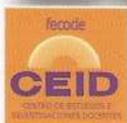


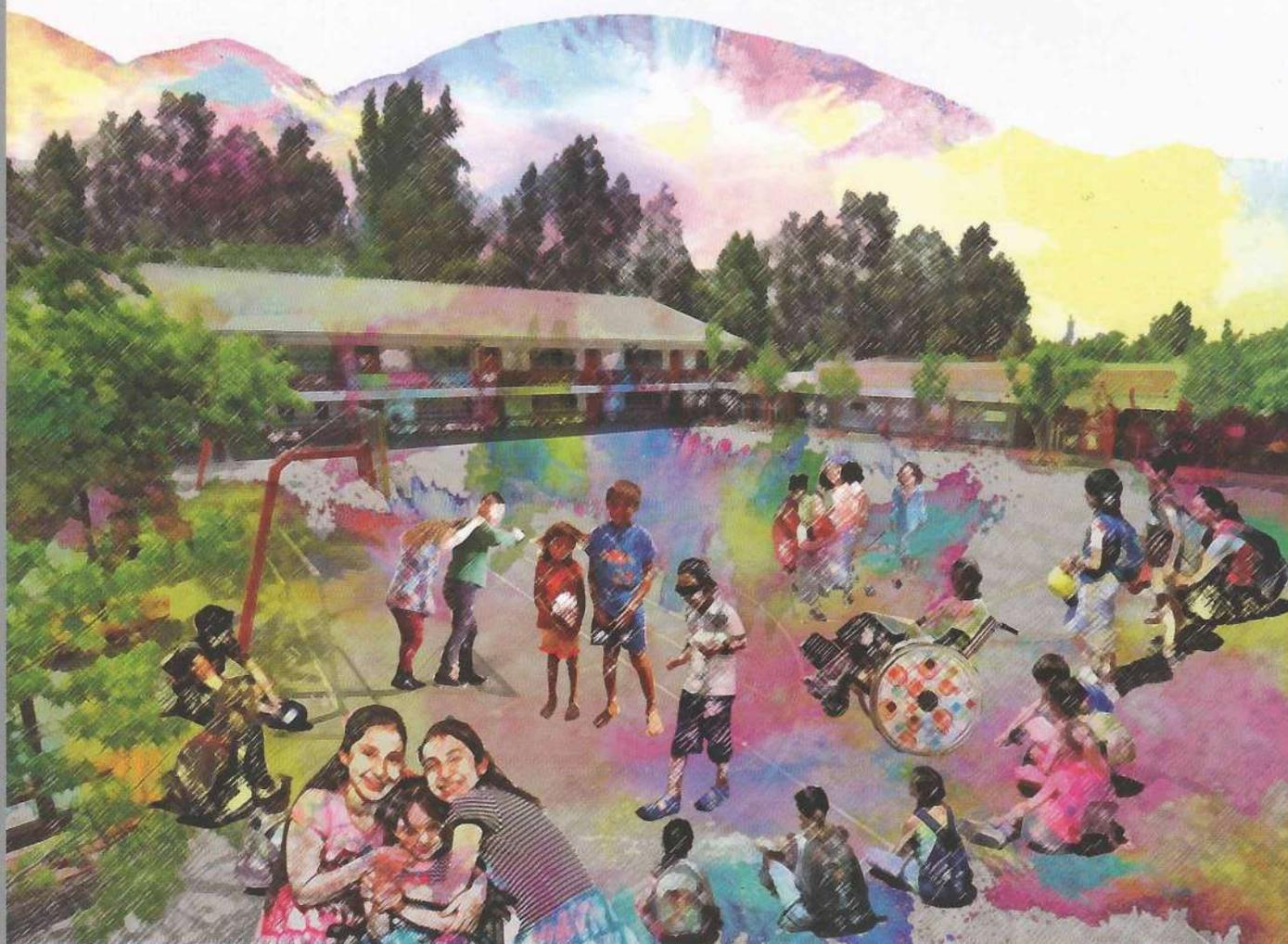
EDUCACIÓN

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE ABRIL DE 2019



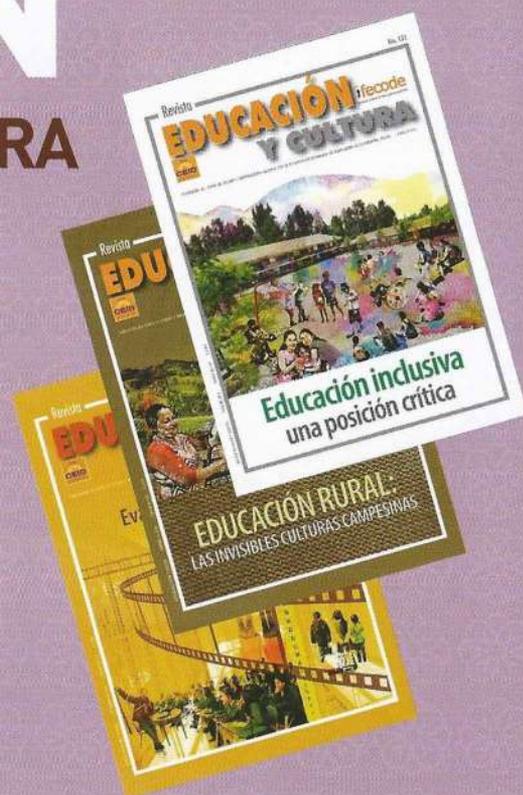
Educación inclusiva una posición crítica



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 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@fencode.edu.co
<http://fencode.edu.co/revistavirtual/index>



ASEGURAMOS LTDA.
Asesores de Seguros Consultores

VIGILADO
SUPERINTENDENCIA
DE SOCIEDADES



PRODUCTOS NUEVOS

- PÓLIZA DE SALUD
- PÓLIZA DE CÁNCER

**SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR
PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA.**

Otros productos

- Todo riesgo vehículos colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros

Los docentes nos han enseñado
¡ qué aprender !

Nosotros les enseñamos a vivir
¡ con tranquilidad !



Freeipk.com

CONTÁCTENOS.
Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cel. 313 617 3696
e-mail: aseguramos44@hotmail.com
facebook.com/lmaseguramos

LO QUE DEBE SABER DE:
LMASEGURAMOS LTDA.

www.lmaseguramos.com

ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia con el respaldo de importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

COBERTURA

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos).

ASEGURABILIDAD

Brindamos la posibilidad de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

MEDIOS DE PAGO

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, Pago en línea, entre otros.

OFICINAS

Hacemos presencia en todo el territorio Colombiano, para lo cual tenemos dispuestas 32 oficinas.

CONVENIOS

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

NUESTRA FUNDACIÓN

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)
Línea gratuita: 01 8000 949 444

EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.

