

EDUCACIÓN



FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

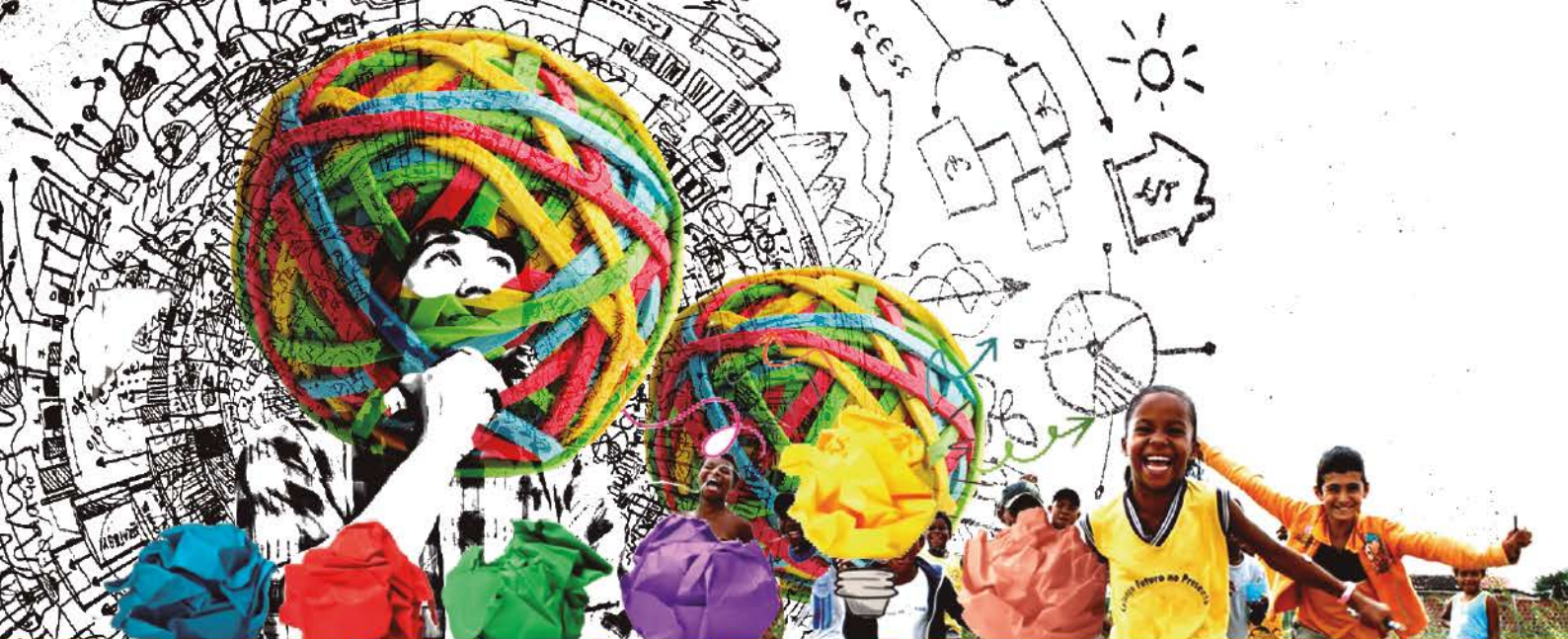
Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE OCTUBRE DE 2018



El trabajo docente: entre la precariedad y la lucha por la dignidad



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>**



ALEJANDRIA

LIBRERÍA Y DISTRIBUIDORA LTDA.

Café - Libro

Los invitamos a visitar nuestra Librería Alejandria Librería y Distribuidora Ltda, se complace en comunicarle que hace ya más de diez años tenemos el gusto de atenderlos en nuestra nueva sede ubicada en la Carrera 14 A No 70 A-69 donde ofrecemos libros de humanidades de carácter científico y cultural en temas:

*Educación, Filosofía, Historia, Psicoanálisis, Teoría Política,
Antropología, Teoría Estética, Comunicación, Literatura*

Búsqueda y consecución de libros de su interés particular, de publicaciones nacionales y/o extranjeras.(importamos directamente de países como España, Argentina y Estados Unidos)

Espacio para degustar un café.

Por ser afiliados a Fecode les ofrecemos un descuento presentando su carnet.

Carrera 14 A No. 70 A - 69

Teléfono: 345 0408 - 217 3097

Movil: 300 2951915 - 312 3253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com - alejandrialibros72@gmail.com



Revista Educación y Cultura

Septiembre - Octubre de 2018 No. 128

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
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Pedro Osorio Cano



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
William Velandia Puerto



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Victoria Avendaño



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



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



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



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



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



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



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa 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. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Ángela Pulido
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Segundo Seminario de la Red Estrado-Colombia: Trabajo docente, resistencias y alternativas. Desde la "educación común" al mercado de la educación
Adriana Puigross
- 15** La salud mental docente como enfermedad profesional
Patricia Yasmín Velandia Pérez
- 18** Condiciones de trabajo y salud, un rubro pendiente en la defensa de los derechos de los docentes
Sara Unda Rojas
- 22** Educar para la emancipación. Borradores para una praxis crítica desde el sur
María Cristina Martínez Pineda
- 32** El Movimiento Pedagógico Colombiano: Experiencias y producción de saberes
Cecilia Rincón Verdugo
- INVESTIGACIÓN**
- 46** Transformación de la práctica pedagógica a través del desarrollo de las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes
Kateryn Yohana Bedoya y Claudia Patricia Zabala
- INTERNACIONAL**
- 52** Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena
Colegio de Profesores de Chile
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 59** Educación artística: lúdica, patrimonio, didáctica y juego
Jesús Alberto Motta Marroquín
- 65** Reflexiones en torno al documento: "Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto"
Docentes del Nodo Bogotá – Redlenguaje
- 69** Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela
Nilson Javier Ibagón Martín
- CULTURA**
- 74** Cuando ellas quieren (Book Club) Comentario desde una referencia autobiográfica infantil
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Pensamiento histórico: una necesidad para ser

Desde mi posición como presidente de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación, envío un saludo solidario y fraternal al magisterio y les expreso mi deseo sincero de construir unidad, en medio de las diferencias, para sacar adelante el proyecto pedagógico, cultural y político por el fortalecimiento de la educación pública y la defensa de la dignidad del magisterio.

Quienes nos hablan hoy de la educación del futuro, nos proponen considerar como objetivos de la misma, contribuir en la formación de cuatro características que serían claves para esos tiempos por venir: disciplina, síntesis, creatividad y ética. El desarrollo de un pensamiento histórico contribuiría, sin lugar a dudas, en la construcción de un sentido ético de la existencia que hoy aparece como bastante diluido en nuestra sociedad. Posiblemente ello tenga que ver, como dice el profesor Ibagón, con el hecho de que “el aprendizaje histórico no se explica por medio de la acumulación de información y memorización de ésta, sino a través de la capacidad de dar sentido a lo que se aprende en medio de un proceso formativo, que moviliza nuevas maneras de entender, ser y estar en el mundo.” Pero, ¿Cómo se podría dar sentido a lo que se aprende, sin buscar permanentemente su relación con el presente, para que el aprendizaje deje de ser un ejercicio vacío de memorización que poco o nada contribuye a la comprensión de un presente que, en muchos aspectos, parece inexplicable, dadas las decisiones que tomamos?

Algo, que aparece como contundente, es que el aprendizaje de la historia solo tiene sentido para formarnos un pensamiento histórico, es decir, un pensamiento que nos haga sujetos situados o conscientes de lo que hemos sido y su estrecha relación con lo que somos, única forma posible de enderezar los caminos torcidos o inciertos que hayamos construido como sujetos individuales y colectivos.

Esforzarnos por adquirir y desarrollar capacidades de pensamiento histórico, aparece entonces, como una necesidad fundamental del ser sujeto en sí y para sí, con capacidad de comprender y tomar o no, distancia de lo que se nos dice o, simplemente, tener con que o como asumir lo que nos acontece, no como un devenir ajeno a nuestra voluntad, sino, como una construcción deliberada que no niega o desconoce lo que se es. Superar esa deslocalización del adentro de la Escuela con respecto a la vida social y de la negación de otros saberes que se mueven en el afuera, implica des-anestesiarla, es decir, hacerla susceptible a sus implicaciones como motivantes que potencian el aprendizaje. Eso es lo que explica porque Freire predicaba que hay que “Educar en la vida y para la vida”.

En el texto del profesor Motta me encuentro con la alegría que suscita el reconocimiento de la pedagogía como el saber dinámico, con discurso propio y contextual, que ella es.

Discurso sobre lo humano y no sobre las materias, de las cuales podría ocuparse o no el educando, sin dejar por ello de ser él; saber que tiende a hacer de la vida un goce porque rompe hielos o quiebra resistencias para persistir en la continuidad de seguir siendo él, porque desde que abrió sus ojos y estiró sus manos para asir algo ya era; o sea, un ser necesitado de aprender. Sin la pedagogía, así considerada, la Escuela no es más que un campo de concentración en el que se retiene a los niños mientras se hacen “mayores” para ser lanzados a un mundo que, hasta ese momento, les fue negado y que, en lo sucesivo los acechará.

La pedagogía siempre ha invocado considerar el aprendizaje como un juego que, en últimas, ha de ser el juego de la vida, entendido como un esfuerzo constante por llegar a ser. Un esfuerzo de realización sin el cual, la vida misma puede ser una anticipación de la muerte de ese sujeto que, seguramente, nació queriendo, necesitando saber, pero que, en la medida en que le fue negado ese, su derecho más incuestionable, se lo condena a una muerte anticipada de la cual solo se salvaría con un acto de liberación que le impone tomar distancia del maestro o la maestra que lo puso en semejante trance.

La pedagogía es el saber que da al maestro la capacidad para salvar al niño de esa muerte anticipada que significa el abandono o desentendimiento de su formación; pero, el solo podrá cumplir su tarea si se le respeta su libertad para ejercer con plena autonomía, sus responsabilidades como profesional que es, o sea, si se le permite ser maestro y no se lo reduce a mero cuidador o gendarme que es lo que, desde el Estado se pretende cuando, sin razón valedera, se le desconoce su formación, sometiéndolo al juicio de sujetos que habiendo sido elegidos como pares, hacen ostentación de sus títulos o cargos para imponerse como jefes del saber que es propio del maestro. Es por ello, que se ha desfigurado, desde un principio, la ECDF, porque se declinó la condición esencial de que esta fuese, ante todo, un ejercicio entre pares, propiciándose, en no pocos casos, que estos, los pares, fuesen sustituidos por una rabiosa gendarmería que califica descalificando, para dejar sentado que ellos si son y no los otros, con lo cual se contribuye a sostener una idea de superioridades intelectuales en un mundo signado por las diferencias que, entre otras cosas, han de servir para justificar la disparatada disparidad que lo caracteriza.

Estos aspectos, históricos, éticos, pedagógicos y políticos, constituyen en gran medida el trabajo docente y son puestos en debate, en esta edición.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

El trabajo docente: entre la precariedad y la lucha por la dignidad

Pensar en las condiciones que hacen posible el trabajo docente, es evocar una red de relaciones que van más allá de las simples clases. En efecto, un momento de reflexión nos hace ver que la práctica pedagógica está relacionada con la legislación, la financiación, el currículo, los fines de la educación, el estatuto docente y el contexto de actuación de los docentes y de las Instituciones.

Y todos estos elementos se encuentran hoy precarizados, colonizados, por el interés de los dueños del capital internacional y sus formas de control y dirección del sistema educativo a nivel mundial.

Lo que sucede en Colombia es la actuación de un libretto escrito e impuesto por la OCDE para salvar el “desarrollo económico” pensado como consumo de mercancías en oferta y demanda que legitima la inequidad, la violación de derechos, la explotación del trabajador de acuerdo con sus intereses de renta y ganancia.

Las reformas educativas para evaluar por competencias laborales, las normas que legitiman la política de calidad como resultado de las pruebas PISA y SABER, la falta de financiación de la educación pública y la apertura a la privatización y a los colegios en concesión, la jornada única sin condiciones, la imposición de un currículo único estandarizado y reducido a derechos básicos de aprendizaje, deja por fuera importantes dimensiones del ser humano como son la ética, la estética, la lúdica, el pensamiento crítico, la cultura local y la historia, ausencias estas que, junto con el afán eficientista de llenar formatos y cumplir con evidencias, están afectando el trabajo docente.

Estas situaciones están creando serios problemas de identidad profesional y en el campo de la pedagogía están volviendo a su enrarecimiento, desconociendo al maestro como sujeto de saber pedagógico y trabajador de la cultura, reducido hoy a un funcionario obediente de las políticas internacionales de “calidad”, sin voz propia, despojado de su tradición académica y dedicado a preparar para las pruebas.

Sin historia, sin memoria, sin pedagogía y sin comunidad de saber y práctica, lo que se viene imponiendo hoy, desde las políticas de gobierno es la proletarianización de los maestros y la competencia por el servicio educativo como una mercancía.

Sin embargo, como constatamos en esta edición, existen múltiples voces que llaman a la organización, sistematización de experiencias de resistencia y construcción de un gran movimiento pedagógico latinoamericano que, desde México hasta Chile, luche por la recuperación de la dignidad de los maestros y se empodere como sujeto político para confrontar con inteligencia las políticas de gobierno y consolidar el campo de la pedagogía como horizonte profesional.

Adriana Puigross reclama la historia de la educación como asunto público y primera responsabilidad del Estado y muestra como, desde los primeros días de la independencia Bolívar y Simón Rodríguez se ocuparon de tan importante asunto público para construir una sociedad republicana. Cristina Martínez aborda las condiciones para la emancipación de la dominación neoliberal a través de las movilizaciones sociales y la pedagogía crítica, así como Cecilia Rincón rememora lo mejor del Movimiento Pedagógico y llama a su reconocimiento y continuación. Lo que está pasando en Chile es una muestra más de que la problemática que abordamos es una política generalizada para nuestros países a los que quieren alinear con las exigencias de la economía. Son aportes para la lucha por la dignidad frente a las condiciones precarias que afectan la salud mental y la estabilidad laboral al vivir sometidos a las tensiones de las evaluaciones anuales de desempeño, además de las exigencias de resultados para el día E, las amenazas de entregarlos o la provisionalidad mantenida como estrategia de sometimiento a las políticas de calidad, eficiencia y eficacia de la gestión escolar.

El Seminario de la red estrado fue un espacio para el debate y una luz de esperanza en la noche oscura del neoliberalismo, fecode fue convocante y las ponencias de los maestros de las distintas regiones un muestra de que el movimiento pedagógico sigue vivo.

La Habana

Congreso Internacional Pedagogía 2019. "Encuentro internacional por la unidad de los educadores"



Febrero 4 al 8 de 2019

Programa Científico

El programa científico del Congreso Pedagogía 2019 se estructura en variadas actividades, dirigidas a satisfacer intereses y expectativas de los delegados participantes, referidos al contenido de las Temáticas Generales convocadas.

El programa científico incluye además visitas especializadas a centros educacionales e instituciones científicas y culturales de La Habana, así como una Exposición Asociada en las instalaciones del Grand Foyer del Palacio de Convenciones.

Esquema del Programa General

Cursos pre congreso: 4 de febrero

Apertura y Conferencia inaugural: 4 de febrero

Actividades científicas: 5 al 8 de febrero

Visitas a instituciones: 5 al 7 de febrero

Clausura: 8 de febrero

Información: <http://www.pedagogiacuba.com>

Bogotá

VIII Encuentro Internacional de Historia Oral y Memorias. "Lecturas críticas, voces diversas y horizontes políticos en el mundo contemporáneo"



Abril 4, 5 y 6 de 2019

Esta versión hace parte del proceso iniciado en Bogotá en 2005 y los encuentros posteriores realizados en Panamá (2007), Managua (2009), Maracay (2011), San Salvador (2013), San José (2015) y Managua (2017).

Los países latinoamericanos se encuentran en celebraciones de su "bicentenario" (en conmemoración de eventos que van desde 1809 hasta 1826). En Colombia, el año 2019 presentará las ceremonias institucionales, oficiales y gubernamentales con sus versiones de lo acaecido en 1819; también será la ocasión para reivindicar el papel de las clases y sectores subalternos, silenciados y marginados, por medio de investigaciones elaboradas "desde abajo". Vivimos un momento en el cual los trabajos sobre el pasado

reciente son abordados por la Historia y por las memorias, en un amplio espectro de formatos (teatro, danza, libros, audios, videos, fotografías, etc.), muchos de ellos orientados a la denominada segunda y definitiva independencia por cuanto se siguen sufriendo las secuelas de la herencia colonial en sus nuevas dimensiones.

Información: <http://colectivohistoriaoral.org/>

Bogotá

Segundo Seminario Nacional de la Red Estrado - Colombia. Trabajo docente en Colombia. Resistencias y alternativas



Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente

Declaración final

Los maestros, maestras, investigadores, directivos, estudiantes, integrantes de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID-Fecode- nacional y regionales, participantes del segundo Seminario Nacional de la Red Latinoamericana de *Estudios sobre Trabajo Docente - Red Estrado- Nodo Colombia*, titulado: Trabajo Docente en Colombia. Resistencias y Alternativas, celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de Bogotá, durante los días 25 y 26 de octubre de 2018:

1. AFIRMAMOS nuestro rechazo unánime a las acciones de despedagogización que atraviesan la escuela, derivadas de los referentes economicistas que orientan y definen las políticas educativas vigentes.
2. HACEMOS PÚBLICA nuestra adhesión al estudio e investigación de los asuntos relacionados con el *Trabajo Docente*, tema central de *Red Latinoamericana -Red Estrado-* y afirmamos nuestro compromiso de vincularnos al trabajo articulado y conjunto, a partir de las reflexiones, propuestas y conclusiones, surgidas en este Seminario.
3. RECONOCEMOS como uno de los ejes de trabajo de la RED ESTRADO, Nodo Colombia, la dinamización, sistematización y difusión de experiencias de resistencia que se agencian desde la escuela-comunidad, escuela-territorio y escuela-vida, que apuestan por acciones emancipadoras. Hacia esta iniciativa manifestamos la voluntad política de establecer las alianzas interinstitucionales e inter redes que se requieran.
4. REITERAMOS la necesidad de defender, rodear y fortalecer el trabajo de las Escuelas Normales, en articulación directa con las Facultades de Educación.

5. NOS COMPROMETEMOS a crear nodos regionales de la Red Estrado, con el liderazgo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-, la Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN-, los CEID nacional y regionales de la Federación Colombiana de Educadores –FECODE-, los grupos de investigación, redes y colectivos de maestros, y otros actores que quieran sumarse al estudio e investigación crítica sobre la Formación y el trabajo docente en Colombia y América Latina, así como a la construcción de alternativas.

6. AFIRMAMOS que nuestro actuar conjunto tiene la intención de INCIDIR en la política pública educativa desde diferentes acciones: estudiar y participar en la formulación, implementación y evaluación de la política pública con las bases organizativas del sector educativo; producir estudios documentados que coadyuven a los sindicatos, asociaciones y otros actores políticos a fortalecer sus peticiones y propuestas; realizar pronunciamientos y declaraciones públicas que hagan visible nuestro trabajo como red latinoamericana de estudio e investigación sobre el trabajo docente; construir y difundir experiencias construidas desde los territorios para potenciar el trabajo de la escuela y los maestros.

7. MANIFESTAMOS que la realización del II Seminario Nacional de la Red Estrado nodo Colombia, ha puesto en escena buena parte de la problemática actual acerca de las condiciones de los maestros en Colombia y que es necesario sostener y garantizar la continuidad del trabajo de la Red.

8. NOS COMPROMETEMOS a la realización bi-anual del Seminario de la Red en Colombia y a ampliar la participación en los seminarios internacionales. Los seminarios nacionales tendrán carácter itinerante, se realizarán en diferentes ciudades con el interés de fortalecer los nodos regionales.

Bogotá, octubre 26 de 2018

Bogotá

Pronunciamiento de CLACSO en Defensa de la Universidad Pública en Colombia



Un siglo después del Manifiesto de Córdoba, el eco de estas palabras aún resuena entre nosotros. En 1918 la voz de los jóvenes universitarios amplificaba el deseo de libertad. En sus corazones palpaba la hora americana, el sentimiento de una revolución que se abría camino desde las aulas emancipadas y liberadas de los poderes monárquicos y escolásticos de ese tiempo. Hoy pretendemos liberarnos de los poderes neoliberales y del mercado. También sentimos como nuestro el rumor de la libertad.

Los estudiantes de Córdoba advertían a la sociedad que la Universidad no podía seguir siendo el refugio secular de la mediocridad y que la ciencia no tendría que seguir agazapada en el silencio y mutilada por la burocracia. Hoy, los estudiantes y profesores de Colombia, advertimos a la sociedad que la Universidad no puede seguir siendo una empresa y que saber debe transgredir toda forma de colonialidad.

Hoy, 100 años después de la exhortación de Córdoba, la fuerza expresiva de sus consignas nos permite reconocer el momento que vivimos en Colombia. Han pasado 26 años desde la promulgación de la Ley 30 que allanó el camino hacia la crisis del presente. Y no fue sólo la sistemática desfinanciación de la Universidad Pública la consecuencia esta Ley, otros efectos se anidaron durante más de dos décadas y recrean el escenario ante el cual nos enfrentamos.

La Universidad que hoy tenemos en Colombia no sólo está desfinanciada, también está privatizada en su misión y su visión. Una generación de gobiernos al servicio del neoliberalismo, lograron desmantelar el sentido de lo público y arrojar a los centros universitarios al mercado de la venta de servicios, las consultorías y los proyectos de autofinanciación.

¿A qué intereses responde hoy la Universidad Pública en Colombia? El capital parece ser la única respuesta oficial; pero desde las aulas, desde la libertad de cátedra, desde las movilizaciones sociales, la respuesta es otra, lo popular. Un Universidad al servicio del pueblo es un sueño compartido y ha sido bitácora de la larga lucha del movimiento universitario en Colombia.

Es por ello que nos pronunciamos a favor de una Universidad capaz de transformar las condiciones que hoy ponen en riesgo la pervivencia de lo público; nos pronunciamos en contra de los gobiernos que hoy buscan despojar a la Universidad de su significado más profundo, de su compromiso con la sociedad.

Hoy nos pronunciamos, con un siglo a cuestas y con una herencia de resistencia, a favor del modo como la Universidad Pública vuelve a las calles y se moviliza en su defensa. Pero también sentimos que no basta defender sin reinventar lo que somos. Sabemos que la Universidad es la conciencia crítica de la sociedad, y en medio de las marchas, nos preguntamos, ¿está preparada nuestra sociedad para recibir la Universidad Crítica que ahora está en las calles?

Hoy nos pronunciamos desde el eco que dejaron las palabras de Rafael Gutiérrez Girardot, y nos afirmamos en su idea: *"Alma Mater se llama a la Universidad, escribió Gutiérrez Girardot, ella puede ser la madre de la paz, de la democracia, de la justicia. Pero universidad y dogma se excluyen. ¿Qué fuerza llevará a la sociedad colombiana a comprender estos elementos esenciales de la vida social moderna? ¿Quizá la curiosamente llamada universidad pública?"*

Al defender la Universidad también defendemos el sueño de paz, democracia y justicia. Tal vez el presente nos exija reinventar el pasado del 68 y encarnar el manifiesto del 18, porque pronunciando sus palabras, los dolores que nos

acompañan son las libertades que aún no conquistamos, que la consigna de esta *hora americana* trasciende los contextos y se inscribe en nuestros deseos de debilitar el autoritarismo y alcanzar la autonomía del pensamiento; legado histórico que llamaba a renombrar la realidad social como posibilidad de emancipación: "Córdoba se redime". Colombia también.

Las movilizaciones del presente, que abrigan históricas banderas, abren también horizontes y promesas para el futuro. Las consignas entonadas en las calles de Colombia no son nuevas, tienen una historia, arrastran con una memoria en resistencia.

Lo que ha cambiado es que hoy somos más y todavía deseamos pronunciarlos.

Bogotá, D. C., octubre 26 de 2018

Bogotá

La internacional de la educación respalda la justa lucha del Movimiento Estudiantil Universitario Colombiano



Internacional de la Educación

Señor Presidente de la República de Colombia
Iván Duque Márquez

Señora Ministra de Educación
María Victoria Angulo

La Internacional de la Educación respalda la petición de su afiliada nacional FECODE para que cesen los crímenes contra líderes sociales y en particular del magisterio. Esto pues tan sólo en los últimos dos años una serie de actos de violencia contra líderes sociales ha dejado más de 360 muertes, y miles de personas amenazadas y desplazadas. En total los asesinatos de docentes ascienden a 1100 en los últimos 25 años. Esto es absolutamente inaceptable y atenta contra los derechos humanos.

Además, se ratifica la petición de que la protesta social no sea criminalizada y de que sean escuchadas y resueltas positivamente de reclamaciones de los distintos sectores sociales. En particular los estudiantes universitarios, que le exigen al estado la garantía del derecho a la educación con una verdadera financiación, que se supere la crisis que hoy atraviesa la universidad pública.

La Internacional de la Educación representa a más de treinta millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en el mundo, defiende la educación pública con calidad, el derecho a la libertad sindical y la garantía de condiciones de

trabajo dignas para el sector laboral de la educación como condición esencial para garantizar la democracia, la igualdad, la justicia social y los derechos humanos.

Es por esto que la Internacional de la Educación manifiesta su contundente rechazo a todo acto violento y exige respeto para la vida de cada docente de Colombia; así mismo, se solidariza con sus familias, allegados y con FECODE en su petición de respeto para las escuelas como territorio de paz.

Además, la Internacional de la Educación América Latina reitera su apoyo a los y las estudiantes movilizadas y movilizadas en Colombia y solicita al Gobierno Nacional satisfacer la demanda de este movimiento estudiantil, que lleva más de 37 días en un Paro Indefinido, con el propósito de lograr un compromiso del Gobierno Nacional para que la financiación de la Universidad Pública ofrezca las garantías para la satisfacción del derecho a la Educación Superior.

Bogotá

La crisis de la Educación Superior en Colombia



El presupuesto ha sido congelado desde 1992, actualmente 32 universidades públicas necesitan 3.2 billones de pesos para que puedan funcionar y 15 billones para inversión. Esto significa que el déficit de funcionamiento asciende a 18.2 billones de pesos.

En lo corrido de 1993 a 2016, con los mismos recursos, las universidades públicas han aumentado la cobertura en 284%.

El presupuesto para ciencia, tecnología e investigación ha sido disminuido en 32,4%.

De 2008 a 2016 el presupuesto del ICETEX ha aumentado 1700% lo que equivale a más cantidad de jóvenes endeudados. Alrededor de 50.000 estudiantes no tienen cómo pagar esta deuda; por eso, una de las exigencias de los jóvenes es la reliquidación de las deudas con tasas reales del interés en 0%.

Cerca del 72% de la planta docente corresponde a provisionales u ocasionales, es decir, no hay nombramiento de docentes lo que conlleva a la precarización del trabajo docente.

La infraestructura de muchas universidades se encuentra en mal estado y algunas edificaciones se han venido al suelo o han sido derribadas por presentar inseguridad para la comunidad universitaria.



Adriana Puigross

Dra. en Pedagogía de la Universidad Autónoma Nacional de México-UNAM. Ex Viceministra de Educación de la Provincia de Buenos Aires Argentina. Diputada. Docente investigadora del Conicet de Argentina. Maestra en la Facultad de Filosofía de la UBA y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.



SEGUNDO SEMINARIO DE LA RED ESTRADO-COLOMBIA: TRABAJO DOCENTE, RESISTENCIAS Y ALTERNATIVAS

Desde la “educación común” al mercado de la educación

A mediados del Siglo XIX, casi todas las sociedades latinoamericanas decidieron construir sistemas escolares y otorgaron un papel principal a la educación pública y a la responsabilidad del Estado. Se trató de pactos profundos, aunque

contuvieran distintos enfoques político-pedagógicos. La convicción de Simón Rodríguez respecto a la centralidad del pueblo en la educación no fue opinión unánime de los gobernantes que tuvieron en sus manos construir los sistemas educativos. Éstos fueron



desarrollados de manera desigual, aportando al sistema de privilegios que siguieron las sociedades. No obstante, la idea de educación común- no la radicalizada de Rodríguez sino la disciplinadora de Sarmiento- limitó la tendencia elitista y aportó a la alfabetización y extensión de la escolaridad, especialmente en las poblaciones urbanas de la región, y en la casi totalidad del territorio en algunos países. El pueblo no ha sido el protagonista de su educación, pero valoró el sistema escolar y aportó su apoyo a aquel pacto que, sin duda, ha sido uno de los pilares de nuestras naciones. Recordemos algunas disidencias y coincidencias.

Bolívar se vinculó con Joseph Lancaster y quedó admirado por la propuesta pedagógica del inglés, en especial por su intención de diseñar una forma de organización de la enseñanza que hiciera posible abarcar amplios sectores humildes. Disintió en ese punto con Simón C. Rodríguez, quien atacaba el método de “enseñanza mutua” de Lancaster con la acidez habitual de su pluma. El maestro decía que ese sistema era “un disparate” inventado para enseñar la Biblia, en base a “gritos y ríngorranos”, que formaba “papagayos”

al mandar a recitar de memoria. En realidad, las objeciones de Rodríguez ponen en evidencia el surgimiento en la época de métodos de enseñanza rápida de saberes elementales destinados a capacitar a los trabajadores que requería el industrialismo en expansión.

No fueron las ideas liberal_ radicalizadas de Simón Rodríguez las que triunfaron sino las del liberalismo_ conservador. No obstante, esa corriente, así como Sarmiento, propició la educación común, pública, obligatoria; la expansión de los sistemas escolares y

**...Bolívar, por su parte, expresó:
“La sangre de nuestros ciudadanos es diferente; mezclémosla para unirla”...**

Pese a aquellas diferencias, en la concepción educativa de Bolívar, y en particular en el “Discurso de Angostura” puede leerse la más profunda vinculación entre el maestro y el discípulo. Rodríguez decía: “Sin educación popular no habrá verdadera sociedad” y quería que el esfuerzo educativo se dirigiera ante todo a los pobres, los negros, los indios, los desposeídos. Bolívar, por su parte, expresó: “La sangre de nuestros ciudadanos es diferente; mezclémosla para unirla”.

Simón Bolívar puede considerarse un pionero en la construcción de los sistemas escolares modernos de América Latina: de la educación pública y obligatoria, de la educación de la mujer, de la transmisión de los saberes ciudadanos y la cultura universal.

Por su parte, Domingo Faustino Sarmiento, así como los liberal_ conservadores que gobernaron nuestros países, otorgaba a la escuela un papel homogeneizador. Sarmiento tenía un pensamiento contradictorio pues se manifestaba racista, descalificador de los indígenas y de los inmigrantes provenientes del sur de Europa, por el contrario de Simón Rodríguez, quien quería que los fundamentos del sistema educativo fueran los indios, los negros, los pobres, pero fue un gran impulsor de la extensión de la educación a toda la población.

la responsabilidad del Estado al respecto. Otorgó a la educación pública un papel homogeneizador de la sociedad, a la vez que comprendió su papel de sostén de las naciones.

Esa positiva valoración de la educación pública es destacable hoy más que nunca, cuando aquel pacto yace en gran medida entre los restos de la era moderna de la civilización occidental. Como plantea el historiador británico Eric Hobsbawm, “la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del Siglo XX” (Hobsbawm: 1994, pp. 13)

Cuando mencionamos el pasado, no estamos haciendo referencia solamente al relato histórico-aunque éste ocupe un lugar trascendente y a él me referiré después- sino al conjunto de la cultura, la ciencia, el arte, la tecnología, todo aquello que la educación sistemática tiene por función entregar a las nuevas generaciones, a los que han quedado excluidos de las aulas escolares o universitarias, a los adultos que quieren seguir estudiando.

Pero Hobsbawm agrega una observación que es de especial importancia para los educadores: “en su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres,

de final de este siglo, crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven.” Y la filósofa Hito Steyerl pregunta: “¿Es el tiempo mismo el que corre hacia atrás hoy en día? ¿Alguien le quitó su velocidad y su empuje hacia adelante y lo forzó a moverse en círculos? La historia parece haberse transformado en un loop” (AP: un bucle, quizás, una cuerda que ahoga) (Steyerl: 2017, p.11)

Quiero, sin embargo, aportar una noticia alentadora, frente al tono sórdido de esta actualidad que nos aprisiona con su tajante afirmación de completud. La primera parte de la noticia es la imposibilidad de un presente absoluto; la segunda, la relativa indecibilidad e indeterminación del futuro. Respecto al futuro, quizás algo podemos suponer, en términos hipotéticos y como posibilidad entre muchas. Pero reconocemos que los estudios sobre las sociedades humanas van muy a la zaga de las ciencias que ya pueden disponer de los procesos de gestación de la vida humana o que han lanzado la Sonda Solar Parker, que llegará al sol dentro de siete años. Si la operación de la NASA sale bien, dentro de siete años el hombre habrá tocado la superficie del sol. Claro que no sabemos si será posible porque no hay elementos para tranquilizarnos diciendo que las actitudes agresivas de los Donald Trump, Jair Bolsonaro (y de sus pares, socios o contendientes) son una mera circunstancia, una confusión de la historia entre la fantasía y la realidad. Empero, hay datos tanto para decir que la catástrofe es posible...como para argumentar que es posible que no ocurra.

¿Estamos entonces meramente en manos de la contingencia? El azar es por definición incontrolable, pero el futuro es puro azar si lo concebimos desde un presente absoluto, es decir si lo despojamos de la historia y de la cultura. O de las historias y las culturas, como se prefiera, porque en plural o en singular, todo aquello ocurrió, la humanidad ha vivido y ha creado.

“Confieso que he vivido”, escribió Neruda: un título que ya era subversivo en los tempranos años 70’, cuando comenzó el combate contra la memoria entablado por las dictaduras cívico militares y continuada por los regímenes neoliberales.

El o los relatos de las vidas humanas, sociales, rompen la radicalidad del presente y limitan la indecibilidad del futuro. No se trata de encontrar en ellos las claves del destino, sino de enfrentar la incertidumbre con los instrumentos adecuados. Estos se tejen con las hebras de la educación y la política.

Respecto del transcurrir de la historia, los educadores tenemos al menos un saber: enseñamos y aprenden; aprendemos y nos enseñan. Es una fuerte vivencia de que saber es posible. Investigar y aprender han ocurrido desde hace mucho y por eso puede ser que lleguemos al sol. Los caminos de la ciencia han sido sinuosos; los de la educación también. Pero ambas son factibles porque hubo quienes, como expresó Isaac Newton, “si he sido capaz de ver más allá es porque me encontraba sentado sobre los hombros de unos gigantes”.

Los docentes no somos gigantes, pero transportamos en nuestros hombros saberes que han permitido evitar que se cierre el bucle. Es nuestra tarea y nuestra razón de ser educar en el sentido más amplio de la palabra, lo cual ha sido tradicionalmente diferenciado de la simple *instrucción*, entendiendo por esta última la acción de adiestramiento, carente de diálogo, que niega al educando.

Cabe, sin embargo, preguntarnos con cierta desesperación: ¿por qué es tan difícil aprender de la historia social? ¿no es posible dislocar la sociedad injusta? ¿será eterno el capitalismo? ¿la única alternativa es el socialismo autocrático? No digo esto último con el sentido negativo que el liberalismo carga a las experiencias socialistas y nacionalistas populares, sino con la esperanza de que una nueva democracia popular sea posible.

Entonces, ¿qué tarea le ha tocado al educador, tanto para enredar a toda la sociedad en las marañas presentes de injusticia social, como para aportar a propuestas emancipatorias? Voy a remitirme a algunas décadas atrás para analizar ese problema.

La fuerte campaña que comenzó en la época de Reagan, Thatcher, los latinoamericanos Carlos S. Menem, Carlos Salinas de Gortari, Fernando Collor de Melo, entre otros, campaña destinada a desprestigiar los sistemas de educación pública, incluido el estadounidense, se extendió por el mundo al ritmo del poder de las grandes corporaciones. La privatización de la educación se aceleró, abriendo diversas vías, como la tercerización de funciones de las escuelas y universidades, la compra de instituciones educativas públicas, la subvención de la educación privada por parte de los gobiernos, entre otras.

Ya hay una abundante producción de investigaciones sobre la extensión y las modalidades de la comercialización y mercantilización de la educación, entre las que se destacan la que

...Como expresó Isaac Newton, “si he sido capaz de ver más allá es porque me encontraba **sentado sobre los hombros de unos gigantes**”...

lleva adelante la Internacional de la Educación, la del grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona, las de investigadores británicos como Susan Robertson o estadounidenses como Diane Ravitch. Es particularmente destacable el documento que emitió la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de junio de 2017 en relación a la promoción de los derechos humanos. El texto contiene un acápite destinado a la educación, en el cual se manifiesta la preocupación por el avance de la privatización en ese campo y el retiro de los Estados de su responsabilidad, advirtiendo la necesidad de que éstos establezcan regulaciones y señalando los daños que la mercantilización educativa está causando en materia de derechos.

El pacto social por la educación pública al cual aludí al principio se ha roto en los países herederos de la tradición occidental.