RED DE OFICINAS

Manizales / Caldas Of. Principal Ed. Don Pedro Piso 11 Cra. 23 N° 25 - 61 Tels.: (6) 884 80 68 - 880 95 55 Cel.: 320 721 53 19	Manizales / Caldas Of. Sector El Cable Ed. Torres Panorama L. 113 Cra. 23 N° 62 - 16 Telfax: (6) 885 05 30 Cel.: 310 543 75 45	Aguachica / Cesar Calle 5 N° 20-19 Centro Tel.: (5) 955 58 18	Apartadó / Antioquia Ed. Centro Empresarial Trinity Plaza Diagonal 100 N° 105A - 53 L. 208/209 Tel.: (4) 828 10 88 Cel.: 316 743 80 57	Arauca / Arauca Calle 16 N° 20 - 63 Tel.: (7) 885 03 57 Cel.: 312 293 88 18	Archipiélago de San Andrés Av. Providencia N° 1 - 35 Centro Comercial New Point L. 116 Cel.: 311 437 04 87	Armenia / Quindío Ed. Suramericana Of. 202 Calle 19 N° 14-17 Tel.: (6) 734 22 26 Cel.: 312 242 73 04	Barranquilla / Atlántico Torre Banco de Occidente Cra. 52 N° 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (5) 356 88 35 Cel.: 314 861 32 86
Bogotá D.C. Centro Empresarial Dorado Plaza Of. 301B Av. Calle 26 N° 850 - 55 Módulo 2 Tel.: (1) 410 54 52 Cel.: 318 350 26 42	Bucaramanga / Santander Ed. Foro Centro Empresarial Of. 402 Cra. 34 N° 51 - 80 Tel.: (7) 691 49 36 Cel.: 314 861 20 22	Cali / Valle del Cauca Calle 20 Norte N° 6N - 20 L. 2 Ed. Residencias Santa Mónica Tel.: (2) 326 91 78 Cel.: 314 861 32 79	Cartagena / Bolívar Cuarta Avenida Calle 29 N° 25-13 Of. 1204 Edificio BR Tower Business Barrio Manga Cel.: 314 779 04 48	Caucasia / Antioquia Cra. 20 N° 27-44 Pasaje Comercial San Lucas Plaza - L. 108 Barrio Las Gaviotas Tel.: (4) 839 03 27 Cel.: 321 813 9823	Cúcuta / Norte de Santander Avenida 2E N° 12A-41 Urbanización Quinta Vélez Barrio Caobos Tel.: (7) 589 17 99 Cel.: 316 258 77 41	Ibagué / Tolima Cra. 5 N° 41-16 Of. 1109 Edif. Torre F25 Barrio La Macarena Tel.: (8) 270 27 51 Cel.: 317 427 57 55	Inirida - Guanía Calle 15 N° 8-15 Barrio La Esperanza Tel.: (8) 565 7044
La Dorada / Caldas Cra. 3 N° 12-27 Centro Tel.: (6) 839 14 04 Cel.: 318 290 31 82	Medellín / Antioquia Ed. Los Cármbulos Interior 808 Calle 53 N° 47 - 59 Tel.: (4) 514 22 21 Cels.: 320 679 68 38 - 313 793 68 48	Mocoa / Putumayo Cra. 9Na N° 17A-40 Av. Colombia Ed. Julio Muriel P. 2 Tel.: (8) 420 47 60 Cel.: 317 404 75 76	Montería / Córdoba Ed. Centro 25 Calle 25 Carrera 4 y 5 N° 4-22 Local 1-04 Cel.: 314 893 16 53	Neiva / Huila Calle 18 N° 6-14 L. 1 B. Quinimal Tel.: (8) 874 52 41 Cel.: 313 58270 00	Pasto / Nariño Calle 19 N° 24-52 Of. 301 Ed. Bancolombia Tel.: (2) 729 09 43 Cel.: 314 811 14 90	Pereira / Risaralda Av. 30 de Agosto N° 46 - 32 L. 1 Tel.: (6) 329 24 98 Cel.: 321 700 42 83	Popayán / Cauca Ed. El Ariete Of. 201 Cra. 10 N° 4 - 14 Tel.: (2) 838 02 99 Cel.: 321 718 64 73
Quibdó / Chocó Calle 30 N° 5-39 P. 1 B. Cesar Conto Tel.: (4) 670 81 05 Cel.: 311 648 8725 Línea Nacional: 01 8000 96 1212	Riohacha / Guajira Ed. Las Delicias L. 4 Av. 1a N° 7 - 109 Tel.: (5) 728 30 59 Cel.: 314 861 44 96	Santa Marta / Magdalena Calle 24 N° 3-95 Of. 1106 Edif. Banco de Bogotá Tel.: (5) 421 12 80 Cel.: 310 474 87 48	Sincelejo / Sucre Ed. Centro Ganadero y Profesional F. 3E Calle 21 N° 16-11 Tel.: (5) 281 09 29 Cel.: 313 795 55 32	Tunja / Boyacá Ed. Banco del Estado Of. 201 Calle 18 N° 11 - 22 Tel.: (8) 744 79 78 Cel.: 314 861 44 88	Valledupar / Cesar Ed. Milenium Plaza Piso 2 L. 202 Calle 15 N° 11A - 56 Tel.: (5) 580 33 84 Cel.: 314 861 45 02	Villavicencio / Meta Cra. 32 N° 40-09 P. 2 - Mesanini Tel.: (8) 662 07 31 Cel.: 318 358 03 07	Yopal / Casanare Cra. 22 N° 7-39 L. 02 Edif. Caribabara Tel.: (8) 634 88 89 Cel.: 317 404 63 00



Revista Educación y Cultura

Marzo - Abril de 2019 No. 131

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



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



Impresión
Multi-impresos S.A.S. (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
Teléfax: 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



Secretaria 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 Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colcicinas.



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



John Ávila B.
CEID



Marcos Rojas
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera
Director CEID



José Hidalgo Restrepo
CEID



Clara Rueda
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** La inclusión educativa en tiempos de neoliberalismo
Oswaldo Giovanni Rojas Morales y Luisa Milena Cañón Ruiz
- 16** La comunagogía y la inclusión
Juan Carlos Jaime Fajardo
- 22** Rastros, trazos y nodos
María Teresa Forero Duarte
- 31** La discapacidad como modo de vida: más allá de la inclusión
Diana Tinjacá Suta
- 36** El horizonte de la inclusión: la interculturalidad desde el reconocimiento
Susan Lyzeth Cabrera Posso y Nubia Murillas
- INTERNACIONAL**
- 41** Revolución educativa: educación en tiempos de cambio
Noel Aguirre Ledezma
- INVESTIGACIÓN**
- 48** ¿Por qué se fracasa en la enseñanza de las matemáticas en el sector rural?
Deicy Dayana Velasco Burgos
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 53** La tarea del maestro en la inclusión educativa, una experiencia significativa
Gloria Patricia Mejía Arias
- 57** Tu puedes ser el color de mis ojos
Diana Jeannette Ramírez Montenegro
- 60** La realidad social y su incidencia en la escuela
Alba Lucía González Londoño
- 63** En la búsqueda de un estatuto docente único
Anderson Gallego
- CULTURA**
- 75** Invitación para hacer una película
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

El discurso de la inclusión: mucho ruido y pocas nueces

A pesar de la profusa legislación en educación inclusiva, y los ríos de tinta que han corrido en los eventos internacionales y nacionales sobre lo que debería ser una educación que reconozca las diferencias y permita el ejercicio de los derechos, una mirada al contexto educativo de nuestro país nos revela las profundas desigualdades, vacíos y barreras sociales, económicas, pedagógicas y culturales que legitiman y naturalizan una política basada en la administración y el control de las instituciones, la contabilidad y la exigencia de responsabilidades sobre los maestros y los directivos, sin poner condiciones presupuestales y mucho menos de apoyo real a tan exigente tarea.