No son solamente las corporaciones con sus intereses quienes colaboran a ello, sino que otros sujetos, entre los cuales se destacan las clases medias de varios países latinoamericanos, otrora defensoras de la educación pública como medio de movilidad social, se desplazan hacia la educación privada. Pero esta última también ha sido tocada por las reglas de un mercado que tiende a desestructurar la forma histórica de sus instituciones, haciendo uso de las ideas desescolarizantes de los fundadores del neoliberalismo, en la perspectiva de transformar la educación en un terreno apto para grandes negocios. No puede dejar de señalarse también que el libre mercado de la educación ha mostrado ser apto para el avance de concepciones conservadoras que se oponen a los cambios culturales y sociales y establecen alianzas políticas, como ha ocurrido en Brasil. La insuficiencia de desarrollo o el retroceso de la educación pública abre un campo privilegiado para el avance directo de esas fuerzas en la educación de la sociedad, mediante un vínculo que privilegia a miles de templos sobre las escuelas públicas. A



la gran masa le llega un mensaje irracionalmente protector, que adquiere fuerza en las debilidades político-pedagógicas de los gobiernos populares.

En cuanto a los voceros de la comercialización de la educación no intentan hacer su propio relato de la historia, sino prescindir de ella, despreciándose, imaginariamente, descalificación mediante, de “la herencia recibida”. De hecho, lo que verdaderamente hacen es una operación de apropiación del bien social por excelencia, que es el saber. No sólo. También desconocen la historia pretérita, viviendo la ficción de que todo comenzó con su llegada, en el Siglo XXI. Y suponen posible cambiarse de familia, simplemente borrando las imágenes de sus antecesores. En la Argentina, el gobierno ha reemplazado en los billetes las figuras de los próceres ¡por flores y animales! Su ilusión es ver el propio retrato en papel moneda de color verde e inscribir al país definitivamente en la genealogía anglosajona, aceptando el lugar de pariente pobre, habitante del patio de atrás del continente americano.

La educación, en ese registro, consiste en producir saberes ligados a lo inmediato, revertidos sobre un individuo cercenado de su capacidad de asociación con otros, o entre distintos saberes, o entre informaciones desconectadas. Es un sujeto que se adiestra para vivir en el ámbito de lo disperso (no de lo diverso), rendido a la supuesta liberalización de los productos tecnológicos. Al individuo despojado sólo se le ofrece aceptar la filosofía del emprendedurismo (autoaprender a emprender el programa de vida preparado por otros), abandonar las instituciones educativas por el homeschooling, comprar paquetes de instrucción en el supermercado virtual de productos de educación y sobre todo que naturalice una posición de consumidor perpetuo, conectado en el panóptico de manera permanente.

La educación se desvanece y nos sentimos obligados a responder a una dolorosa pregunta: ¿puede todavía hacer algo la educación moderna, con sus instituciones (digamos la escuela, el colegio, los institutos, las universidades, la alfabetización, o bien digamos



la/el docente, el programa, el plan de estudios, los contenidos, la evaluación, los recreos, la hora de clase...y allá lejos Comenio organizándolo todo)?

Al pronunciar “Hacer algo” no me refiero a la “utilidad” que vende el pragmatismo barato, sino a la noción deweyana de “experiencia”, que ha influido a los educadores más democráticos de América Latina. La posibilidad del “hacer algo” depende de la capacidad que tengamos, sujetos de aquellas instituciones, para detectar las equivocaciones de nuestro método, los errores de nuestra experiencia porque, siguiendo con Dewey, “la experiencia misma, como tal experiencia, es incompleta, y por esa razón es inevitable e irremediable el error” (Dewey:1993, pp.106)

No podemos dejar de entender el error como irremediable fallido de la acción, como ineficacia del lenguaje, de modo que no queda remedio: las fallas permiten acceder a las limitaciones de las instituciones educativas de la modernidad, así como a nuestras faltas, insuficiencias o concepciones, que han permitido crecer la guerra corporativa contra esas instituciones. Así es que se impone revisar nuestro relato sobre el abandono escolar, las dificultades de

aprendizaje, el desinterés de los chicos por el estudio, nuestro propio hartazgo ante los problemas de nuestro trabajo...más allá de la acción maligna de las corporaciones y sus empleados, del uso bizarro de la tecnología o de su programa de desarticulación educativa. Tengamos en cuenta que muchas manos, entre ellas manos de educadores, introdujeron en las urnas de varios países latinoamericanos votos a favor de una política que ya había demostrado su voracidad por el negocio de la educación. Algo ocurre en nuestra casa y debemos revisarlo. Claro que sin dejar de reconocer que muchos docentes se esfuerzan cada día para alimentar, dar calor, retener a los alumnos, educar. Reclaman por derechos: enseñar y aprender, como garantizan las constituciones fundantes de nuestras naciones.

Las voces dominantes, sin embargo, son acusatorias de los docentes, a los que descalifican. Denuncian que están mal formados y en muchos países reducen o clausuran las instancias públicas destinadas a su capacitación. En el proyecto de Presupuesto nacional para 2019 presentado por el Poder Ejecutivo al Congreso de la Nación en la Argentina, los fondos destinados a la formación de los docentes fueron disminu-

dos en 39% respecto al año 2018. Ya se clausuró la mayor parte de los programas de capacitación para docentes en ejercicio que ofrecía el Ministerio de Educación y se están cerrando los institutos superiores de formación docente en varias provincias.

Desde el punto de vista de la concepción financiera neoliberal, interesa disminuir la inversión en salarios docentes y adoptar otras opciones que ofrece el mercado para reemplazarlos: personal formado en pocos meses en las ONG (Teach for America, Teach for all), paquetes de contenidos, etc. Pero debe advertirse que en aquella concepción interesa disolver la escena de la educación moderna, heredera de milenios de experiencia humana, porque en ella siempre hay un margen de libertad. El vínculo pedagógico es afortunadamente una transmisión incompleta de la cultura, que deja lugar a diferencias entre la experiencia de los/ las educadores y la de los/las educandos.

También, en el escenario actual, se ha creado la duda acerca de la necesidad de la *presencia* física del educador para que la educación tenga lugar. ¿O bien éste puede ser completamente sustituido por mediaciones tecnológicas que representen su función? Esa sustitución es posible en términos teatrales. El problema es qué tipo de escena pedagógica se estructura si otorgamos la misma identidad al maestro que al programa comprado a cualquier empresa productora de paquetes de contenidos con sus test de evaluación complementarios. O, dicho de otro modo, cuando la tecnología aparece sustituyendo al docente, hecho que (todavía) es imaginario porque detrás de cada desarrollo tecnológico hay personal técnico que estructura un discurso acorde a los intereses ideológicos, políticos o económicos para los cuales trabaja.

Recurriendo nuevamente a Hito Steyerl, me detengo en su crítica al uso de la *presencia/ausencia física* del artista, que vive agotado por las exigencias

del comercio del arte. La autora complementa esa crítica con una observación sobre la extenuación que produce el fraccionamiento de las actividades en la vida actual, y conjetura que el uso de videos tomados de bancos de imágenes, fotografías seriales de mercancías, cortar, agregar, “pero también la fascinación por la estética corporativa y la corporación como sustituto”, son respuestas a la necesidad de estar ausentes. Proviene del hartazgo ante un quehacer incesante sin finalidades conocidas, típico de nuestra época y nos induce a delegar a otras instancias nuestra representación.

¿No le ocurre algo semejante al educador? No se entienda que desprecio la tecnología pedagógica; mi crítica se dirige hacia la ideología que la produce y sus usos. El antagonismo, ya mencionado, entre una educación reducida a instrucción y la educación dialógica es por todos nosotros conocido. También que en la resolución de tal antagonismo están jugando enormes intereses mercantiles. Que la OCDE y la OMC instituyeron a la educación como mercancía. Que Amazon, Google, Microsoft, Apple y Pearson avanzan a pasos agigantados en el mercado de la educación. Que el 2 de agosto de 2018 Apple alcanzó el récord de mercado con más de 1 billón de US\$: que Apple y Google juntas producen el software del 99% de todos los smartphones. Son condiciones presentes que ya actúan sobre el futuro de la educación.

Pero he propuesto al principio de esta comunicación, una concepción de futuro-que es una concepción de la historia- en el cual las determinaciones del presente sólo actúan de manera parcial, por lo que nuevamente hace su aparición la tan despreciada política, la acción de sujetos compitiendo por el poder. O sea que hacemos jugar tres elementos: la “herencia recibida”, el azar y la política. En nuestro tema, en particular la política educativa.

Es habitual escuchar entre nosotros que no tenemos política, programa, que no sabríamos qué hacer, que nos

han vencido porque nuestros instrumentos y nuestras concepciones están decrepitos. ¿Realmente lo creemos? ¿Ya no sabemos enseñar ni aprender? ¿Vamos a desechar la herencia pedagógica latinoamericana para inclinarnos admirados e impotentes ante políticas educativas de otros países que tiene otras realidades, otras costumbres, lenguajes, economía, composición demográfica?

Obviamente nuestras propuestas educativas tienen que tener en cuenta del proceso de globalización, aportando con nuestro acervo, decidiendo sobre los objetivos, contenidos, metodologías, aspectos tecnológicos de la educación en nuestros países. Pero, ¿acaso no dicen los organismos internacionales y los grandes medios de información de la región que nuestra educación es caduca y que debemos adaptarnos a los parámetros que son evaluados por pruebas estandarizadas que, como todo instrumento financiero, político y en este caso político-pedagógico, de aplicación global, miden con la vara de los ricos del mundo? La prueba PISA, por ejemplo, prueba diseñada y vendida por la editorial Pearson, y fuertemente recomendada por la OCDE a los países miembros, es accesible en unas 90 lenguas y fuente de los ranking donde periódicamente inscriben a nuestros países.

También quiero aclarar lo siguiente: la educación privada tradicional también es objeto de la voracidad de las corporaciones informáticas, financieras, editoriales, y demás habitantes de este mercado, tan nuevo en la historia. Además, docentes del sector privado de la mayor parte de nuestra región no han conseguido convenios colectivos de trabajo y es un peligro inminente su reemplazo por programas empaquetados y por acompañantes o líderes sin formación pedagógica. El mercado va contra la institución educativa, no solamente contra la educación pública.

Por cierto, si tenemos una postura crítica respecto a la propuesta neoliberal cabe preguntar con qué contamos.

En primer lugar, resolvemos la tarea educativa todos los días; aunque fuere de modo precario ello denuncia que tenemos ciertos saberes. Existen múltiples experiencias que se realizan en el sistema de educación pública, en las propuestas sociales (los bachilleratos populares, las cooperativas, y las numerosas alternativas pedagógicas) a la educación privada. Forma parte también de nuestro acervo la historia educativa del país y la de América Latina. Las ideas de Paulo Freire son la primera referencia que generalmente hacemos. Constituyen un ancla al territorio nuestro, al de nuestros pueblos. Pero sigamos hacia el pasado más lejano y al reciente. Encontramos sendas que se vinculan. Llegamos al dislocamiento de la educación colonial producida por la emancipación; a Simón Rodríguez luchador por un sistema educativo apoyado en el pueblo; a los discutidores del positivismo de fines del siglo XIX y principios del XX; a la escuela activa; a los maestros normalistas de la revolución mexicana; al Movimiento Reformista de 1918; a las reformas y los programas nacionalistas populares desde el gobierno de Lázaro Cárdenas hasta los gobiernos de ese signo de las últimas dos décadas, a partir del de Lula. Subrayo esa pertenencia- o ese origen, se verá- para iluminar la ascendencia de una política educativa que reconoció los derechos sociales, en este caso en particular el derecho a la educación, modificando las leyes y adecuando programas.

He ahí una genealogía. Pueden construirse otras. Siguiendo las rutas del socialismo, las propuestas libertarias y las que hemos llamado “democrático radicalizadas”, hasta alcanzar a numerosas experiencias de educación social en la actualidad. También podemos tomar el camino marcado por el normalismo liberal o más positivista, o krausopositivista. En el origen de cualquiera de esas opciones vamos a encontrarnos con un acuerdo profundo de todos los sectores de la sociedad, respecto a la necesidad de la escuela, el colegio, los institutos, las universidades. Todos nos van a decir que su

propuesta es posible porque tuvieron algún maestro/a, les interesó alguna concepción educativa, aprendieron a educar en alguna circunstancia.

Ahora bien. Hacer pie en la vieja escuela, no implica reproducirla hasta el infinito. Las instituciones se han reinventado muchas veces a lo largo del tiempo. Las posiciones educador/educando han sufrido un colapso en el último medio siglo. La persistente idea de la “*tabula rasa*” es insostenible ante niños y adolescentes cuya lógica difiere de aquella en la cual hemos sido formados los adultos. Nuestros alumnos poseen saberes que deben ser reconocidos y situados en el interior del proceso de enseñanza-aprendizaje que compartimos. O sea, ¡compartamos ese proceso!

Pero, pregunto nuevamente: ¿Se ha rendido el docente? ¿Son representantes suyos los sustitutos tecnológicos? ¿Pueden los nichos virtuales creados por las corporaciones sustituir a la escuela? ¿Cuáles son las transformaciones que se producen en la traducción del discurso que se gesta entre educador de carne y hueso/educando a la posición educador tecnológico/educando? ¿Deberá borrarse la función del maestro, del profesor y en general del adulto? ¿Es indispensable aceptar la convocatoria del mercado al “borramiento” de las fronteras intergeneracionales? En la búsqueda de una respuesta desde la valorización de la historia y la experiencia que estoy postulando, adquiere toda su relevancia el concepto de *educación dialógica* de Freire, así como las múltiples experiencias de participación en el gobierno escolar y universitario. Esta postura obliga a realizar un gran esfuerzo porque se trata de reinventar sin ilusionarse con ser fundadores de un mundo sin escuelas, ni autoridades educativas, mientras las decisiones sobre la educación humana se concentran cada vez en menos manos o, mejor dicho, en menos computadoras.

En contraste con las ideas que estoy exponiendo, los teóricos de la desescolarización enuncian como un hecho natural la desaparición de la infancia y sostienen que no solo la educación formal perdió vigencia, sino el conjunto de la herencia pedagógica recibida. La desescolarización fue una hipótesis interesante para motivar la crítica a las profundas deficiencias ocultas del sistema escolar, y su función reproductivista, tanto en el planteo del anarquismo, como de algunos pensadores de los años 60’, como Iván Illich. Pero la categoría *desescolarización* en el discurso neoliberal, donde se emparenta con la idea del “fin de la historia”, se pone en línea con la necesidad del mercado de lograr la liberalización de los cuerpos, las mentes y los espíritus, disolver las diferencias etarias y generacionales, para atrapándolos en un presente absoluto, disponer de ellos.

Hace unos meses el presidente de la empresa Netflix, Reed Hastings (La Nación 5/1/18) fue entrevistado durante una visita a la Argentina. Sus declaraciones tienen una enorme importancia para el presente y futuro de la educación, la escritura, el arte, la ciencia. Hastings dijo: “Nosotros competimos contra todo, como los videojuegos”. Sostuvo que Amazon, HBO u otras corporaciones no son su principal meta a conquistar (aunque claro está que no las descarta). El reto es apropiarse del tiempo, de cada instante, el del sueño, el del descanso, el de los viajes en cualquier medio de transporte. Apropiarse para obtener del tiempo de las personas la mayor ganancia posible. ¿Resulta acaso extraña la avidez del mercado por controlar los tiempos del espacio pedagógico? ¿O que para deshilar el tejido educativo y disponer de los individuos les urja a sus agentes desplazar y desorganizar a los educadores? ¿O que busquen reducir la producción cultural a un modelo empobrecido y controlable? Está claro que dicho modelo,

basado en la organización algorítmica de la sociedad, en la organización actual del poder solamente beneficia al angosto grupo de grandes empresas. Y no estoy abogando contra la tecnología sino advirtiendo los daños que produce su incorporación como parte de políticas de control social. Estas últimas tamizan la creación; se trata de una censura que penetra en los sujetos insensiblemente, mediante una pedagogía reducida, que no obstante no deja de construir su propia armazón institucional

Afortunadamente nadie existe sin biografía e historia. Pero es posible que sólo tengamos representaciones dispersas, experiencias poco elaboradas. Especialmente respecto a la historia reciente, más aún cuando la realidad actual nos golpea interviniendo en nuestra posibilidad de simbolización. Por eso es necesario que transformemos la herencia pedagógica y nuestras experiencias, en relatos que den cuenta de tejidos y fracturas, de analogías e incongruencias, de éxitos y fracasos. Necesitamos vincular el pasado con el futuro. Hacerlo hoy. Es una posible contribución de los educadores que no llegará a tocar el sol, pero al menos contribuirá a que siga iluminando a nuestro dolido pueblo.

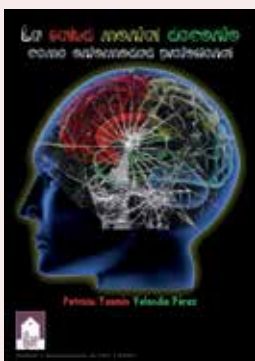
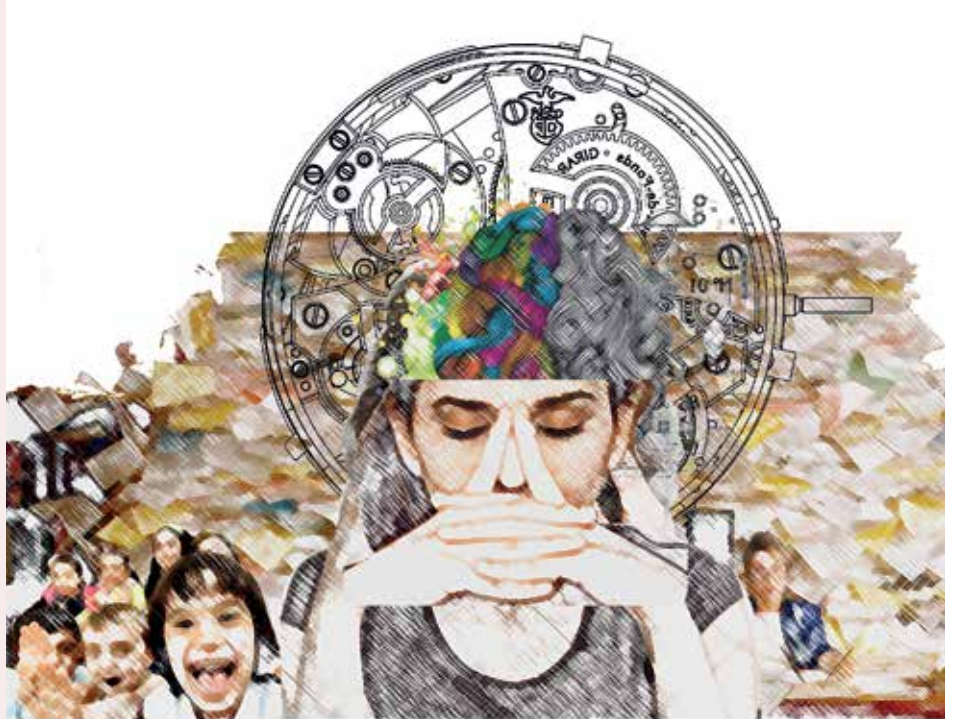
Bibliografía

- Hobsbawm, Eric, *Historia del Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires, 1994
- Steyerl, Hito, *Arte Duty Free. el arte en la era de la guerra civil planetaria*, Caja Negra Ed., Buenos Aires, 2017
- Dewey, Jhon. (1993) *Mi Credo Pedagógico*. Losada. Pág 100.

Notas

- 1 Rodríguez Simón, *Sociedades Americanas*, Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 1990, 269
- 2 Bolívar, Simón, Discurso ante el Congreso de Angostura del 15 de febrero de 1819, en <http://es.wikisource.org/wiki/12/3/2015>
- 3 Ibidem, p.80

La salud mental docente como enfermedad profesional



Patricia Yasmín Velandia Pérez

Magister en educación con mención en currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile. Licenciada en educación básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cuando se habla de calidad en la educación, es imprescindible analizar el rol del docente desde sus pensamientos, sentimientos y necesidades. Este artículo da cuenta de cómo los elementos contextuales han afectado la salud mental de los maestros, tanto que lo han convertido en un tema trascendental en América, ya que países como Canadá, España, Perú, Chile y Colombia han identifica-

do la salud mental como un proceso integrador inherente al ser humano en el cual el colegio como lugar de trabajo, sus elementos internos y externos, generan una gran presión y, en ocasiones, malestar; igualmente las reformas que proponen los gobiernos, siguiendo intereses particulares y sugerencias de los organismos internacionales, también causan molestias visibles en el docente, por lo que se ha

detectado la necesidad de generar acciones preventivas que mejoren la calidad de vida de los maestros; además, se exalta la importancia de conocer la legislación con respecto a las enfermedades laborales docentes.

“El profe incapacitado por estrés”

Esta es una realidad que ha venido siendo investigada en diferentes países. En Colombia, el desgaste profesional y el malestar docente desde y hacia su tarea ha sido una problemática que aumenta con los años, ya que el estrés de los maestros ha reaccionado a los cambios a lo largo de la historia y a los procesos de globalización, los cuales han llevado al docente a asumir roles que antes eran responsabilidad de otros, como la participación activa de los padres en el proceso escolar. Hoy las familias están integradas por miembros por fuera de la agrupación nuclear, por lo que en muchos casos, la responsabilidad educativa recae sobre la escuela, porque falta comunicación asertiva en el hogar, lo cual expone a los estudiantes a inminentes riesgos como la drogadicción, las pandillas y la violencia entre pares. En este escenario, es el docente quien debe identificar las problemáticas, hacerles seguimiento, enseñar valores y ser subjetivo entre la objetividad del proceso educativo, como lo señala Esteve (1994).

El docente debe mantener un equilibrio mental en todas sus dimensiones personales para dar un rendimiento completo de calidad en el aula de clase, lo que implica que su hogar, su proyección como profesional, su vida material, su autoestima y su espiritualidad deben producir un gran rendimiento para no ahogarse en el aula de clase. Infortunadamente, hoy los maestros asumen los episodios de estrés como algo natural y, según diferentes investigadores (Vives, 2005; Andrade y Gómez, 2008), los docen-

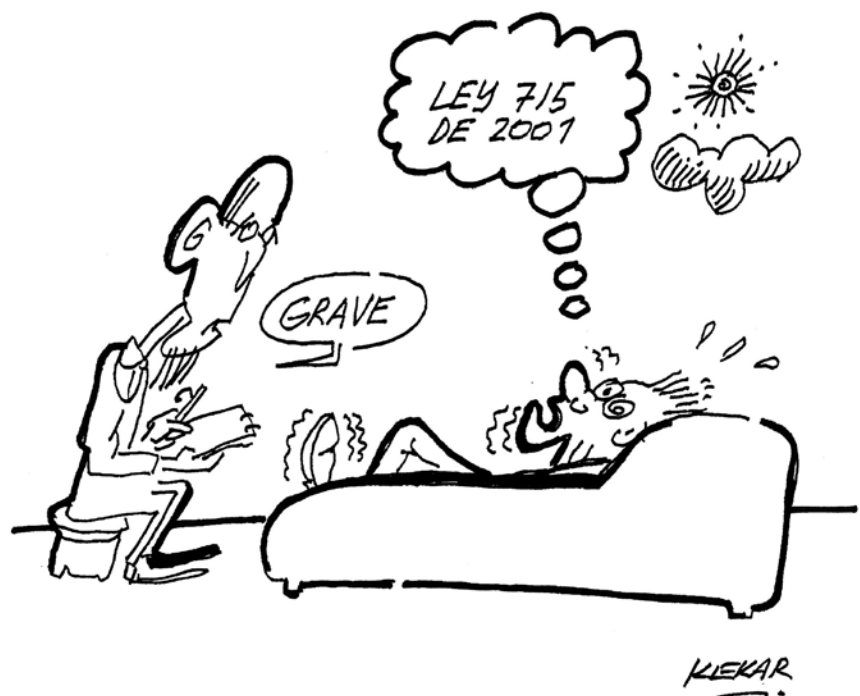
tes se encuentran en constante riesgo de padecer enfermedades mentales, y lo más preocupante es que existe un desconocimiento de enfermedades profesionales y una evidente falta de prevención por parte de los empleadores de los docentes. Díaz – Granados, Gonzáles y Jaramillo (2006) concuerdan en que “Los maestros se están enloqueciendo porque las exigencias implementadas por la ley 715 de 2001 son tantas y tan desproporcionadas, que los docentes ya no dan abasto con tantas demandas”.

Parece inaceptable pensar que antes de 2015 las enfermedades mentales no eran consideradas de tipo profesional para los docentes. El decreto 1655 de 2015 establece las siguientes enfermedades en la tabla 10: “Neurosis, depresión, síndrome de Burnout (estrés crónico), trastorno de estrés posttraumático, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de adaptación, excitación mental, psicosis y tendencias suicidas”. Estos padecimientos, según el decreto, pueden ser prevenidos desde la implementación de los comités paritarios de salud y seguridad en el

trabajo. Esto ha provocado que la empresa prestadora de salud del magisterio colombiano opte por incapacitar una y otra vez a los docentes, de manera progresiva, durante días, semanas y de forma definitiva.

Sin embargo, el mejor método es prevenir y evitar la baja de un docente, para no producir traumatismo en los estudiantes, quienes quedan solos mientras la Secretaría de Educación nombra un reemplazo por cada periodo de incapacidad. Según el reporte de ausentismo docente de 2015, sólo se cubre 60% de las incapacidades, mientras se pierden los procesos académicos cuando se nombra uno, dos o tres maestros diferentes y no se puede liberar la plaza hasta tanto no se define la vida laboral del docente, con lo que se trastoca, por supuesto, la calidad educativa.

De acuerdo con los reportes del Ministerio de Educación Nacional, en 2011, 5.748 docentes tuvieron incapacidades por causas como el estrés y la depresión (El Tiempo, 28 de agosto de 2012); y en 2012 se generaron 74.848 días de incapacidad en Bogotá por



KIEKAR

enfermedades profesionales, según el reporte de entidad prestadora de salud de docentes del Ministerio de Educación de Colombia (Medicol). En este informe se detecta que no solo los problemas de cuerdas vocales son la primera y más importante enfermedad profesional de los docentes, sino que el estrés, la depresión y las enfermedades mentales, catalogadas como leves, han tenido un considerable ascenso. Al ser inhabilitado para ejercer su profesión e incluso a veces para llevar las riendas de su vida, cientos de maestros se pensionan anticipadamente, lo que permea a la comunidad educativa y al proceso de convivencia entre los educadores y los demás actores educativos.

Aunque los datos anteriores son reveladores, no se están generando procesos de prevención o concientización, para de esta forma tratar de disminuir el número de docentes que ameritan una incapacidad médica o se pensionan por enfermedad mental y a los cuales es necesario hacer una descarga laboral.

González (2014) reitera que:

No en vano, la Federación Mundial para la Salud Mental exhortó el año pasado a los gobiernos y habitantes del plantea a “hacer de los temas de salud mental una prioridad global” pues para el año 2015, año en el que se deberán cumplir los objetivos del milenio, la salud mental será el primer motivo de consulta en el mundo para 2020 la enfermedad depresiva superará a las patologías cardiovasculares como primera causa de morbilidad en la salud pública.

Los diseños, creación e implementación de políticas educativas en pro del mejoramiento de la salud mental de los docentes de América Latina es fundamental, ya que este es un gremio que necesita ser atendido, para aportar a una sociedad de paz, donde la educación sea siempre el mejor camino.

...Al ser inhabilitado para ejercer su profesión e incluso a veces para llevar las riendas de su vida, cientos de maestros se pensionan anticipadamente...

Conclusiones

Como principal hallazgo, se encontró que los docentes tiene una noción clara y definida de la salud mental relacionada con bienestar, trabajar a gusto y de alguna manera lograr un equilibrio en las dimensiones familiar, emocional, laboral y económica, pero no tienen una idea clara de cuáles son las normas con respecto a salud mental, riesgos laborales y prevención de enfermedades mentales; simplemente viven el día a día según la implementación de las normas de los políticos de turno, asumiendo como normales sus dolencias físicas o sus predisposiciones.

Es claro que hace falta prevención por parte de los contratantes, se evidencia no solo la falta de políticas y normatividad, sino su aplicabilidad en los colegios públicos y privados. Esta situación clama procesos de prevención y total disponibilidad de participación, pero se ve opacada por el desconocimiento de la norma, lo que impide promover los derechos al respecto. Los primeros responsables de esta prevención son las secretarías de educación, las aseguradoras de riesgos laborales, los rectores y coordinadores, quienes son los llamados a ejecutar acciones y a generar espacios para desarrollar las políticas de prevención según la ley, por medio de los comités paritarios de seguridad y salud en el trabajo; los mismos que deben informar acerca de los conductos regulares y los procesos que deben efectuar los docentes cuando detectan que se encuentran en riesgo.

Los docentes son los primeros que deben estar conscientes de su autocuidado mental, independientemente de que existen leyes o no, pues aunque el número de profesionales es bastante amplio, cuando se padece una enfermedad mental, el proceso es individual. Es importante participar de las actividades que se plantean para este fin y no dejar perder estos espacios por desinterés o inasistencia.

Es fundamental identificar los factores de riesgo a los que se pueden enfrentar a lo largo de su vida profesional los docentes y promover de manera urgente la prevención, pues la falta de ella lleva a la enfermedad crónica y a la incapacidad temporal, parcial o definitiva.

Referencias

- Andrade, J.; Gómez, I. (2008). Salud laboral. Investigaciones realizadas en Colombia. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111670002>.
- Esteve, J. (1994). El malestar docente. España: Paidós.
- González, J. (2014). La ignorancia, violencia y pobreza; enfermedades catastróficas en la educación, Colombia: ADE.
- Vives, V. (2005). El movimiento pedagógico del colegio de profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional (tesis de maestría. Santiago de Chile).

Artículo tomado de la Revista Magisterio Internacional No. 90, páginas 27 y 28.



Condiciones de trabajo y salud,

un rubro pendiente en la defensa de los derechos de los docentes

Resumen

Se presenta una reflexión sobre el impacto de la política neoliberal a través de la precarización de trabajo docente, las políticas de privatización hacia la educación y la evaluación punitiva sobre las condiciones de Trabajo de los docentes y sus impactos a la salud de los profesores en México

Palabras Clave

Condiciones de trabajo, docentes, salud en el trabajo, precarización, privatización, evaluación punitiva



Sara Unda Rojas

Profesora de la FES Zaragoza UNAM -(México) y participante en la coalición trinacional por la defensa de la educación pública

No cabe duda de que los profesores hoy se enfrentan al empuje de las políticas neoliberales contra la educación pública. Una de las manifestaciones más concretas es el cambio paulatino en sus condiciones de trabajo y las repercusiones en su salud.

Particularmente en México la llamada reforma educativa constitucional impulsada por el gobierno de Peña Nieto en el 2012, deja en total desprotección la estabilidad laboral de los profesores del país, precarizando en todos los sentidos su trabajo, despojándolos de sus más elementales derechos laborales y humanos.

No es fortuito que en diversas latitudes del planeta se considere que en México ser docente es una verdadera profesión riesgosa, pues el defender tu derecho al trabajo, te puede costar la salud, la libertad y en diversas ocasiones hasta la vida.

Cambios actuales y nuevas exigencias en el trabajo docente

En México, las últimas tres décadas el trabajo docente y sus condiciones han cambiado afectando directamente a los profesores y sus organizaciones, una parte se observa a través del despojo de sus derechos, tanto en educación básica como en educación superior, manifestado a través del mayor deterioro de sus condiciones de trabajo y de vida, incrementando las afectaciones en la salud docente, sin embargo los estudios en éste rubro aún son insuficientes, y menos aun los que realmente identifican la relación entre las condiciones de trabajo y las afectaciones en la salud de los profesores y todavía menos los que enmarcan estas afectaciones como parte de una política hacia los trabajadores en general campeados por la precarización y flexibilización del trabajo, y particularmente en el ámbito público por los procesos de privatización que pretenden la mercantilización total de la educación, arropada a través de la llamada “calidad”, con instrumentos como la evaluación al desempeño del docente para dejar de lado la idea de la educación como como un derecho social.

En México, la gran mayoría de trabajadores docentes de escuelas públicas (educación básica, media superior y parte de la educación superior), se encuentran afiliados al Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE) un sindicato oficialista corporativo y corrupto controlado por los gobiernos y políticos del poder. Su labor es el control férreo de sus agremiados para evitar cualquier manifestación de descontento u oposición al dictado de las políticas. Existen grupos de profesores opositores organizados dentro del mismo sindicato llamados Coordinadora Nacional de

Trabajadores de la educación (CNTE), que son la oposición más visible y organizada y los que se han resistido sistemáticamente a las reformas impulsadas por los gobiernos neoliberales y han luchado abiertamente para defender los derechos de los profesores y sus condiciones de trabajo.

Los profesores pertenecientes a Universidades públicas con carácter Autónomo se organizan en algunos casos en sindicatos independientes que no tienen mucha fuerza ni gran presencia organizativa nacional para oponerse a las políticas neoliberales de los gobiernos en turno, pero en algunos casos libran batallas importantes en defensa de sus contratos colectivos y de los derechos de los trabajadores universitarios.

Características de las condiciones de trabajo de los docentes

Las condiciones de trabajo actuales y los impactos de la salud de los docentes, solo se pueden entender a través de las políticas de privatización de la educación pública, evaluación del desempeño de los docentes junto con la precarización y flexibilización del trabajo de los profesores.

La privatización se manifiesta en una serie de criterios y normatividad impuesta a lo largo de las últimas tres décadas acompañada de la restricción del presupuesto a la educación, el traslado de responsabilidad a los profesores y padres de familia para gestionar recursos para el mantenimiento de los edificios escolares, el pago de cuotas para garantizar el funcionamiento de las escuelas y la lucha y competencia entre las mismas para la obtención de dichos recursos a través de criterios de competitividad, calidad, eficiencia y eficacia.

Lo anterior acompañado de una infame y sistemática campaña de desprestigio hacia los docentes de todos los niveles educativos impulsada por los grupos del poder como “mexicanos primero”, (con dedicatoria expresa a los profesores de educación básica, particularmente a las voces críticas y opositoras al régimen y a la reforma educativa).

En las universidades las manifestaciones de privatización son más claras, a través de estándares internacionales de evaluación (Ranking), mercantilización de la educación promoviendo la venta de servicios de foros, congresos, financiamiento a través de gestión de recursos y la orientación de universidad- empresa para generar vínculos y acuerdos con empresas para el trabajo de patentes, servicios de desarrollo tecnológico y la entrada al mercado del conocimiento internacional en la que hoy tener una revista con “prestigio” o publicar un artículo en la misma (indizada o que cuente con factor de impacto) es un gran negocio, pues a los académicos e investigadores se les cobra por publicar su trabajo.

El impulso de la precarización y flexibilización del trabajo académico incluye los bajos salarios, la diferenciación salarial a través de la evaluación (que rompe con la negociación colectiva); la mayor ampliación e intensificación de la jornada laboral, horarios de trabajo y pérdida de derechos laborales. A los nuevos profesores se les exige realizar una evaluación y de acuerdo al criterio de las autoridades, si la pasan, pueden ofrecerles un contrato temporal que se tiene que ir renovando con cada evaluación, la negociación de su permanencia en el sistema depende de criterios que se impongan y dejan atrás la negociación colectiva de condiciones de trabajo sin que exista alguna incomodidad en los seudo dirigentes sindicales. Los que tienen años de ejercer la docencia, quedan en esta misma condición, con la amenaza de ser cambiados de actividad laboral o despedidos impunemente sino aceptan las condiciones de la evaluación y sus resultados.

La transformación del trabajo de los docentes se ha enfrentado a fuertes contradicciones, por un lado, la lucha por considerar a los docentes como trabajadores de la educación que tienen derechos y que tienen una importancia estratégica en el desarrollo del país y por otro lado la resistencia a la implantación de las políticas neolibera-



rales que pretende mercantilizar su trabajo y privatizar sus medios de trabajo, al igual que la enajenación de su objeto de trabajo. Peor aun cuando las demandas y exigencias rebasan las posibilidades de su propia actividad (resolver la pobreza, la descomposición social, los cambios científicos y tecnológicos, la incorporación de nuevos modelos de enseñanza entre otros).

El proceso de trabajo docente por los mecanismos de supervisión a través de la evaluación punitiva y el trabajo a destajo rompe con la creatividad propia del mismo y abona para que se convierta en mecánico y acrítico.

Los cambios en su materia de trabajo como currículo, modelos educativos, programas de estudio, nuevas propuestas de enseñanza, gestión educativa, exigencias en problemas institucionales, entre otros, al ser impuestos de manera vertical, promueven la alienación, burocratización, lo que contribuye a la pérdida de autonomía y toma de decisiones en su trabajo.

En las condiciones de desempeño actual las relaciones padres de familia, compañeros de trabajo, directores, su-

pervisores se enrancen por el impulso del individualismo y la competencia, la supervisión excesiva y el desprecio al trabajo colectivo, además de campañas de desacreditación del docente que implanta desconfianza de las comunidades hacia los docentes, convirtiendo a los padres de familia en los nuevos supervisores en vez de trabajo y concientización conjunta.

Los productos esperados del trabajo del docente se diversifican y amplían, pues ahora, no sólo hay esperar a que los alumnos desarrollen aprendizajes esperados, también se incorporan al trabajo la gestión tanto de recursos para el mantenimiento de los edificios escolares, el mobiliario, las actividades de difusión.