En medio de una polisemia de términos, que confunde y dispersa, se nos habla de educación especial, inclusiva, de discapacidad, de diversidad, interculturalidad, sin focalizar políticas y recursos en aspectos específicos y sin atender a las causas y condiciones que hacen posible esta dispersión. Afrocolombianos, indígenas, población con capacidades especiales, LGTB, pobres, desplazados, campesinos, reinsertados, conforman una variedad de población que solamente se menciona en campaña política y que no solamente son excluidos sino que se les invita a entrar a la escuela solamente para aumentar la cobertura escolar y figurar en las estadísticas, sin disponer de los recursos necesarios.

Dentro de la educación inclusiva se expide el decreto 1421 de 2017 lleno de buenas intenciones y ratificación de derechos, pero sin dientes para llevar a cabo todo lo que exige, con un aire gerencial que pretende contabilizar todo y poner a los maestros a responder por promedios de asistencia y ajustes razonables como si el estado no tuviera primero que responder por las condiciones que se requieren: maestros de apoyo nombrados en propiedad, formación y cualificación de docentes y directivos, alianzas con sectores como salud, deporte, recreación, bienestar social, infraestructura adecuada, material didáctico específico, talleres para padres de familia, educación ciudadana, alimentación y transporte, evitando la tercerización y la mediación de los grupos privados asistencialistas, que disfrazados de ciudadanos preocupados, manipulan para su beneficio.

En las negociaciones de FECODE con el Gobierno Nacional, el punto más álgido sigue siendo la financiación de lo público y la generación de condiciones para favorecer la educación inclusiva. El gobierno creará una comisión con la participación del Consejo Nacional de Discapacidad, entidades del sistema nacional, ICBF, FECODE, entre otros, con el objetivo de avanzar en este propósito.

Para la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, siempre ha sido claro que detrás de la retórica del gobierno, se esconde el afán neoliberal de reducir lo público y entregar al sector privado las responsabilidades que competen al Estado, sin compromiso serio por la fortaleza de la educación para todos, por la equidad en el servicio y la generación de espacios democráticos para el ejercicio real de los derechos.

Como siempre, reconocemos también el esfuerzo magnífico de muchos maestros comprometidos con sacar adelante la educación inclusiva, la educación especial, la atención a poblaciones vulnerables, a lo largo y ancho del país: redes, experiencias alternativas, sistematización de prácticas en contextos difíciles, casos ejemplares de trabajo con los padres de familia, innovaciones en evaluación de los aprendizajes y reformas curriculares flexibles y estrategias didácticas fundamentadas en los desarrollos de capacidades diferentes y no en estándares preestablecidos. Es hora ya de reconocer estos saberes y valorar estas prácticas, para mostrar a la sociedad lo mucho que pueden los maestros cuando deciden hacer de la escuela un telar de humanidad, un territorio de paz y un lugar ético de acogida y respeto por el otro.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

Educación Inclusiva entre lo legal, lo real y lo cotidiano

Si consideramos un acápite en la historia del pasado presente y lo polisémico de la inclusividad, el término, la modalidad, han transitado por varias denominaciones e interpretaciones: Educación con necesidades educativas especiales, educación para población con discapacidad, educación para niños con capacidades diferentes y talentos excepcionales, educación para la población vulnerable, atención a la diversidad, educación inclusiva, posiblemente para configurar nuevos imaginarios, mentalidades y discursividades acopladas al discurso técnico, el tratamiento burocrático y la intermediación de lo que llamaríamos pertinencia ministerial, que atenúan y no revelan las realidades y múltiples verdades que no se cuentan al momento de hacer efectiva esta práctica educacional.

El razonamiento legal y su amparo, están establecidos, pero no es suficiente si se normatiza y en la práctica se desconocen los derechos, es necesario considerar algunas realidades, necesidades institucionales y requerimientos territoriales como los siguientes:

- Enormes distancias de adaptación del sistema educativo regular a las características de cada niño, niña, adolescente, joven y personas adultas, no se han transformado las prácticas pedagógicas, no son suficientes los esfuerzos de la “escuela” entendida como todo espacio para aprender y la escasa capacitación de los maestros, muy a pesar que es una educación personalizada y diferenciada no se ha logrado un proceso adaptativo efectivo a los PEI, planes de estudio, currículo y sistemas de evaluación convencionales trabajados en la escuela regular.
- Se improvisan procesos de cualificación docente, que se reducen a conversatorios, encuentros esporádicos, seminarios, conferencias, o a intentar transversalizar saberes, los docentes no cuentan con los recursos, las herramientas y condiciones pedagógicas, didácticas y metodológicas suficientes para atender con suficiencia a esta población.

Algunas dificultades y necesidades pueden resolverse con el trabajo cotidiano del profesor en clases, empleando metodologías diversas, con el diseño de materiales específicos, el empleo de más tiempo, el desarrollo de actividades alternativas pero otras no se resuelven con las estrategias citadas y se hace necesario disponer de apoyos y medidas educativas distintas y particulares con las que escasamente se cuenta, se necesita cualificar el talento humano, desde las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, generar las condiciones para avanzar en las transiciones armónicas entre grados y niveles, vincular docentes de apoyo pedagógico de tiempo completo, priorizando intérpretes de lengua de señas, sistemas, guías

intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos, profesionales de apoyo, fonoaudiólogos, logopedas, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos entre otros.

- Son inocultables la presencia de barreras, arquitectónicas, culturales, sociales, familiares, médicas, costumbres e imaginarios que limitan otra educación posible.
- Sentidas dificultades para comprometer y vincular las familias, como un actor que aporta en el proceso educativo de sus hijos, la tendencia es a deslizar temporalmente ciertas responsabilidades a la escuela regular, o algo aún más grave la tendencia a ocultar o construir una mentalidad victimizante de este componente población, puede pensarse en la modalidad de acompañantes como apoyo en el proceso educacional.
- Fácilmente se puede comprobar el déficit de oferta educativa y atención de educación inclusiva en la zona rural colombiana.

Aquí radica el reto de una escuela inclusiva y adaptativa, no es la problemática del alumno la que está en el eje de las dificultades si no en la capacidad o incapacidad para establecer una respuesta educativa adaptada, administrada y financiada directamente por el estado.

Por supuesto que el magisterio Colombiano está en la plena disposición de articular fuerzas y esfuerzos para que esta población sea atendida en la escuela regular pero a partir de repensar la actual relación técnica docente estudiante, humanamente es imposible hoy en las condiciones de hacinamiento, el compromiso, acompañamiento y protagonismo de los padres de familia en el restablecimiento del derecho, el manejo de las condiciones del relacionamiento y los temas de convivencia, el incentivo del desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas en las líneas de inclusión.

Las iniciativas deben concentrarse a construir la política de Educación Inclusiva, con pertinencia social, desde las realidades institucionales, las necesidades de los contextos y los territorios, con enfoque de derecho, diferencial y de género, en correspondencia con lo que desea la diversidad, la heterogeneidad de la población y el mundo de las alteridades, en la educación inclusiva deben reconocerse derechos, con dignidad, sin exclusiones, discriminaciones, silencios, marginamientos y olvidos.