Los determinantes sociales como la pobreza, las condiciones depauperizadas de alumnos y familias, la violencia intrafamiliar, la violencia en el entorno producto de bandas o del crimen organizado, el alcoholismo, la drogadicción y la interna manifestada en agresiones, amenazas, hostigamiento y violencia que ponen en riesgo su integridad física y psicológica. Además de manera implícita se respon-

sabiliza al profesor del deterioro y descomposición social, de la falta de oportunidades de desarrollo y aprovechamiento de los estudiantes, como si fuera su responsabilidad resolver la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades escolares hacia el futuro. Aunado a la desvalorización social del trabajo docente. Lo anterior complejiza en mayor medida las condiciones de trabajo sobre todo las de corte psicosocial impactando la satisfacción del trabajador y su salud mental.

Las jornadas de trabajo son cada vez más largas y más intensificadas, en general el trabajo de los profesores dentro de la institución educativa es de 40 horas con lapsos de 5 a 7 minutos diarios de descanso, y fuera de la jornada laboral se atiende a padres de familia, reuniones de equipo de trabajo y demandas administrativas ocupando tiempo de su vida privada domingos, días festivos y vacaciones.

Además que es ampliamente extendido aceptar que parte del trabajo docente se realice fuera del horario laboral, (planeación, elaboración de material didáctico, evaluación, gestión, asistencia a cursos de mejoramiento profesional). Adicionalmente se suma el trabajo doméstico debido a que el porcentaje mayor es de profesoras.

Estas condiciones contribuyen a la desarticulación de la defensa de su trabajo promoviendo un carácter perverso ya que bajo ninguna condición busca mejorar la educación, ni incrementar la calidad, por el contrario, trae consecuencias desastrosas, eleva la competencia entre compañeros, el individualismo, e incrementa la violencia y hostigamiento laboral, busca minar el apoyo social al trabajo docente, y rompe el tejido social del magisterio como colectivo.

Lo anterior resulta en la pérdida de control en el proceso de trabajo, restricción de la autonomía en el proceso, desarrollo de un nuevo Ethos, con una ideología mercantilizada, el extrañamiento y alienación de su materia de trabajo manifestado en actitudes mecanizadas, despersonalizadas e in-

dolentes, produciendo un alejamiento del compromiso social, pérdida de valores de solidaridad, justicia con sus comunidades y con sus compañeros.

Al realizar el trabajo a destajo para juntar las “evidencias empíricas” en la evaluación los profesores pierden la esencia de su trabajo con una disminución significativa de creatividad e innovación, pérdida del sentido crítico y reflexivo y sobre todo, pérdida de futuro para contribuir con las nuevas generaciones a la transformación social con beneficio colectivo.

Impactos a la salud

Los impactos a la salud se manifiestan tanto en la salud física como psicológica, aunque no existen datos oficiales a nivel nacional y mucho menos en profesores, algunos escasos estudios señalan que las enfermedades más comunes de los profesores al realizar su trabajo son las alteraciones neurovisuales, trastornos psicósomáticos, digestivos, cardiocirculatorios, cefaleas, migrañas, lumbalgias y en general alteraciones musculoesqueléticas y en cuanto a trastornos mentales se señala el incremento de distrés, los trastornos de irritabilidad, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, fatiga crónica, malestar docente y síndromes como el burnout.

De acuerdo con Parra (2005), el perfil patológico del docente señala la presencia de várices, enfermedades de la columna, disfonía, lumbago, enfermedades estacionales como los resfriados, enfermedades respiratorias y trastornos mentales como la angustia, el insomnio, las dificultades de concentración, el consumo de fármacos para dormir y depresión. Actualmente trastornos derivados por exposición a estrés y presencia de un alto cansancio emocional. (Parra, 2005).

Rivero y Cruz (2008) señalan a la disfonía, disfagia, várices, alteraciones reumáticas como parte del perfil patológico de los profesores en los años 90; en inicios del nuevo siglo el perfil integraba afectaciones a la salud mental como fatiga, trastornos del sueño,

irritabilidad, depresión, ansiedad; junto con padecimientos adicionales físicos como: hemorroides, migrañas, síndrome ácido péptico, lumbalgias, dorsalgia, insuficiencia cardiaca, ardor de ojos, cefalea, gastritis, edema, astigmatismo, astenia y psicodermatosis. Y de acuerdo a lo reportado las principales afectaciones hoy son el estrés y el burnout, acompañados de dificultades para relajarse y estar tranquilo, dolores de espalda, falta de energía y agotamiento fácil, miedo, temblores, palpitaciones, ahogos y dolores de cabeza.

Sánchez y Martínez (2014) en un estudio realizado con docentes universitarios reportan tres padecimientos centrales asociados a los programas de estímulos al desempeño: distrés (38%), trastornos del sueño (35%) y ansiedad (34%). Y en cuanto al perfil de daños físicos la disfonía (28%) y una cuarta parte manifestó trastorno músculo esquelético, fatiga y lumbalgia.

Aldrete et al. (2016) en profesores de educación media superior señalan que el 35% de profesores reportaron alguna alteración de salud, entre los que se encuentran problemas gástricos, hipertensión, diabetes, osteomusculares, enfermedad del corazón, problemas renales, endocrinos, problemas pulmonares, estrés, infecciones relacionadas con condiciones inadecuadas de trabajo, higiene y ruido.

En cuanto a las afectaciones a la salud derivadas de las condiciones de trabajo como observamos en los resultados, adicionalmente a los perfiles tradicionales se suman afectaciones a la salud mental que todavía nos son reconocidas claramente como enfermedades profesionales y mucho menos como demanda parte de la lucha de los profesores.

Conclusiones

Los cambios en las condiciones de trabajo no se pueden analizar fuera del marco del proyecto neoliberal, un proyecto de reformulación hegemónica de la educación y de control ideológico político de sus docentes en beneficio de unos cuantos empresarios y políticos poderosos.

La lucha del magisterio por mejores condiciones de trabajo y por su salud atraviesa necesariamente por la defensa del carácter público de la educación, por la oposición a la privatización, y por el derrocamiento de las formas de control del trabajo a través de evaluaciones al desempeño de los docentes y de exámenes estandarizados para los estudiantes, por la defensa de sus contratos colectivos, la democratización de sus sindicatos en los que sus dirigentes sean verdaderos representantes.

Los profesores mexicanos continuamos en la resistencia del embate de los neoliberales y sus reformas que sólo benefician y enriquecen al gran capital, tenemos que seguir trabajando en la construcción de un verdadero proyecto de país y de educación que contribuya a la emancipación de las mayorías, reconozca la importancia de los profesores y garantice condiciones de trabajo y salud favorables para contribuir de una manera adecuada al futuro.

Bibliografía

- Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L y Tomasina, F. (2005). Condiciones de salud y trabajo docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Martínez, A. S., & Sanchez, L. C. (2014). Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud Trab. (Maracay)*, 22(1), 19–28. Retrieved from <http://www.scielo.org.ve/pdf/st/v22n1/arto3.pdf>
- Rivero Rodríguez, L., & Cruz Flores, A. (2008). Trastornos psíquicos y psicósomáticos; problemática de salud actual de los docentes mexicanos. *Salud de Los Trabajadores*, 16(2), 73–86. Retrieved from

Educar para la emancipación

Borradores para una praxis crítica desde el sur¹



*Soy parte de quienes luchan por seguir pariendo la libertad y la justicia.
(Francia Márquez)*

*Sólo cuando el hombre ha reconocido y organizado sus "fuerzas propias" como fuerzas sociales y cuando, por lo tanto, no separa más de sí la fuerza social bajo la forma de fuerza política, sólo entonces se lleva a cabo la emancipación humana
(Marx)*



María Cristina Martínez Pineda

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación -OACEP-. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política; el GT Clacso "Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales"; la red Latinoamericana de Estudio y Trabajo Docente- Red Estrado-. Autora de diferentes publicaciones.

Resumen

Las provocaciones de este texto están dirigidas a los y las maestras que se asumen como constructores de otras realidades sociales, que deciden formar para la emancipación superando las tareas de docente funcional a las lógicas impuestas. Decimos *borradores para una praxis crítica* para advertir que la crítica, tal como está concebida está en crisis y exige reinenciones.

También para advertir que lo expuesto en este texto son apenas provocaciones, pinceladas para esbozar lo posible, aun difuso pero cruzado por la esperanza, la resistencia y la capacidad de arriesgo de los sujetos colectivos, especialmente los educadores. *Desde el sur*, porque fundamentamos los saberes desde el pensamiento crítico de algunos autores latinoamericanos.

Palabras clave

Saberes emancipatorios, praxis crítica, subjetividades políticas.

Palabras iniciales

Partimos de reconocer que hoy se requiere resistir a las formas de opresión, exclusión y marginación social a que está sometida hoy la sociedad; esto exige asumirse en oposición a las formas de mercantilización que atraviesan y gobiernan la vida de los sujetos y naturalizan su explotación. Ante estas realidades, se hace necesario adoptar una actitud de resistencia y rebeldía y trabajar colectivamente tanto en la identificación y comprensión de las condiciones de marginación, como en la construcción de alternativas viables y posibles que avizoren otros mundos posibles.

Construcción que exige, entre otras acciones, contribuir a la formación de sujetos políticos con capacidad de acciones conscientes y emancipadoras que, en oposición radical a las condiciones de empobrecimiento, exclusión, explotación y marginación, propias del capitalismo, se articulen a las luchas antidesarrollistas y anticapitalistas que promueven algunas instituciones, organizaciones sociales, otros actores y sectores. Entre estas instituciones cabe la escuela y las diferentes formas de educación, cualquiera que sea su modalidad o nivel, se convierten en territorios emancipatorios potentes para ese trazado de iniciativas. Enseñar a pensar críticamente, enseñar a transformar las realidades sociales, es una de sus responsabilidades, pero no como tarea específica de una asignatura, más bien como enfoque o perspectiva que asuma todo educador en su vida cotidiana, en y desde sus prácticas pedagógicas, en y desde sus escenarios de actuación y de militancia.

¿Por qué apostar por una praxis emancipatoria?

La tesis que orienta este apartado se concreta en el siguiente enunciado: se requiere resistir a las formas de opre-

sión, exclusión y marginación social a que está sometida hoy la sociedad; esto exige asumirse en oposición a las formas de mercantilización que atraviesan y gobiernan la vida de los sujetos y naturalizan su explotación.

Después de casi tres décadas de denuncia sobre los efectos perversos de las reformas educativas, de la cooptación de la escuela y de los sistemas educativos por la racionalidad económica con todas sus lógicas instrumentales y mercantiles, es reiterativo plantear que la economía de mercado traducida en modelos, como el de “capital humano”, sostenidos en estándares, com-

...El concepto de praxis emerge no solo como acción de interpretar sino de transformar...

petencias, estrategias de evaluación y control, han reorientado el trabajo de las escuelas y de los maestros, hacia los intereses de la economía y de los organismos internacionales para la formación del individuo-empresa.

Ante estas realidades, se hace necesario adoptar una actitud de resistencia y rebeldía y trabajar colectivamente tanto en la identificación y comprensión de las condiciones de marginación, como en la construcción de alternativas. Quizá se torna reiterativo afirmar que hoy se requiere:

Ampliar fronteras, reconocer, potenciar diversidades, abrirse a la inmensidad y la incertidumbre, ejercer y actuar la crítica como práctica, no solo como pensamiento u operación intelectual, desplegar la crítica a la propia crítica y reflexionar críticamente acerca de nuestra propia tarea cotidiana. Todas las propuestas que nos pueden acercar a trabajar en la producción del conocimiento científico transformador, movilizador, disruptivo. (Vomaro, 2015, pp.9-10)

Ubicados en el rol de la educación formal, un quiebre ineludible se expresa en la transposición de los roles de la escuela y los maestros; sujetos que hoy están sometidos a la actuación como funcionarios funcionales de las políticas gubernamentales. Políticas que devienen de las macroestructuras del capital y que hoy predefinen el qué, cómo y para qué enseñar sostenidos en mecanismos de control.

Pensar una praxis emancipatoria, exige historiar los conceptos de *praxis* y de *emancipación*. Para el profesor Adolfo Sánchez Vásquez (2003), el término praxis ha sido usado indistintamente

como sinónimo de práctica; se requiere entonces escindirlo para construirlo como objeto de enseñanza, en la formación de sujetos políticos. Para Sánchez (2003), el concepto de praxis emerge *no solo como acción de interpretar sino de transformar*.

En su acepción revolucionaria, *la praxis es una práctica que aspira a mejorar radicalmente una sociedad; tiene un carácter futurista, trabaja a favor de un mejor porvenir humano*. La praxis revolucionaria aspira a una ética, a vivir bien con y para los otros en el marco de instituciones justas. *Esto supone el cambio de las circunstancias sociales y del ser humano mismo*. Los individuos son condicionados por la situación social en que se encuentran. Este ser estar en una situación provoca sus reacciones más o menos revolucionarias o, en contrario, adaptadas a un statu quo. Si el comportamiento histórico no es predecible, sí debe explicarse por qué y cómo arraigan los proyectos colectivos. (Palazón, 2006, p. 247-248 cursivas añadidas)



Fotografía - Alberto Motta

La praxis, en tanto acción emancipadora alcanza su forma más alta en la *praxis revolucionaria* como una etapa superior de transformación; en una sociedad de clases antagónicas como la capitalista, la praxis emancipatoria se orienta a cambiar radicalmente las bases económicas y sociales. Nos referimos a una praxis, que contribuya a superar la despolitización de los sujetos. Despolitización que está creando “un inmenso vacío en las conciencias que sólo puede ser útil a la clase dominante al llenarlo con actos, prejuicios, hábitos, lugares comunes y preocupaciones que, en definitiva, contribuyen a mantener el orden social vigente” (Sánchez, 2003, p. 35). La praxis en perspectiva de emancipación, como afirma Palazón (2006), se orienta a mejorar radicalmente la sociedad; en tanto “tiene un carácter futurista y trabaja a favor de un mejor porvenir humano”.

La apuesta por la construcción de una praxis emancipatoria se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto como fin, por encima del capital. Una praxis que tenga como objetivo primordial y como principio de acción la superación del capitalismo, en la que todo sujeto, organización, colectivo, partido o movimiento tenga como base y apuesta la construcción de alternativas a las formas de existencia devenidas de este sistema.

Como afirma Leo Maar:

La emancipación solo es efectiva cuando se refiere a la producción de la sociedad y no se limita a la acción en la sociedad

constituida. En esta última, las acciones sociales determinadas como formas naturales permanentes, propulsoras de la conservación del orden imperante debido a la ineficiencia objetiva de las prácticas puramente subjetivas. (2005, p.437, negrillas añadidas)

Para Marx (2008):

Toda emancipación es la *recuperación* del mundo humano, de las relaciones, al hombre mismo. La emancipación política es la reducción del hombre, de una parte, a miembro de la sociedad burguesa, al individuo *egoísta independiente*, de otra, al *ciudadano del Estado*, a la persona moral. Sólo cuando el hombre individual real recupera en sí al ciudadano abstracto y se convierte como hombre individual en *ser genérico*, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales, sólo cuando el hombre ha reconocido y organizado sus [fuerzas propias] como fuerzas *sociales* y cuando, por tanto, no separa ya de sí la fuerza social en la forma de fuerza política, solo entonces se lleva a cabo la emancipación social. (pp. 196-197)

Una característica fundamental de la crítica, y de la praxis emancipatoria es la transformación radical de la realidad; es radical en tanto aspira a la superación absoluta y global del capitalismo, pues no se puede hablar de justicia social o de prácticas de reconocimiento en el marco de la economía capitalista. La praxis crítica emancipatoria exige redireccionar la historia hacia nuevos destinos de mejor y mayor libertad y humanización, liberación de las víctimas, excluidos, marginados y otros grupos sociales. La praxis emancipa-

toria es siempre reflexiva, consciente y dialógica; es acción objetiva propia de las fuerzas sociales, hace parte de una concientización y una crítica a la ideología. Posibilita y da apertura a nuevos horizontes en la historia, asume un perfil ético-político que denuncia la opresión y la injusticia y trabaja, por transformar estas condiciones.

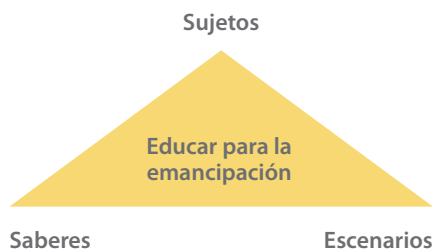
En suma, la *praxis crítica emancipatoria* es, en esencia, un proyecto crítico de transformación social que vincula el conocimiento con la práctica y ubica a la teoría en el proceso mismo de transformación; articula y se apoya en los saberes económicos, sociológicos, históricos y políticos. En su pretensión decrítica social y proyecto emancipador se posiciona en una exigencia radical que aboga por la construcción de una nueva sociedad.

(...) el proyecto de una sociedad emancipada es deseable para quienes sufren los males de un sistema de dominación y explotación. Pero asimismo es necesario porque responde a necesidades radicales, no solo particulares de las clases explotadas sino universales humanas. (Sánchez, 1997, p. 7, resaltado añadido)

¿Desde dónde pensar las rutas de formación?

La apuesta por pensar la educación para la emancipación, en tanto acción inacabada y permanente, se estructura en tres ejes de acción que no son lineales sino interdependientes, porque están cruzados trasversalmente. Estos son:

1) apuestas por la constitución de subjetividades políticas de praxis crítica; 2) selección y trazado de saberes en clave emancipatoria y 3) escenarios de formación actuación posibles (ver gráfica)



Gráfica: Elaboración propia.

Apuestas por la constitución de subjetividades políticas de praxis crítica

Reflexionar y proponer acciones orientadas a la formación y producción de *subjetividades políticas de praxis emancipatoria* exige una aproximación crítica a los dispositivos de poder, que buscan imponer un modo determinado de producción de sociedad y de sujetos; en el caso que nos ocupa y que se ha analizado y reiterado a lo largo de este texto, exige acercarnos a comprender los requerimientos y factores que estructuran y determinan la condición cosificada del sujeto, a fin de dilucidar desde dónde es posible agenciar otras formas de configuración, en oposición con lo que hoy lo determina a fin de activar otros pliegues de su subjetividad. (Martínez y Cubides, 2012).

Los desafíos educativos para la formación son múltiples, si se considera que el modelo económico requiere de los sujetos en tanto instrumentos funcionales, para posicionarse y expandirse; a la vez, las apuestas emancipadoras, necesitan y apuestan por los sujetos, en tanto actores sociales de cambio y transformación. Es claro entonces que cuando se trata de pensar en el sujeto en formación, se requiere tener presente el proyecto de sociedad a afirmar o a construir.

Compartimos con Isabel Rauber (2006) que ‘no existen sujetos a priori’, los sujetos devienen y se configuran en y desde sus múltiples interacciones, vínculos y escenarios. Significa que configurarse como sujeto no es una condición anterior al proceso mismo que se revela en esa condición latente –sujeto en estado potencial-. A ello se refiere Franz Hinkelammert (2005, p.

cuando señala que: “El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso: por eso, el ser humano como sujeto no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendente a priori. (...) Se revela entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva”. Sin embargo, si se analizan los presupuestos y racionalidades de los programas y proyectos educativos, es evidente que están signados por la racionalidad instrumental, derivada del modelo de capital humano, podemos aseverar que este proceso constitutivo del sujeto está desviado porque la intencionalidad formativa se centra en otros intereses, en los que la apuesta por el sujeto social, de acción política y de praxis emancipatoria se diluye.

Hacia este horizonte emancipador, cobran fuerza los aportes teóricos y metodológicos de Hugo Zemelman, tanto en el agenciamiento de los procesos de transformación social como en la configuración de sujetos sociales o colectivos, agenciantes de las transformaciones esperadas. Para este autor, la producción de subjetividad no sucede en un campo ya definido, sino en una dinámica de constitución continua; un campo problemático “que conjuga las dimensiones micro y macro-sociales”, en donde se pueden reconocer varios planos de la vida cotidiana que relacionan tiempos y espacios, en los que se producen las relaciones entre memoria, utopía y sistema de necesidades. Para hablar de subjetividad constituyente, se asume que “el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, en la medida en que hay que estudiarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 1996, p. 104).

Solo a manera de enunciamos algunas necesidades de formación de los sujetos hoy:

- *Formar la conciencia histórica.* La conciencia histórica conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidad, definidos por las determinaciones del discurso del poder. La mayor expresión de conciencia histórica del sujeto se expresa en un modo de despliegue y disposición a construir, qué hace parte del devenir humano, que nos constituye, porque lo constitutivo en lo real es vencer en movimiento (Zemelman, 2002).
- *Formar la voluntad de acción colectiva.* La voluntad de acción se comprende “como la compleja red de prácticas de los diferentes miembros de un mismo grupo social, en función de un fin compartido que siempre es de largo alcance” (Zemelman, 1997 b, p.153).
- *Provocar conscientemente la tensión instituido-instituyente.* Lo instituido lo situamos en la línea existente, las formas e intereses establecidos para la formación de los sujetos que al estar regulados por el mercado legitiman una actitud pasiva, apática y acrítica de los sujetos y afirman la producción de subjetividades funcionales a las relaciones de explotación y subordinación. Lo instituyente se ubica en lo posible, lo indeterminado. Se relaciona con la necesidad de reconocer las posiciones presentes de sujeto, con la intención de posibilitar el desentrañamiento de las limitantes existentes para abordar las “acciones de despliegue” que requiere asumir en su reconfiguración.
- *Formar actores transformadores de sus realidades y del orden social existentes.* El orden social se transforma y las realidades sociales son culturales, no naturales. Si se asume esta premisa y se comprende que las realidades sociales, como los sujetos, son susceptibles de transformación, se convoca a la praxis emancipatoria. Leer críticamente

te la realidad, con la intención de transformar los contextos significa comprender que “(...) leer implica reescribir lo que estamos leyendo, es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector” (Freire y Shor, 2014, p.31). Zemelman (1996) propone la categoría de “reconstrucción articulada” para posibilitar la lectura y la articulación de diferentes niveles o planos de la realidad y a la vez potenciar la configuración del sujeto de praxis emancipatoria.

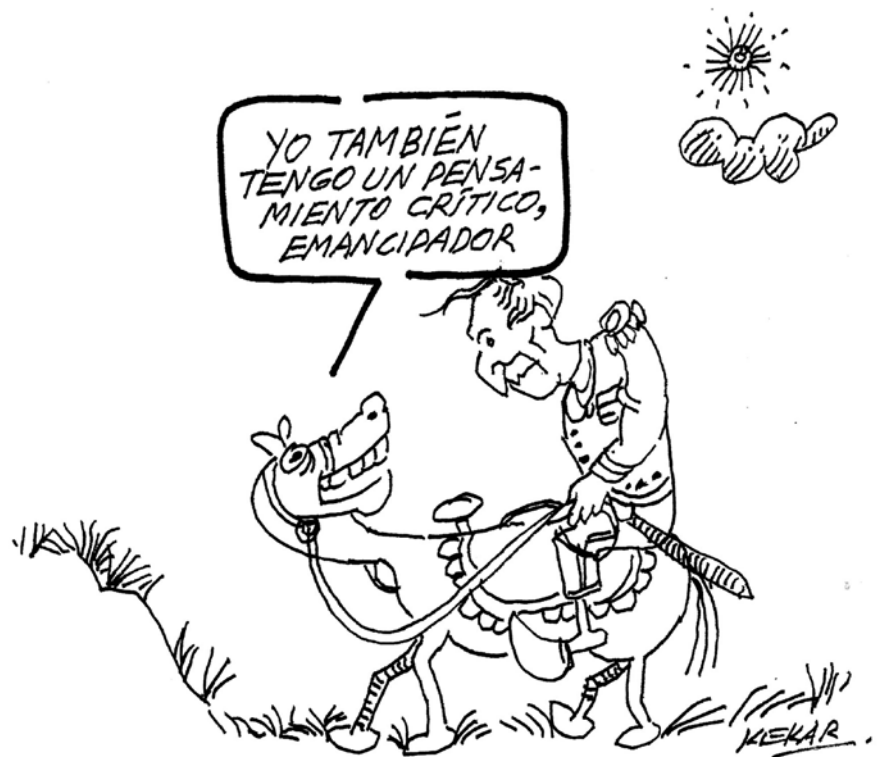
- *Formar sujetos para construir poder desde abajo desde acciones colectivas.* Desde abajo indica ante todo una concepción -y una lógica- acerca de “cómo contrarrestar, detener y minimizar el poder hegemónico del capital y cómo construir el poder propio” (Rauber, 2006, p. 44). En este sentido, “desde abajo” va más allá de la posición geométrica, se trata de un posicionamiento político-social que busca dar voz a las bases, a los de abajo hasta ahora invisibles.

Algunos saberes en clave emancipatoria

Los contenidos de un proceso formativo no pueden prefijarse con anterioridad, ni se constituyen un fin en sí mismos; en esto hemos insistido a lo largo de este texto. Algunos saberes están dados, pero también pueden construirse; son móviles y atienden a diferentes enfoques e intereses. A manera de provocación, se esbozan algunos saberes que se derivan del pensamiento crítico de cuatro autores latinoamericanos, ideas que necesariamente requieren ser leídas en clave y conexión con el pensamiento de estos autores.

Consolidar un proyecto de humanización. Apuestas desde Franz Hinkelammert (2005, 2008, 2017)

El principal interés del pensamiento crítico de Hinkelammert es la búsqueda de la emancipación del ser humano,



que es a su vez, la humanización de las relaciones humanas.

- Todo proceso formativo, dice este autor, necesita *iniciar por una comprensión de la economía política nacional y global, dado que la reconstrucción del pensamiento crítico pasa por la comprensión de las relaciones económicas que condicionan la totalidad de la vida de los seres humanos.* Pero esta comprensión de la realidad social y política no es un análisis cualquiera, se requiere conocer las condiciones materiales de existencia, para que se permita entender la estructura económica del capitalismo, las ideologías que oculta, los intereses de clase y las prácticas de dominación y explotación. Así mismo, se hace necesario conocer los altos índices de pobreza, desigualdad, exclusión y marginación que son resultados del capitalismo y no consecuencias accidentales generadas por un gobierno o por condiciones específicas.
- *Formar para la humanización de las relaciones sociales, exige enseñar a romper las cadenas que lo atan para alcanzar su emancipación.* Recono-

cer las condiciones de desprecio y humillación a las que se somete al ser humano; enseñar a valorar la vida y al sujeto como lo más alto para el ser humano mismo. Advierte este autor, que el proceso de humanización debe incluir la humanización de las relaciones hombre-naturaleza.

- Hinkelammert apuesta por una *ética de la buena vida.* Una ética necesaria para vivir y para sostener la vida. La ética de la emancipación que claramente está unida a la ética del buen vivir y rechaza el carácter autodestructivo del sistema capitalista y plantea la necesidad de una humanización de las relaciones humanas, como medida de supervivencia de los sujetos y de la naturaleza. Un aspecto fundamental que requiere trabajarse desde los procesos educativos, es el reconocimiento de las prácticas de injusticia que se generan y que habitan las instituciones, reconocerlas para construir formas de erradicarlas. Otro, reconocer las condiciones indignas de la clase trabajadora, la desigualdad y la explotación a la que se encuentran sometidos, así como la problemática de la tierra en nuestro país.

- Otra acción que propone este autor es la revisión y *realización de una nueva formulación de los derechos humanos*. La condición que instala Hinkelammert, es que esta nueva formulación exige humanizar las relaciones sociales, formar a los sujetos de tal forma que logren materializar una buena vida, traducida en una vida digna. Pedagógicamente se puede incorporar un proceso de revisión/reflexión/formulación de derechos de los sujetos, en los que prime, por encima de todo interés, el reconocimiento pleno de su humanidad y su dignidad plenas. Los debates acerca de la formulación y alcances de los derechos humanos pueden darse como marco de acción para las regulaciones de convivencia.

Comprender el sintagma modernidad/colonialidad. Apuestas desde Walter Mignolo (2007, 2008, 2010)

Algunas apuestas formativas y pedagógicas que pueden derivarse del proyecto decolonizador de este y otros autores como Quijano (1992) son:

- *Comprensión del sintagma modernidad/colonialidad en tanto crítica de negación total de la modernidad por su proceso colonizador*. Se requiere enseñar a leer críticamente las prácticas violentas de despojo, explotación y dominación que concentró la riqueza del mundo en beneficio de una reducida minoría europea, que arrasó con el pensamiento propio. Enseñar a conocer y valorar lo propio sin sentir añoranza por lo foráneo; enseñar la historia contada desde nuestras propias realidades; reconocer los procesos colonizadores vigentes y los que se quieren imponer, entre otras acciones. “Conocer qué, comprender qué, y para qué, son las preguntas fundamentales del vuelco decolonial. Ambos son procesos de *desprendimiento*. No basta con denunciar el contenido de la retórica de la

modernidad y su complicidad con la lógica de la colonialidad” (Mignolo, 2010, 97-98)

- Estudiar la *matriz colonial del poder*, dado que las prácticas de dominación y colonialismo se dan desde la *colonialidad del poder* (que se crea con realización a la idea de raza). La *colonialidad del saber* (que determina el conocimiento que prevalece) y la *colonialidad del ser* (se manifiesta en las formas de violencia física y espiritual sobre los pueblos para minar sus identidades y destruir su voluntad de emancipación). Comprender que la colonialidad del ser y del saber es un conocimiento imperial, que suprime otras subjetividades, historias y significaciones.
- *Analizar el fenómeno del imperalismo como nueva forma del sistema capitalista y de mercado*. Exige enseñar a reconocer las tendencias de explotación, marginación y discriminación a la que están sometidos las razas y las etnias como consecuencia de la colonización, entendida como ese proceso de represión sistemática y de exterminio de los modos de conocimiento: saberes, símbolos, imágenes, instrumentos de expresión, recursos, entre otros. Exige también, conocer nuestra historia desde otras fuentes no oficiales. Por ejemplo, conocer la historia desde las mujeres some-

tidas, violadas y asesinadas, desde los pueblos indígenas, los desplazados, los campesinos condenados a la precariedad eterna de las maquiladoras, los excluidos por género, estrato social, entre otros.

- *Para aportar a la descolonización, los autores del proyecto modernidad/colonialidad proponen adoptar un pensamiento fronterizo*. En tanto método se reconoce como un desprendimiento de las reglas imperiales de conocimiento, política y subjetividad, que están instaladas acriticamente desde occidente para tener en cuenta teorías y cosmologías propias. La gramática de la descolonialidad debe funcionar desde *abajo hacia arriba*, esto significa que la práctica de liberación y descolonización inicia en la comprensión de que la colonialidad del ser y del saber, son conocimientos que reprimen las subjetividades. Algunos caminos metodológicos que se sugieren los autores son: iniciar por procesos de reconocimiento de las identidades excluidas, trazar procesos formativos orientados a potenciar a los sujetos históricamente excluidos como sujetos históricos y políticos, potenciar la voluntad de emancipación de los sujetos en tanto actores de cambio social, a partir de procesos que se agencien desde abajo y desde adentro.

...En tanto método se reconoce como un **desprendimiento de las reglas imperiales de conocimiento, política y subjetividad, que están instaladas acriticamente desde occidente para tener en cuenta teorías y cosmologías propias...**

Conocer y afirmar las epistemologías del sur y desde el sur. Apuestas desde Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2010).

Podríamos decir que buena parte de la obra de este autor, contiene propuestas educativas que pueden ser retomadas en procesos formativos. De modo sumario Enunciamos algunas:

- Se requiere enseñar a erradicar los silencios que impiden producir autonomías. La intencionalidad pedagógica se orienta, en estos casos, a construir autonomía y voluntad en los sujetos y las organizaciones. Contribuir a configurar subjetividades rebeldes, diferentes a las conformistas que genera el sistema capitalista; ello implica una apuesta por construir proyectos propios, tomar distancia crítica de aquellos que se imponen como parte de la función contractual de los sujetos, de manera autoritaria y obligatoria. También, leer críticamente contenidos, competencias y estándares impuestos por otros, sin que medien consultas, reconocimientos de los contextos y participación de los sujetos educativos.
- En el marco de la sociología de las ausencias y de las emergencias, y en el intento de crear una epistemología del Sur, se hace necesario conocer simultáneamente lo que es el Sur hegemónico y los posibles contrahegemónicos emergentes, sus historias, sus apuestas, sus proyectos y sus alcances. Conviene reconocer que hasta ahora, con pocas excepciones, se enseña la historia oficial que tiene de suyo la intención de que nos reconozcamos colonizados porque sí; una historia de fracaso y sujeción que quiere seguir naturalizada, negando nuestras potencias devenidas de nuestras raíces amerindias.
- Crear la necesidad de generar proyectos alternativos de emancipación a partir de proyectos y procesos de formación e investigación que

permitan conocer aquellos relatos que no han tenido existencia por la razón eurocéntrica. Estudios que contribuyan a crear condiciones de posibilidad y que abren caminos a la esperanza de construir realidades otras, condiciones sociales, políticas y económicas otras.

- Frente a la necesidad de construir globalizaciones contrahegemónicas se requiere conocer y fortalecer el cúmulo de experiencias que nuestra región latinoamericana provee. Por ejemplo, es importante conocer experiencias que han tejido confianzas y reconocimientos a partir del diálogo entre diferentes actores y comunidades para aprender de estas; rescatar la riqueza que se encuentra en el saber tradicional de la naturaleza y contrastarlos con la biotecnología; contrastar los postulados de la justicia indígena con las propuestas de las jurisdicciones modernas, entre la agricultura industrial y la campesina sustentable, entre otras. Conviene incluir en los currículos, el estudio y la identificación de prácticas sociales y políticas anticapitalistas, de carácter multiculturalista y progresistas. Indagar formas de planificación participativa y descentralizada de democracia; formas de deliberación, comunidades indígenas y afros, formas de participación activa de la comunidad en la toma de decisiones; entre otras acciones.

Hacia la construcción de una democracia global. Apuestas desde Pablo González Casanova (2009, 2009a):

La obra de González Casanova encierra en sí misma una propuesta pedagógica. Algunas propuestas que pueden convertirse en ideas pedagógicas para potenciar la formación de subjetividades de praxis emancipatoria son:

- Se requiere transitar hacia la construcción de una democracia global para todos y afianzar nuevas luchas que la sostengan. Democracia que

comience por imponer los métodos y procedimientos de respeto al pluralismo en todos los órdenes. El autor propone que las luchas por el poder democrático, se geste y alimente desde las bases, desde los diferentes sujetos sociales y desde distintas partes del mundo, sostenida en colectivos y redes sociales, cuyo horizonte sea desenmascarar los dispositivos, tácticas, estrategias y sistemas de dominación, acumulación y distribución del capitalismo. Ratifica la necesidad de repensar las políticas sociales contra la pobreza y la redistribución del excedente, el producto y el sistema de producción de bienes y servicios, a fin de enfrentar los diferentes tipos de crisis: 1) La crisis económica, 2) la crisis hegemónica y 3) la crisis sistémica.

- Revisar y rediseñar las nuevas ciencias para defenderse del pensamiento dominante y transitar hacia la construcción de alternativas desde otras racionalidades formas. Para González las nuevas ciencias y las tecno-ciencias fueron determinantes para las políticas de dominación de las grandes potencias a nivel mundial; también, con ayuda de ellas se llevaron a cabo prácticas y acciones de mediación, cooptación y reestructuración de las bases sociales, la ciudadanía, los obreros, la democracia y los movimientos de sociales de emancipación; por tanto, se requiere analizarlas críticamente para redimensionar el papel que tuvieron como coadyuvantes a la instalación y afianzamiento del modelo. La revisión de las nuevas ciencias exige hacer visibles los legados y relatos importantes, para alimentar el pensamiento crítico. Las nuevas ciencias podrán redefinir las existentes, para incluir las acciones de emancipación, resistencia y defensa de condiciones propias.
- Construir y afianzar procesos de organización colectiva. Otro elemento importante que el autor propone para pensar las nuevas ciencias y que contribuye a la praxis crítica emanci-

...Alentar la creación de conocimientos, una creación **vinculada al aprendizaje** tanto de lo nuevo y de la historia, como de la memoria y de la imaginación creadora...

patoria es el afianzamiento o configuración de la identidad política y colectiva de los sujetos. Conservar un núcleo de valores y propósitos que cree lazos de afinidad y entramado. Así mismo, se requiere construir formas de reconocimiento, respeto y autonomía de los integrantes de las organizaciones sociales a partir de acciones como la autorreflexión y cooperación. Ampliar y dar lugar al reconocimiento de diferentes caminos para alcanzar objetivos, aumentar los grados de libertad de las organizaciones y la capacidad de resistencia. Esto es "(...) la apropiación y dominio de recursos, fuerzas, informaciones, conocimientos, redes o conexiones, lenguajes comunes, identidades ampliadas" (González, 2009, p. 394). Lo anterior permite la ampliación de los recursos disponibles, sus reservas económicas, políticas, sociales y culturales. Aquí cabe la convocatoria a la conformación de redes y colectivos de maestros para aprender de y con los otros (Martínez, 2008, 2012).

- *Privilegiar la investigación y volver a ella cada vez que se cae en discursos circulares. Alentar la creación de conocimientos, una creación vinculada al aprendizaje tanto de lo nuevo y de la historia, como de la memoria y de la 'imaginación creadora'.* Propone el autor dar apertura al intercambio de experiencias y a la posibilidad de aprender con los otros y de los otros. Exponer los saberes a la crítica y al diálogo crítico.

- *Apostar por la creación de relaciones sociales que produzcan cambio de las relaciones de dominación y acumulación de los sistemas dominantes.* Esto exige partir de una reestructuración de las relaciones internas de las organizaciones y fijar principios más horizontales, entre otras exigencias. Reflexionar críticamente sobre los conceptos, los lenguajes y los símbolos. Resignificarlos para enriquecerlos y favorecer el proceso de construcción de nuevas realidades sociales locales y globales.

Escenarios y territorios de formación y actuación

Pensar y proyectar escenarios que contribuyan a formar para la emancipación, en y desde la escuela como territorio, exige tener presente algunas ideas:

- *Construir colectivamente algunos Principios y criterios de actuación*

Se requiere contar con ambientes educativos que provoquen interacciones en las que los sujetos educativos entren en relación con su realidad, primero para comprenderla, segundo, para pensar en las formas de afirmarla o transformarla. En este proceso, es importante que los sujetos logren conocer y elegir los métodos y herramientas pertinentes, para lograr reconocer los invisibles de manipulación ideológica del capitalismo, y trascender/construir acciones de transformación de sus realidades.

- *Apostar por escenarios colectivos con formas de organización y participación descentralizadas y auto-gestionadas*

Provocar acciones en las que se establezcan otros modos de relaciones más horizontales; inicialmente puede pensarse en adelantar procesos experimentales de formación con grupos organizados, que compartan intereses (redes, colectivos, grupos); a fin de fortalecer vínculos, potenciar y ampliar la visión y el trabajo conjunto de las organizaciones. Coherentes con la noción de praxis, estos escenarios de formación exigen espacios de reflexión-acción, en que los sujetos puedan experimentar, reflexionar, arriesgar, construir alternativas.

- *Actuar en las instancias y escenarios creados y abrir oportunidades a la creación de otros*

La apuesta es porque la formación de subjetividades críticas atraviese, afecte y permee los diferentes escenarios de formación, cualquiera que sea el nivel o modalidad de formación, y que las instituciones formadoras y las aulas actúen como nichos de micropolítica² en tanto espacios para la resistencia y la construcción de alternativas basadas en los problemas y necesidades reales de los sujetos que la habitan, es decir, "desde abajo". Se analiza en lo micro, porque es allí donde se receptionan las directrices externas y se hacen visibles las distancias que tienen las políticas externas con las realidades locales y con las necesidades de los sujetos (Martínez, 2012). Ubicamos la escuela y el aula como escenarios de micropolítica, como el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación (Garavito, 1999).

Convocatoria final

Cierro estas notas abriendo caminos. Reiterando que las acciones emancipatorias son más que necesarias, son inacabadas e inmanentes a la práctica educativa y pedagógica de los y las maestras y educadores sociales. En este sen-

tido, estos borradores y las iniciativas de formación esbozadas son semillas que esperan multiplicarse, con la advertencia hecha, de que es imposible predecirlas o prescribirlas. La apuesta central es conectarnos con lo fundamental: resistir a las formas de dominación que desprecian y arrasan con la humanización de los sujetos y con las posibilidades de buen vivir para todos y todas.

Bibliografía

- Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 6(1-2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Freire P, Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina Siglo XXI.
- Garavito, E. (1999). *¿En que se reconoce una micropolítica?* En revista de Sociología. No. 22. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- González, P. (2009). *Las nuevas ciencias y la política de las alternativas*. México: Anthropos.
- González P. (2009a). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: Pensar América Latina en el siglo XXI* (Antología). Comp. Marcos Roitman Rosenmann. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO.
- Hinkelammert, F. (2005). *La rebelión en la tierra y la rebelión en el cielo: el ser humano como sujeto*. En: El sujeto y la ley: El retorno del sujeto reprimido. Costa Rica. Editorial Universidad Nacional, pp. 419-482.
- Hinkelammert, F. (2008). *Sobre la reconstrucción del pensamiento crítico*. Revista Polis, vol. 7, núm. 21. Santiago, Chile. Editorial de la Universidad Bolivariana de Chile, pp. 367-395.
- Hinkelammert, F. (2017). *El sujeto, el anti-sujeto y el retorno del sujeto (interculturalidad y fundamentalismo)*. En: La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado, ed. Estela Fernández Nadal. Buenos Aires. CLACSO. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño, pp. 293-318.
- Leo Maar, W. (2005). *La actualidad de la Teoría Crítica de la sociedad y el futuro de la emancipación*. En: La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica. Leyva, G. (coord.) México. Anthropos Editorial. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 425-443.
- Martínez, M.C. (2008). *Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, MC y Cubides, J. (2012). *Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación*. Revista colombiana de Educación No 63.
- Martínez, M.C. (2012). *Redes, experiencias y movimientos pedagógicos*. En: Revista de Ciencia y Tecnología N° 18. Páginas 5-11. UNAM, Argentina. www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt.
- Marx, K. (2008). *Escritos de juventud sobre el derecho*. Textos 1837-1847. Editor y traductor, Rubén Jaramillo. Rubí, Barcelona. Anthropos Editorial.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2008). *La opción decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. Tabula Rasa, núm. 8. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 243-281.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
- Palazón, M R. (2016). *La praxis en la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez*. En rev. Andamios. vol.3 no.5 México dic. 2006, pp. 237-256
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. En: H. Bonilla (comp.): Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Ecuador: Libro Mundi/Tercer Mundo Editores, pp. 437-448.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Sánchez, A (2003). *Filosofía de la praxis*. Argentina: Siglo XXI
- Sánchez, A. (1997). *La filosofía de la praxis*. En: Filosofía Política I; Ideas Políticas y movimientos sociales, Cap. I. Edición de Fernando Quesada. Editorial Trotta, C.S.I.C.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires. CLACSO.
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia. CLACSO; CIDES-UMSA; Plural Editores.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires. CLACSO; Prometeo Libros.
- Vomaro, P. (2015). *En: Pensamientos críticos contemporáneos. Análisis desde Latinoamérica*. Piedrahíta, Diaz y Vomaro (Compiladores). Clacso-Universidad Distrital.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, Jornadas 126. México: Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Zemelman, H y León, E. (1997b). (Coord.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Anthropos.
- Zemelman, H (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Bibliografía

- 1 Este texto forma parte de la investigación adelantada por la autora en la Universidad Pedagógica Nacional y en el GT Clacso "Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales" durante el periodo 2017-2018.
- 2 "La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder, para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos, forman parte del dominio de las micropolíticas" (Blase, 2002, p. 11).



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

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

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



El Movimiento Pedagógico Colombiano:

Experiencias y producción de saberes



Cecilia Rincón Verdugo

Directora Grupo de Investigación INFANCIAS. – Coordinadora Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Estructuras y procesos del aprendizaje Universidad Externado de Colombia. Estudiante Doctorado en Pedagogía UNAM –México. Docente Investigadora en Imaginarios sociales, Infancia, Educación y Pedagogía. rinconceci@yahoo.com

Presentación

El proyecto “Sujetos, Saberes y Sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativas: el caso de Movimiento Pedagógico Colombiano” partió del supuesto que dicho movimiento ha configurado una alternativa en el campo de la educación. Alternativa que ha sido incorporada desde hace aproximadamente treinta años, al proceso histórico, político, social y cultural del país.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) ha contribuido principalmente a la creación de un capital cultural, político y social de los maestros y maestras, mediante la transformación de las prácticas pedagógicas y la configuración de nuevos saberes y sujetos a partir de la resignificación de la pedagogía, como la disciplina y herramienta fundamental del maestro para superar el método de



enseñanza y la visión “práctica” e “instrumentalista” que se le había asignado como operador y administrador del currículo.

El MPC se constituyó en un proyecto cultural que concibió el ejercicio profesional y la lucha gremial como parte de una acción colectiva combinando la reivindicación laboral, con la reflexión, el estudio y la investigación educativa; acciones que lo llevaron a instituirse como una alternativa social, política y educativa en Colombia a partir de 1982.

El Movimiento Pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados que permitieran reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas. Se inició de esta forma un movimiento social y pedagógico, amplio y pluralista, que respetaba diferentes posturas ideológicas al interior del magisterio colombiano, pero que a su vez lograba convocarlas en una acción unificada para el fortalecimiento del saber pedagógico y la resistencia frente a las

políticas gubernamentales. En este contexto el equipo participante en el desarrollo del proyecto de investigación del cual es resultado este trabajo, realizamos un proceso de indagación acerca del balance y principales aportes del Movimiento Pedagógico desde la perspectiva de los maestros, intelectuales y dirigentes políticos, protagonistas principales de esta importante iniciativa.² Para desarrollar esta indagación se formularon diferentes preguntas: ¿cuál ha sido la incidencia educativa, social y política que el Movimiento Pedagógico ha tenido en la conformación, orientación y consolidación de experiencias pedagógicas alternativas en Bogotá? ¿Qué sujetos y cuáles saberes se han reconfigurado en esas experiencias alternativas en los últimos diez años y han creado condiciones de continuidad del Movimiento Pedagógico?

Las respuestas a estas interrogantes se fueron dilucidando al utilizar diferentes estrategias de investigación cualitativa como la construcción de relatos de vida de algunos líderes políticos y maestros, quienes desde diferentes espacios y escenarios siguen contribuyendo tanto a la cualificación de los maestros como a la realización del ideario político y pedagógico del movimiento. También se utilizó la consulta de diferentes fuentes de información documental tales como la *Revista Educación y Cultura*³ que por más de treinta años ha sido el principal medio de difusión y consulta del Movimiento Pedagógico Colombiano.

En esta investigación desarrollada en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, construimos una mirada histórica —entre el presente y el pasado— para evidenciar algunas continuidades, discontinuidades y rupturas en las ideas y propuestas del MPC; estudio que se estructuró a partir de la sistematización de cuatro experiencias pedagógicas en los campos de: Formación y cualificación permanente de maestros y maestras; Reorganización curricular por ciclos y Educación inicial. Las experiencias fueron analizadas y caracterizadas para comprender sus condiciones de realización, planteamientos conceptuales, metodológicos, sus alcances y transformaciones en el ámbito de la escuela, los sujetos, la práctica pedagógica y los saberes.

En este texto queremos resaltar la voz del maestro que nos habla de su vida afectiva y cognitiva, de su racionalidad y sensibilidad, de las apuestas, esperanzas y utopías en la búsqueda de prácticas y proyectos alternativos en la escuela. La voz del maestro se condensa en los relatos de vida, que de manera espontánea narra vivencias, experiencias, frustraciones y sueños; también dan cuenta de su forma de sentir y pensar la realidad profesional y social.

Este estudio se realiza por el Grupo de investigación INFANCIAS⁴ de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desa-

...Queremos resaltar la voz del maestro que nos habla de su vida afectiva y cognitiva, de su racionalidad y sensibilidad, de las apuestas, esperanzas y utopías en la búsqueda de prácticas y proyectos alternativos en la escuela...

rollo Pedagógico (IDEP), y en colaboración con el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el convencimiento que estos trabajos aportan a la comprensión de los cambios educativos y las transformaciones de la escuela realizados en América Latina en las últimas décadas. Cambios que han buscado cualificar los procesos de formación de maestros y elevar la calidad de la educación en el contexto latinoamericano y asumir los retos de la sociedad contemporánea.

El Movimiento Pedagógico: una alternativa del magisterio y su organización gremial en Colombia. Historia y contribución

Historia y discursos

El Movimiento Pedagógico Colombiano surge como parte de la participación social y de la lucha por las reivindicaciones gremiales del magisterio; centra su atención en la crisis de la educación pública en Colombia en los años ochenta y vincula sus reivindicaciones políticas y económicas con la búsqueda de una transformación de la educación, de la escuela, de los maestros, de la enseñanza y de la mentalidad que en ese momento predominaba en el país.

Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa.... El Movimiento Pedagógico aspira a cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de formación de una alternativa cultural: no es simplemente un ejercicio académico, ni una acción individual sino una praxis colectiva que combina el movimiento práctico —reivindicativo— con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica.... El proyecto pedagógico se mueve en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y de la escuela....⁵



Fotografía - Alberto Motta

El Movimiento Pedagógico se caracteriza por ser una propuesta originada en el magisterio y la Federación Colombiana de Educadores FECODE, para movilizar intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía, reconocer su saber, recuperar la identidad y la autonomía profesional con el fin de conquistar el derecho a ser sujeto de políticas y protagonista de las reformas de la educación en Colombia.

Esta característica del Movimiento Pedagógico es singular, pues no nace en una academia, en una escuela pedagógica, en una facultad de educación o en un instituto de investigaciones pedagógicas. Tiene origen en un sindicato, como lo enuncia el profesor Abel Rodríguez Céspedes, ex presidente de FECODE.

Aquí el Movimiento Pedagógico nace en una asamblea sindical y son unos grupos de activistas sindicales los que por supuesto apoyados por investigadores, gente de la academia provenientes de diversas universidades se plantean la idea del Movimiento Pedagógico. Fue en un congreso de FECODE que se realizó en 1982 en la ciudad de Bucaramanga en donde se fundó el Movimiento Pedagógico, se lanzó y luego fue la estructura sindical nacional del magisterio, su federación y su sindicato los que tuvieron a cargo promoverlo, impulsarlo, llevarlo a las escuelas, colegios y universidades.⁶

El movimiento estableció las condiciones para el surgimiento de un discurso propio, contextualizado, en el cual se resignificó la educación, la escuela, el maestro, las prácticas y los saberes, como las nociones fundantes de la teoría pedagógica en Colombia.

El Movimiento Pedagógico me confirmó que por fuera había una mayor riqueza que la que teníamos nosotros por dentro, a pesar de todos los libros y teorías que formulábamos. El maestro puede estar en una dimensión de productividad, no solamente de repetición: eso significó para mí una revolución copernicana, porque es la posibilidad de aprender, ya no de los libros sino de la vida.⁷

En el libro *Veinte años (1982-2002) del movimiento pedagógico, entre mitos y realidades*,⁸ se señala que el Movimiento Pedagógico fue un encuentro de los profesores con la pedagogía, porque los maestros colombianos que estaban desempeñando la docencia en los años ochenta se vieron abocados a una reforma a partir del año 1965, cuando en las escuelas normales se introdujo el llamado bachillerato pedagógico. Esta reforma puso la pedagogía en un segundo plano, dejando de ser el objeto de estudio de los futuros maestros.

Se acabó con la formación de maestros. Ya en las normales no se formaban maestros, sino bachilleres pedagógicos

y estos nombres designan cosas muy diferentes, una cosa es un maestro y otra cosa es un bachiller pedagógico [...] La pedagogía dejó de ser enseñada, dejó de ser un objeto de estudio por parte de los futuros maestros y eso no sólo ocurrió en las escuelas normales sino que también ocurrió en las facultades de educación.⁹

El hecho de que las escuelas normales y las facultades de educación no ofrecieran una formación pedagógica, llevó a que los maestros fueran tratados como funcionarios y operarios más que como intelectuales y trabajadores de la cultura. Como funcionario público el maestro es visto como un empleado para desempeñar el oficio de acompañamiento.

De la mano de esta reforma educativa aparecieron términos extraños, ajenos a la pedagogía, tales como: acompañar, adiestrar, apoyar, etcétera, que en el fondo debilitaron la condición de los maestros, su misión y su responsabilidad social.

Éramos maestros sin formación pedagógica, eso es una paradoja, una ironía y entonces en nuestro trabajo nos preocupábamos más por las resoluciones, los decretos, las órdenes de las autoridades educativas, que por ir a los textos a estudiar, investigar las alternativas, los métodos, las concepciones pedagógicas, etcétera.¹⁰

Desde estos enunciados se puede inferir que el MPC tiene su razón de ser “...a partir de la imposición de políticas estatales como la Reforma Curricular que buscaban ‘racionalizar’ y ‘mejorar la calidad’ de la educación desde las perspectivas de la tecnología educativa. Con esta mirada de control político y curricular el Estado creó el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuesta por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea de Movimiento Pedagógico”.¹¹

Éste, desde sus propios orígenes estuvo atravesado por tensiones y contradicciones propias de un movimiento social, político y cultural pluralista. De un lado en lo político y social con sus perspectivas y objetivos que en su accionar someten a la pedagogía a su

táctica política o a ser parte de sus tareas; de otro, se trabajó en la búsqueda de una alternativa pedagógica promovida por los grupos de investigación educativa desde los maestros y maestras que con sus reflexiones sobre el discurso y la práctica pedagógica, tenían como horizonte la construcción de un proyecto educativo para Colombia de largo alcance.

Dichas contradicciones tienen sus raíces en el Congreso de la ciudad de Bucaramanga, realizado en 1982 y el cual se considera el acto fundacional del Movimiento Pedagógico como lo afirma José Fernando Ocampo, uno de los más importantes dirigentes de FECODE por aquellos años.

Esto fue motivo de un gran debate que aún persiste ¿qué debe ser el Movimiento Pedagógico? Y el movimiento se ha desarrollado siempre en debate, y eso creo que es importante. Eso significa que no se ha muerto, que vive porque hay lucha de ideas, hay contradicciones que se resuelven, que avanzan, que bajan...¹²

En la relación y confrontación de estas corrientes de pensamiento, unas propusieron que la pedagogía fuera el centro de los procesos de formación de maestros, en tanto otras dieron primacía a la formación disciplinar; circunstancias en las cuales se ha gestado y constituido en los últimos treinta años el MPC. En este proceso se ha configurado como una alternativa pedagógica, social y política del magisterio, al promover desde sus acciones, discursos y saberes nuevas propuestas

de política educativa, experiencias pedagógicas, centros y grupos de investigación; logrando así transformaciones políticas importantes como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), además de ganar presencia en cargos públicos de la ciudad y la nación con senadores, concejales y secretarios de educación.

Desde el Congreso de Bucaramanga en adelante, yo planteo, que la tendencia que impulsaba el Movimiento Pedagógico era ‘pedagógicista’ y he sido contrario a esta tendencia [...] porque, por ejemplo, la carrera de educación y pedagogía no es solamente la pedagogía, sino fundamentalmente el contenido disciplinar, porque no es lo mismo una carrera de preescolar donde el contenido es mínimo, a una carrera de historia o de geografía donde el contenido disciplinar es el aspecto principal. Donde se ha impuesto el ‘pedagógicismo’ en las carreras de educación en el país, es una verdadera tragedia porque predomina la pedagogía sobre el contenido disciplinar y los estudiantes de las facultades de educación salen sin saber nada. Ese es el punto fundamental del problema, no los de la carrera de preescolar, porque allí el contenido disciplinar no es lo principal, allí lo principal es la pedagogía, claro tienen que saber cómo llegar a los niños que todavía no han desarrollado su capacidad de conocer y de analizar y de pensar, sino que están en un proceso de formación, entonces es diferente, es diferente a los estudiantes que están en décimo semestre de la carrera de historia donde si no saben conocimientos disciplinares, no sirven y no van a enseñar absolutamente nada a los estudiantes, que es nuestra gran tragedia en la educación colombiana pública hoy.¹³

...A partir de la imposición de políticas estatales como la **Reforma Curricular** que buscaban ‘racionalizar’ y ‘mejorar la calidad’ de la educación desde las perspectivas de la tecnología educativa...

El movimiento sindical magisterial que había logrado a finales de los años setentas importantes logros reivindicativos como el estatuto docente único (1979), el reconocimiento de mejores salarios y prestaciones sociales, inició en la década de los ochentas un movimiento de resistencia frente a la reforma curricular y académica propuesta por el Ministerio de Educación Nacional: el diseño instruccional.

Era —de acuerdo a Rodríguez Céspedes— lo que conocíamos como la tecnología educativa, mediante la cual se impusieron una serie de decretos que modificaban el currículo; por supuesto los dirigentes sindicales del magisterio y de FECODE no teníamos conocimiento de lo que estaba pasando. La lucha contra esa reforma se comenzó a incubar en las universidades y los grupos de investigación pedagógica y educativa.¹⁴

En este contexto, el MPC dos tareas fundamentales: la primera relacionada con la defensa de la educación pública y, la segunda, con la promoción de la reflexión, la formación y la investigación pedagógica entre los maestros, como herramienta principal de la transformación de la educación y la enseñanza, así como de la formulación de nuevas alternativas al modelo educativo predominante y oficial; escenario desde el cual el maestro se posiciona como un intelectual y trabajador de la cultura.

En cuanto a la defensa de la educación pública, se puede decir que con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, el magisterio recobró la iniciativa, el entusiasmo y tuvo una gran influencia y representación política de los dirigentes sindicales de FECODE, varios de los cuales alcanzaron altos cargos en el gobierno nacional y regional, así como puestos de representación como senadores, diputados y concejales.

Cabe destacar, la participación de algunos líderes del movimiento en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, cuyo logro altamente reconocido fue la inclusión y el reconocimiento de la educación como un derecho humano social en la Constitución de 1991. Esta conquista es fundamental

por cuanto lucha con una concepción tradicional cada vez más dominante en Colombia y América Latina que entiende la educación más como un servicio que como un derecho, priorizando los asuntos administrativos y financieros antes que la garantía y la protección del derecho.

Desde esta conquista en los años siguientes —1992 y 1993— cuando se debatió el proyecto de Ley General de Educación, el magisterio defendió con ahínco, la regulación de la educación primero como derecho y luego como servicio, avizorando un camino en el cual la educación se podía convertir en un servicio público regido por las leyes del mercado y no en un derecho orientado por el interés general.

En 1994 se promulga la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual plasma en su contenido las ideas fundamentales del movimiento en defensa de la democratización de la educación pública. La educación es entendida como una de las esferas de la cultura y el medio para obtener el conocimiento y lograr el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, principio consagrado en la Constitución Nacional. El movimiento defendió la igualdad de posibilidades educativas como garantía de acceso y oportunidades en la vida para efectos de su desarrollo personal y social.

De la Ley General de Educación también se destaca el reconocimiento de los maestros como sujetos de la educación, el fortalecimiento de su identidad como profesionales, portadores de saber y constructores de cultura que hacen visible su capacidad para aportar a la transformación pedagógica de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes, así como su participación en la formulación y desarrollo de las políticas educativas del país. De igual forma en la Ley General de Educación, por primera vez se reconoce la autonomía institucional y la libertad de cátedra, condiciones que propician la aportación de los maestros en proyectos educativos que transforman la escuela y enriquecen el saber pedagógico.

El segundo compromiso del MPC tuvo que ver con el desarrollo de las condiciones pedagógicas, académicas y curriculares para la transformación de la escuela y la enseñanza. La concurrencia de intelectuales, grupos de investigación y la presencia de las universidades fue fundamental para nutrir y apoyar todas las iniciativas que se venían gestando al interior del movimiento y en las universidades. Esta convergencia entre los grupos de maestros de las escuelas liderados por FECODE y los grupos de investigadores crearon las condiciones para el desarrollo de la reflexión y la producción de conocimiento pedagógico, que durante muchos años ha sido la semilla para la formulación de proyectos y experiencias de investigación; sus aportes fueron indispensables para la reforma de las facultades de educación, las escuelas normales y los programas de formación permanente de maestros.

Estudiosos del tema reconocen el origen del MPC en los grupos de maestros que comienzan a formarse en las localidades de Bogotá y en las diferentes regiones del país.¹⁵ Estos grupos buscaban la transformación de la escuela, convocaban en torno al saber pedagógico y la defensa de la educación pública a padres, estudiantes y organizaciones sociales y populares como el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).¹⁶ Al respecto, una de las maestras participantes en su creación, señala:

Empezamos nuestro trabajo pedagógico muchos maestros, padres de familia y estudiantes; en cada colegio se trabajaba una temática y se conformaron los comités pedagógicos locales [...] En este momento había una resistencia frente a la tecnología educativa, frente a la instrumentalización del maestro y de la escuela, entonces en muchas zonas de Bogotá, muchos maestros nos reuníamos para hacer resistencia.¹⁷

En esta dinámica el movimiento ha construido un capital cultural y político en el campo de la educación, fortaleció nuevos escenarios como los Centros de Investigación Educativa (CEIC)

en las filiales regionales y promovió el surgimiento de nuevas prácticas, saberes y sujetos pedagógicos.

[...] En los desarrollos frente a temas como la calidad de la educación, el papel del maestro como trabajador de la cultura, las relaciones entre la escuela y la pedagogía, surge la Comisión Pedagógica de Bogotá la cual contaba con subcomisiones, como la comisión de la mujer, la comisión de los derechos humanos, la comisión jurídica y grupos de investigación como el Anillo de Matemáticas, comisión de lenguaje, comisión de ciencias [...] También desde el Movimiento Pedagógico surgen las redes de maestros, así como la Universidad Pedagógica Nacional que, como apoyo a estos grupos, organiza lo que sería la Expedición Pedagógica Nacional.¹⁸

Es necesario preguntarse ¿qué sucede en la actualidad con el Movimiento Pedagógico? ¿Después de más de treinta años de existencia, sigue hoy siendo una propuesta alternativa? ¿Cuáles son sus rupturas, continuidades y discontinuidades?

. Existe la paradoja de que en los últimos años se acerca más a las dependencias oficiales, mientras que en aquella época al principio eso “olía muy mal en las oficinas públicas”; hoy ese acercamiento tiene cierta aceptación, cierto apoyo, no hablando estrictamente del movimiento pero sí de las experiencias de organización de los maestros en redes u organizaciones para trabajar y estudiar todos los temas pedagógicos.

El devenir del MPC ha estado inserto en la trama social y en la historia de violencia del país; hay un hecho que tuvo incidencia negativamente en el movimiento y es la violencia contra los maestros, una historia que enluta el recuerdo del movimiento.

[La persecución y el hostigamiento] [...] es un hecho real que llevó a que los activistas del movimiento fueran confundidos con activistas políticos, consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente se dan esas cadenas de asesinatos, de muertes de maestros, de persecuciones, lo cual aminora la fuerza del Movimiento Pedagógico. Este fenómeno de persecución contra los maestros comenzó el día que terminó el Congreso Pedagógico Nacional de Bucaramanga. En las regiones más azotadas por violencia no se encontraban líderes que asumieran la difusión del movimiento y la venta de la Revista. Como estrategia se consiguió el apoyo de una agencia europea para la promoción de la Revista que permitió la organización del círculo de lectores en las escuelas rurales y pueblos muy apartados [...],¹⁹ [fortaleciendo así la divulgación de los planteamientos de este movimiento]

En estos hechos que enmarca la construcción de una experiencia pedagógica alternativa, el Movimiento Pedagógico Colombiano; a partir de este momento va a tener gran incidencia en asuntos claves de la política educativa. En su dialéctica de consolidación, el movimiento acuerda como derrotero luchar por una reforma democrática de la educación, por la

defensa de la educación pública y el posicionamiento del maestro como intelectual y trabajador de la cultura y logra posicionar la pedagogía y la práctica como saberes indispensables en la formación de los maestros colombianos.

Es importante dejar constancia que sobre la vigencia, incidencia y futuro del MPC, se encuentran diferentes opiniones de maestros, líderes sindicales y académicos; mientras para unos el movimiento como se pensó originalmente ya no existe, otros dicen que se ha transformado en nuevas formas organizativas y consideran que vive en la práctica cotidiana del aula y en los proyectos educativos que se lideran en los diferentes colegios de la ciudad.

Los Maestros: sujetos políticos y pedagógicos

La Federación Nacional de Educadores creó el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), cuya función era apoyar la formación de docentes en ejercicio y mantener un espacio de reflexión, de producción académica y política sobre la educación en Colombia.

Desde los planteamientos del maestro como sujeto político y pedagógico se promovió un proceso de reflexión amplio y fundamentado sobre la práctica pedagógica, que le permitió a los maestros participantes de este mo-



Fotografía - Alberto Motta

vimiento asumir una mirada crítica sobre la educación y la enseñanza; interiorizar y dominar el saber pedagógico para contrarrestar el papel de ser solamente un administrador y operador del currículo. En este sentido, “el maestro no es subordinado, un esclavo ni de la técnica y ni del Estado, es un sujeto de saber que reflexiona sobre su práctica y la ubica en el contexto local y universal, en objetos racionales y experimentales, en posibilidades de reflexión y de crítica, es un sujeto productor de saber pedagógico.”²⁰

En el marco del Movimiento Pedagógico la conformación de los sujetos para la construcción de la sociedad, pasa necesariamente por la constitución de sujetos sociales y políticos,²¹ con voluntad de cambio y de cooperación. Así, el proceso de formación docente se inició en grupos, colectivos y/o comisiones pedagógicas que se conformaron entorno a las prácticas en instituciones educativas, espacios donde se realizaban lecturas y análisis de textos de pedagogía, y se discutía sobre la realidad nacional, la escuela y la situación laboral del magisterio.

Yo inicié mi trabajo en uno de los sectores más lejanos de Bogotá, allí un grupo de maestros empezamos a plantear alternativas para transformar la escuela [...] conformamos un comité pedagógico zonal, en el que participan maestros de varios colegios, varios centros educativos, en ese momento llamados escuelas y conformamos un grupo para buscar alternativas educativas. Nuestra propuesta, en ese momento se llamaba “autoformación”, integraba a padres, maestros y estudiantes.²²

Los maestros y maestras como sujetos tienen la posibilidad de hacer su historia, el sujeto social se consolida como fuerza que tiene poder de decisión, poder de acción, posibilidad de crear y autoinstituir su mundo social. Los maestros colombianos que han participado en este movimiento son reconocidos como sujetos que construyen historia en el marco de su acción política y pedagógica.

En este proceso de auto-referenciación del ser del maestro, se promueve la razón de su rol histórico y social,

de su poder transformador de la sociedad y de la práctica pedagógica. Los docentes que se comprometieron con el MPC le apostaron a ser capaces de responder por la formación de los nuevos ciudadanos y afrontar los difíciles retos de la cultura y la vida en comunidad.

El cambio educativo vivenciado por los maestros —reconocidos y tratados ya no como objetos de la política, sino como sujetos políticos que piensan la escuela y la pedagogía, portadores y productores de saber— les significó, tal como lo relata una de las maestras participantes en este movimiento: “no delegar el pensamiento y producir acciones no sólo sobre cuestiones de reivindicación gremial, sino sobre cuestiones fundamentales para la sociedad y la educación en el país; entonces me parece que pasar de ser maestro portador a maestro productor es uno de los grandes avances del magisterio colombiano con el Movimiento Pedagógico”.²³

En efecto, los activistas sindicales del magisterio colombiano asumieron una función completamente nueva, que fue plantearse la cuestión pedagógica y la defensa de la educación. Esto significó interrogarse sobre qué se quiere enseñar, qué se requiere aprender y cómo se puede enseñar de otra forma; cuestionamientos que tuvieron incidencia y definieron fuertemente el rumbo del MPC, por el hecho de que su nacimiento se gestó en las filas del movimiento sindical y eso lo distingue de otros movimientos pedagógicos en América Latina.²⁴

En este contexto, la idea del maestro como intelectual de la educación, es un postulado que FECODE defendió para la formación docente y, aunque su impacto ha disminuido, quedaron semillas que en la actualidad continúan dando frutos. En este momento hay muchos maestros, además de los que trabajan en la Expedición Pedagógica Nacional,²⁴ que están escribiendo y sistematizando sus experiencias con el objeto de aportar a los procesos de cambio y transformación de las escuelas y de las prácticas educativas, no necesariamente desde el Movimiento Pedagógico.

En medio de la tensión pedagógica y política, docentes, líderes sindicales e intelectuales del MPC proyectaron la transformación pedagógica de la escuela y de la enseñanza, así como la formación de maestros y maestras como sujetos con pensamiento crítico, capaces de renovar su imagen, su condición laboral y su impacto en la participación política y social.

En este proceso el maestro se define como un trabajador de la cultura, facilitador de un trabajo crítico que permite el análisis social y constructor de herramientas de reflexión, comprensión y acción sobre la realidad escolar. Es el sujeto, que define y asume la escuela como el escenario posible de crítica para el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. El maestro se reconoce como productor de conocimiento, consolida una imagen de maestro alternativa a la imagen del maestro de la escuela reproductora tradicional, que transmitía conocimientos, sin ninguna

...En este proceso el maestro se define como un trabajador de la cultura, facilitador de un trabajo crítico que permite el análisis social y constructor de herramientas de reflexión...

reflexión alrededor de ellos y la organización de sus prácticas dependía de libros, editoriales y cartillas oficiales y no oficiales. Hoy se habla de una propuesta diferente de formación docente, de escuela, de sujeto y de maestro.²⁵

Estos elementos fueron las claves que condujeron finalmente a edificar el conocimiento del maestro, a formarlo como productor de conocimiento y generador de cultura, aspecto que como se puede ver en los testimonios, es vigente en la práctica educativa de los docentes dentro y fuera de la escuela. “Para mí cuando alguien reflexiona su práctica, toma posición, no es neutro, y tomar posición es político; si yo tomo posición frente a lo que enseño, para lo que enseño, a favor de quién y de qué estoy enseñando, significa que tengo una postura política frente al saber”.²⁶

Desde esta perspectiva, el MPC se convierte en una corriente de pensamiento que recupera el saber y la praxis pedagógica como horizonte de transformación cultural, pedagógica y social. Pero además considera al maestro como un intelectual capaz de jugar un papel importante en la dirección política y cultural de la educación y la sociedad.

La sistematización de experiencias: un tejido social hacia la transformación de los saberes y las prácticas pedagógicas en el MPC

En este apartado se presenta la reflexión y los resultados obtenidos en un proceso de investigación sobre experiencias pedagógicas alternativas; experiencias derivadas en buena parte del ideario del MPC y que en la actualidad son realizadas por maestros(as) que se formaron en los diferentes espacios educativos y políticos. La sistematización de experiencias es una oportunidad para el rescate de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la investigación educativa; la sistematización contribuye a la reflexión sobre la práctica, a la comunicación y socialización de sus alcances, logros

...La sistematización de experiencias es una oportunidad para el rescate de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la investigación educativa...

y dificultades. La sistematización de experiencias, es una forma de hacer investigación en el aula que permite mantener viva y actualizada la pedagogía, en tanto el maestro reflexiona y reconstruye los conceptos y teorías desde su quehacer pedagógico.

La corriente intelectual del MPC continúa en la búsqueda de alternativas que en la actualidad son realizadas por los grupos de investigación educativa de maestros y maestras, que con sus reflexiones teóricas colocan en el centro de su accionar la transformación pedagógica de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes, configurando saberes que para la comunidad educativa son valorados como saberes productivos en el marco de la educación.

Los saberes socialmente productivos se convierten en un concepto ordenador de la discusión pedagógica contemporánea. Este saber “está relacionado con los obstáculos o dificultades que enfrentan los educadores y especialistas del campo educativo por vincular el mundo de los saberes que se transmiten y producen en la escuela, con aquellos relacionados con la experiencia y la vida diaria de los sujetos, con las implicaciones epistemológicas, sociales y políticas que esto representa.”²⁷

Se pueden comprender como saberes socialmente productivos en educación, aquellos que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, alterando su habitus y enriqueciendo el capital

cultural de la comunidad. Este tipo de saber se caracteriza por producir experiencias significativas, valiosas, necesarias y útiles para los maestros y estudiantes en la comunidad; establecen vínculos y diálogos capaces de transformar la experiencia individual en experiencias colectivas —intersubjetivas—. Estos saberes crean tejido social, conocimientos, capacidades, experiencias que deben ser distribuidas ampliamente en la sociedad, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y simbólicos que conforman el tejido social.

Puiggrós y Gómez²⁸ consideran que es necesario abrir problemas, discutir supuestos, establecer diferencias y construir proyectos que restituyan la imaginación y el conocimiento, el lugar de lo posible. La ruta de salida de esta postura no es solamente técnica-práctica, sino que pasa por la filosofía, por la discusión de ideas y valores que están en juego, para lograr acuerdos sociales que sostengan la educación de las próximas generaciones.

Desde estos planteamientos surgen interrogantes sobre las mediaciones que intervienen en la formación de los maestros y maestras, sus identidades y la configuración de las experiencias y proyectos sociales; sobre la inserción de estos proyectos en la trama cultural, institucional y educativa para que alcancen dimensiones más amplias, superen su ubicación local y

las tensiones que se derivan de su interrelación con los procesos de globalización, las políticas educativas y de investigación en el ámbito nacional e internacional.

De la conceptualización realizada por el Movimiento Pedagógico Colombiano se decantaron un sin número de saberes socialmente productivos, que en su momento motivaron la participación y la elaboración de propuestas de los maestros frente a la crisis educativa del país, así como desde el saber del maestro se estructuraron tramas de significados que permitieron la construcción de identidad del magisterio y se constituyeron en la base para una acción colectiva hacia el cambio educativo y social.

En este sentido, los saberes socialmente productivos que se han consolidado en el marco del MPC, son saberes que se determinan por la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento pedagógico, que han establecido una trama compleja de conocimientos, habilidades y experiencias íntimamente vinculados al ejercicio docente y al maestro como un actor social, intelectual y trabajador de la cultura.

Los saberes socialmente productivos coadyuvaron a reconfigurar la mirada de los maestros sobre la escuela y el tipo de ciudadano que requería el país.