Luis Edgardo Salazar B.
Secretario General de FECODE

6 AGENDA

Bogotá

Trascendentales logros en el Acta de Acuerdos de FECODE - MEN 2019



El 15 de mayo, FECODE firmó acta de acuerdos con el Gobierno Nacional, con un total de 36 puntos, bastante positivos tanto para la educación pública nacional, como para la dignificación de la profesión docente. Algunos de ellos:

- La reforma constitucional consensuada al Sistema General de Participaciones, a través de una comisión de alto nivel donde participará FECODE, una iniciativa que ya está incluida en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022.
- El fortalecimiento de la educación pública con ampliación de cobertura, desde el preescolar de tres grados a la educación superior, incluida la educación rural, educación inclusiva y las escuelas normales.
- Continuar el proceso de nivelación salarial para los docentes.
- Con el objetivo de garantizar mejoras en el servicio de salud, se logró un compromiso del Ministerio de Educación para la efectiva vigilancia de los términos de los contratos.
- En formación docente, el Ministerio financiará 1.000 licenciaturas; 2.000 especializaciones; 7.000 maestrías y 1.000 doctorados.
- La implementación del Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo para el Magisterio.

Estos y otros acuerdos son un resultado positivo para la generalidad de los docentes. Es producto del compromiso del Comité Ejecutivo; de la movilización del Magisterio Nacional; y de una gestión ante el Congreso de la República, donde varios parlamentarios apoyan la causa de la Federación.

Girardot

Seminarios de preparación proyecto Lärarförbundet



La Secretaría de Género, Igualdad e Inclusión y la Secretaría de Organización y Educación Sindical de FECODE, realizaron el Seminario de Preparación de los 32 talleres del Proyecto de Cooperación entre FECODE - Lärarförbundet con el

objetivo de unificar criterios para fortalecer la cualificación de las bases y la escuela como territorio de paz. Este convenio es una alternativa de pensamiento construida con la comunidad en la lucha por la defensa de la educación pública, de calidad y la dignificación de la profesión docente. Este seminario tuvo como objetivo unificar los criterios y las temáticas que componen cada uno de los cuatro módulos de trabajo en metodologías y estrategias. Con el apoyo del sindicato más grande de Suecia, Lärarförbundet, se realizarán durante el segundo semestre del año talleres en los 32 departamentos del país. El primero de ellos, se lleva a cabo en Antioquia el 26 y 27 de julio. El 29 y 30 de noviembre se realizará una reunión a nivel nacional en donde se socializará el resultado obtenido en cada una de estas regiones.

Bogotá

Organización y realización Juegos Deportivos Colombiano y Encuentro Folclórico y Cultural Docente 2019



Mediante la Circular No. 24, dirigida a gobernadores, alcaldes, secretarías de Educación de entidades territoriales certificadas y jefes de talento humano, el Ministerio de Educación Nacional estableció las orientaciones para el desarrollo de la Fase Municipal, Regional-Departamental; Final Departamental y Bogotá D.C. y la Fase Zonal Nacional de los Juegos Deportivos Nacionales del Magisterio Colombiano y de las diferentes fases del Encuentro Folclórico y Cultural.

Sin embargo, en esta circular se presentaron una serie de situaciones, por lo cual, el equipo de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de FECODE sostuvo una reunión con el equipo responsable del Ministerio de Educación el pasado 7 de junio. Producto de este encuentro, donde los representantes de FECODE presentaron unas objeciones puntuales, fue emitida la Circular aclaratoria No. 25, la cual especifica procedimientos para la organización, realización y logística de ambos eventos, que son de gran importancia para el magisterio colombiano

Cabe recordar que ya muchas entidades territoriales avanzan en el desarrollo de estas etapas. La fase zonal de los juegos Nacionales del Magisterio se desarrollará del 6 al 10 de octubre de 2019. Los otros temas que aún están pendientes por aclarar serán relacionados en un boletín informativo emitido por el MEN próximamente.

Ginebra

FECODE presente en la Conferencia del Centenario de la OIT en Ginebra



Una comisión de FECODE participó en la Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, en Ginebra, Suiza. El evento tiene un carácter importante este año porque es la celebración del centenario de la organización.

Se espera la presencia de alrededor de 5.700 delegados de gobiernos, empleadores y trabajadores provenientes de los 187 Estados miembros de la OIT. El llamado 'parlamento mundial del Trabajo' centra este año el debate en las nuevas modalidades de trabajo, debido a los cambios que experimenta el mundo laboral, ante las nuevas tendencias digitales, tecnológicas y sociales.

Por parte de FECODE estuvieron presentes como delegados los ejecutivos Martha Alfonso Bernal, primera vicepresidenta; Miguel Ángel Pardo Romero, Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y científicos; Francisco Torres, Secretario de Relaciones Internacionales; y Edgar Romero, Secretario de Cultura, Recreación y Deporte.

La CUT también envió una comisión, encabezada por el presidente Diógenes Orjuela, con el objetivo de que Colombia sea incluida en la lista de los 25 países del mundo que más violan los derechos sindicales. Al tiempo del debate principal, se realizaron una serie de eventos y foros temáticos entre el 13 al 18 de junio.

Conmemoración día del Maestro



El 15 de mayo se celebró el día del maestro, esta fecha es una oportunidad para reconocer el trabajo, entrega y sacrificio de una labor que año tras año ha formado las futuras generaciones, que, con amor, paciencia, dedicación y su trabajo entregan lo mejor de cada uno para forjar una sociedad justa, equitativa y con derechos.

Desde FECODE nuestro más sincero reconocimiento a todos nuestros docentes que con su labor dedican su vida a educar en valores, en ciencia, en artes, en amor, responsabilidad y con criticidad.

Queremos además exaltar el esfuerzo, la lucha y la movilización que como gremio unido hemos logrado, para reivindicar nuestros derechos. No es una tarea fácil la que desempeñamos, pero con cada huella que dejamos, se mantendrá la llama encendida por el conocimiento que durará para toda la vida.

¡Ser maestro es entregar tu vida, tu esfuerzo, tu amor, tu paciencia, tu dedicación y tu conocimiento, para que día a día los niños y jóvenes sean mejores seres humanos y tengan las condiciones necesarias para enfrentarse a los retos que la vida les ponga en el camino! Dejar una huella imborrable en ellos, que sean personas libres, capaces e inteligentes es nuestro objetivo. ¡Gracias a todas las maestras y maestros de Colombia por darle a nuestro país un motivo para luchar por un futuro mejor! ¡FELIZ DÍA!

Tailandia

8º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE)



El Comité ejecutivo de FECODE participa en el 8º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE), que se desarrollará en el Centro Internacional de Comercio y Exposiciones de Bangkok (BITEC), Tailandia, del 21 al 26 de julio de 2019, con eventos previos al Congreso en el mismo lugar del 19 al 21 de julio.

Este evento se celebra cada cuatro años. El Congreso Mundial es la autoridad suprema de gobierno de la Internacional de la Educación. Ofrece una oportunidad para que los representantes de las organizaciones miembros de la IE de todo el mundo, se reúnan y fortalezcan los lazos de solidaridad entre sus miembros.

Cada organización miembro tiene derecho a estar representada en el Congreso por al menos un delegado.

El tema del 8º Congreso Mundial de la IE es "Los educadores y sus sindicatos toman la iniciativa". Fue determinado por el Consejo Ejecutivo de la Internacional de la Educación y proporciona el marco para las discusiones en el Congreso. Se esperan que asistan alrededor de 1,500 miembros del personal educativo de todo el mundo. Puede encontrar más información en el sitio web del Congreso en <https://events.ei-ie.org/Congress8>

En el marco del evento, se elegirá y se designará el Comité Ejecutivo para los próximos 4 años de la Internacional de la Educación, a través de sus

400 organizaciones sindicales nacionales, representa a más de 32 millones de docentes y trabajadores en educación en 178 países y territorios. El Comité Ejecutivo de FECODE unánimemente designó la postulación del actual presidente, Nelson Alarcón, para ocupar un cargo en dicho comité.