Reconocer que había una disciplina que nos daba un estatuto intelectual, de que eso era objeto de estudio, que nosotros éramos unos sujetos que podíamos producir conocimiento alrededor de distintos asuntos, que podíamos reflexionar sobre la práctica y de allí extraer lecciones, aprendizajes, eso era novedoso. Eran los puntos que se discutían, sí era posible que los maestros utilizaran un discurso pedagógico, realizaran unas prácticas pedagógicas diferentes dentro de la institucionalidad educativa del país [...] Es así que hoy se puede visibilizar una promisoría transformación de la escuela y grandes avances en la construcción del saber. De un lado se concebía al maestro como sujeto pedagógico, que indaga sobre sus prácticas y teorías, al mismo tiempo que se potencializaba en el aula al sujeto investigador. Un sujeto-maestro que construye

saberes, junto a un sujeto-estudiante que reflexiona sobre lo que dice, hace y propone el docente. Una mirada que innova sobre el potencial de aprendizaje para construir conocimiento en y desde la escuela. También podemos hablar de las redes pedagógicas en donde la academia se junta con los maestros para tratar de producir conocimiento pedagógico.²⁹

Estos saberes han creado un tejido social y reconfigurado la experiencia colectiva, contribuyeron a la creación de significaciones imaginarias instituyentes que modificaron las formas de interacción, acción y pensamiento desde la escuela para la sociedad.

Para unos maestros la escuela se concibe como un escenario posible de crítica, que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. En el frágil equilibrio de nuestras democracias, se hace necesario no sólo pensar, investigar, sino actuar de forma decidida y políticamente convincente para crear hegemonías alternas. Para otros maestros la escuela ha de centrarse en su labor de transmisión de conocimientos, ese es el gran debate. Así las discusiones sobre la función y el sentido de la escuela actual, siguen vigentes en investigadores, académicos, maestros y sindicalistas del Movimiento Pedagógico.³⁰

La investigación de las prácticas docentes realizada desde los postulados del MPC, permite observar —como se mencionó— todo un orden de ideas que van vislumbrando una escuela diseñada por razones políticas y un sujeto que responde a esas demandas. A partir de estos planteamientos, se evidencia una relación entre la escuela, el sujeto, el maestro y la comunidad que apunta en una dirección de cambio y transformación del quehacer educativo y del rescate de la práctica pedagógica como experiencia humana.

En el marco de reconocer los procesos de transformación realizados por el MPC Pedagógico Colombiano, nos preguntamos por la experiencia, como categoría que nos permitiera realizar una interpretación más cercana a la realidad sensible de los sujetos y a la producción de conocimiento y saberes en la escuela.

Desde la literatura y producción escrita se encuentra que el concepto de experiencia, ha incursionado desde la filosofía a los diferentes campos del pensamiento.³¹ En la perspectiva ontológica, hablar de experiencia implica comprender la vida humana, retomar la conciencia individual o «autoconciencia» e interpretar al hombre en su devenir histórico social. En el estudio de la experiencia es fundamental reconocer que somos seres históricos y sociales que construimos tramas culturales, en donde la historia y la vida tienen una relación profunda.³²

La experiencia es un momento dentro de una “continuidad”, no es un evento aislado; es una interacción entre el sujeto y el medio, en donde el sujeto es producido por las transacciones con el medio. Para Dewey, debe producirse una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal: “La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas [...] Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias”.³³

La experiencia de la que se habla, no es la simple experiencia, no es la cadena de sucesos de larga o corta duración, se hace referencia a las experiencias formativas y transformadoras, eventos externos que se distinguen y respuestas internas que involucran en cada momento el pensar, el desear, el querer y el sentir.

Reconocer la experiencia pedagógica como fuente de saber y conocimiento, significa valorar el conocimiento práctico implícito en el quehacer docente, un conocimiento en “acción” útil para comprender y resolver problemas escolares de diferentes órdenes y complejidades. Así lo enuncia una docente en su entrevista:

Nosotros hablamos del paso de la práctica a la experiencia, al hablar de la formas de hacer escuela. Entonces cuando nosotros decimos la experiencia, es cuando la convertimos en una produc-

ción de saber, en un saber producido desde la práctica, a eso es lo que llamamos experiencia. No creemos en lo que el estatuto docente en su momento llamó experiencia: años de servicio... Insisto, la experiencia es cuando esa práctica se vuelve, se convierte en un saber a partir de la reflexión de esa práctica, cuando un maestro reflexiona su práctica para producir un saber, la convierte en experiencia, es a lo que en la Expedición Pedagógica Nacional hemos llamado una forma de hacer escuela.³⁴

Es así como, las experiencias pedagógicas que emergen desde los postulados del Movimiento Pedagógico han generado conocimiento e impacto en la política educativa a nivel local y nacional. De este modo, las experiencias configuran tejido social a partir de una trama que emerge con fuerza transformadora, en la cual la experiencia, como sostiene Jorge Larrosa, "... sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento."³⁵

La práctica pedagógica puede entenderse como una experiencia, una creación intencionada, que se sustenta en un conocimiento que deviene de experiencias anteriores y que se plantea a partir de su intención de contribuir tanto a la transformación del sujeto, como a la transformación de la misma práctica. Es una acción realizada por sujetos, se reconoce inmersa en un contexto histórico-cultural, que la invita como práctica social a instaurarse como experiencia humana.

Dicha práctica, en el marco del MPC, se asume como experiencia con sentido de lo alternativo, porque permite develar y reconocer ese saber educativo elaborado permanentemente desde el aula en la cotidianidad de la vida de la escuela; en una lucha permanente de contrarios ciencia/tecnología, conocimiento científico/conocimiento cotidiano y reivindica la práctica pedagógica, donde el sujeto no es el sujeto en formación, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia. "Es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa".³⁶

En este sentido, la reflexión sobre la práctica pedagógica dentro las redes de maestros como la Expedición Pedagógica Nacional tuvieron como propósito hacer visible las formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa, desde las cuales: "Seguimos apostándole a la transformación de la escuela, desde todas esas posibilidades y postulados del Movimiento Pedagógico y desde esas improntas, por darles un nombre; seguimos en la actualidad apostándole a ese cambio y a esa transformación, que es necesaria, que se está dando en algunos sectores, que es una condición indispensable para el cambio social".³⁷



36 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

En resumen la experiencia pedagógica como fuente de saber exige un ambiente educativo estimulante donde el sujeto desarrolla su capacidad de pensar, investigar y construir conocimientos, experiencia en la cual los maestros son reconocidos y tratados como intelectuales, como sujetos de conocimiento y sujetos políticos.

Lo alternativo del Movimiento Pedagógico Colombiano

En América Latina, lo alternativo ha tendido a considerarse como un enfoque y método de trabajo desde la educación popular y comunitaria. Particularmente, desde los desarrollos teóricos de APPEAL (México-Argentina), se considera necesario reconfigurar sus conceptos de tal manera que permitan leer prácticas educativas alternativas de grupos, personas e instituciones, en tanto construcciones colectivas mediadas por saberes empíricos, académicos, sociales y científicos.

En las últimas décadas, en Colombia hemos sido partícipes de fuertes corrientes alternativas en lo social, político, educativo, artístico y cultural; corrientes que se han manifestado en oposición a lo instituido en el campo social, han cuestionado los estilos hegemónicos propuestos desde el discurso oficial, y desarrollado propuestas alternativas desde instituciones del Estado. Nos preguntamos por el carácter contrahegemónico que tienen las experiencias alternativas ¿Qué ha ocurrido con las organizaciones y proyectos alternativos al relacionarse con el Estado? ¿Cuál ha sido su incidencia social, en lo local y lo regional? Y si ¿han generado propuestas para fortalecer el Estado, o se han vuelto instituyentes al interior de las instituciones?

Desde las respuestas a estas interrogantes, lo *alternativo* se puede entender como la forma en que los sujetos individuales y colectivos se organizan como movimiento social para enfrentar, resistir y proponer nuevas formas de organización y producción socio-cultural. Lo *alternativo* en el campo

social y pedagógico, no es algo meramente discursivo; debe entenderse dentro del marco de la hegemonía y de lo instituido ya que las propuestas alternativas pueden surgir dentro de las instituciones sociales existentes o en los márgenes de las mismas. Está compuesto por sujetos, discursos y acciones. Es una experiencia individual y colectiva que aporta a la construcción de un nuevo proyecto cultural y educativo.³⁸

Del Movimiento Pedagógico Colombiano se han derivado un sin número de experiencias alternativas en las cuales se puede identificar su intencionalidad política, fundamentos pedagógicos, orientación conceptual y su proyección social; experiencias que construyen tejido social, cultural y productivo, empoderando a la comunidad para que participe en los procesos de transformación social y democrática.

La recuperación de la práctica del maestro como experiencia pedagógica a través de la sistematización en Colombia, ha coadyuvado a la conceptualización de lo alternativo; construcción que se ha movido entre fuertes tensiones. En la literatura sobre Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía,³⁹ se muestra la existencia de un debate permanente en torno a los conceptos de “innovación” “cambio” y “alternativa”. El Proyecto Génesis “Innovación escolar y cambio social,”⁴⁰ desarrolló en el año 1995 un proceso de sistematización de experiencias e innovaciones educativas que le permitió entender la innovación desde:

Una perspectiva social, que abre un horizonte distinto a la discusión. No por considerar que la escuela tiene capacidades omnímodas para solucionar los problemas de la sociedad, sino porque no puede continuar aislada de sus problemáticas vitales. Entender la innovación en una perspectiva social significa, asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio que se mueve entre lo local y lo global.⁴¹

Desde esta perspectiva conceptual se invitó a los maestros, en su momento, para que propusieran y desarrollaran innovaciones educativas, como una forma de comprometerse con la modernización de la escuela y del país; asimismo, se señaló que las innovaciones se integraran y adaptaran al proceso de modernización que, desde la segunda mitad del siglo XX, vive Colombia. Por ello, el papel de las innovaciones tuvo como objetivo el de mejorar lo instituido, revitalizar las prácticas y las experiencias pedagógicas de la escuela.

Por su parte, las alternativas pedagógicas se ubican, desde la teoría de la resistencia y del conflicto —Giroux y Gramsci—, como un polo de la tensión social que se orienta contra un adversario de clase; “... de modo que una alternativa pedagógica se configura como una opción de resistencia frente a las prácticas hegemónicas, en tanto la hegemonía de la clase dominante no depende solamente del poder económico y represivo sino también del poder cultural.”⁴²

En esta misma línea de ideas se ubica el concepto de alternativa del grupo APPEAL (México-Argentina); en sus investigaciones han conceptualizado el término “alternativa” para caracterizar todas aquellas experiencias que en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante. En este sentido sostenemos que:

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución [...] Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.⁴³



Fotografía - Alberto Motta

Lo alternativo surge como respuesta a una problemática; como experiencia pedagógica pasa por pensar y proponer nuevas formas de organizar la escuela, reconocer al maestro como sujeto intelectual y productor de conocimiento. En este sentido, una experiencia alternativa transforma los imaginarios individuales y sociales, las ideas y las representaciones que tienen los maestros y adultos sobre los niños, niñas y jóvenes. En los discursos iniciales que dieron origen al Movimiento Pedagógico se proyectaba una escuela más alternativa, con capacidad para integrar la diversidad cultural del país, de formar en y para la democracia, con autonomía, capaz de pensarse no sólo desde lo que hay que enseñar, sino también desde lo que se requiere aprender.

En esta búsqueda, el MPC generó una alternativa al modelo educativo oficial, e inició así una reflexión política y pedagógica sobre el papel y la función de los educadores como fuerza socio-cultural orientada al reconocimiento del maestro como sujeto pedagógico y político. Proceso que en el marco de un movimiento pluralista y democrático, se desarrolló desde la contradicción y el debate, como lo señala el profesor José Fernando Ocampo, quien reconoce la influencia de varios grupos de intelectuales universitarios,

como el grupo FEDERICCI de la Universidad Nacional de Colombia, con el cual se mantuvo un constante debate.

Hubo la influencia de varios movimientos intelectuales universitarios, uno fue del profesor Federicci de la Universidad Nacional; él formó el grupo, el grupo FEDERICCI. Al interior del Movimiento Pedagógico, nosotros siempre tuvimos un debate con ellos, porque sus planteamientos eran una cosa supremamente abstracta, filosófica que no llegaba a resolver los problemas de la enseñanza y del conocimiento. Entonces ese debate sigue, ese debate siempre ha estado presente en todo el proceso de la Revista Educación y Cultura, en el Centro de Investigación de Docentes (CEID) de FECODE ¿Qué es lo que tiene que hacer y saber el maestro? Es método o es contenido, ese es el punto [...] La gran tragedia de la educación colombiana es la escasa profundización en los contenidos disciplinares, y hoy la queja de la universidades es que los estudiantes que llegan a la universidad no saben nada. Eso en gran parte se debe a la promoción automática pero también al 'pedagogicismo' que llamo yo; que a los maestros no les enseñan nada, sino que les enseñan a ver cómo manejar la pedagogía y así la pedagogía no sirve para nada, porque que la pedagogía es un instrumento para transmitir y fortalecer para hacer avanzar el conocimiento, eso es indudable. Así se desarrolla el conocimiento, así se desarrolla la humanidad, entonces la tragedia de las universidades es resolver que hacen con los estudiantes que llegan y no saben nada.⁴⁴

En este contexto, el Movimiento Pedagógico nació con la idea de ser una alternativa para la educación en Colombia, pero especialmente de la educación pública; así como un espacio de producción de saberes que busca recuperar la pedagogía como teoría y discurso del maestro y de la escuela. Se constituye, así, en una alternativa cultural, en donde se concibe no sólo como un ejercicio académico y una acción individual, sino que se convierte en una acción colectiva que logra combinar la reivindicación laboral, con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica.

El ideal de FECODE es diáfano: contribuir con sus efectivos, sus acciones y sus luchas al desarrollo de una nueva cultura que sea expresión auténtica de las necesidades e intereses del pueblo y la nación; una cultura que tenga en la educación un fundamento para su creación y socialización, con tal propósito surge el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.⁴⁵

Pero quienes proponen nuevas alternativas en las relaciones con el conocimiento y con la transformación de la escuela y de la realidad social, son líderes y maestros informados, actualizados, capaces de comprender el mundo en el cual viven, integrados a las dinámicas contemporáneas; maestros hábiles, exitosos en la construcción y gestión de las oportunidades institucionales, capaces de dirigir el proyecto tradicional de la escuela hacia los avances de la ciencia y la cultura, comprometidos con los principios fundamentales de la educación y especialmente defensores de la educación pública.

En esta perspectiva, los ejes de acción y construcción de saberes y sujetos del Movimiento Pedagógico se desarrollan, de una parte, en la resistencia frente a las políticas del Estado Colombiano y, de la otra, en la escuela desde el quehacer de los maestros. Desde estos dos frentes se inician acciones orientadas a la democratización de la educación en Colombia, lucha que se traduce en la conquista de la autonomía institucional y la libertad de cátedra del maestro.

...La vigencia de un movimiento social, como el Movimiento Pedagógico Colombiano, se evidencia en las diferentes propuestas de la educación, así como en los proyectos educativos y pedagógicos que se desarrollan actualmente...

Sostener esta bandera de profundo contenido social significó defender la Educación Pública, entendida no sólo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores.⁴⁶

El MPC como experiencia alternativa, desarrolló transformaciones en diferentes campos del saber. Desde la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica generó cambios en las relaciones instituidas, creó teoría y discurso pedagógico. Como experiencia alternativa, ha continuado desarrollando una reflexión a través de las redes y grupos de maestros, de la Expedición Pedagógica Nacional y de diferentes proyectos emprendidos por grupos académicos; escenarios desde los cuales se han realizado balances y procesos comprensivos sobre su sentido y significado como agente de transformaciones sociales, que ha contribuido a la configuración de nuevos imaginarios de la escuela, de conocimiento y al establecimiento de nuevas formas de comunicación y de interacción entre los sujetos, la institución escolar y la sociedad.

Alcances y prospectiva el Movimiento Pedagógico

La vigencia de un movimiento social, como el Movimiento Pedagógico Colombiano, se evidencia en las diferentes propuestas de la educación, así como en los proyectos educativos y pedagógicos que se desarrollan actualmente en diferentes partes del país. Se puede afirmar que ha permitido nacer,

multiplicar y transformar las prácticas pedagógicas de los maestros dentro y fuera del aula, generando una participación activa de los estudiantes y padres en los procesos de formación y en los diferentes retos que enfrenta el magisterio colombiano actualmente.

Desde los planteamientos consignados en la Ley General de Educación (Ley 115/94), como mandato de ley, se integró el primer Plan Decenal de Educación 1996-2005 tendiente a impulsar los proyectos para la organización de la educación en Colombia, la defensa del derecho a la educación pública, la idea de organizar un solo sistema educativo, la necesidad de mejorar y elevar la calidad de la educación, propuestas que se recogieron del Movimiento Pedagógico y que lograron incidir posteriormente en los Planes Sectoriales de Educación y en los programas de política educativa que desarrollaron las siguientes administraciones. Sin embargo, en la discusión sobre los alcances de la Ley General de Educación, aún está pendiente la regulación del derecho a la educación en Colombia.

Algunos maestros consideran que el MPC se ha visto debilitado, transformado y fragmentado, que el espacio en el cual vive es en los proyectos que los docentes realizan en sus instituciones educativas, en las redes pedagógicas, en las mesas de trabajo y en la participación que tienen en los seminarios y foros educativos.

No obstante, la incidencia del MPC en la educación de Bogotá es vigente. Su proyección pedagógica y política en el campo social y educativo ha

adquirido nuevos matices e intencionalidades, lo que ha generado la multiplicación de proyectos y propuestas alternativas de la educación, como: la organización curricular por ciclos, la ampliación del sistema educativo oficial en la educación inicial, el proyecto “escuela-ciudad-escuela”, la articulación entre la educación media, técnica y tecnológica y su vinculación con la educación superior. Proyectos que se han desarrollado en la administración del Distrito Capital y han sido un referente para la política educativa nacional.

Es así como desde las ideas y transformaciones que devienen del Movimiento Pedagógico, hoy la educación en Colombia tiene un lugar importante en el debate y la agenda política del país.

El MPC, como movimiento político y social ha generado un proceso de participación de la comunidad educativa, un tejido social que cruzó los muros de la escuela, abriendo sus puertas a las ideas, propuestas y acciones de los grupos sociales, así como a las características de los diversos contextos colombianos que ingresan a la escuela, que desbordan la realidad educativa, cuestionan la práctica pedagógica; convirtiéndose en problemas pedagógicos que son abordados por los maestros (as) como objetos de estudio, motivando con ello la investigación educativa y configurando al maestro como productor de saber y transformador de la realidad; un sujeto con responsabilidad social.

Notas

1 Este proyecto contó con la participación y colaboración del docente-investigador Carlos Humberto Arredondo Marín, estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y las auxiliares de investigación: Nelida Corredor, Evelin Delgado, Tatiana Paola Gómez, Diana Marcela Rojas, Julieth Aguilar Perdomo, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía; Nancy Montoya y Alba Alcira López estudiantes del postgrado en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y el apoyo de la docente Danny Paola Villamil, como parte de las actividades programadas por el equipo APPEAL, Colombia en el marco del convenio de colaboración existente entre la

- UDFJC y la UNAM que se realiza en coordinación con el programa APPEAL, México en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- 2 Al respecto es importante tener en cuenta que la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), es la organización que agrupa, a nivel nacional, los sindicatos departamentales y distritales de maestros y maestras de Colombia. Es la federación más importante de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), dada la alta tasa de sindicalización de la educación pública. La FECODE cuenta con más de un millón de afiliados en todo el país.
 - 3 La *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, se constituyó en el principal medio de divulgación y difusión de las ideas del Movimiento Pedagógico. La primera edición se imprimió en 1982, desde ese momento hasta la actualidad se continúa editando y publicando con un tiraje promedio de 30,000 ejemplares que se distribuyen por todo el territorio nacional.
 - 4 Grupo de investigación clasificado por COLCIENCIAS (2001), adscrito a la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
 - 5 FECODE, "El Movimiento Pedagógico", en *Revista Educación y Cultura*, número 1, julio. Bogotá, Centro de Investigaciones Docentes-FECODE, 1984, p. 2.
 - 6 Entrevista a Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 7 Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverry. Medellín, Colombia, julio, 2011.
 - 8 Hernán Suárez y Abel Rodríguez Céspedes (coords.), *Veinte años (1982-2002) del movimiento pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2002.
 - 9 Entrevista a Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 10 *Idem*.
 - 11 Gantiva, Jorge. Orígenes del Movimiento Pedagógico. En: *Revista Educación y Cultura* No. 1. 1984, pag. 13.
 - 12 Entrevista a José Fernando Ocampo. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 13 *Idem*.
 - 14 Entrevista a Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 15 Se entiende por *localidad* una división política, administrativa y territorial de la Ciudad de Bogotá D.C.
 - 16 El Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP), es una Fundación sin fines de lucro que define el cambio social desde las orientaciones de la Compañía de Jesús. Trabaja por una sociedad justa, democrática y por la paz; defensora de los Derechos Humanos.
 - 17 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 18 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 19 *Idem*.
 - 20 Quinceno, "Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación", en Hernán Suárez y Abel Rodríguez Céspedes (coord.), *Veinte... op. cit.*, p. 39.
 - 21 Aquí se retoma el concepto de Zemelman, sobre sujeto político, quien señala: "...cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinámicos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación determinados y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad". (Hugo Zemelman, *Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1995, p. 14).
 - 22 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 23 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 24 La Expedición Pedagógica Nacional fue una propuesta de investigación que desarrolló una movilización pedagógica por todo el territorio nacional para recuperar y sistematizar los proyectos y las experiencias que los maestros y maestras venían realizando en escuelas y colegios del país, con el fin de evidenciar los saberes, la diversidad y la riqueza pedagógica de la escuela en Colombia. El proyecto es liderado por intelectuales y líderes sindicales del Movimiento Pedagógico Colombiano y cofinanciado por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional.
 - 25 Entrevista a uno de los docentes que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 26 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 27 Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, "Saberes socialmente productivos, educación, legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM, 2009, p. 23.
 - 28 *Ibid.*, pp.21-37.
 - 29 Entrevista a Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 30 Entrevista a José Fernando Ocampo. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 31 La conceptualización de experiencia que recuperamos en este trabajo es tomada del artículo de Cecilia Rincón, "Senderos y significaciones de la experiencia educativa", en *Sistematización de experiencias: innovaciones y subjetivaciones*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010, pp. 75-91.
 - 32 Asumimos en este estudio la conceptualización que realiza Dewey sobre la experiencia educativa, donde: "La experiencia, es un saber que se sitúa en un momento histórico social, da cuenta de las intenciones pedagógicas, de los procesos educativos y sociales; es un saber que se recontextualiza, se aplica; por tanto la experiencia constituye la actuación, la escenificación, el ritual, el drama que produce significación y conocimiento de la práctica y la teoría pedagógica. La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente[...] Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción [...] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo[...] Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores". (Jonh Dewey, *Experiencia y Educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p. 37).
 - 33 *Ibid.*, pp. 71-72.
 - 34 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 35 Jorge Larrosa, *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona, Departamento de Teoría e Historia-Universidad de Barcelona, 2004, p. 5.
 - 36 *Ibid.*, p. 7.
 - 37 Entrevista a una de las maestras que participó en este proceso. Bogotá, Colombia, 2011.
 - 38 De acuerdo a Máximo González, "... lo alternativo nace con la intención de complementar la diversidad, la pluralidad y con eso presentar una tendencia distinta, un discurso que intenta exponer las otras partes desechadas y anuladas por lo oficial. Lo alternativo es la actividad que aparece, por su fuerte discrepancia con otra actividad, planificada y desarrollada desde la estructura del poder. Se entiende como alternativo todo cuanto se opone y se resiste a los modelos y esquemas provenientes de las instituciones del poder." (Máximo González, *Claves para entender la literatura emergente de fin de siglo*. Chile, UTEM, 1999, p. 36).
 - 39 *Cfr.* Cecilia Rincón, *Senderos... op. cit.*
 - 40 El proyecto Génesis, liderado por los investigadores Rodrigo Parra Sandoval, Elsa Castañeda, Marina Camargo y Juan Carlos Tedesco. En 1995 por iniciativa de COLCIENCIAS y la Fundación FES, se desarrolló el proyecto de investigación sobre las Innovaciones Educativas en Colombia; desde la observación cuidadosa de algunos casos, se confrontaron los conceptos que sobre ese tema existen en la abundante bibliografía que hay en el país. Este proyecto fue relevante por la coyuntura de transformación del sistema educativo colombiano generado por la aparición de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), según la cual la innovación, entendida como cambio urgente en la organización y la calidad de la educación, deja de ser una posibilidad y se convierte en una obligación que cada institución debe consignar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).
 - 41 Rodrigo Parra Sandoval y otros, *Proyecto Génesis. Innovación escolar y cambio social*, tomo I. Bogotá, COLCIENCIAS, 1997, p. 19.
 - 42 Raúl Barrantes, "Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia", en *Estados de Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía*, volumen 2. Colombia, 2001, p. 119.
 - 43 Al respecto véase el capítulo de Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein en la primera parte de este tomo.
 - 44 Entrevista a José Fernando Ocampo. Bogotá, Colombia, junio, 2011.
 - 45 FECODE, "Editorial", *Revista Educación y Cultura*, número 1, julio. Bogotá, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-FECODE, 1984, p. 2.
 - 46 *Idem*.

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ORALES Y ARGUMENTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.



Kateryn Yohana Bedoya

Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de maestría en la Universidad de la Sabana



Claudia Patricia Zabala

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás y estudiante de maestría en la Universidad de la Sabana

Resumen

El presente trabajo analiza la naturaleza de la práctica pedagógica y cómo su transformación incide en el desarrollo de las competencias comunicativas, más específicamente, la oralidad y la argumentación. La investigación fue realizada en la Institución Educativa Municipal Cundinamarca durante los años 2017 y 2018, involucrando a dos grupos de estudiantes en las clases de Lengua Castellana y Ciencias Naturales. Se realizó previamente un diagnóstico e identificación de las problemáticas de la práctica pedagógica, a partir del cual se plantearon actividades, guiadas a través del enfoque comunicativo, que permitieran la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la oralidad y la argumentación.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas, competencias comunicativas, oralidad, argumentación.

Introducción

La problemática abordada en el proyecto, surge de la reflexión del quehacer docente, en el que se ha observado a través de los instrumentos aplicados que a los estudiantes se les dificulta comunicarse asertivamente, comprender y seguir instrucciones, argumentar sus ideas, y a su vez, tienen problemas en sus relaciones interpersonales al no poseer herramientas para comunicarse de forma adecuada. Estas dificultades pueden ser un factor que influye en el rendimiento académico, que no sólo se ve reflejado en

el desempeño en el aula, en los resultados de las Pruebas de Estado, sino también en el ejercicio comunicativo cotidiano de los estudiantes.

A partir de las circunstancias expuestas, surge la pregunta ¿Cómo al transformar las prácticas pedagógicas se fortalecen las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes?

Para dar respuesta es necesario generar cambios en las prácticas pedagógicas, fundamentos en la reflexión del quehacer docente, aplicando diferentes estrategias haciendo uso del enfoque comunicativo

Metodología

Teniendo en cuenta que el proyecto investigativo busca transformar la práctica pedagógica, la metodología de investigación acción cualitativa resulta ideal para el desarrollo del mismo, ya que en ella, según Hernández y otros (2010) el investigador está inmerso en el ambiente en el cual realiza observaciones holísticas, lo que le permite indagar sobre hechos que ocurren en el contexto, además al tener vínculos con los participantes le permite obtener información real de los acontecimientos para analizarlos

de forma objetiva. Así mismo estos autores señalan que el investigador a través de este procedimiento puede: “detectar procesos sociales fundamentales en el ambiente y determinar cómo operan (p, 374)”. En otras palabras, los objetivos que traza la investigación-acción son aplicables para indagar los hechos sociales que acontecen en el aula y que pueden llegar a ser motivo de estudio.

Se elige el Enfoque Comunicativo porque permite el desarrollo de las competencias comunicativas, definido por Bermúdez y Gonzáles (2011) “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (p. 2).

El desarrollo del proyecto se llevo a cabo a través de cuatro ciclos: reflexión inicial, planificación, puesta en práctica, análisis e interpretación los cuales fueron realizados en cada una de las áreas y posteriormente unificadas con fin de encontrar los puntos en común y de esta manera reflexionar sobre el proceso. A continuación, se presentan los ciclos de reflexión de Lengua Castellana y Ciencias Naturales. Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Ciclos de reflexión de Lengua Castellana

Ciclos de reflexión Lengua Castellana	
Reflexión inicial	Planificación
<p>Lo que se encontró en la exploración inicial, fueron los constantes llamados de atención y los problemas de convivencia en el aula dificultan el desarrollo de la clase, limitan la comprensión y participación de los estudiantes, no favorecen la responsabilidad de los educandos sobre su propio proceso de formación y establecen diferencias entre docente y estudiante</p>	<p>A raíz de la reflexión, surge una serie de propuestas a ejecutar en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer a los estudiantes más partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Crear productos culturales relacionados con los temas abordados. Retroalimentar el desempeño de los estudiantes. Fortalecer las habilidades comunicativas para adquirir competencias sociales, tales como tolerancia, expresión y comprensión de los mensajes. Mantener relaciones interpersonales agradables.
Análisis e interpretación	Puesta en práctica
<p>Es fundamental escuchar la opinión de los estudiantes sobre la práctica pedagógica, ya que son ellos quienes pueden establecer los criterios para desarrollar una clase agradable y significativa. La forma como se inicia la clase, las palabras que el docente utiliza, los gestos y la forma como evalúa son esenciales para el buen desarrollo de la clase.</p> <p>Para que los estudiantes sientan confianza en sí mismos a la hora de expresar sus ideas, se requiere de una previa preparación del discurso y debe estar estrechamente relacionado con su realidad.</p> <p>El desarrollo de las conversaciones estructuradas permite que los estudiantes se expresen con mayor seguridad, y así mismo, da la posibilidad de percibir sus dificultades para expresar las ideas en público favoreciendo la convivencia.</p> <p>El docente, para desarrollar su labor, debe tener conocimiento sobre la realidad de cada uno de los estudiantes, ya que sus relaciones personales, familiares y sociales permiten el desarrollo de la personalidad de cada uno de los educandos. De esta forma, el docente establece qué se debe fortalecer en cada uno de ellos y en el grupo en general.</p>	<p>Las actividades y cambios en la práctica pedagógica, están orientadas a desarrollar un aprendizaje que permita solucionar problemas, y a su vez, transformar la realidad de los participantes de la investigación. Por tal motivo, desde lo pedagógico se elige el modelo de la enseñanza para la comprensión, ya que permite construir, representar, organizar y relacionar los conocimientos.</p> <p>Así mismo, las actividades indagan sobre las situaciones que interfieren en la convivencia y establecen la forma de mejorar las relaciones interpersonales a través de una comunicación asertiva. Las actividades también buscan fortalecer la oralidad mediante la recopilación de información, seleccionando y ordenando sus ideas para expresarlas de forma organizada a sus compañeros, y a través de la expresión de sus pensamientos y emociones de modo espontáneo. Dichas actividades fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> El folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar. El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar. Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro.

Tabla 2. Ciclos de reflexión de Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Ciclos de reflexión Ciencias Naturales y Educación Ambiental	
Reflexión inicial	Planificación
<p>La misión institucional, la cual contempla la comunicación como un eje articulador para el desarrollo de competencias, inicialmente se realizó un análisis de la práctica pedagógica con fin de generar cambios que aportaran al mejoramiento de la comunicación en el aula. En dicho análisis se detectó que se debía mejorar la planeación, el ambiente de aula, la evaluación y la comunicación-docente estudiante.</p> <p>Posteriormente se realizaron observaciones, en las que se evidenciaron falencias en los estudiantes en sus habilidades orales y argumentativas. Las observaciones arrojaron que éstas afectan no solamente el nivel académico, sino también el ambiente de aula. Por ejemplo, al momento de realizar exposiciones, a los estudiantes se les dificulta hablar con fluidez y seguridad, acuden a la lectura y les cuesta participar. En cuanto a la argumentación, se evidenció que no están habituados a sustentar sus ideas o postulados mediante la razón y la lógica. Se les dificulta la escucha y tienden a ser agresivos en su trato personal.</p>	<p>De acuerdo a la reflexión previa, se concluyó en la necesidad de transformar la práctica pedagógica para fortalecer las habilidades orales y argumentativas de los estudiantes, con el fin de mejorar la comunicación en el aula, el nivel académico y la convivencia. En seguida, se consultan estrategias pedagógicas que aporten principalmente a la mejora de las habilidades antes mencionadas; además, se indaga sobre la EPC, con fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Se eligen como estrategias pedagógicas:</p> <p>Debate: De acuerdo a Plantin (2004) el debate tiene las características necesarias para desarrollar competencias argumentativas. Esta estrategia, por sus características, también permite mejorar las habilidades orales.</p> <p>Análisis de caricatura: Según Barragán y Gómez (2012) es “un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de operaciones cognoscitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva” (p. 81)</p> <p>Rutinas de pensamiento: Aunque la finalidad de las rutinas es hacer visible el pensamiento, el estudiante en la mayoría de ellas se ve obligado a dar explicación y a argumentar su pensamiento.</p>
Análisis e interpretación	Puesta en práctica
<p>A partir de los instrumentos aplicados, observaciones, opiniones y percepciones de los estudiantes frente a la práctica pedagógica, se evidenció la importancia de la comunicación en el aula que debe estar mediada por el trato amable y respetuoso del docente hacia el educando, la buena actitud.</p> <p>La implementación de la planeación a través de la E.P.C, generó un cambio positivo en las clases y su planificación, ya que permitió desarrollar diversas metas de comprensión, contando con actividades de inicio, centrales y de finalización, además de facilitar la evaluación continua.</p> <p>La reflexión de la práctica docente es una herramienta dinamizadora fundamental que le permite al docente evaluar desde la autocrítica su labor, lo que conlleva a reconocer sus aciertos y sus dificultades para tomar decisiones frente a ellos, lo que beneficia tanto su labor como los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Para transformar la práctica pedagógica desde la asignatura se realizó previa consulta de las estrategias que podría aplicar en el aula para el fortalecimiento de las habilidades orales y argumentativas.</p> <p>Las estrategias pedagógicas aplicadas permitieron realizar cambios en la práctica pedagógica que se evidenciaron a través de la planeación, la evaluación y el ambiente de aula. Respecto a la planeación, se siguió el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, cuyo propósito es lograr una comprensión real de lo que se pretende enseñar, teniendo en cuenta metas, aspectos cognitivos, comunicativos, de propósito y de método. En cuanto a la evaluación, los cambios generados se ven reflejados en la evaluación continua e integral; finalmente, el ambiente de aula sufrió cambios positivos, ya que las relaciones entre docentes y estudiantes se fortaleció gracias a la buena comunicación.</p>

Al reflexionar acerca de la práctica docente, se hace evidente hacer un análisis de los procesos que se han llevado a cabo en el aula y cómo éstos repercuten en los estudiantes. Dicho análisis se realiza con el objetivo de generar cambios que permitan el mejoramiento continuo de la labor docente, y es por ello que se considera que la transformación de

la práctica se da a través de cambios en la planeación, el currículo, el ambiente de aula, la evaluación, así como la misma pedagogía y didáctica. Estos aspectos, constituyen las categorías mediante las cuales la práctica pedagógica es susceptible de ser desglosada y descrita para su reflexión y análisis. Tabla 3.

Tabla 3. Categorías de la práctica pedagógica.

Categorías de la práctica pedagógica		
Categorías	Aspectos	Caracterización
Planeación	EPC	Se elige el modelo de enseñanza para la comprensión, ya que posibilita reflexionar en la práctica pedagógica, ya que sus criterios apuntan a la comprensión del conocimiento. Ver anexo 5
	Estrategias pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la oralidad y de la argumentación	Folleto: hablar y escuchar para aprender a pensar El teatro: hablar y escuchar para aprender a hablar Autobiografía: hablar y escuchar para conocer al otro El debate Interpretación de imágenes Rutinas de pensamiento
Ambiente de aula	Relaciones interpersonales	Ceder el turno para hablar Guardar silencio para escuchar Utilizar vocabulario apropiado
	Actitud docente	Escuchar a los estudiantes Valorar las opiniones de los estudiantes Resaltar los aspectos positivos de los estudiantes
	Manejo de autoridad	Implementar y cumplir normas en el aula Concertar pactos de aula con los estudiantes Tratar equitativamente a los estudiantes
	Pedagogía y didáctica	Diseñar actividades fortaleciendo las habilidades comunicativas Realizar actividades de recuperación y refuerzo
Evaluación	Evaluación continua	Pautas evaluativas Estrategias evaluativas
	Autoevaluación	Reflexión de la práctica pedagógica Innovación de los procesos académicos

Así mismo se establecieron las categorías de análisis de oralidad que están conformadas por la escucha y el habla, ya que debido a su función es necesario comprender dichas habilidades de forma similar. Para el habla, se tienen en cuenta los criterios que plantea Paredes (2006) para evaluar una exposición oral, y para el caso de la escucha, se consideran las tres acciones específicas para reducir la brecha en la escucha de Echeverría (2007). Véase la tabla 4.

Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis de oralidad.

Categorías y subcategorías de análisis de oralidad.			
Categorías	Subcategorías	Aspectos	Caracterización
Oralidad	Hablar	Voz	Fuerte y clara, con buena dicción, con entonación adecuada.
		Contenido	Coherente, claro, bien fundamentado, que demuestre estudio y dominio del tema.
		Uso de la lengua	Vocabulario variado, adecuado y preciso en sus sinónimos, cuidadosos en la construcción correcta de las oraciones; sin muletillas ni barbarismos.
		Elaboración del discurso	Discurso bien organizado, con introducción y remate acertados.
		Actitud y proyección sobre el público	Seguridad en sí mismo, vehemencia, entusiasmo, impacto, actitud convincente, con dominio sobre el público.
	Escuchar	Verificar escuchas	Permite asegurar que lo escuchado es lo adecuado.
		Compartir inquietudes	Compartir con el oyente las inquietudes que conducen a decirle tal o cual mensaje.
		Indagar	Preguntar al orador que proporcione más información, con el fin de completar o corregir, lo que hasta el momento se ha escuchado.

En cuanto a las habilidades argumentativas, se caracterizaron los niveles con base a lo planteado por Alzate (2012), donde la elaboración de los argumentos de los estudiantes fue clasificada de la siguiente manera, de acuerdo a su uso al momento de justificar una idea o lo planteado en una tesis. Tabla 5.

Tabla 5. Categorías de análisis de argumentación, basado en Alzate (2012)

Categorías de análisis de argumentación, basado en Alzate (2012)	
Niveles argumentativos	Características
1	Elabora argumentos que son una descripción simple de la vivencia.
2	Elabora argumentos con datos y conclusiones.
3	Elabora argumentos en los que incluye datos, conclusiones y justificaciones.
4	Elabora argumentos de nivel 3 y los respalda teóricamente.
5	Elabora argumentos de nivel 4 y es capaz de crear contraargumentos

Resultados

Los instrumentos de recolección (encuestas, diarios de campo y videos), se consolidan como herramientas que permiten encontrar patrones, significados y coherencia en las propuestas pedagógicas o actividades didácticas que se realizan (Salgado, 2007). Tanto las observaciones como los vídeos y encuestas propias de cada área, aportaron información necesaria para realizar cambios en la práctica pedagógica y evidenciar una evolución en las competencias comunicativas de los estudiantes de ambos grupos. Tabla 6.

Tabla 6. Triangulación

Categorías de análisis de argumentación, basado en Alzate (2012)					
Categorías	Aspectos	Encuestas a 70* Participantes Resultados en porcentajes (%)	Diarios de campo	Análisis de videos	Resultados
Práctica pedagógica	Planeación	El 71% considera que las docentes realizan actividades que facilitan su aprendizaje y presentan los temas con claridad. El 90% afirma que se les entregó el programa de la asignatura al inicio del periodo.	La planeación evidencia los pasos para cumplir con los objetivos de la clase, sin embargo su desarrollo se basa principalmente en la adquisición de conocimientos.	Las docentes a pesar de realizar una planeación deben hacer ajustes durante el desarrollo de las clases para cumplir con los objetivos.	La planeación carece de objetivos que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades comunicativas.
	Evaluación	El 67.1% estima que las docentes explican el sistema de evaluación y lo dan a conocer.	El docente evalúa el aprendizaje de los temas abordados en cada una de las disciplinas al final del periodo, en el que se califica a través de una escala valorativa.	A pesar de poseer las herramientas para desarrollar la evaluación de forma continua, se le da prioridad al cumplimiento de la planeación.	Se debe fomentar la evaluación integral y continua.
Ambiente de aula	Actitud docente	El 9.14% responde que el docente mantiene una relación de cordialidad y respeto. El 72.8% expresa que el docente responde con claridad a las preguntas que se generan en clase. El 92.8% declara que el docente es puntual a la hora de iniciar la clase.	El respeto es la base para el desarrollo de las clases, sin embargo la comunicación que se da entre docente-estudiante tiende a ser distante y la comunicación entre pares afecta el ambiente de aula.	Se observa que charlan constantemente a pesar de las recomendaciones dadas. Los estudiantes interrumpen la clase de forma regular y desacatan las ordenes dadas.	Fortalecer la comunicación asertiva en el aula entre todos los miembros del grupo de aula.

	Manejo de autoridad	<p>El 94.2% indica que el docente establece normas de comportamiento claras que todos deben cumplir.</p> <p>El 85.7% aprecia que el docente es respetado por todos los estudiantes del curso.</p> <p>El 92.8% refiere que las orientaciones que da la docente son seguidas por todos los estudiantes.</p>	<p>A pesar de establecer normas en el aula se evidencian problemas de convivencia. Frente a los llamados de atención frecuentes a los mismos estudiantes, ellos responden de forma agresiva.</p> <p>Se observa que la mayoría de los estudiantes incumple constantemente las orientaciones dadas por el docente.</p>	<p>Se llama constantemente al orden y con frecuencia el docente hace intervenciones alusivas al respeto y a la escucha.</p>	<p>Establecer pactos de aula, teniendo en cuenta la opinión y sugerencias de los estudiantes. La forma en la que las docentes enuncian, intervienen y reclaman, es clave para lograr los objetivos.</p>
Habilidades comunicativas	Oralidad	<p>El 35.7% manifiesta que ceden el turno para hablar.</p> <p>El 90% expresa que nunca se agreden para convencer.</p> <p>El 77.1% declara que algunas veces conoce el significado de las palabras que usa para ofender a otro.</p> <p>El 58.5% informa que cuando desconoce una palabra busca su significado en el diccionario.</p>	<p>Los estudiantes muestran interés por la participación en clase, sin embargo se interrumpen para participar, se burlan de sus compañeros y se agreden verbalmente para ser escuchados. Se evidencia el uso de la jerga común en sus intervenciones. Usan términos inapropiados para expresar sus ideas.</p>	<p>Las docentes modulan la voz para llamar la atención de los estudiantes.</p> <p>Las docentes evitan el uso de términos técnicos para favorecer la comprensión.</p>	<p>Falta estructurar y hacer seguimiento al enriquecimiento de las habilidades orales de los estudiantes.</p> <p>Es necesario familiarizar a los estudiantes con el uso del lenguaje técnico.</p>
	Argumentación	<p>El 55.7% considera que algunas veces les cuesta explicar una idea porque se les dificulta justificarla.</p> <p>El 52.8% refiere que se abstienen de participar en clase porque no encuentran palabras precisas para lo que tienen que decir.</p> <p>El 64.2% manifiesta que nunca gritan para ser escuchados.</p>	<p>En el momento de sustentar una idea los estudiantes se muestran confusos y carecen de términos para argumentar.</p> <p>Elaboran explicaciones de tipo descriptivo de acuerdo a sus experiencias, por lo que se les dificulta crear contra argumentos.</p>	<p>Se le da mayor relevancia a la memorización de conceptos.</p> <p>El docente favorece los aciertos de los estudiantes, y limita la sustentación de ideas consideradas erróneas.</p>	<p>Generar espacios a través de estrategias pedagógicas que favorezcan el análisis y la argumentación</p>

Conclusiones

Para transformar la práctica pedagógica es fundamental mejorar los canales de comunicación entre docente-estudiante, ya que las relaciones que se gestan en el aula repercuten de forma positiva o negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para fortalecer la oralidad y la argumentación, es necesario observar los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas habilidades comunicativas, desde la responsabilidad del docente.

Las estrategias pedagógicas seleccionadas para fortalecer las habilidades orales y argumentativas tuvieron un impacto positivo en los educandos, puesto que se observaron avances en el discurso argumentativo, proyección de la voz y coherencia al hablar.

El enfoque comunicativo permitió que los estudiantes hicieran parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades orales y argumentativas, ya que, al escuchar sus

opiniones y sugerencias respecto a las prácticas educativas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales, surgieron mejoras en la planeación, el ambiente de aula y la evaluación en las dos asignaturas, mediados por una comunicación asertiva entre estudiante - docente y viceversa.

La evaluación continua permitió fomentar la valoración objetiva desde diferentes perspectivas, logrando así que cada uno de los estudiantes reflexionara acerca de sus aciertos y debilidades. Sin embargo, pocos estudiantes demuestran interés por superar sus falencias.

opinion y sugerencias respecto a las prácticas educativas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales, surgieron mejoras en la planeación, el ambiente de aula y la evaluación en las dos asignaturas, mediados por una comunicación asertiva entre estudiante - docente y viceversa.

Referencias bibliográficas

Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9 (17).

Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la

actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 17 (1).

Bermúdez, L. y Gonzáles, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8 (15), enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. ISSN 1690-7582.

Echeverría, R. (2007). *Actos de lenguaje*. Volumen I. La Escucha. Buenos Aires: Granica.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Ed Mc Graw Hill, quinta edición.

Paredes, E. (2006). *Prontuario de lectura*. Editorial Limusa. Segunda edición.

Plantín, C. (2004). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *TED No. 36*, p. 95-114. ISSN 0121-3814.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima (Perú)* 13: 71-78



Diagnóstico

Nuestra visión sobre la educación chilena

Introducción

Como Colegio de Profesores de Chile nos hemos propuesto reposicionar al magisterio en la discusión pública, disputar las actuales transformaciones en el sistema educativo y asegurar la participación del profesorado, junto al resto de los actores educativos que

ensanchan el amplio movimiento por la educación, en el devenir de la educación chilena como un actor educativo en el debate, más allá de la legítima defensa de sus intereses gremiales. Esto se sustenta en un programa de transformaciones que reconoce que la



reflexión sobre la educación pública que queremos debe recobrar el lugar perdido entre sus principales actores.

Dentro de la comunidad educativa son las y los docentes quienes deben dar sustento a esta nueva mirada que, mediante el empoderamiento sectorial, la recuperación de la identidad docente y la pedagogización del pensar /quehacer deben posicionar la dignidad del ejercicio docente y la humanización de labor educativa en primera línea.

El presente documento entrega un diagnóstico sobre la educación chilena, así como una mirada general sobre el proceso de reformas y los lineamientos a partir de los cuales se busca construir una propuesta que apunte a la generación de un nuevo sistema educativo para el país, poniendo como centralidad la educación pública.

Diagnóstico

A partir de las transformaciones neoliberales llevadas adelante por la dictadura y profundizada en los gobiernos democráticos, se constituyó un sistema educativo orientado por el mercado y los incentivos a la privatización (Larrañaga, 1995; Larrañaga, 2004; CPCh, 2003, Fundación Sol, 2008; Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. & Sánchez, R. 2011; González, L. 2015). Dichos cambios han afectado de manera global al conjunto de las distintas dimensiones del sistema educativo y no tienen que ver exclusivamente con variables económicas asociadas al régimen de propiedad o a las formas de financiamiento de la educación. Los cambios han posibilitado el desmantelamiento de la larga tradición de educación pública que existió en Chile (Ruiz C., 2010) a la vez que impuso como principios de organización la competencia (Soto, R., Mera J., Núñez C., Sisto, V. & Fardella, C.; 2016), los mecanismos de presión e incentivos y estandarización (Cassasus, 2003; Revista Docencia 2008a, 2008b) del conjunto de los procesos educativos, entre otros.

...Transformar el actual modelo educativo requiere por comprender en profundidad sus características y proponer una nueva concepción de sistema educativo...

Las dimensiones que definen la esencia de los cambios desarrollados en los casi 40 años del sistema educativo neoliberal chileno se pueden organizar en torno a tres ejes centrales: 1. La instalación de la noción de subsidiariedad y libertad de enseñanza, que posibilita una reinterpretación neoliberal de la relación estado-sociedad en un doble significado, a saber, la promoción de la libertad de proyectos educativos privados (de elección y desarrollo), con baja regulación pública y la libertad de emprendimientos en educación como manifestación de la actividad económica; todo lo cual se instala por sobre el derecho a la educación, operando como fundamento ideológico y socio-político del sistema. 2. La política de estandarización como perspectiva educativa y construcción de sentido estratégico de los proyectos escolares, lo que incide en las nociones de calidad y fines sociales de la educación. 3. El gerenciamiento como concepción del diseño, la organización y la gestión institucional.

Sobre estos tres pilares (Subsidiariedad y libertad de enseñanza, estandarización y gerenciamiento) se sostiene la educación de mercado y el estado de abandono en que se encuentra la educación pública. Transformar el actual modelo educativo requiere por comprender en profundidad sus características y proponer una nueva concepción de sistema educativo.

Estado subsidiario y libertad de enseñanza

La consagración subsidiaria de la libertad de enseñanza elaborada en dictadura constituye el punto de origen de la reducción del derecho a la educación a su mínima expresión. La reconfiguración subsidiaria establece a la libertad de enseñanza en la doble concepción de libertad de empresa y libertad de proyectos educativos, entendido esto último como la posibilidad de desarrollar y elegir proyectos privados (Romero, A. y Zarate, M. 2013). Ello permitió a los privados asegurar las condiciones para que el Estado fije igualdad de trato a sus instituciones y a los proyectos privados, bajo el supuesto que el incentivo a la participación de los privados redundaba en grados mayores de libertad para los individuos (OPECH, 2014), la proliferación de proyectos educativos diversos y la flexibilidad de gestión de las unidades educativas. Muy por el contrario, este cambio fijó los términos para abrir un largo ciclo de privatización del sistema educativo chileno y el persistente deterioro de la educación pública. A la larga, además, este marco dio paso al proceso de mercantilización de la educación escolar y permitió que las instituciones escolares sean objeto de emprendimientos privados con afán de lucro.

El proceso de mercantilización de la educación rompe la relación entre educación y proyecto país, en la medida que sólo es expresiva de las decisiones de mercado y por tanto de los intereses particulares de los agentes económicos involucrados. Que la educación sea expresiva únicamente de intereses parciales -y no del proyecto de sociedad- ha generado una total desregulación para definir los sentidos y las finalidades de la educación. La propiedad privada no tiene responsabilidad por la totalidad social, sólo en lo público lo social logra expresarse en su diversidad y sentido global.

El predominio de la libertad de enseñanza y la educación privada ha supeditado el derecho de las y los estudiantes de nuestro país de educarse en un espacio laico y democrático. Hoy en día priman los intereses y las voluntades particulares, lo que redundará muchas veces en la formación de sujetos individualistas, competitivos, sin conciencia del entorno, poco solidarios y sin sentido de sociedad (Mejía, M.R.; 2004; 2006). Este es un aspecto clave de la mercantilización educativa.

Así también el mecanismo del financiamiento a la demanda (*voucher*), consagra la igualdad de trato ante instituciones públicas y privadas, posibilitando que el Estado abandone su responsabilidad sobre la provisión de la educación. La evidencia muestra que el sistema de pago por matrícula-asistencia incentivó la privatización del sistema en tanto permitió a los privados contar con recursos equivalentes a los públicos para la gestión de sus proyectos, sin exigencias de inversión ni mecanismos de control, mientras las escuelas municipales estaban sometidas a administraciones muchas veces en déficit y con altas restricciones y controles sobre los gastos. Con esta disposición, el sistema completo, inclusive las escuelas municipales, se ha inclinado a procesos de endo-privatización¹, con la adopción de criterios de competencia.

Contrario a lo que sostiene el pensamiento neoliberal la *libertad de enseñanza* -entendida como libertad de

emprendimiento, elección de escuelas y desregulación- no se conecta históricamente con el pensamiento liberal clásico, sino que forma parte de una recuperación del ideario conservador y confesional (Jobet, 1970). Esta reinterpretación busca disminuir la presencia del Estado y el sentido de derecho social de la educación impartida por éste (Orellana, V. & Guajardo, F. 2014). Esta interpretación de la libertad, que no está en el origen de nuestro sistema educativo republicano, es afín a la pretensión neoliberal de otorgar incentivos a los emprendimientos con la sola motivación del beneficio económico y de potenciar el surgimiento de proyectos educativos particulares, con la menor injerencia posible del interés público. (Chubb, J. & Moe, T. 1990)

El fundamento conservador de la libertad de enseñanza, vinculado al carácter subsidiario del Estado, originó una expansión desregulada del sistema y profundizó la segmentación educativa de este con la generación de tres componentes diferenciados (Particular Pagado, Particular Subvencionado, Municipal). Tal desarticulación impide estructuralmente desarrollar una política educativa vinculada a un proyecto país y fundada en principios comunes.

Calidad de la educación y estandarización

La estandarización genera una noción restringida de calidad educativa, que, tras la consigna de la modernización y la mejora, reduce los procesos y propósitos de la educación a certificaciones de atributos "objetivados" de los "servicios" producidos. Esta noción unidimensional de la calidad y la modernización de la educación se sustenta en la idea de que es posible reducir a unidades objetivas, atribuibles a los individuos, los procesos educativos, la labor de los docentes y los resultados de la educación en una escuela. Pero, finalmente se constituye como un instrumento de presión que distorsiona las prácticas pedagógicas y evaluativas (Flórez, 2013).

La idea de estándar se sustenta en lo que se considera la medida mínima aceptable o pertinente para el conjunto de la población escolar, de los aprendizajes y de los educadores, lo cual constituye un supuesto epistemológico que, a lo menos, está reñido con la naturaleza diversa de los contextos y necesidades y con el desarrollo concreto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella priman los argumentos propios de la Economía de la Educación (eficiencia, eficacia, resultados y gerenciamiento), que impactan negativamente en las dimensiones curricular, evaluativa y pedagógica².

Desde el punto de vista curricular, la estandarización es una pretensión que intenta justificar un discurso de equidad mal entendida. Primero porque descansa en supuestos acerca del tiempo requerido muy alejados de las problemáticas cotidianas que enfrenta la labor educativa y segundo, porque tiene a la base un enfoque de aprendizaje por acumulación de información y/o reiteración de habilidades a partir de un/a estudiante promedio. Curricularmente y en términos de teoría del aprendizaje, la equidad no pasa por la distribución homogénea de contenidos entre poblaciones socioculturalmente diferenciadas; por el contrario, está asociada al desarrollo de capacidades fundamentales, como pensamiento crítico, investigación, transferencia a contexto, abordaje de problemas sociales (Apple y Beane, 2000), culturales y ambientales relevantes, integración interdisciplinar, etc. Capacidades que pueden movilizarse en torno a saberes clave y a la apropiación de lenguajes fundamentales para denominar globalmente los fenómenos y cuyo volumen de información es variable dependiendo de los contextos.

Tratar de asegurar equidad por la vía de la igualdad de contenidos acumulativos y/o de habilidades fragmentadas y descontextualizadas, tal como lo ofrece el estándar -lo que es propio de enfoques academicistas y técnicos (Da Silva, 2001) - sólo profundiza las

desigualdades y la falta de pertinencia cultural de la escuela. Esta visión restringida del ejercicio docente, de la labor pedagógica y el trabajo curricular redundan en una reducción de la noción de calidad y, por consecuencia, de las definiciones de su medición. La llamada evaluación a través de pruebas estandarizadas (entre ellas el SIMCE), en rigor, es simplemente medición del desempeño (OPECH; 2005; 2009) desde un enfoque de habilidad cognitiva centrado en las áreas más funcionales del currículum y en torno a contenidos que no reflejan la diversidad cultural y de contextos.

La evaluación así concebida promueve, en definitiva, la homogeneización cultural y la adaptación pasiva a las necesidades económico-laborales, además de prácticas de estrechamiento de la experiencia de educativa -entrenamiento, *teaching to the test*, etc.- y formas sistemáticas de reducción de la amplitud de los proyectos educacionales, propias de las teorías del capital humano (Ruiz, 2010). De hecho, es posible afirmar que muchas escuelas que suben sus puntajes SIMCE, al saturar la instrucción funcional en las áreas medidas, reducen a temprana edad la multidimensionalidad del desarrollo de los sujetos y, por tanto, bajan significativamente la calidad de la educación, entendida esta desde una perspectiva de integralidad.

A su vez, y derivado de la concepción curricular-evaluativa, la estandarización implica la reducción del ejercicio pedagógico. En esta dimensión, se imponen esquemas de formación y ejercicio docente que son impulsados en abstracto, promoviendo marcos de actuación que operan como recetas metodológicas, sin consideración de los contextos, de la necesaria traducción del saber a distintas realidades y de la diversidad de fines que una educación pertinente debe perseguir.

En ese marco, la labor pedagógica queda situada como un ejercicio técnico, desprofesionalizado, de ejecución individual y limitado a la aplicación

de recomendaciones de implementación, sin interpretación problematizadora y crítica de los propósitos generales del Estado y de los objetivos que ofrece el currículum oficial.

En definitiva, la estandarización de la calidad educativa, que condiciona fuertemente las prácticas docentes, curriculares y evaluativas de todo el sistema, dificulta la formación integral y el surgimiento de miradas educativas pertinentes a las diversas realidades, necesidades e intereses, lo que produce pérdida del sentido de la educación y el vaciamiento del concepto de lo público. La adopción de esta mirada, es causa y efecto de la ausencia de fundamentos propiamente educativos y pedagógicos en el diseño de los diversos instrumentos de política educativa, reafirmando con ello su mercantilización.

Organización gerencial para la competencia

El diseño de la organización escolar para la competencia y la gestión institucional como gerenciamiento ha supuesto un modo de concebir la unidad educativa y el desarrollo de los establecimientos escolares como espacios de rendimiento productivo y de eficiencia en la gestión de los procesos, cuyos propósitos son entendidos como productos de un mercado y en donde los fines ulteriores no son explícitos y no se discuten. La escuela como objeto del emprendimiento privado, que nace en la reforma dictatorial, tiene como principal unidad de su éxito la demanda, lo que es gráfico del motor que ha hecho funcionar al mercado de escuelas, a saber, la búsqueda de captura de matrícula. La definición de resultados como rendimientos y el éxito como demanda son planteamientos propios del mercado y, a nivel de la gestión, del *management*, basado en la idea de calidad total que utiliza los principios de gestión privada para administrar lo público.

El gerencialismo funciona en torno a metas cuantificables, indicadores “objetivos” de desempeño institucional y

profesional; la gestión se llena de mecanismos, formatos, evidencias y respaldos y los procesos son diseñados -y se validan- sólo en la medida que sean exitosos en el mejoramiento del “servicio” en función de los resultados previamente establecidos. La “receta” sugerida centra su preocupación en el liderazgo (en sus distintas versiones) e imagina las escuelas, más que como comunidades, como estructuras funcionales de roles y procedimientos, en que el “jefe” debe convertirse en líder, sea democrático, sea distribuido, pero la clave estaría en su gestión.

Para enfrentar los desafíos de la gestión, las políticas del *management* han instalado un modelo conceptual organizado en torno al “sistema de aseguramiento de la calidad”, dirigido a producir “eficacia escolar”, y en base a criterios de productividad que no consideran el carácter específico de los procesos educativos. Este modelo asume la idea que la noción de “aseguramiento” y de “calidad” puede validarse de manera paramétrica. Pero, lo que es útil con unos estudiantes, en unos contextos y en un determinado tiempo, no necesariamente lo es en otros; y el avance de los procesos no es necesariamente lineales ni acumulativos, ni se pueden reducir a indicadores numéricos. Al mismo tiempo, la idea de “aseguramiento” desconoce por completo que la formación en el espacio escolar es mucho más que aprendizaje de materias de origen disciplinar y que los factores que afectan su apropiación son amplios y de muy diversa profundidad.

A nivel de sistema esto opera en torno al cumplimiento de metas de desempeño y está sujeto a procesos de supervisión y rendición de cuentas. El propósito es una definición restringida de la mejora continua, el que funciona conforme a que la institución escolar se oriente a mejorar la magnitud de sus resultados -de eficiencia interna y aprendizajes estandarizados- expresados en un puntaje, año tras año, independiente de la composición socio-



Fotografía - Alberto Motta

cultural, psico-cognitiva y afectiva de los estudiantes. De la misma manera, en su afán por homologar y categorizar a las escuelas, el sistema genera los incentivos y las sanciones orientado por esos mismos resultados, cerrando un círculo de reducción de los fines de la labor de la escuela.

Por otro lado, la evaluación estandarizada ha contribuido a empobrecer la imagen de la educación pública y estimular la fuga de matrícula hacia el sector privado, sobre la base de un juicio de calidad que, además de ser unidimensional, es impreciso. Efectivamente, en materia de rendimiento en el SIMCE, al controlar la variable segmento socio-económico, los resultados son similares entre las escuelas de distinta dependencia, lo que cuestiona la supuesta efectividad de las instituciones de dependencia particular y echa por tierra la idea de que las escuelas públicas son peores que las privadas (UNESCO, 2009).

Finalmente, el gerenciamiento, al buscar maximización del rendimiento productivo, no desarrolla las condiciones adecuadas de desempeño profesional docente con un criterio de inversión social (Ball, 2003). Este enfoque tiende más bien a buscar la productividad individual con el menor costo económico y de tiempo

posible. Hoy las condiciones laborales y la organización del trabajo docente tienen alto impacto en las condiciones de agobio laboral que viven los profesores (lo que repercute en el aprendizaje) y tiene implicancias para la vida personal y familiar (Cornejo, 2009). De hecho, algunos estudios señalan (Centro UC, 2016) que se generan en promedio 11 horas semanales de trabajo fuera del espacio laboral, que se resta al necesario descanso, recreación, vida social y familiar. Esta problemática es más compleja aún dada la composición de género del gremio, caracterizado por un alto porcentaje de mujeres docentes (alrededor del 70%), lo que en términos de intensidad y magnitud del trabajo se asocia a doble explotación, especialmente en un contexto aún marcado por la cultura patriarcal existente en nuestra sociedad.

Las profesoras y profesores hemos sido paulatinamente desplazados de los procesos de construcción/discusión de la educación, siendo entendidos como ejecutores de un trabajo genérico y meramente técnico, sufriendo como consecuencia una precarización laboral y pérdida de nuestra identidad, rol e importancia dentro de la sociedad en general y la comunidad escolar en particular.

Las reformas educativas de la nueva mayoría

Las políticas impulsadas durante cinco gobiernos consecutivos³, en general, tendieron a profundizar este modelo, perfeccionando sus sistemas de gobernanza y atenuando marginalmente sus efectos más extremos con políticas de focalización, pero sin cambiar los pilares que lo fundaron bajo el paradigma neoliberal. Incluso bajo el último gobierno de ese período (S. Piñera), se radicalizó aún más la idea de educación como bien de consumo y el enfoque estandarizador a través de la semaforización de las escuelas. En el actual ciclo (gobierno de la Nueva Mayoría), bajo la presión generada por las movilizaciones de 2011 en adelante, se han impulsado reformas que en el nivel declarativo y en relación algunos aspectos específicos del funcionamiento del sistema, promueven cambios que tienden a recoger demandas del movimiento social por la educación. Sin embargo, ninguna de las políticas propuestas, o ya implementadas, han apuntado a producir transformaciones estructurales del sistema educativo vigente.

Se mantienen intactos los pilares del modelo y no se reconoce el estado de crisis profunda de la educación públi-

ca. Las reformas no cambian el predominio de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación y se mantiene la total desconexión entre educación y proyecto de desarrollo nacional. No se revierte la privatización y baja cobertura del Estado en la matrícula estudiantil. Continúa sin variación significativa la desarticulación y segmentación institucional (siguen los tres subsectores de dependencia), con su correlato en las lógicas de competencia entre escuelas. Se mantiene la estandarización y el control gerencial del sistema, ratificándose la política curricular y evaluativa contenidista y estandarizada del sistema de aseguramiento gerencial de la calidad, así como la instalación de una carrera docente basada en prácticas individuales y condiciones de ejercicio profesional inadecuadas.

Del mismo modo, no se modifica el principio de subsidio a la demanda, ni se regula el sentido de los proyectos privados que reciben fondos públicos. Se mantienen la externalización de servicios, la inestabilidad y la precarización laboral. A su vez, no se constata ninguna transformación real en los mecanismos de participación resolutoria (con baja representación de actores educativos y mecanismos sólo consultivos) y se mantienen los estilos autoritarios de gestión, el clientelismo y la desprofesionalización (la normativa sobre selección de equipos directivos y el sistema de alta dirección pública son mecanismos absolutamente discrecionales). Complementariamente, tampoco se desmercantilizan la formación docente inicial y continua, lo que refuerza la precarización del espacio educativo y no genera una tendencia de renovación en el mediano y largo plazo.

Hacia un verdadero sistema nacional de educación pública

En el marco de la realidad antes descrita, la apuesta central del DEP es contribuir a la generación de propuestas que tiendan a desmantelar la mercantilización educativa y a promover

la construcción de una nueva educación pública. Una educación, por tanto, entendida como derecho social inalienable, que contenga los valores de la democracia participativa, de dignidad del ejercicio profesional docente; de diversidad, inclusión, justicia social y pertinencia curricular y evaluativa; de conexión con el desarrollo local y nacional en toda la amplitud de necesidades e intereses.

Una formación basada en el respeto y compromiso con las condiciones de igualdad bio, psico y socio-cultural de sujetos y comunidades, promoviendo, por tanto, la educación no sexista y el feminismo entendido como igualdad de derechos de género, así como la convivencia hermanable con los pueblos y naciones que coexisten en nuestro país. Un sistema que comprenda la plurinacionalidad y pluriétnicidad como una oportunidad de abrir los horizontes de la cultura hasta ahora oficial y educar a nuestros niños/as y jóvenes desde la interculturalidad propia de nuestros territorios latinoamericanos.

Esto supone crear un sistema articulado, que promueva universalmente la ciudadanía y el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo por sobre la competencia, el desarrollo integral, la construcción de comunidad y la inclusión e igualdad de derechos, etc. Se trata de un sistema que garantice y exija para todas las instituciones que reciben fondos públicos este conjunto de valores principios y condiciones.

Un nuevo sistema de educación pública requiere de una nueva pedagogía, una que recupere la perspectiva crítica, el rol social humanizador, transformador y liberador; esto es parte inherente de la historia de la organización magisterial. Concebir a las y los docentes como intelectuales transformativos (Giroux, 2001) implica la posibilidad de la definición del propio papel docente en la formación y autoformación, en cuanto que actor social, reconociendo lo que históricamente ha sido el pilar del trabajo pedagógico: la colaboración y la autonomía para

la humanización y la emancipación individual y colectiva. Desde esa perspectiva, la pedagogía crítica, activa y humanizadora es central para una nueva praxis docente y para la elaboración de la propuesta educativa del gremio, como aporte a los procesos de transformación social que nuestro país requiere.

Referencias

- Apple, M y Beane, J Comps. (2000): *Escuelas Democráticas*. Tercera Edición. Madrid, Morata.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. y Sánchez, R. (2011). *La empresa educativa chilena*. *Educação & Sociedade* (32) 115, 305-322.
- Ball, S. (2003). *Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad*. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104
- Cassasus, J. (2003): *Los sistemas estandarizados de medición: tema en debate en Revista Docencia* Nº 20, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.
- Centro UC (2016). *Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*
- Revisado en: <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile (2003): *La privatización de la educación*. Edit. Por IEAL. Internacional de la Educación. Oficina Regional para América Latina. http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. *Educ. Soc.*, 30(107), 409-426.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Brookings Institution Press. Washington, DC.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro
- Flórez, T. (2013): *Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)* [Cri-

- tical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago, CNED.
- Fundación Sol (2008). Cuadernos de Investigación N°10. Recuperado de: http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2010/09/Cuaderno_101.pdf
- Giroux, H. (2001): "Los profesores como intelectuales informativos" en Revista Docencia N°15. Ed Colegio de Profesores A.G. Santiago.
- González, L. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización laboral a la reorganización docente. Santiago de Chile: Editorial América en Movimiento.
- Jobet, J.C. (1970) Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos. Santiago. Andrés Bello
- Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica. En Revista Estudios Públicos N°65.
- Larrañaga, O. (2004) Competencia y participación privada: La experiencia chilena en Educación, Documento de Trabajo N° 207. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Chile
- Mejía, M.R. (2004): "Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial". Revista Docencia N° 22, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Mejía, M.R. (2006): "Cambio curricular y despedagogización en la globalización: Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía". Revista Docencia N° 28, Colegio de Profesores de Chile, Stgo.
- Romero, A. y Zarate, M. (2013) "Introducción al derecho educacional chileno", Ed. Legal Publishing Chile.
- OPECH (2005): Documento N° 1: "Sistema de Medición de la Calidad de la Educación" SIMCE: Balance Crítico y proyecciones imprescindibles" en http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab_SIMCE_Final%5B1%5D-1.pdf
- OPECH (2009): Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas en "La búsqueda de un sentido común no privatizado.
- Documentos de trabajo de opech para el debate educativo" <http://www.opech.cl/documentos-de-trabajo/>
- OPECH (2014) ¿Reforma y educacional? Sobre la nueva ley que regula el lucro, copago y selección. Recuperado de <http://www.opech.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Reforma-y-educacional-sobre-la-nueva-ley-que-regula-el-lucro-copago-y-selecci%C3%B3n.pdf>
- Orellana, V. & Guajardo, F. (2014). La gran confusión sobre lo público en educación: El riesgo entre los falsos consensos y los falsos disensos. En Cuaderno de Coyuntura N°5, Año 2. Fundación NodoXXI. Santiago, Chile. <http://www.nodoxxi.cl/wp-content/uploads/CC5-Editado-inserto-a3.pdf>
- Revista Docencia (2009a): La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile, Revista Docencia N° 37, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile
- Revista Docencia (2009b): La Ley General de Educación: Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito, Revista Docencia N° 38, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile
- Ruiz Sch., C. (2010): De la República al mercado. Santiago. Ed.LOM
- Sisto, V., & Fardella, C. (2015). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas-Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. Cadernos de Educação, (49), 03-23.
- Soto, R., Mera J., Nuñez C., Sisto, V. & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. Athenea Digital, 16(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- UNESCO (2009) Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo.

Notas

- 1 Implica utilizar lógicas privadas y de mercado al interior de las instituciones de dependencia estatal.
- 2 Existe una vasta bibliografía al respecto: Bolívar, Antonio (2001): "La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda?", España; Carnoy, M. (2005): "La Búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", en García Huidobro (ed.): Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago; Cassasus, J; "Reformar o Transformar la reforma", Documento de trabajo, Junio 2006; Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, Barcelona, Ariel; Elacqua, G. (2004): "El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile", Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago; Elmore, Richard, "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", en: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7, (1-2), 2003, pp. 17, 22; Escudero, J. M. (1998): "Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha", Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 201.216, España; Fullan, M. (1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal 2002, Madrid. Cap 3.; Murillo, F.J. (Coord.) (2003): "La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte". Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá; OPECH (2006): "SIMCE: Balance Crítico y Proyecciones imprescindibles". Documento de Trabajo 1 del Observatorio Chileno de Políticas Educativas Universidad de Chile; Redondo, J.; Rojas, K. y Descouvières, C. (2004): "Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)". Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación. Santiago, Chile; Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002): "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina", Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO, Buenos Aires – Argentina; UNESCO (2007): UNESCO/OREALC: "Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.
- 3 Los gobiernos de P. Aylwin, E. Frei, R. Lagos, M. Bachelet y S. Piñera.



Fotografía - Alberto Motta

Educación artística:

lúdica, patrimonio, didáctica y juego



Jesús Alberto Motta Marroquín

Pedagogo - artista, docente LEA - UD
Ph. D. en Ciencias Pedagógicas

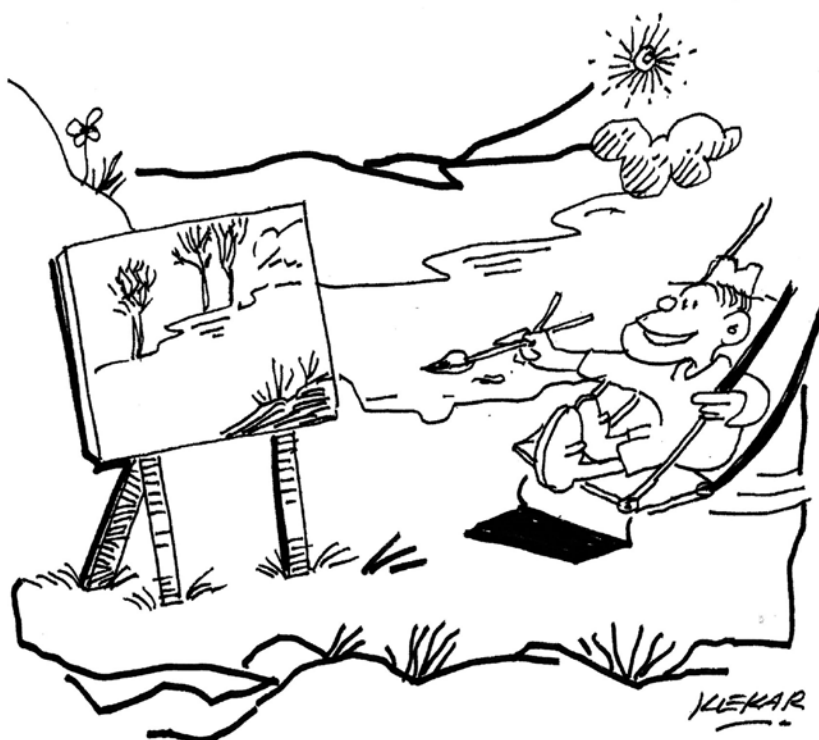
En el siguiente texto me propongo presentar procesos de inclusión, re-conocimiento, participación y visibilización en los cuales se propician y consolidan expresiones y creaciones en que cada ser llega a proyectarse en su territorio, contexto o escenario. Al interactuar adquirimos habilidades y destrezas de otros para saber estar en la comunidad mereciéndonos la mirada, el abrazo, la confianza y la escucha. Entre juegos socio dramáticos y juguetes simbólicos, podemos re- construir simultáneamente la memoria individual y colectiva, al re-crear la memoria ideica, estética, histórica, episódica, onírica, kinestésica, poética, y fantasmagórica, con las que podemos llegar a reconfigurar la coexistencia.