Docentes de América Latina protestan contra las políticas regresivas a la educación de los gobiernos neoliberales



Desde Colombia, FECODE envió un mensaje de solidaridad y fuerza a los compañeros docentes de distintos países de Centro y Suramérica que adelantaron protestas durante el último mes. En Brasil, estudiantes, docentes y profesores universitarios se manifestaron en contra de los recortes a la educación planteados por Bolsonaro.

En Argentina, contra la posición de Macri de no subir salarios de los maestros y maestras a pesar de que la inflación está disparada. En Honduras, los docentes adelantan una lucha conjunta con los médicos, por mejoras en salud y educación pública. En Costa Rica, ya que el gobierno pretende prohibir la huelga y amenaza con normativas regresivas a la educación pública. En Chile, donde los docentes completan semanas en protestas multitudinarias, exigiendo mejoras en las condiciones laborales, porque la infraestructura en las instituciones educativas está tan derruida que algunas enfrentan una plaga de ratones.

Tunja

V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía IP UPTC

Del 7 al 11 de octubre de 2019
Tunja - Boyacá – Colombia

Este V Congreso tiene como objetivo reconocer, en el marco del Bicentenario de la Independencia, los proyectos de investigación, experiencias pedagógicas significativas, publicaciones y programas académicos que dedican sus esfuerzos a "defender", pensar y actualizar para el mundo contemporáneo la escuela, el maestro y el estudio como los ejes centrales del proceso educativo y los efectos que éstos producen en las comunidades con las cuales interactúan y se movilizan.

Está dirigido a la comunidad investigativa en educación y pedagogía, a docentes y estudiantes de las facultades de educación y a las instituciones de carácter educativo.

Entre sus objetivos está: Identificar los efectos y los aportes de la educación a la constitución de

la nación, el país y el Estado colombiano en 200 años de libertad y autonomía. Visibilizar tendencias contemporáneas de investigación educativa y pedagógica que han abordado la escuela, el maestro y el estudio como formas protagónicas de los procesos educativos en el marco del bicentenario.

Así mismo, reconocer experiencias pedagógicas innovadoras, el saber del maestro y las prácticas educativas contemporáneas. Contrastar los procesos de formación de docentes investigadores, y semilleros de investigación en educación y pedagogía.

Crear redes de maestros investigadores a nivel regional y nacional como espacios de formación investigativa, resistencia, y propuesta reflexiva a la instrumentalización de la educación y la pedagogía contemporánea.

Presentar las publicaciones (revistas y libros) de la UPTC y las universidades convocantes y aliadas.

Contacto:

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Tunja - Boyacá - Colombia
Tel.: (8) 7405626 - Ext.: 2464
congreso.pedagogia@uptc.edu.co

Reconocimiento



El 12 de marzo del año en curso sustentó con éxitos, el fiscal de FECODE Domingo José Ayalá Espitia, la tesis doctoral denominada: "Concepción de la democracia en los procesos de gestión escolar en instituciones públicas del Municipio de Montería, Córdoba", para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología de Panamá, UMECIT.





Giovanni Rojas Morales

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Asesor del CEID FECODE.



Luisa Milena Cañón Ruiz

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Integrante del Equipo de Derechos Humanos de FECODE.

La inclusión educativa en tiempos de neoliberalismo

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación” (Art.26, ONU, 1948) debiendo ser gratuita y obligatoria sin discriminación alguna. De allí ha emanado la preocupación por establecer una educación que se consolide como incluyente y transformadora, más aún en lo concerniente a las personas con discapacidades o necesidades educativas especiales – NEE, como un tema complejo que ha sido abordado en diversas instancias del ordenamiento jurídico a nivel internacional y nacional.

En este desarrollo la Convención de los Derechos del Niño (1989), en su artículo 23 presta especial atención a los cuidados, necesidades, acceso a la educación y demás obligaciones para con los *niños mental o físicamente impedidos*; la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos (Jomtiem, 1990) advierte como “muchas personas se ven privadas de la igualdad de acceso a la educación por razones de raza, sexo, lengua, invalidez física o mental, origen étnico o ideas políticas” y posteriormente, en 1994 tuvo lugar la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades



...Tanto para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad como para el grueso de la población, **persisten grandes** inequidades en el acceso a la educación...

Educativas Especiales. Sin embargo, tanto para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad como para el grueso de la población, persisten grandes inequidades en el acceso a la educación pues “formalizar la inclusión de un derecho en un tratado o declaración internacional no garantiza la eficacia práctica de su implementación, ni protege a sus beneficiarios de las recurrentes violaciones a este derecho” (Gentili, 2009, p.24)

En este marco y en concordancia con las disposiciones internacionales mencionadas, la Constitución Política de Colombia (1991) incluye “la educación como un derecho de toda persona... que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Art.67), los derechos de los niños (Art.44), “la necesidad de una política de previsión, rehabilitación e integración social para los *disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos*, a quienes se prestará la atención especializada que requiera” (Art.47) y la educación de personas con limitaciones físicas o

mentales, o con capacidades excepcionales como obligación especial del Estado (Art.68).

Al igual que numerosos países de América Latina que durante la década de los noventa realizaron reformas y ajustaron sus marcos legales en educación, Colombia promulgó la Ley 115 o Ley General de Educación (1994), en la cual se incluyeron avances importantes como los Proyectos Educativos Institucionales - PEI, el rol de las comunidades educativas, la obligatoriedad del preescolar, la libertad de cátedra, los principios y fines de la educación, entre otras disposiciones que permitieron establecer un marco jurídico para la garantía de la educación como derecho fundamental, reconociéndola como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art.1) a la vez dispuso que la “educación de personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (Art.46)

La expedición de la Ley General de Educación ha sido considerada como un momento culmen que recoge los procesos de paz previos a la Asamblea Nacional Constituyente (1991) junto con los movimientos de diversas organizaciones sociales y sindicales como la del magisterio, que desde 1959 con el surgimiento de la Federa-

ción Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE venían participación en procesos de movilización y negociación por una apertura democrática y la necesidad de incluir en el orden jurídico y elevar a orden constitucional los derechos fundamentales, bajo las ideas de igualdad, libertad y dignidad inherentes al ser humano.

Como complemento, el Estado Colombiano aprobó la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad” en 2006 que se concretó en la Ley 1346 de 2009 y en 2013 emitió la Ley 1618, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y determina las responsabilidades de las instituciones educativas, entidades territoriales certificadas y del Ministerio de Educación Nacional – MEN quien particularmente “establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad”, “diseñará los programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad” (Art.7) y “definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (Art.11), a partir de los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad.

En este contexto normativo, la constante exigencia por el acceso a la educación en condiciones de igualdad, en tanto derecho fundamental, ha seguido su curso en el proceso de reglamentación y posterior implementación. Es así como el 29 de agosto de 2017, a través del Decreto 1421, “se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. El texto que se incorpora al Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educativo, incluye dos secciones: la atención educativa a la población con discapacidad y el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada. Presenta los principios y definiciones de la educación inclusiva y establece entre otros aspectos: la gestión educativa y escolar, los recursos financieros y las orientaciones para su disposición, las responsabilidades, la oferta educativa para personas con discapacidad en sus diversas modalidades, las disposiciones de permanencia y las obligaciones de las familias, entre otros aspectos.