El impulso lúdico es punto de partida en la afirmación de la existencia de la persona porque permite múltiples formas de expresión y creación individual o colectiva. La pedagogía lúdica posibilita la cooperación, la participación, la conmiseración y unos altos niveles de lealtad, respeto y diversidad. Una metodología lúdica ayuda a generar un pensamiento analógico y metafórico que no suscita la dicotomía entre lenguaje narrativo y lenguaje discursivo, ni entre *juego - trabajo* o *estudio y juego*.

La lúdica se concibe como una actitud del espíritu, que renueva concepciones éticas y estéticas del mundo; las experiencias lúdicas favorecen la armonía, lo bello, la curiosidad, la fantasía, el asombro y la alegría desde una

mirada de trascendencia. El ser lúdico opone el impulso creativo frente al autoritarismo para generar aprendizaje liberador y se convierte en acompañante y facilitador de actos pedagógicos integrales; permanentemente el ser rediseña con la comunidad materiales de uso propiciatorio para los procesos de creación y re-creación en donde se actualizan saberes e innovan métodos. El juego también aporta euforia, divertimento de la cotidianidad y goce pero puede llegar a devenir en actitudes que en muchos casos suelen ser maltratantes. Hay juegos físicos y mentales que se hacen a costa de una de las partes y terminan afectando su naturaleza; lo suscitador en la construcción de un nuevo paradigma está en que aprendamos a redimensionar y revalorar el contexto con el impulso lúdico e imaginario. La teoría de juegos permite acercarnos solidariamente economías al tiempo que urdimos y tejemos puentes para aunar y entretejer relaciones sustantivas entre lo ancestral y lo digital.

El concepto de lúdica se inscribe en la dialéctica que actualiza y reivindica a la mujer y el hombre que saben jugar; la pedagogía, saber dinámico con discurso propio y contextualizado, se genera y re-crea en ambientes comunitarios altamente consensuadores y de bienestar; el juego se asume como elemento de creación y de comunicación en el que cada persona aparece como co-autor del acto pedagógico. Lúdica, pedagogía y juego son elementos que interactúan para mejorar las relaciones sociales en ámbitos de educación informal, no formal y formal. El juego se ha reconocido en la cultura colombiana como un elemento básico del desarrollo de las infancias; su esencia ha sufrido un cambio brusco en los últimos siete lustros al considerarse una subcategoría del folclor a una categoría virtual de estudio que vislumbra otra educación artística, ambiental y estética para que la solidaridad y el desarrollo sustentable logren extirpar de raíz el calentamiento global, las hambrunas y toda forma de esclavitud y miseria.



A principios del siglo XXI muchos saberes, oficios y prácticas ancestrales agonizan... las artes de la tierra en nuestro contexto han perdido la valoración que tenían desde la infancia, la mayoría de infantes no se re-dibujan o re-modelan con arcilla o barro, el descubrimiento de la tercera dimensión se hace parcialmente en las pantallas que la exploración con distintos materiales para descubrir en ellos sus limitaciones y posibilidades. En cada barrio, localidad, vereda, municipio y región podemos re-valorar artesanos con sus procedimientos, técnicas, metodologías y productos, para llegar a merecernos las materias primas con las que podemos materializar ideas, renovando, a la vez percepciones e interacciones.

La educación artística y estética intercultural hace del juego imaginativo, sensible, comunicativo e incluyente su mejor cómplice; en esta lúdica pluricultural comparten conocimientos sabedores, empíricos, autodidactas y maestros. El tejedor trama conciencia con el escenógrafo, la abuela despeja aromas con la ingeniera que in-

nova artefactos en el arte de la buena mesa, el agricultor recupera siembras en cambiamaño o manovuelta con la juventud que re-elabora la cocina vernácula en bazares y festividades; los desplazados forzosos con su legado recuperan solares y baldíos convirtiéndolos en parques y plazas en las cuales se acogen por igual a nómadas y desterrados.

Las distintas etnias, los pueblos afrocolombianos, las comunidades rurales, el pueblo gitano y los colectivos interculturales han resignificado formas de aprendizaje y conocimiento en las didácticas del agua: didáctica de río, didáctica de laguna, didáctica de páramo; trazan a diario nuevas rutas o caminos que hacen aflorar la didáctica de sabana, la didáctica de valle, la didáctica de llanura. En las didácticas interculturales y bioéticas re-nace la didáctica de bosque, la didáctica de selva, la didáctica de montaña y la didáctica de arenal o zonas desérticas... en ellas animadores y gestores culturales pueden recoger, sistematizar, consensuar y materializar propuestas de artes del paisaje, arte efímero y arte

naturaleza para llegar a devolver armonía y equilibrio a territorios, escenarios y contextos.

La didáctica se contextualiza artística, cultural o estéticamente al re-formularse según el lenguaje o la disciplina específica que aborda épocas o eras determinadas. La didáctica la define el método, pero no la metodología; la metodología surge en la universalidad de los métodos, no se debe imponer porque cada lenguaje artístico con su gramática representada en signos, formas, géneros, símbolos, formatos y estilos, puede llegar a generar e implementar métodos singulares; las acciones artístico-culturales y estéticas devienen del entorno, que fusiona disciplinas; llegamos, así, a hipertextos o metarrelatos.

Una propuesta de ejercicios didácticos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares o multidisciplinarios con sus laboratorios, talleres y observatorios, permite representar o abstraer musical, plástica, visual, poética o escénicamente la acción ritual, simbólica o cultural, por ejemplo al escuchar, interpretar, re-crear o concebir la composición o acción musical se puede percibir y valorar lo que acontece en la imaginación de los intérpretes o escuchas; al incluir en la composición signos, sonidos, formas y símbolos podemos actualizar permanentemente la didáctica, conceptualizando lo que la obra o el proceso creativo y de curaduría dejó o retomó el colectivo o la comunidad.

La didáctica artística surge de la sistematización de los momentos, bocetos, fraseos, maquetas, improvisaciones o etapas del proceso de ideación, construcción, visualización e interiorización de expresiones, creaciones o producciones artísticas y estéticas que llevan a que los métodos sean singulares al poderse innovar, permitiendo que la investigación artística se valide, contextualice, divulgue o perviva. La didáctica disciplinar o interdisciplinar puede dimensionar su singularidad intercultural en composiciones con

estética propia donde timbres, gestos, matices, formas y movimientos, re-crean lo identitario.

Las didácticas contemporáneas permiten otras expresiones, creaciones o comunicaciones desde: la idea, la armonía, el concepto, la rítmica, el diseño, el equilibrio, la forma, el contraste y la melodía. El pedagogo-artista, al encontrar matices en expresiones, textos, poéticas, fotomontajes, metarrelatos, animaciones y narraciones multimediales re-creadas con la infancia puede idear y elaborar materiales didácticos donde se generen procesos de entonación, interpretación, apropiación, interiorización y renovación de procedimientos, técnicas, géneros, formatos y tecnologías propias del *hacer saber y saber hacer*.

Complementando lo anterior se plantea que el patrimonio tangible sirve de encuentro a conservadores, ambientalistas, restauradores y diseñadores para que con la comunidad se conciben, recuperen, mejoren, adecuen y reutilicen lugares, sitios, ambientes, rutas, ámbitos de convivencia y coexistencia que re-crean valores y ethos culturales; en trazos, planos, cartografías y maquetas se pueden concebir y rediseñar en colectivo las construcciones públicas; *los juguetes autodegradables* pueden ayudar a renovar el paisajismo urbano.

En el patrimonio natural es urgente hacer inventario y diagnóstico de especies en vía de extinción; la biodiver-

sidad permite redimensionar la bioética que reconoce a las mujeres que proyectaron sus existencias en ojos o nacedores de agua al lado de hombres que recuperaron alimentos con sus bancos de semillas en trueques y con-vites; heroínas y héroes culturales que la historia local vuelve a re-conocer; la trashumancia por la periferia y los suburbios permite volver a evocarlos escuchando: líquidos por distintos suelos con sus corrientes subterráneas, retraerlos en alientos y ecos de cobijos con alternativas de vivienda comunitaria en casas y edificios abandonados.

Con la oralidad se dimensionan los encuentros, sucesos, asambleas, eventos y acontecimientos que recrean dichos, refranes, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, coplas, relatos, epopeyas, testimonios... El re-conocimiento del paisaje sonoro ayuda a identificar otras cosmovisiones e imaginarios locales por la sonoridad del contexto; los festivales, conciertos didácticos y audiciones generan atmósferas propiciatorias para la re-conciliación y el re-encuentro.

El juego dramático, el juego predancístico, el juego simbólico y el juego gestual dimensionan la conciencia corporal; las artes del cuerpo amplían sus posibilidades de representación en el performance, los ensambles, los montajes y las puestas en escena donde la expresión y la conciencia corporal de la diversidad, re-descubren o re-significan las posibilidades expresivas

...La didáctica disciplinar o interdisciplinar puede dimensionar su singularidad intercultural en composiciones con estética propia donde timbres, gestos, matices, formas y movimientos, re-crean lo identitario...

y creativas, comunicativas y curativas del arte terapia, el mimo, el teatro de sala, los títeres, las marionetas, el teatro callejero, la danza, la pantomima, las artes circenses, los juegos de magia y prestidigitación. Ejemplo de singularidad y resignificación es la pintura corporal en el pueblo *Embera*, en el cual el gesto y el trazo pictórico protegen, transforman y curan corporeidades.

El cuerpo al ser el instrumento y la forma más completa y compleja permite concebir propuestas de educación artística y estética que valoren las habilidades y destrezas con las que cada persona cuenta para su formación integral reconociendo las culturas que concibieron y evolucionaron producciones ancestrales, tradicionales y contemporáneas. El docente de educación artística y estética puede combinar formatos y estilos para suscitar nuevas formas de composición que promuevan distintas sensaciones, estados y emociones. Los conocimientos, lenguajes y disciplinas artísticas en interacción con otras áreas propician y brindan un aprendizaje complejo y contextualizado que permite reciclar por igual tanto lo tangible como lo intangible.

El arte en y con el público cualifica y amplía circuitos artísticos y estéticos, que permitan interactuar a distintas mentalidades, estratos, generaciones y creencias; en las composiciones de pintura mural se reencuentran trazos, gestos gráficos y pulsaciones de la niñez, la juventud y la adultez. Las emisoras comunitarias, las carteleras públicas, los canales de televisión local, las salas concertadas, los auditorios abiertos, las plazas, los parques, las galerías públicas deben ser revaloradas como lugares para compartir bienes y servicios.

Los planes de desarrollo cultural comunitarios a la vez que promuevan el re-diseño de políticas culturales públicas, sirven igualmente para difundir y relacionar procesos interculturales e interdisciplinarios comunicativos y creativos en los cuales

las personas pasan de sobrevivir a pervivir; en la cotidianidad la animación cultural puede encontrar otros aspectos o elementos para formular teorías y programas re-descubriendo manifestaciones y producciones que cualifican la coexistencia.

La época de transición que vive la sociedad colombiana es consecuencia del conflicto, la globalización, la crisis económica y la corrupción, llevando a consolidar y construir procesos de autogestión en las comunidades para generar vías participativas propias, que, a su vez, promueven una pedagogía pluricultural basada en la solución concertada de los conflictos sociales. Las metodologías lúdicas permiten que las personas estén en una disposición de experiencias, de descubrimiento, de encuentro o de interiorización permanente; esta actitud lúdica ayuda a generar nuevas imágenes y relaciones, nuevos conceptos y métodos. Por ende, la infancia colombiana juega en serio con incertidumbres y reglas complejas, recordándonos permanentemente que sin asombro, voluntad, risa y curiosidad la barbarie aumenta y la utopía se desvanece. Los videojuegos preferiblemente interactivos y los juguetes tradicionales rediseñados y re-significados se pueden convertir en artefactos culturales con los que la infancia se reconoce y reencontra a los otros en condiciones de alteridad y reciprocidad.

El impulso lúdico al ser una fuerza interna, a la vez que permite leer la espiritualidad, ayuda a profundizar en la lectura para ser más conscientes de la realidad. La actitud lúdica ayuda a generar lo que propone Paulo Freire: *“una síntesis entre desesperación social y aprendizaje”*. La escuela lúdica es una alternativa a la barbarie que vive la sociedad colombiana donde la niñez juega en medio del conflicto; inmigrantes o emigrantes son escindidos, fragmentados y debilitados por la guerra actual, pero ellos al jugar con su bagaje cultural re-crean situaciones y ambientes. Las expresiones lúdicas posibilitan el diálogo entre las

diversas culturas y ayudan a consolidar y propiciar múltiples proyectos de investigación que incluyen diferentes formas de compartir. La visión lúdica da una dimensión integral al hombre y a la mujer que realizan y administran sus producciones. Una metodología lúdica permite instruir en las múltiples cualidades humanas; un ser humano integral existe porque se expresa lúdicamente; el juego al ser parte de la naturaleza humana ha estado presente en todas las edades y épocas en diferentes formas; el día en que se decida el ser humano a aprender permanentemente volverá a ser integralmente lúdico y auténtico. A partir de la lúdica se potencia una mayor identidad, lo lúdico aflora como una vía de autoafirmación donde podemos pensar y actuar juntos; elaborar nuevas alternativas multiculturales que propicien la transformación social y cualifiquen simultáneamente el andar, la siembra, el vuelo, el compartir...

Las expresiones lúdicas pasan del río a la piscina, de la calle al patio, del parque al apartamento, del salón de clase a la ludoteca, del tablero al computador; en otras pantallas se promocionan productos y marcas en plataformas de video a distintas velocidades por plataformas o artefactos tecnológicos de alta gama o de última generación; los nuevos emporios de la comunicación siguen nuestros pasos en el ciberespacio ampliando oportunidades y consumos; otros impulsos eléctricos nos familiarizan con lenguajes digitales; otra nube nos inscribe en cierta virtualidad con tecnologías, múltiples efectos visuales y promesas de co-gestión y animaciones por las *redes sociales*...

La niñez de ciudad, hoy, cuando va en un vehículo no señala el paisaje con el dedo sino el reflejo de éste en la ventanilla como si estuviese frente a una pantalla. La infancia indígena y la campesina tienen otras posibilidades de jugar a la observación, a la ayudantía en la *chagra*, *conuco*, huerta o *nasatul*; al interactuar con fenómenos

naturales, como la lluvia y el viento puede agudizar la observación y la contemplación. Los juegos solitarios y aislados en algunos espacios colombianos se multiplican, mientras las manifestaciones lúdicas grupales disminuyen. Los juegos ceremoniales y de inscripción en un saber en muchas ocasiones, son ignorados por la niñez urbana, en tanto que la infancia indígena apenas comienza a re-conocer y utilizar *la lúdica digital*. Las infancias insisten en invitarnos a reiniciar un viaje permanente por la biodiversidad y por las culturas colombianas; la lúdica indígena y afrocolombiana no tiene limitaciones de tiempo y espacio; en estos pueblos existen juegos ceremoniales: ritos, danzas, mitos y celebraciones que pueden durar varios días con sus noches. La mayoría de expresiones lúdicas indígenas y afrocolombianas contienen un simbolismo mágico y tienen una concepción de mundo diferente al conocimiento occidental. Las comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales no establecen barreras con otros pueblos; las diferencias culturales las asumen como posibilidades creadoras en el momento de establecer relaciones afectivas y económicas con otras etnias; la diferencia, como valor ético y social, y el respeto a la biodiversidad

son contribuciones de las culturas indígenas y afrocolombianas a la resolución de los conflictos colombianos.

De otra manera para vivir plenamente, dos épocas simultáneas, la ancestral y la contemporánea, se requiere re-conocer formas milenarias y renovadoras de educación que refrendan la heterogeneidad, tan necesaria para los tiempos actuales. El hombre con su creación permanente de cultura es capaz de sobrevivir y pervivir en regiones distintas. La humanidad al propiciar un encuentro permanente con la biodiversidad, logra fortalecer la coexistencia; este es un postulado que la cosmovisión indígena y afrocolombiana siempre nos han propuesto, pues supera y engloba el de la convivencia. Si aceptamos al que se nos parece, no debiéramos rechazar al diferente; la democracia debe fundamentarse sobre la heterogeneidad. El impulso lúdico se gesta en un ambiente natural; humanidad y naturaleza son la diada, en la cual la lúdica entretiene las expresiones de la complejidad y la interculturalidad.

En este sentido, juego y educación son una hibridación que resulta determinante en la elaboración de una corporeidad. ¿Por qué los procesos educativos solo consideran importante el

juego en los primeros años de vida? ¿Desde dónde se dice que el juego pudiera ser de toda la vida? ¿Por qué la educación, en muchos periodos, desecha y destierra intencionalmente lo lúdico en sus planes de estudios superiores? ¿Por qué el adulto pierde la capacidad y la noción de jugar? ¿Por qué la educación ayuda muy poco a que la persona transforme, re-construya o al menos re-dimensione su concepción y actuación lúdica? ¿Por qué algunos procesos educativos desplazan e incluso llegan a condenar el humor develador, el ensoñar despierto y en muchos casos la fantasía suscitadora? Si al menos estos elementos son los que impiden que el cuerpo se forme, se estacione, se inmovilice, se limite ¿Por qué muchos procesos educativos abandonan la noción integral de corporeidad? ¿Será que es difícil conjugar profesionalidad y ser lúdico? ¿Cómo incorporar la existencia plena del cuerpo y el impulso imaginario al quehacer científico, tecnológico, artístico y espiritual? ¿Por qué, aún, dimensiones tan cercanas al cuerpo como la música, la literatura, la danza, la educación física, la expresión visual en ocasiones, no relacionan la corporeidad con otros roles o escenarios de producción simbólica? ¿Por qué la cámara es prolongación del ojo, el



Fotografía - Alberto Motta

cuerpo continuidad del instrumento aerófono y no el flautín prolongación del cuerpo? ¿Por qué el instrumento se convierte en un fin y no en un medio que gratifique la condición de quien lo lleva? ¿Por qué para muchos la métrica poética está primero que la ensoñación? ¿Será que es posible que la educación forme seres poéticos que al tiempo manejan elementos de la robótica y la simulación, re-creando problemas? ¿Será que no podemos propiciar el encuentro del saber informatizado y la creación filosófica? ¿Por qué no nos podemos hacer juguetones al tiempo que nos desempeñamos profesionalmente? La especialización es importante si previamente existe una conciencia y un desarrollo inter, tras y multidisciplinar. ¿Por qué algunos procesos educativos nos bloquean, al no propiciar otras aptitudes u otras actitudes lúdicas? Lo lúdico reconoce más al sujeto que al objeto.

Los paradigmas epistemológicos han generado escuelas de pensamiento y de actividad pedagógica, inscritas en sistemas históricos de prácticas que establecen diferentes visiones sobre la relación del hombre con el mundo, con la naturaleza, con el arte, con la ciencia y consigo mismo. Estos sistemas de pensamiento han tenido fundamentación científica de teorías, es decir, son constructos coherentes, afianzados en unas lógicas que podrían ser estéticas, lineales, matemáticas, dialécticas, con propuestas como las lúdicas, las pedagógicas y las didácticas que actualizan nuevas formas del saber conocer. La pedagogía tradicional desprovista de explicitaciones, cargada de instrumentalismo se opone a una pedagogía intercultural posibilitadora de autonomía, pensamiento libertario... animación, gestión cultural y re-creación que evidencia su condición creadora de saber y de poder,

generando un reconocimiento histórico en la afirmación de su condición social, estatuto histórico de saber y funciones crítico-liberadoras. Este modo de pedagogía abre espacios a otras, tales como la pública, la comunitaria; ambas reivindican espacios de comunicación de expresiones sociales y culturales. Si bien la epistemología entendida como la reflexión permanente sobre el saber-conocer permite establecer niveles empíricos, pragmáticos, racionales, dialécticos y culturales; las pedagogías inscritas en cada una de estas categorías llevan a analizar el sujeto y objeto del conocimiento, a generar diálogo entre pares de saber, a re-crear conocimientos y saberes. Desde la praxis se evidencia que es posible que el conocimiento no se transmita, pero sí el ambiente afectivo para que el sujeto lo elabore a partir de su impulso lúdico e imaginario.

Con esta perspectiva se entra a observar y describir el *juego* y la *lúdica* en grupos, comunidades, pueblos y etnias con sus procesos educativos y culturales. El propósito principal consiste en captar concepciones, sentidos, motivaciones, inquietudes, imaginarios y significaciones que estos grupos humanos otorgan a sus ideas, actos, creaciones y expresiones individuales y colectivas en contextos o ambientes específicos. Ello nos permite acercarnos más rigurosamente a sus cosmovisiones y a la comprensión cultural que les debemos. El acercamiento a estas comunidades, ha permitido poner en evidencia un conjunto de particularidades que complejizan el tema de la lúdica y el juego, en los cuales la relación trabajo-lúdica-naturaleza-juego es la constante en la cotidianidad de localidades, pueblos y comunidades, lo que hace que el conjunto del territorio habitado se convierta en un espacio de realización lúdica permanente. El diseño en pedagogía es si-

nónimo de innovar o de crear; dado a partir de él, se generan espacios propicios para aplicar, mostrar, o demostrar una potencialidad; en este caso la de interpretar, comprender, relacionar o construir conocimiento. Diseñar en lo didáctico es disponer de elementos para organizarlos con sentido de unidad y orden para llamar la atención estableciendo relaciones que produzcan atracción, belleza o convaliden conocimiento.

En resumen la expresión o creación artística como acto, idea, ritual o performance puede llegar a asumir lo real desde la alteridad o la diversidad cultural; el arte desde múltiples categorías, niveles, perspectivas o imaginarios puede dar cuenta de procesos creativos o interpretativos en los cuales la dimensión creadora cualifica las expresiones sensibles y comunicativas. Las didácticas contemporáneas deberían posibilitar la exposición de tendencias, explicaciones de sentido, re-conocimiento de procesos de enseñanza y análisis de conceptos para reflexionar en estos aspectos ¿Cómo se aprende una técnica o procedimiento artístico? ¿Dónde y cuándo surge el conocimiento artístico y estético? ¿Cómo se aprende a interpretar, representar, a dar sentido o comunicar artística o estéticamente? Con la disposición, la actitud y la intención de re-crear métodos, escuelas, lenguajes y estilos que decanten y reformulen orientaciones metodológicas.

La apropiación simbólica y significativa de los sonidos, gestos, movimientos y pulsaciones de la edad con sus imaginarios dimensionan memoria e imagen corpórea; las expresiones de la naturaleza con sus fenómenos naturales y las expresiones locales, multimediales e industriales, pueden convertirse en campo de acción donde se aborden temas o problemáticas que permitan la investigación, la producción, la innovación y la didáctica.

Reflexiones en torno al documento: “Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”



Docentes del Nodo
Bogotá – Redlenguaje

Señores Secretaría de Educación de Bogotá

Sra. Gina Catalina Loaiza Mancipe Coordinadora

Plan para el fortalecimiento de la lectoescritura-Leer es volar

La ciudad

Reflexiones en torno al documento

“Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”

Respetada Sra Loaiza. Cordial saludo

En las siguientes líneas condensamos las reflexiones de los maestros y maestras de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Bogotá, en torno a lo que se da en llamar, en un documento publicado por la SED, “Aprender a leer y a escribir en el tiempo correcto”. Como maestros innovadores/investigadores, que hemos cursado maestrías con los apoyos de la secretaría, conocemos los aportes epistemológicos de diversas fuentes, nacionales e internacionales, que propenden por considerar la importancia del contexto y la cultura en el aprendizaje escolar de los estudiantes; estas fuentes señalan cómo desde los intereses de los niños y los jóvenes es posible vislumbrar espacios de convivencia y participación ética y política en la escuela y en la sociedad.

Después de una lectura juiciosa de los documentos recientes publicados por la SED llegamos a la conclusión que estos constituyen un retroceso a las décadas de 1960 y 1970, cuando las investigaciones con enfoques socio-constructivistas en el campo del lenguaje todavía no despuntaban; a partir de la década de 1980, con los trabajos de Emilia Ferreiro, se fue mostrando la relevancia de concebir la lectura y la escritura desde la perspectiva psicogenética y sociocultural y esto hizo que los niños se entusiasmaran más por aprender y por asistir a la escuela; en gran parte se pasó del aburrimiento de las planas al asombro de descubrir la escritura jugando a escribir.

Progresivamente y, sobre todo, en las décadas de 1990 y las dos primeras de este siglo, la SED fue considerando en sus políticas curriculares los enfoques que están a tono con las investigaciones contemporáneas. Bogotá ha sido desde entonces un referente para el país.

Sin embargo, vemos con mucha preocupación el perfil prescriptivista de ciertos documentos que la SED está promoviendo en el semestre que transcurre. Son documentos que descalifican a los documentos que son legítimos para el diseño curricular (decreto 1860, de la ley 115, lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia) en cuya elaboración participamos muchos maestros de Bogotá. Es sin duda gracias a estos documentos legítimos y su remodelación en las múltiples estrategias curriculares y pedagógicas de los docentes que en las últimas dos décadas Bogotá ha tenido los más altos resultados en las pruebas Saber.

En el documento referenciado cuestionamos este tipo de afirmaciones:

“De esta forma estamos planteando una propuesta de intervención pedagógica que atienda a las necesidades reales de las instituciones educativas y que garantice el derecho de todos los niños a aprender en el tiempo correcto.”

Frente a lo cual preguntamos: quién plantea “una propuesta de intervención pedagógica”, ¿una empresa o la SED, y si es la SED, con quiénes? Asimismo, ¿quién determina “el tiempo correcto” de los aprendizajes de los niños?; ¿acaso hay un tiempo homogéneo para aprender, más allá de las diferencias sociales tan agudas en nuestro país?

Cuestionamos también cuando se afirma que

“Por ello, desde los primeros ciclos educativos, se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso al sistema alfabético y que desarrollen su competencia comunicativa en el tiempo correcto”

En una sociedad tan desigual ¿cuál es “el tiempo correcto” para aprender? En dicho documento se entien-

de por “acceso al sistema alfabético” a las rutinas escolares para la buena pronunciación de palabras descontextualizadas, tan recurrente en aquella educación que desembocó en el analfabetismo funcional y no en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico. Consideramos que enseñar la “conciencia fonológica” (la rutina sonido/grafía) es considerar a los niños como incapaces para proponer hipótesis sobre el sentido social de la lectura y la escritura y sobre su construcción en contextos naturales y auténticos.

Así entonces no nos parece que, como se dice en el documento 2 (Orientaciones Conceptuales y Metodológicas), “El desarrollo de la conciencia fonológica (es) un factor determinante para el éxito en los procesos de lectura y escritura” y que “El papel de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (sea) la equidad y la organización pedagógica”. Los enfoques de estos documentos son contradictorios, porque a la vez que promueven la enseñanza de unidades menores de la lengua (sonido/fonema/grafema) pretenden el desarrollo de la “competencia comunicativa en el tiempo correcto.” Consideramos que hay mucha ingenuidad y ausencia de consistencia conceptual en los planteamientos. Lo más grave es que se remitan a la experiencia

de otro país (Minas Gerais, en Brasil) para avalar lo que proponen y no en experiencias y enfoques construidos en nuestro país; es importante anotar que en Brasil también se está cuestionando este modelo conductista para la escuela (cfr. María Cecilia de Oliveira Micotti: El niño: sus derechos de aprendizaje y su desarrollo”, en Red: *Sobre los aprendizajes fundamentales*, 2016).

Es contrario al desarrollo de la competencia comunicativa considerar que

“Este trabajo se hace paralelo al desarrollo de aprendizajes y habilidades propias del dominio del sistema alfabético de escritura, tales como: la conciencia fonológica; comprender diferencias entre la escritura alfabética y otras formas gráficas; dominar convenciones gráficas; comprender la orientación y la alineación de la escritura de la lengua española; comprender la función de segmentación de los espacios en blanco y de la puntuación al final de las frases; comprender la naturaleza alfabética del sistema de escritura; entre otras. (p. 9)

Es decir, se busca que los estudiantes asimilen reglas sobre la lectura y la escritura desde la perspectiva del sistema alfabético, así como la ortografía de la Lengua Castellana, en contradicción no sólo con los lineamientos y los estándares de competencia sino con todos los procesos de investiga-



ción e innovación adelantados por los maestros en torno al enfoque comunicativo (estudiar la lengua desde el uso y no desde la prescripción).

El argumento que justifica las acciones del “Plan de Lectura y Escritura” son los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber y Pisa, pero en el transcurso de este gobierno nos han dicho que los resultados han mejorado; y si han mejorado es gracias al enfoque comunicativo que se propone en los lineamientos y en los estándares; entonces ¿por qué retroceder hacia los enfoques gramaticalistas y mecánicos si estamos mejorando?. Parece que hubiese intereses económicos e ideológicos de grupos o personas, más allá de repensar de manera profunda la situación de la educación colombiana. Al respecto, habría que indagar por los contratos que están en juego.

En relación con la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica que se promulga en los documentos 1 y 2, es sensato decir que dicho elemento no se contempla en ninguna de las pruebas mencionadas: en el documento 3 (Marco de análisis de la prueba de Lenguaje PISA 2009) se observa la evaluación de los componentes sintáctico, pragmático y semántico, siendo los dos últimos los de mayor prevalencia, mientras que el elemento fonológico no se tiene en cuenta.

En lo que tiene que ver con el desarrollo de la Competencia Comunicativa en los documentos 1 y 2 se afirma que “... para que máximo a los 8 años de edad los niños lean, escriban, desarrollen el gusto por la lectura y la escritura y participen plenamente en la cultura escrita, es decir, que tengan el derecho de aprender y desarrollar su competencia comunicativa en el tiempo correcto”. (p. 7). Hymes (71) diría que dicha competencia responde a un proceso continuo que se complejiza con la incursión del sujeto en diversos ámbitos de comunicación. Hecho que se corresponde con los planteamientos de *Vigotsky*, quien asegura que a esa edad el individuo apenas está saliendo del pensamiento concreto.

Como el enfoque fonetista/fonológico fue cuestionado cuando en el año 2015 el MEN lanzó los DBA, entonces ahora nos encontramos con documentos eclécticos. El documento 3 expone:

“La lectura es, por tanto, el instrumento básico privilegiado para que puedan producirse futuros aprendizajes, pero no es algo que se empieza y termina de aprender en los primeros años de la escolarización, sino que se considera como un conjunto de habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos en que ésta se desarrolla y en interacción con las personas con las que nos relacionamos”. (p. 8 Doc. 3).

Por tanto, no es clara la intención de hacer énfasis en la conciencia fonológica, cuando es solo una microhabilidad del reconocimiento de vocabulario... y sobre las otras ¿por qué no se hace énfasis en ellas? Esta situación resulta cuestionable en tanto, ni en la propuesta ni en las pruebas, se concede gran importancia al desarrollo de la oralidad...

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandra 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
3142285954 - Chiquinquirá

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

María Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

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

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

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

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

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

Creemos que la principal dificultad evidenciada en el plan es que se sigue viendo que el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras es un problema exclusivo del área de lenguaje. Debería proponerse un proceso que involucre las diversas áreas del saber (en el primer documento se menciona brevemente, pero en ninguno de los dos se propone una estrategia al respecto).

Queda una preocupación muy grande sobre varios aspectos, que lejos de “ayudar” a los niños, podrían generar un retroceso en gran parte del camino avanzado frente a la construcción de la lengua escrita. Por ejemplo, uno de los peligros de este planteamiento es que empiece una presión hacia los

En cuanto a escritura dice que “... la mayoría de estudiantes no prevén los temas, contenidos o ideas para producir textos de acuerdo con el propósito comunicativo; y desconocen las siluetas o características fundamentales de las tipologías textuales, es decir, cómo se organiza un texto”, mezclando una serie de términos y haciéndonos pensar en qué experiencias de escritura significativa se pueden estar presentando en las diferentes instituciones cuando no se nombra por ningún lado estrategias como la pedagogía por proyectos, por ejemplo, que sería un aliciente para este tipo de propuestas.

¿Estos “asesores” han leído las innovaciones premiadas, y las no premiadas, por Compartir y por la SED? ¿Han ido

como una complejidad el resultado de experiencias valiosas en la vida, en la escuela y en esos mundos virtuales que están cada vez más presentes en los niños.

Por otro lado, el papel del profesor como lector y escritor tampoco se toma en cuenta en el documento. El papel del profesor no puede ser solo el “compromiso” de llevar a cabo unos programas planteados, sino el de un ser reflexivo que sea capaz de reflexionar en torno a la construcción de la lectura y la escritura, de cambiar los enfoques y las prácticas y esto solo se logra con un estudio riguroso y profundo de sus propias prácticas y la posibilidad de acceder a otras propuestas para la construcción de la lengua escrita.

Consideramos finalmente las siguientes preguntas:

¿Cómo se llega a constatar que a los 8 años los niños aprenden en el tiempo correcto? Nos gustaría leer lo que se ha investigado en el país al respecto.

¿El contexto de los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas son subestimados, por qué? ¿Por qué se desconoce a los proyectos educativos institucionales?

¿Dónde está la voz de los maestros?

¿Dónde están las experiencias de los maestros?

¿Dónde está la ORALIDAD en el programa que proponen?

¿Quiénes son los autores que proponen esto?

Esperamos con este análisis, contribuir a la reflexión de documentos de política pública tan necesaria en estos momentos en que el país clama por una renovación en muchas dimensiones, especialmente en la educación.

Cordialmente,

Docentes del Nodo Bogotá
Redlenguaje

Julieta Rojas Charry
Coordinadora del Nodo



niños para que “lean” y “escriban” en el tiempo correcto y esto lleve a la reutilización de prácticas obsoletas como las planas y los silabarios, pues parece que las concepciones de los docentes no son un campo de interés, ni de reflexión y mucho menos de investigación para la SED.

Otro peligro que empieza a vislumbrarse es que cuando se habla de acceder a materiales de lectura se puede caer en el error del uso de cartillas o libros poco adecuados. ¿Cómo se posibilita a los niños el acceso a textos de calidad y que sean estimulantes y necesarios de leer?

a observar cómo trabajamos en las escuelas de la periferia de la ciudad, de donde provienen un gran número de estos proyectos reconocidos?

Cuando hablan de evaluar la apropiación del sistema alfabético, no puede uno evitar un escalofrío, y la amenaza constante de devolvemos a más de 60 años en la asunción de la escritura como una totalidad. El sistema alfabético se “adquiere” en tanto se usa escribiendo textos interesantes y significativos, pero esto aún es desconocido para los que creen que la escritura o la lectura se “adquieren” aplicando fórmulas y estrategias. No se asume



Alfabetización histórica y pensamiento histórico

Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela



Nilson Javier Ibagón Martín

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Especialista en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes. Especialista en Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina. Magíster en Historia Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

A partir de una reflexión teórica fundamentada en la corriente de investigación *"History Education"*, se establece una revisión crítica de la enseñanza-aprendizaje de la historia en el sistema escolar colombiano. Para ello, se identifican algunas de las principales dificultades educativas que han impactado negativamente la formación histórica de los estudiantes en la escuela. Luego, a través de los conceptos de alfabetización histórica y pensar históricamente, se analizan lógicas educativas que ponen en cuestión la naturalización de concepciones y procedimientos que restringen la noción de aprendizaje histórico a

la reproducción y memorización de información. Con base en estos elementos, se propone que la historia entendida como saber escolar, debe estar fundamentada en la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, hecho que implica transformar los sentidos a través de los cuales se define el valor formativo del conocimiento histórico en el currículo oficial y la práctica docente.

Palabras claves

Alfabetización Histórica, Cognición histórica situada, Currículo, Práctica docente.

Introducción

El debate público¹ desarrollado durante los últimos años en Colombia en torno a la pertinencia formativa que tendría, *retornar* curricularmente a la enseñanza de la historia en la escuela luego que este saber disciplinar -a partir de la década del ochenta del siglo XX- se fuera “diluyendo” en la noción de enseñanza de las Ciencias Sociales, ha configurado una serie de posicionamientos en la academia a favor y en contra de esta iniciativa, los cuales, a finales del año pasado han vuelto a cobrar fuerza tras la discusión y posterior expedición de la ley 1874². No obstante, y a pesar de la importancia educativa de este tema, el debate desde el comienzo -salvo algunas excepciones- se ha caracterizado por una serie de limitantes analíticas asociadas a presupuestos que impiden que el problema sea entendido en toda su complejidad por parte de defensores y detractores. Ejemplos diversos de estas limitantes se encuentran por ejemplo en: creer que tener más horas de Historia en el currículo oficial asegurará mejores aprendizajes en este campo del conocimiento; asumir como superada la discusión sobre el valor formativo del conocimiento histórico entendiéndola como un problema curricular sin vigencia; asumir que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales sólo están determinadas a partir de lo manifiesto en el currículo oficial, etc.