Con esta reglamentación se establece, un marco de referencia ante el cual, es necesario detenerse y profundizar acerca de un interrogante: ¿qué conexiones de sentido o propósitos subyacen en la noción de inclusión y atención educativa a la población con discapacidad a partir de la política estatal y cómo se relacionan dichos propósitos y sentidos con las tensiones y disputas que se vivencian en el ejercicio cotidiano de la escuela?

Para abordar este cuestionamiento, cuyo objetivo es propiciar construcciones de sentido y reflexiones ante el tema, es necesario señalar que, si bien es cierto el concepto de inclusión, contempla la condición del enfoque diferencial, partimos por reconocer a “América Latina como contexto de profundización de la desigualdad social, por lo cual la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos” (Terigi, 2000, p.75)

Si bien, las acciones y políticas de inclusión son necesarias y “presentan el mérito indiscutible de no resignarse al abandono definitivo” (Castel, 2010, p.261) estas deberán concebirse desde una perspectiva integral y transformadora, que permita generar el tránsito a nuevas condiciones, al identificar y actuar frente a los factores que generan la exclusión, lo cual evitará que se terminen instalando de manera indefinida y perpetúen o acentúen.. Acorde con Castel (2010), el concepto de exclusión esta siendo empleado para señalar una amplia variedad de situaciones, lo cual, genera la necesidad de profundizar el alcance del concepto, que, si bien no cubre todas estas circunstancias, si existen condiciones que generan vulneraciones y “observamos así la multiplicación de categorías de la población que sufren de un déficit de integración respecto al trabajo, el alojamiento, la educación, la cultura, etc. Y de las que puede decirse que están *amenazadas de exclusión*” (p.269).

En este marco de discusión, el análisis sobre la inclusión se viene redefiniendo, trasciende las discapacidades para atender otras formas de exclusión, sin embargo, centrarnos en esta, nos permite identificar sendas reglamentaciones y enunciaciones de derecho o deber ser, en contraste con la implementación o fuerza vinculante en la esfera ética y política de la sociedad.

Para adentrarnos en el análisis del Decreto 1421, hemos de señalar las nociones neoliberales que más allá de los enunciados aparentemente incluyentes, se ponen en evidencia en el desarrollo de la política. Para empezar, las definiciones y medidas en el Decreto 1421 acentúan el concepto de la educación en el ámbito individual y personal y carece de vinculación con una perspectiva integral de derechos. En las definiciones (Art.2.3.3.5.1.4) se concibe la eliminación de obstáculos y barreras de acceso, bajo la idea de “dar posibilidad de participar activamente”, “asegurar la posibilidad de acceso” o “superar las barreras que tradicio-

nalmente *les* han impedido beneficiarse”, poniendo en evidencia como “el discurso oficial interpela a los individuos en tanto emprendedores de sí mismo y no como ciudadanos sujetos de derechos. De este modo, quedan desplazados los debates en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, y a las condiciones que generan para que el derecho a la educación, como derecho humano y social fundamental, pueda materializarse” (Feldfeber, 2016, p.101), allanando el camino para un escenario en el que se desdibuja la responsabilidad del Estado, poniendo toda la atención en los sujetos, desde los diferentes roles en el proceso educativo, es decir, otorgando al discurso de la inclusión otras “funciones disuasivas” (Castel, 2010).

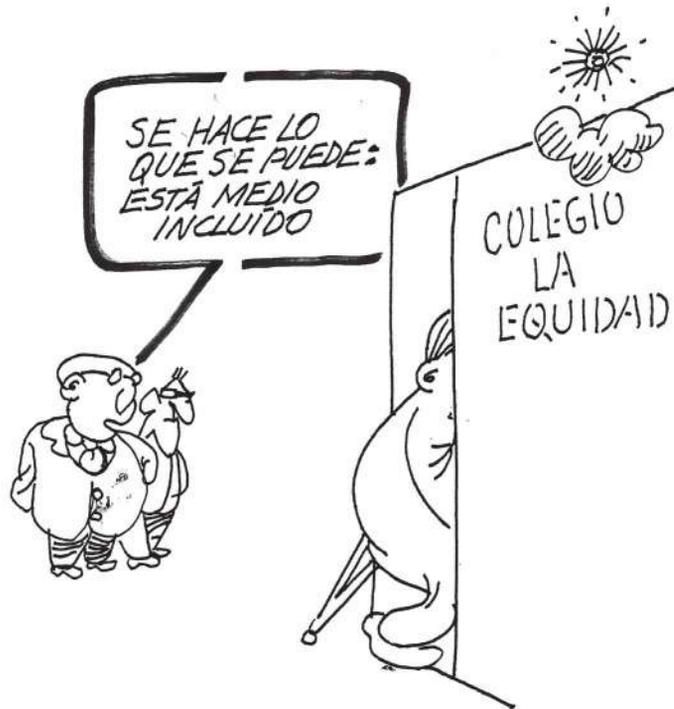
En la misma vía los debates en torno a la calidad -de la educación y en relación con el mismo decreto- “se presentan en el discurso hegemónico, indisolublemente ligado a la evaluación, o, para ser más precisos, a la medición estandarizada de resultados y el modelo de las competencias que los sistemas educativos deberían promover” (Feldfeber, 2016, p.87), lo cual se evidencia en la marcada “fetichización de la prueba, es decir, su endiosamiento y colocación como medida suprema e indiscutible de la calidad educativa” (Arancibia, 2015, p.16) que vivimos en Colombia reglamentados en el Decreto 1421, al priorizar la evaluación de los estudiantes con discapacidad a partir de la adaptación que ha de realizar el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES (Art.2.3.3.3.1) para que sean reportados e incluidos en las pruebas masivas y estandarizadas, como elemento exclusivo de la evaluación de los estudiantes a nivel nacional.

El énfasis en esta concepción neoliberal, se evidencia además en la reglamentación de aspectos como la rendición de cuentas, según la cual, “todas las instancias que intervienen en la implementación... deberán informar y explicar a la comunidad educativa... acerca de las decisiones y

acciones adelantadas, la gestión de los recursos... los resultados obtenidos y el contexto en el que se desarrollaron” (Art.2.3.3.5.2.3.14). Y para la permanencia educativa de las personas con discapacidad, se adopta “una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia” (Art.2.3.3.5.1.4). La tensión entre inclusión y eficiencia genera problemáticas al interior de la escuela, al considerar que

El diagnóstico y las propuestas para la modernización educativa de Latinoamérica se realizaron con la participación de los más diversos actores sociales de los Estados latinoamericanos, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de Estados Unidos. Identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados. El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión. (López Guerra y Flores, 2006, p.3)

De aquí se desprenden dos aspectos fundamentales de la política: en primera instancia que la garantía de una educación inclusiva y de calidad se establece en términos de “gestión educativa y gestión escolar” (Art.2.3.3.5.2.3.1), como procesos que deben adelantar los establecimientos educativos para alcanzar propósitos diseñados desde los lineamientos normativos, mientras que, en segunda instancia, se insiste en la inclusión en términos de permanencia en el sistema educativo y se establece la no discriminación (Art.2.3.3.5.2.3.10) como el mero hecho de que “ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón a su situación discapacidad, ni negarse a hacer los ajustes razonables que se requieran” sin atender otros aspectos pedagógicos y estructurales, que permitirían avanzar hacia la construcción de verdaderas condiciones de igualdad, lo cual nos enfrenta a lo que Gentili (2009) deno-



mina «universalización sin derechos» como el “proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación.” (p.36).

Este interés que puede reducirse, como en otros casos en Colombia, al mero aumento de las cifras de cobertura, asumiendo la inclusión como acceder y permanecer en cualquier institución educativa, independiente de las condiciones y características particulares que permitan un ejercicio educativo pleno, pone de manifiesto que,

La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándose o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. (Gentili, 2009, p.34)

Un elemento central para la inclusión en los términos de la política corresponde a los PIAR – Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables,

como “herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje” (Art.2.3.3.5.2.3.5) que incluye los ajustes razonables, es decir “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar” (Art.2.3.3.5.1.4). Según lo establecido, estos ajustes deberán basarse en las necesidades de cada estudiante, partiendo de una “rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad”. (Art.2.3.3.5.1.4).

Con un mínimo de nueve elementos de alta complejidad de diagnóstico, propuesta pedagógica y seguimiento, el PIAR se convierte en un detallado proceso que desde una valoración pedagógica y social “incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios” (Art.2.3.3.5.1.4). Ante semejante demanda, hemos de preguntarnos ¿Esta dentro de las posibilidades del cuerpo docente y directivos docentes de una institución educativa realizar los ajustes curriculares y de infraestructura

necesarios que permitan darle sentido a los PIAR en su implementación? ¿Por qué el Decreto no considera las condiciones operativas, prácticas y laborales, así como los recursos necesarios, para adelantar semejante proceso en las instituciones educativas? ¿Se identifican o establecen herramientas que permitan el abordaje integral y seguimiento de la gran variedad de condiciones de discapacidad? ¿Establecer el PIAR y su desarrollo en el escenario de las posibilidades y limitaciones actuales de las escuelas públicas garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad a los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad?

Estos interrogantes y otros tantos que puedan surgir, parecen conducirnos a reafirmar lo señalado previamente, el Estado se planta frente a los derechos como si no fuera el encargado de respetarlos, garantizarlos o satisfacerlos, descargando su responsabilidad en las entidades territoriales, las instituciones educativas y por supuesto, los docentes. Este ejercicio de responsabilidad no puede estar completo sin mecanismos de control. Al respecto una vez elaborado el PIAR, se suscribirá un Acta de Acuerdo que “se constituirá en el instrumento que permita a la familia hacer seguimiento, control y veeduría a la garantía del derecho a la educación inclusiva del estudiante con discapacidad”. (Art.2.3.3.5.2.3.6)

En ese sentido, desde 2007 señaló el MEN, “Otra manera de garantizar el éxito de una política de inclusión es que, por ejemplo, el maestro cuente con las herramientas para atender las diversas condiciones de las poblaciones que asisten al aula. (2007). Sin embargo, no se encuentran enunciados los elementos que permitan establecer las estrategias de apoyo o los criterios para la asignación de personal de apoyo, materiales o equipos. Lo que conlleva a que se hayan “hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema,

...Otra manera de garantizar el éxito de una política de inclusión es que, por ejemplo, el maestro cuente con las herramientas para atender las diversas condiciones de las poblaciones que asisten al aula...

continúan con su derecho a la educación negado. (Gentili, 2009, p.44). Al escuchar la voz de los docentes, muchos coinciden en lo que expone Terigi: “no estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un determinado conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones vamos a conseguir, sin lugar a duda, los resultados educativos que nos proponemos.” (2010, p.74) es decir, consideran que el marco legal debe estar acompañado en su implementación con recursos económicos y humanos, equipamiento, formación, interdisciplinariedad, atención adecuada, entre otros factores. Incluso, ¿debería una política pública contra la exclusión educativa considerar las necesidades y derechos de otros actores, como, por ejemplo, los docentes en condiciones de discapacidad?

Por tanto, esta responsabilización exagerada se materializa en las funciones desiguales que se establecen entre MEN y las Entidades Territoriales Certificadas (Art.2.3.3.5.2.3.1) en cuya revisión se podrá evidenciar la concordancia con las directrices de reformas educativas en las que “se prescribió que las funciones, los recursos y las competencias de las instancias nacionales centralizadas se transfirieran a las locales, para lograr la eficacia en la administración de los recursos” (López Guerra, et al, 2006, p.3), sin embargo, “tanto la descentralización como la evaluación están relacionadas con el ejercicio del poder y siempre existe la posibilidad de que el poder al

que se renuncia con la descentralización se pueda recuperar a través de la evaluación” (Feldfeber, 2016, p.87) por lo cual, las instancias responsables deberán informar, reportar y rendir informes de la gestión.

Los diferentes aspectos en atención educativa a población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo, que hacen parte del decreto 1421 de 2017, dejan en evidencia el rol del Estado subsidiario y catalizador de las alianzas público-privadas (APP), muestra de ello es la función conferida a las entidades territoriales frente a “desarrollar procesos de gestión y articulación intersectorial público y privado para la creación y ejecución de planes, programas y proyectos educativos y sociales con estudiantes, familias y comunidades en pro de la autonomía y la inclusión social y cultural de las personas con discapacidad” (Art.2.3.3.5.2.3.1)

El MEN determina que “por cada estudiante con discapacidad reportado en el sistema de matrícula SIMAT, se girará un 20% o porcentaje adicional, de conformidad con la disponibilidad presupuestal que haya en cada vigencia, y que por nivel y zona defina anualmente la nación” (Art.2.3.3.5.2.2.1) y a partir de ahí reafirma la responsabilidad de las entidades territoriales en lo referido a la educación pública para definir las líneas de inversión (Art.2.3.3.5.2.2.2) básicamente en plantas temporales, apoyos y herramientas técnicas, tecnológicas o didácticas. Deja por fuera los aspectos requeridos de infraestructura y formación docente, a la vez que promue-

ve condiciones de precarización e inestabilidad laboral a través de plantas de personal o contratos temporales. Estas disposiciones frente a los recursos financieros, desconoce que en Salamanca se instó a los gobiernos a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (1994). Más aún, cuando desde el Acto Legislativo 01 de 2001 el Gobierno Nacional manteniendo el control de la política pública generó un significativo recorte en el presupuesto de salud, educación, agua potable y saneamiento básico, por el cual “la Educación Pública sufre una desfinanciación estructural” (Ortiz, 2017, p.23)

Frente a este escenario, los docentes agrupados en las organizaciones sindicales continuamos agenciando resistencias de carácter pedagógico, político y social, proponiendo el cierre de brechas históricas en el sistema educativo colombiano, logrando posicionar estas demandas para que queden plasmadas en acuerdos que sean vinculantes para el Estado a partir de la negociación colectiva: “El Gobierno Nacional y FECODE, con el fin de garantizar a los niños, niñas y jóvenes de Colombia el derecho fundamental a la educación con calidad, financiada y administrada directamente por el Estado, comparten y reconocen la necesidad de realizar una Reforma Constitucional consensuada al Sistema General de Participaciones, con el propósito de incrementar real y progresivamente los recursos financieros que permitan garantizar el cierre de las brechas y la dignificación de la profesión docente: (i) acceso universal al sistema educativo público de todos los niños y jóvenes; (ii) canasta educativa para todos los estudiantes del sistema educativo público; (iii) la implementación de la jornada única; (iv) infraestructura educativa pública; (v) las relaciones técnicas alumno docente y alumno grupo y (vi) educación rural”.