No obstante, el principal de estos presupuestos ha sido, centrar la discusión en la “vuelta” de la Historia a las aulas de clase. Desde esta perspectiva, algunos académicos -fundamentalmente historiadores- han sustentado su discurso de defensa en la exaltación de los elementos formativos positivos que trae consigo para las nuevas generaciones el necesario *retorno* de la Historia, luego de su ausencia prolongada en la escuela. Así mismo, algunos sectores que promovieron la idea de interdisciplinariedad a partir de la cual se sustentan los lineamientos generales de la asignatura de Ciencias Sociales en el currículo oficial vigente, se oponen a esta presencia, partiendo del retroceso curricular que para ellos significa ese *retorno*. Al revisar estas posturas, aunque en principio se entienden como opuestas, su lógica argumentativa presenta un problema analítico común: no existe tal vuelta o retorno de la Historia, ya que, en Colombia “(...) la fuerza

del conocimiento histórico como articulador del currículo oficial nunca se ha marginado de las escuelas” (Arias, 2015, p. 142). Prueba de ello, se encuentra en algunas variables y realidades educativas tales como: la asociación que hacen los estudiantes entre las clases de Ciencias Sociales y el aprendizaje de datos históricos (Arias, 2015, 2017); la estructura organizativa de los contenidos de los textos escolares de Ciencias Sociales que han circulado durante los últimos treinta años, la cual, según el grado escolar, se fundamenta principalmente en contenidos históricos, que se van desarrollando temáticamente a partir de una

perspectiva lineal cronológica (Ibagón, 2016); la planeación y práctica docente, que en muchos casos, sigue evidenciando el peso de ciertos contenidos históricos como parámetros de orientación de lo que se debe o no estudiar en determinado grado -pese a que existen experiencias significativas que rompen con este criterio-.

Por lo tanto, si la Historia siguió estando presente en las dinámicas escolares durante todo este tiempo en el que muchos asumieron que había desaparecido como referente de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria, básica secundaria y media, una pregunta que podría llevar a otro nivel la discusión dándole profundidad es ¿qué significa aprender historia? Esta es una cuestión central que parece ser asumida como obvia en el debate, pero que dependiendo del tipo de respuesta, puede marcar el éxito o fracaso de la presencia de este saber en la escuela, definiendo así sus alcances formativos.

De ahí que, el presente escrito a partir de los desarrollos teóricos y prácticos de la corriente de investigación conocida como *Educación Histórica*³ -*History Education*- explore brevemente posibilidades de respuesta a esta pregunta, buscando con ello evidenciar la complejidad que define entender la enseñanza-aprendizaje de la Historia en ámbitos escolares. Para ello, se han establecido tres ejes de análisis: en primer lugar se exploran algunas perspectivas restringidas y limitadas alrededor de la definición del aprendizaje histórico, que afectan negativamente la comprensión del lugar que debe ocupar la Historia en el currículo; posteriormente, por medio de las categorías *alfabetización his-*



tórica y pensar históricamente se analizan horizontes formativos, que al promover el desarrollo de habilidades meta-históricas⁴ trascienden los esquemas de memorización en los cuales se apoya la enseñanza tradicional de la Historia, y; finalmente, a partir de la idea del desarrollo del pensamiento histórico como pieza central, para entender qué significa aprender historia, se identifican los retos que se configuran en la enseñanza y por lo tanto en la práctica docente.

Memorizar para no cuestionar: Limitantes de la enseñanza tradicional de la Historia

La problemática central para entender el lugar que ha ocupado y ocupa la historia entendida como un saber escolar en el sistema educativo colombiano, se condensa en el tipo de discursos y prácticas que han estructurado su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Pese al establecimiento de algunos cambios en el currículo oficial y el desarrollo de algunas reflexiones innovadoras en el campo teórico y práctico⁵, durante las últimas tres décadas el peso de la memorización y la acumulación de información como criterios de “aprendizaje histórico” han sido muy fuerte. Lógica que se ve reforzada por perspectivas lineales, descriptivas y acrílicas en torno al estudio del pasado, las cuales de forma directa e indirecta, siguen permeando el currículo oficial, los textos escolares y algunas prácticas docentes.

En este sentido, las posibilidades de cuestionamiento, problematización e interpretación del pasado se ven obturadas por imaginarios, ideas y concepciones que ligan directamente la enseñanza y aprendizaje de la Historia a procesos de difusión de “verdades” fijas e incuestionables que deben ser incorporadas por maestros y estudiantes, ya sea, como parte de la cultura general o, como principios identitarios ligados al origen y desarrollo del Estado-Nación. Este enfoque hace que el “conocimiento” histórico esté, por una parte, desconectado de la

comprensión crítica del presente –ya que lo naturaliza-, y por otra, vinculado a arbitrarios culturales que legitiman el olvido como mecanismo de preservación del statu quo. A partir de estos criterios se ha limitado y reducido el valor educativo de la Historia, los principios que regulan lo que se define como conocimiento histórico y, lo que finalmente se enseña en el ámbito escolar. En otras palabras, se ha definido un tipo de *código disciplinar* (Cuesta, 1997) que impacta negativamente la presencia de la Historia en la escuela.

Alfabetización histórica y pensamiento histórico

Un principio fundamental para superar estas perspectivas limitadas y restringidas de la enseñanza de la historia, se encuentra en reconocer el sentido *contraintuitivo* que determina su conocimiento (Lee, 2006). A través de este principio la naturalización del presente y la predominancia de ideas comunes y cotidianas, que impiden habitualmente a las personas comprender el pasado, comienzan a ser vistas y replanteadas críticamente. Sin embargo, este proceso de análisis y las habilidades que lo posibilitan, no se dan naturalmente en el ser humano ni se adquieren con el desarrollo psicológico de éste, lo que implica que deben ser enseñadas (Wineburg, 2001). Esta formación especializada se ha denominado *alfabetización histórica* -Historical literacy- (Lee, 2004, 2016; Marshall y Wassermann, 2009; Shemilt, 2011), un tipo de capacitación sustentado en la adquisición de habilidades que permiten a las personas orientarse en el tiempo por medio de principios meta-históricos, que amplían de una forma orgánica los espectros de comprensión del pasado, el presente y el futuro.

Aprender historia desde esta lógica, implica entonces una *reorientación cognitiva* (Lee, 2016), que permite a las personas y particularmente a los niños y jóvenes cuestionar los supuestos tácitos que orientan su comprensión restringida del mundo. En este

sentido, el aprendizaje histórico no se explica por medio de la acumulación de información y memorización de ésta, sino a través de la capacidad de dar sentido a lo que se aprende en medio de un proceso formativo, que moviliza nuevas formas de entender, ser y estar en el mundo.

Sin embargo, para viabilizar esta transformación en el contexto escolar, es indispensable entender la Historia como un método, como una forma de investigar sustentada en el desarrollo de la reflexión crítica y, no solo, como un relato. Es en este punto en el que la idea de *cognición histórica situada* cobra relevancia en el desarrollo de la alfabetización histórica (Schmidt, 2009). A través de esta categoría se explican experiencias escolares concretas de enseñanza-aprendizaje, sustentadas en la epistemología de la ciencia histórica, las cuales aunque reconocen la existencia de marcos generales de cognición, desarrollan procesos formativos que se estructuran a partir de formas específicas de pensar y conocer derivadas de la disciplina. De ahí que, desde esta perspectiva, enseñar y aprender historia desconociendo su epistemología sea imposible. Por ello, se hace un énfasis especial en el método de la Historia para estructurar y fundamentar los principios didácticos que promueven el aprendizaje histórico.

En este proceso, el trabajo con fuentes históricas es central, ya que, los ejercicios de selección, organización, comparación, análisis y validación de información derivadas del estudio de éstas, permiten a los estudiantes ser agentes activos de aprendizaje (Gómez, Ortuño, Molina, 2014; Seixas y Morton, 2013). No obstante cabe aclarar, que la búsqueda de la educación histórica no es formar historiadores profesionales en la escuela, sino aprovechar las dimensiones cognitivas, emocionales, estéticas, éticas y políticas que se derivan del aparato conceptual y metodológico de la disciplina, con el fin de formar pensamiento histórico en los estudiantes. Un tipo de pensamiento que no solo les será útil

en las clases de historia o ciencias sociales, sino que a la vez les dará herramientas significativas de orientación a la acción en su vida práctica.

Así pues, la función formativa de la educación histórica no está cimentada en la reafirmación de lo que el alumno ya sabe, por el contrario, está centrada en la expansión de su aparato conceptual, hecho “(...) que presupone un proceso de internalización dialógica y no pasiva del conocimiento” (Schmidt, 2009, p.15). En este sentido, la problematización de la enseñanza-aprendizaje de la historia no puede estar fijada exclusivamente en determinar los *contenidos sustantivos* o de primer orden que deben ser enseñados, esto es, contenidos que “hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos” (Gómez y Miralles, 2017, p. 58). Además, debe incorporarse con fuerza la preocupación alrededor del desarrollo de *contenidos estratégicos* o de segundo orden, los cuales al estar ligados a la naturaleza intrínseca del saber histórico (Lee, 2004), permiten entender su aprendizaje en términos explicativos y no meramente descriptivos dando valor y centralidad a la comprensión meta-histórica.

Estos contenidos de segundo orden se expresan en conceptos de pensamiento, que dan cuenta de la complejidad que representa orientarse en el tiempo. Su desarrollo impulsa en los estudiantes un sentido de criticidad sustentado en la selección, organización y análisis de la información, así como en la solución de problemas. Algunos ejemplos de dichos conceptos son: a) empatía histórica, entendida como la posibilidad del estudiante de analizar el pasado a través de un proceso de descentración respecto a su presente, lo que evita la producción de anacronismos y juicios valorativos descontextualizados; b) causalidad histórica, o la búsqueda necesaria por responder el por qué de los hechos y procesos históricos; c) Cambio y continuidad, asumida como una capacidad

enfocada en la identificación de lo que varía y lo que permanece en el tiempo; d) pluriperspectividad histórica, entendida a partir de la posibilidad de reconocer la diversidad explicativa que existe sobre el mismo hecho o proceso, ya sea desde el análisis de las miradas heterogéneas de los agentes históricos que participaron o, el estudio de diversas formas interpretativas que se han construido para entender el fenómeno histórico en cuestión; e) relevancia histórica, lo que implica que el estudiante comprenda el problema que representa la definición de qué y quién del pasado debe ser parte de la memoria colectiva y por lo tanto recordado y estudiado.

En conjunto y de forma relacional, dichos contenidos estratégicos permiten entender la historia como un conocimiento no acabado, que está en continua construcción, y definido por una permanente reflexión crítica (Gómez y Miralles, 2017; Prats, 2016); reflexión que solo es posible en la escuela a través del fomento de capacidades intelectuales superiores (Minte & Ibagón, 2017), esto es, la posibilidad del estudiante de plantear y solucionar problemas, tomar decisiones y pensar críticamente. Desde este horizonte de formación el aprendizaje histórico como objeto de reflexión escolar se complejiza, planteando retos significativos en los campos específicos de la *Historia a enseñar* (Currículo oficial), *La Historia enseñada* (Práctica docente) y la *Historia aprendida* (Aprendizaje de los estudiantes).

Transformar la enseñanza de la historia para impactar positivamente su aprendizaje

Fundamentar y justificar la presencia de la Historia en la escuela a partir de la alfabetización histórica y el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, presupone como base el cuestionamiento de la idea de enseñanza afincada en la reproducción de información. Esta crítica aunque pone de manifiesto la necesidad de revisar

el alcance de los objetivos formativos y mediaciones pedagógicas contenidas en el currículo oficial, no se limita exclusivamente a este ámbito, ya que, las posibles transformaciones derivadas de ella, solo son factibles en tanto que impacten las prácticas docentes y consecuentemente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, transformar la enseñanza de la historia buscando una mejora en su aprendizaje, es un proceso que está directamente relacionado con la modificación de la función del profesor como un simple reproductor/transmisor de conocimiento; posición desde la cual el aprendizaje del estudiante tiende a ser pasivo. De ahí que, el desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización histórica al interior de las aulas de clase demande de los profesores constituirse como productores/facilitadores de conocimiento. Este tránsito implica para los docentes: 1) establecer una reflexión sistemática constante alrededor de su quehacer; 2) emprender un conocimiento sistemático de las ideas y concepciones de los estudiantes; 3) valorar a los estudiantes como agentes educativos productores de conocimiento; 4) desarrollar su ejercicio profesoral a través de metodologías de indagación y problematización; 5) reconocer y abordar críticamente otras formas públicas de socialización de la historia que tienen un impacto considerable en el aprendizaje de los estudiantes; 6) conocer el funcionamiento interno de la disciplina histórica, con el fin de orientar y fundamentar su aprendizaje; 7) comprender las diferencias y proximidades entre la disciplina histórica y la enseñanza escolar de ésta.

Todas las acciones enumeradas se fortalecen en la medida que se relacionan entre sí y están sustentadas en el análisis crítico de preguntas alrededor del qué, para qué, por qué, y cómo enseñar y aprender historia. Discusión que no es nada sencilla, en la medida que contiene las claves, ya sea para pensar una enseñanza-aprendizaje de la historia que responda a su com-

plejidad intrínseca o, legitime por el contrario el mantenimiento de las limitantes que han debilitado significativamente su razón de ser como conocimiento escolar.

Consideraciones finales

La reivindicación del valor formativo de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación básica y media colombiana, no se debe inscribir exclusivamente en requerimientos asociados a temas formales como el que representan, ser una asignatura independiente en el currículo oficial o tener mayor carga horaria para su estudio – sin que esto busque negar la importancia relativa de estos temas–; implica en principio, cuestionar las lógicas limitadas y restringidas que han ligado su presencia a procesos de memorización descontextualizada y acrítica de información, proponiendo simultáneamente posibilidades teóricas y prácticas de transformación en torno a cómo se entiende el aprendizaje histórico y cuales son los objetivos que se persiguen con su desarrollo. En este punto las nociones de alfabetización y desarrollo del pensamiento histórico se configuran como referentes de cambio en las formas y sentidos a través de los cuales se fundamenta y entiende la importancia de enseñar y aprender historia en la escuela.

Aunque la base de estas nociones se sustenta en lógicas disciplinares, hecho que establece un primer distanciamiento con perspectivas que defienden la inter y transdisciplinariedad como principios orientadores del estudio de las ciencias sociales escolares en el país, su vínculo directo con procesos formativos fundamentados en la promoción de la meta-cognición⁶, el replanteamiento de la práctica docente, y un aprendizaje afincado en la construcción del conocimiento, permite proyectar un dialogo fecundo a mediano plazo con estas apuestas curriculares.

Bibliografía

- Arias, D. (2015). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. Revista de Estudios Sociales, 52, 134-146.
- Arias, D. (2017). *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: UD Editorial.
- Barca, I. (2006). *Literacia e Conciencia histórica*. Educar em Revista, 22, 93-112.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- Ibagón, N. J. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, 131-150.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Marshall, M., & Wassermann, J. (2009). Conceptualising Historical Literacy-a review of the literature. *Yesterday & Today*, 4, 41-66.
- Minte, A. & Ibagón, N. (2017). Pensamiento crítico ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186-198.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- SED Bogotá. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensa-*

miento histórico. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Shemilt, D. (2011). The Gods of the copy-book headings: Why don't we learn from the past. In: L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.). *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 69-127). Cyprus: AHDR/UNDP_ACT
- Schmidt, M. (2009). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Historia & Ensino*, 15, 9-22.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. In: Wineburg, S (Ed.). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, (pp. 3-27). Philadelphia: Temple University Press.

Notas

- 1 Desarrollado principalmente en espacios como: congresos y seminarios especializados, medios de comunicación como; la prensa escrita, iniciativas de carácter legislativo, etc.
- 2 Normativa mediante la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia.
- 3 En la década del setenta del siglo XX investigadores de Alemania e Inglaterra comenzaron a cuestionar las formas hegemónicas de entender y abordar el aprendizaje de la Historia. Los estudios desarrollados por esos investigadores conocidos como *History Education*, se difundieron posteriormente a países como Estados Unidos, Portugal, España y Brasil. Su característica central es problematizar y cuestionar las concepciones de aprendizaje histórico fundamentadas conceptualmente en las teorías psicológicas y encontrar interfaces para desarrollar investigaciones sustentadas en las discusiones epistemológicas sobre el conocimiento histórico.
- 4 Saber particular relacionado con la historia y que la trasciende, en la medida que explica sus formas de producción.
- 5 Se destaca, por ejemplo, la publicación del documento "Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico" (SED Bogotá, 2007) por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá, el cual a través de sus postulados, se configura en un texto de avanzada para pensar la enseñanza-aprendizaje de la Historia de una forma renovada y compleja.
- 6 Forma por la cual los alumnos relacionan nuevos conocimientos con los que ya poseen.



Cuando ellas quieren (Book Club)

Comentario desde una referencia
autobiográfica infantil



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

“Cuatro amigas muy distintas se mantienen unidas gracias a su club de lectura” Leí esa primera frase en la cartelera y un escalofrío me recorrió con el retorno del espacio-tiempo. Repentinamente me sentí de regreso a la aldea de mi infancia, pasada la primera mitad de la década de 1940, flotando por entre el grupo de mi joven madre y sus amigas, sentadas en duros taburetes

de madera mientras leían sus libros de historias románticas. Nunca supe cómo llegaron a sus manos los relatos de *La panadera*, *Honor de esposa y corazón de madre*, *Aura o las violetas*, *Malditas sean las mujeres*, *Malditos sean los hombres*, *Malditas sean las suegras* y otros que se me pierden en las nieblas de la niñez. Eran tiempos primitivos y tiernos. Durante el día,



las mujeres iban al arroyo a lavar las ropas, recogían el agua para limpiar trastos y cocinar los alimentos, se bañaban de cuerpo entero a sí mismas y sus criaturas. La vida diaria podía ser chata y reiterativa a no ser porque los maridos conversaban de las matanzas de la guerra europea y de los miedos políticos locales, exacerbados por las diatribas entre liberales y conservadores. Así que la hora de la lectura era entre las 4 y las 6 de la tarde. Recuerdo que iba y venía con mi hermano, deambulando de los gallos de pelea al grupo de lectoras que trataban de mantener su entonación tranquila, si bien eran acosadas por lágrimas y mocos que se desprendían conforme avanzaban los relatos. Confieso que no entendía mayor cosa, pero, en el sollozo de las mujeres y sus conversaciones en voz baja percibía la enorme energía de los libros. Por su parte, la desazón de los hombres tenía razón, pues en la Madre Patria se consolidaron la dictadura de Franco y su séquito católico, Europa quedó devastada por la guerra, el hongo de la bomba atómi-

ca erigió su corona de dolor y muerte en Japón, mientras el candidato conservador Mariano Ospina Pérez ganaba la presidencia de Colombia; este país fue consagrado al Santo Rosario y al Corazón de Jesús, en Bogotá mataron a Gaitán y se generó la revuelta, y nuestra aldea fue invadida por la policía política del conservatismo. Las nuevas autoridades, apoyadas en los sermones dominicales, con la disculpa de perseguir a los herejes y destruir las chicherías, prohibieron todo tipo de reuniones. Las amigas y los libros fueron abandonados poco a poco, así como los cafetales, las arrierías, los campos de tejo y los parientes. De esas mujeres y sus hombres sólo quedó el recuerdo y un par de fotografías amarillentas, en el álbum familiar. En cualquier caso, las traiciones amorosas y malentendidos de los libros en

un libro que cada una lee por cuenta propia, pero se reúnen y se comunican para comentarlo. En la cinta, se trata de *Cincuenta sombras de Grey*, libro erótico que provoca el asalto a esos cuerpos en desuso, comprometidos con las actividades profesionales exitosas a costa del placer genital. Y lo gracioso está en el choque entre la ansiedad natural y lo que nos parece imposible, de lo cual voy a exponer algunos episodios.

Bajo los estímulos de la lectura, una adusta y respetadísima jueza busca citas eróticas a través de las agencias de Internet en lo cual es sorprendida por uno de los más jóvenes colaboradores de su despacho: ¿quién se asusta más, él o ella? Una viuda que quiere ser protegida por sus hijas debido a lo avanzado de su edad es rastreada por la policía hasta que todo el grupo

...La película narra las aventuras de **cuatro mujeres** muy mayores que viven en la cosmopolita Santa Mónica, rodeadas de comodidades y dinero...

nada se parecen a la vida que nos arrojó porque en adelante se trató de no dejarse ahogar en la tragedia social del desarraigo. Seguro que la película no me iba a contar lo que esas mujeres de mi aldea querían a finales de la década de 1940. Pero me estremecieron los recuerdos y decidí entrar al cine. Precisamente. Fue todo lo contrario de las historias de mi memoria. La película narra las aventuras de cuatro mujeres muy mayores que viven en la cosmopolita Santa Mónica, rodeadas de comodidades y dinero. Como pasa tiempo y ejercicio de amistad, elijen

la encuentra en plena escena sexual, sobre un cisne de plástico inflable, en la piscina de su amante recién descubierto: ni ella, ni su amante, ni las hijas, ni la policía podía esperar el ridículo desenlace de este episodio. Una patrullera del tránsito detiene un auto por el daño en una luz reglamentaria, pero descubre que la pareja de adultos mayores que viaja en él está en punto de ceder a los resultados de una alta dosis de viagra que la mujer ha echado a escondidas en el frasco de cerveza del hombre. La sorprendida patrullera, con su mirada cómplice, los libera



deseándoles que disfruten su regreso a casa. Una vieja flaca, que se ha llenado de dinero ejerciendo como especialista en Inversiones de Alto Riesgo, comprende que el hombre con quien ha pasado la noche es, en realidad, su secreto amor de toda la vida y conduce rauda al aeropuerto a detener la partida de su hombre, pero llega demasiado tarde. Su frustración se remedia cuando al regreso se encuentra que Él la está esperando en su lujoso apartamento porque tampoco está dispuesto a abandonar el lecho compartido la noche anterior, con lo cual la vida de ambos se trastoca cediendo a la fidelidad tras décadas de olvidarse mutuamente.

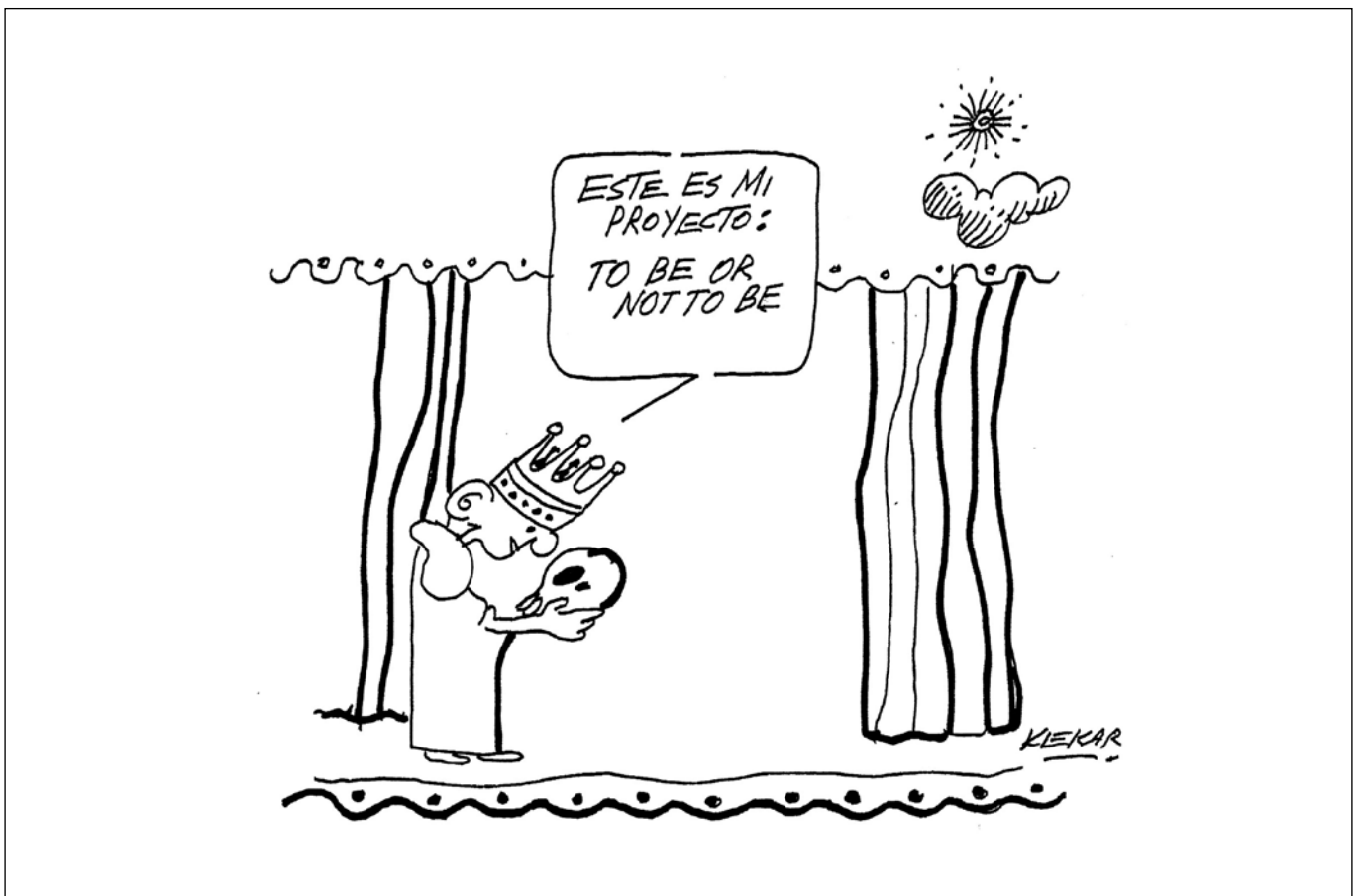
Sinceramente, estaba fastidiado por esta historia ridícula, pero algo me detenía en la butaca. Decidí que permanecería hasta el final esculcándome en los entresijos de mi mal gusto. Pronto entendí que pertenezco a una generación trágica, de rupturas históricas y sociales. Que disfruto la trascendencia, la comprensión del dolor y las revueltas contra lo pernicioso, pero me aburre el humor americano. Con una sonrisita boba, trataba de dejarme llevar por los acontecimientos del filme cuando me asaltó mi mala leche: esta película trata de la masturbación

de cuatro mujeres mayores porque es imposible que ellas, tan inteligentes y sagaces no hayan comprendido que sacrificaron su genitalidad en el altar del éxito y la acumulación de dólares; que solo la lectura porno las lleve de regreso al placer del cuerpo. Se trata de la estimulación erótica mediante la literatura y, podría ser que la película tratara de aventuras sexuales imaginarias. Cuando llegó la escena en que la jueza y su virtual amigo, entre la confusión de ropas y corsés, salen del auto buscando la manera de recomponerse, sufrí algo así como un ataque a lo Tarantino que me impulsaba a gritar “Ese es el camino correcto: desnudarlos para que se vea el ridículo de los trajes que no pueden ocultar las ansias de la carne magra”, pero se trataba del episodio risible de un par de viejos mofletudos que habían tenido sexo, como jovencitos en el interior de un automóvil.

Sin quererlo, se me fueron abriendo los secretos del goce de esta comedia gringa que, en vez de brindar comprensión y sana admiración a la manera como las urgencias del deseo carnal se transmutan en serena compañía entre viejos, según rezan los tratados de gerontología, intenta divertirnos con las descabelladas aventuras de un retorno imposible

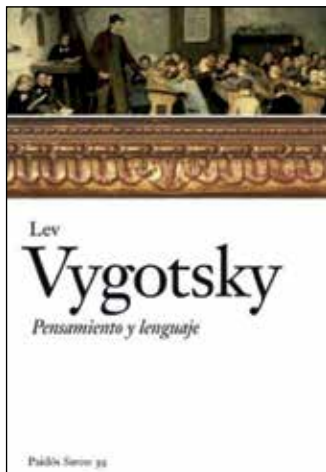
a los paseos juveniles en motocicleta, la participación en concursos de baile, la excitación de los vuelos en viejos aviones monomotores por el espacio abierto sobre una propiedad que no conoce límites en los costos económicos de la realidad, regresos fantasiosos a la adolescencia para permitirse ensayar amores con diversos personajes al cual más descuadrados pero incrustados en un hábito de triunfo profesional y de dinero a montones. Es la desmesura del bienestar que se burla de las limitaciones naturales de la senectud y de la cotidianidad.

Al término de la función, me pedí un café y regresé al club de lectoras de mi madre y sus amigas, la época en que mi admiración pueblerina no era soporte para ver críticamente sus lágrimas y mocos. Pero, qué bueno que, a esa edad no comprendía el engaño, la interlocución perversa y las razones para un despechado suicidio, ni me liberaban el resorte para preguntar qué habría detrás de esas historias. Ahora, aquí sentado en la barra del café de Juan Valdés, intentaba resolver mil preguntas sobre el disfrute de lo cómico. ¿Será que l@s niñ@s y l@s jóvenes podrán señalarnos los caminos para comprender la enorme diferencia entre el dolor de lo trágico y la risa de lo cómico?



Pensamiento y lenguaje

Autor: Lev Vygotsky
Editorial: Planeta
Precio: \$34.900



El presente libro, que desde su aparición ya se ha convertido en todo un clásico, es el que reveló a Lev Vygotsky como una de las fuerzas teóricas más vivas e impetuosas del pensamiento contemporáneo, un hombre con una fama e influencia cada vez mayores. Esta edición revisada y ampliada de una obra tan venerada contiene gran cantidad de material nuevo y muchas referencias de las que no se disponía anteriormente, pero las ideas del autor conservan la misma frescura e idéntica capacidad de convicción. A partir de ahí, la conclusión que extraerá el lector es clara: en el ámbito del pensamiento relacionado con la psicología y la lingüística, nadie nos ha enseñado mejor que Vygotsky cómo armonizar las exigencias del individuo con las de la sociedad y la cultura. Y nadie, tampoco, se ha atrevido a pergeñar, con tanta perspicacia y a la vez rigor científico, una teoría general de las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje, iluminado simultáneamente algunos de los más importantes aspectos colaterales del tema; desde el descubrimiento de los singulares modos en que se desarrollan los conceptos “científicos” del niño, hasta la clarificación experimental de la naturaleza del lenguaje interno en su relación con el pensamiento, pasando por la demostración de la naturaleza psicológica específica del lenguaje escrito. La presente edición cuenta con un prólogo de Alex Lozulin que constituye, no sólo la mejor síntesis escrita hasta la fecha sobre la vida y la obra de Vygotsky, sino también una excelente aportación a la historia de la psicología del siglo XX.

Ética del profesorado

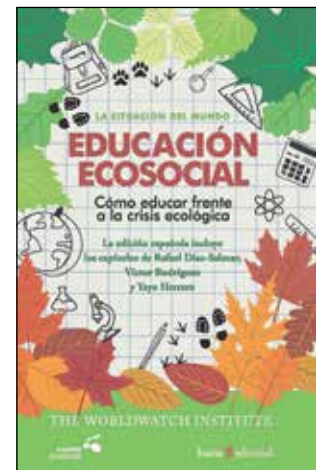
Autor: Francisco Esteban Bara
Editorial: Herder
Precio: \$57.000



La ética del profesorado que aquí se presenta se centra en la buena influencia educativa y personal que un profesor puede ejercer en los alumnos y que produce dignos y admirables resultados, constatando la tarea del buen educador como algo insustituible y vital. Necesitamos profesores que sepan explicar las cosas que conocen, que estén a la última en nuevas tecnologías y en novedosas estrategias didácticas y que, además, motiven a los alumnos y que se comporten de manera responsable, justa, respetuosa y empática. En definitiva, necesitamos expertos profesionales que cumplan con la deontología de la profesión docente. Y, sin embargo, ¿son solo así los profesores que necesitamos?, ¿es suficiente con disponer de conocimientos y técnica y con respetar ciertos principios éticos? Algo nos dice que no: también necesitamos que los profesores sepan enseñar más allá del plano académico, que hagan de la educación una maravillosa aventura humanizadora; un auténtico acontecimiento de transformación personal. Este libro no es un recetario: la ética no pretende dar soluciones sino promover una madurez argumentativa. Y, precisamente, eso es algo en lo que destacan los profesores que convierten la educación en una espectacular obra de arte.

Educación ecosocial

Autores: Victor Rodriguez y otros
Editorial: Icaria
Precio: \$114.000



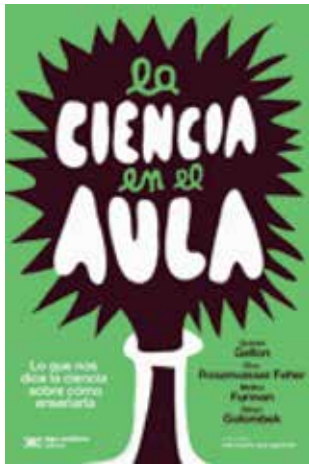
Educación Ecosocial: cómo educar frente al cambio global explora las áreas tradicionales de la educación ambiental, tales como el aprendizaje basado en la comprensión del funcionamiento de la naturaleza y el pensamiento sistémico, y también otros aspectos esenciales de la educación como el aprendizaje socio-emocional o las pedagogías que conceden gran importancia al juego. Con ello, la presente edición de la colección La situación del mundo, principal publicación del Worldwatch Institute, examina cómo repensar la educación con el fin de desarrollar una sociedad sostenible preparada para adaptarse al cambio global. Los retos globales que configuran nuestro tiempo, desde el cambio climático hasta toda clase de malestares y conflictos sociales, hacen necesaria una auténtica revolución educativa que nos dote de herramientas para afrontar las turbulencias del siglo en el que nos estamos adentrando. En particular, el conjunto de transformaciones ecológico-ambientales derivadas de las actividades humanas, que conforman el cambio global y alteran las posibilidades de sostener la vida humana en el planeta, hacen que el contenido y la manera de enseñar evolucionen hacia una imprescindible eco alfabetización, la preponderancia de un aprendizaje profundo y la adopción de un liderazgo moral, que permitan educar integralmente a la personas para enfrentarse a unos desafíos sin precedentes.

Ciencia en el aula

Autores: Gabriel Gellon y otros

Editorial: Siglo XXI

Precio: \$92.000



En su búsqueda de ampliar los límites de lo posible, la ciencia está teñida de aventura, de debates acalorados y de pasiones encendidas. Sin embargo, en el aula parece todo lo contrario: árida, acartonada y desapasionada. O así la perciben muchos chicos y jóvenes que salen de la escuela sintiendo que se trata de un terreno aburrido, difícil o que no los convoca.

Los autores de este libro, científicos y docentes de mucha experiencia, comparten aquí su convicción de que la ciencia puede ser un maravilloso desafío del pensamiento, tanto para los alumnos como para los profesores. ¿Cómo? Recreando el camino que suelen recorrer los científicos para generar conocimiento.

Para esto, tienen en cuenta cinco aspectos fundamentales de la ciencia: empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo, y proponen actividades concretas que los docentes de ciencias naturales pueden realizar con sus alumnos para que estos construyan sus ideas a través de observaciones, experimentos, análisis y discusiones.

En La ciencia en el aula, los autores toman como punto de partida las clases reales y las fortalezas de cada docente, y buscan llevarlas un paso más allá, apostando a convertir cada grupo y cada escuela en una comunidad de aprendizaje en que la curiosidad, el pensamiento crítico y la colaboración sean valores centrales.

Pensar las TIC desde la ciencia cognitiva y la neurociencia

Autores: Sebastian J. Lipinas y otros

Editorial: Gedisa

Precio: \$63.000



La humanidad atraviesa uno de los cambios más importantes de su historia a raíz de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana, laboral y educativa. En la actualidad, si bien persisten brechas digitales entre los países del mundo, debido a las diferencias en el desarrollo cultural y socioeconómico de las diferentes regiones, el acceso a las TIC es cada vez más abarcador. En este escenario de cambio casi revolucionario, la reflexión sobre la complejidad y las múltiples implicaciones de estas tecnologías, así como los distintos marcos ideológicos desde los que se abordan tales análisis, cobra especial interés. Esta obra propone analizar dos temas centrales de la educación del siglo XXI: el uso de nuevas tecnologías digitales en la educación y la creación de nuevas pedagogías basadas en la neurociencia cognitiva, como una especie de doble hélice del conocimiento, donde los procesos de enseñar y de aprender se encuentran entrelazados en un diálogo cada vez más fascinante y prometedor.

Paulo Freire: Historia del niño que leía el mundo

Autor: Carlos Rodrigues Brandão

Editorial: Desde abajo

Precio: \$23.000



“En primer lugar, debo decir que ser profesor se convirtió en una realidad para mí, después de que empecé a enseñar, se convirtió en una vocación, para mí, después de que empecé a hacerlo. Comencé a dar clases muy joven, y claro, para conseguir dinero, un medio de vida; pero cuando empecé a enseñar, creció dentro de mí la vocación para ser profesor.

Yo enseñaba gramática portuguesa, y empecé a amar la belleza del lenguaje. Nunca perdí la vocación.

Enseñando descubrí que era capaz de enseñar y me gustaba mucho, comencé a soñar cada vez más en ser un profesor, aprendí cómo enseñar en la medida en que más amaba enseñar y más estudiaba al respecto.

Paulo Freire

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 388 N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3660742
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: 3168844926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 4642517

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) 2666913-2651899

Leticia - Amazonas
SÚDEA
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 Bertin
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
EDUMA6
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

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

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3109088424
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 desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