¿Es la atención a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, transversal a estas brechas de desigualdad que enfrenta la educación pública? En efecto, cualquier política que no ataque las condiciones estructurales y los factores que generan la vulnerabilidad mantendrá la desigualdad o terminará convirtiéndose en una nueva forma de inequidad, caso en el cual la inclusión se habría enunciado “como si el discurso sobre la exclusión hubiese representado el suplemento espiritual asociado a una política que aceptaba la hegemonía de las leyes económicas y los dictados del capital financiero” (Castel, 2010, p.261). Para conquistar políticas que permitan el reconocimiento de los ciudadanos como sujetos, garantías de derecho y perspectivas de igualdad y dignidad no es posible asumir la posición que “economiza la necesidad de interrogarse sobre las dinámicas sociales globales que son responsables de los desequilibrios actuales; [en las que] a lo sumo se describen estados de desposesión, haciendo a un lado los procesos que los generan; (Castel, 2010, p.260) pues conllevan prácticas de

Exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001)

Por el contrario urge atender la integralidad de esta y otras formas de exclusión para generar procesos democráticos que permitan atacar las causas e ir directamente a las condiciones que generan la exclusión, en lo político, económico, social, educativo y cultural.

Optar por un modelo de educación inclusiva exige realizar cambios, no sólo en las instituciones educativas, sino también en el entorno sociocultural; contar con una sociedad más inclusiva en la que las personas con discapacidad hagan parte integral de la vida diaria. (Camacho, 2013)

En esta perspectiva, es imposible no señalar otros factores que inciden y pueden profundizar la exclusión por ejemplo las diferencias económicas, de raza o, en algunos casos de género. Según el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad RLCPD (2018), del Ministerio de Salud a junio de 2018 se identificaron y caracterizaron 1.404.108 personas con discapacidad, de las cuales un 31% no cuenta con ningún nivel educativo aprobado, el 2% preescolar, 42% básica primaria, 20% básica secundaria, 2 % técnico o tecnológico, 2% universitario y 0% alcanzan niveles de postgrado. Al respecto frente a las razones por las cuales no estudian que se relacionan en la tabla 1, llama la atención la 5.099 personas indiquen como factor determinante los costos educativos elevados o falta de dinero.

Tabla 1. Razones por las cuáles personas con discapacidad no estudian

Razón por la que no estudian	Total personas	%
Por su discapacidad	65.873	65%
Otra razón	15.454	15%
Porque ya terminó o considera que no esta en edad escolar	5.860	6%
Costos educativos elevados o falta de dinero	5.099	5%
No existe centro educativo cercano	2.040	2%
Nol le gusta o no le interesa el estudio	1.977	2%
Falta de cupos	1.516	1%
Necesita trabajar	793	1%
Su familia no quiere que estudie	774	1%
Por falta de tiempo	691	1%
Perdio el año o fue expulsado	359	0%
No aprobo el examen de ingreso	330	0%
	101.111	100%

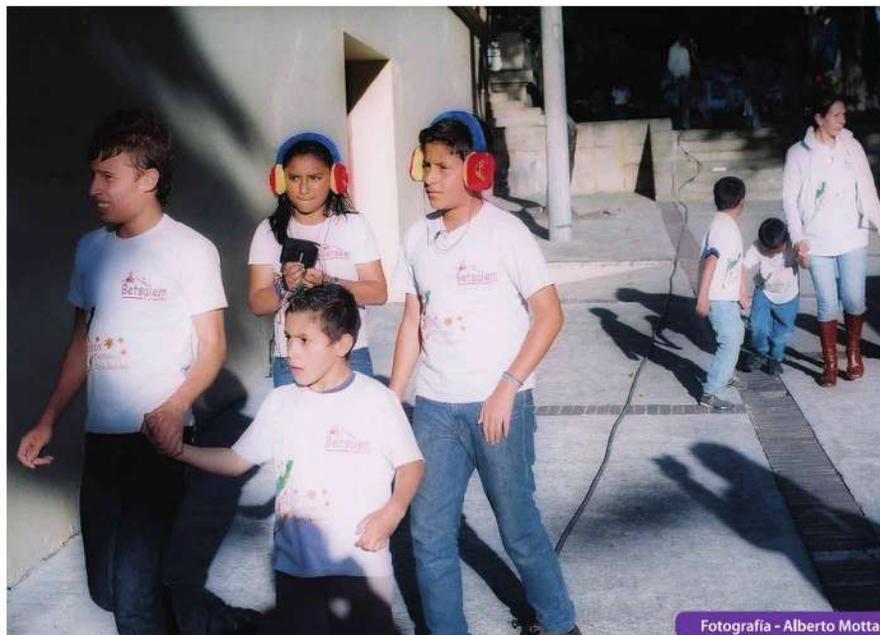
Fuente:MSPS: SISPRO, RLCPD, Junio de 2018

Al respecto, hace unos años, la madre de una niña con discapacidad en Cali narra como

muchos de los colegios que decían tener inclusión no la tenían, otros tenían no tener la capacidad ni el personal indicado para atender un niño Síndrome de Down por lo que después de horas de charla con la psicóloga les explicaban a los padres que debían buscar otra opción, y esas instituciones con metodologías y pedagogías adecuadas entre las que se encontraba el colegio Montessori y el Luis Horacio Gómez eran extremadamente costosas. A una familia de estrato 3 de la capital vallecaucana donde el salario mínimo establecido es de \$644.350 le es inalcanzable pagar mensualidades que oscilan entre 600 mil a 1 millón 200 mil pesos sin sumar transporte y lista de útiles. (Vélez, 2015)

Se podría considerar entonces un avance que esta política establezca como obligatorio el acceso a las instituciones educativas sin discriminación, sin embargo, al no contar en el sistema público con la formación, recursos y condiciones necesarios para la atención digna y pertinente de las necesidades, en realidad no se supera la exclusión, sino que se alimenta de diferentes formas, una de ellas la profundización de la brecha entre sectores de la sociedad, según su nivel económico y de acceso a bienes y servicios básicos, como la salud y la educación. Al igual que para las poblaciones en condición de discapacidad, para los niños entre los 3 y los 5 años, las condiciones de acceso a la educación preescolar están determinadas por la capacidad económica de sus familias. Entre el lucro de la educación privada y la negación del derecho a la educación se constituye

una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de constituirse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una elite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado le propina a los diferentes seres humanos



Fotografía - Alberto Motta

en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igualdad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada uno de nosotros enfrenta para el usufructo de las oportunidades que el mercado ofrece. (Gentili, 2009, p.44)

Así pues, como maestros hemos de continuar analizando lo que hay más allá de los enunciados de las disposiciones legales, puesto que la constante capacidad de adaptabilidad del neoliberalismo, nos ubica frente a la persistente desigualdad disfrazada de actos administrativos que matizan la inclusión-exclusión educativa, ante lo cual cualquier ciudadano desprevenido recibiría con beneplácito estas intenciones del gobierno, pero términos como igualdad, oportunidad, acción afirmativa, estándares, entre otros, generan enormes prevenciones con respecto a sus reales intenciones invisibilizadas por la retórica y la semántica incluyente, ocultando el telos del negocio y la lógica del mercado.

Hemos de señalar con Gentili (2009) que esta negación sistemática de nuestros derechos no puede “llevarnos a disminuir nuestras aspiraciones de emancipación, relegadas bajo un manto de excusas aparentemente realistas que acaban siendo el eufemismo

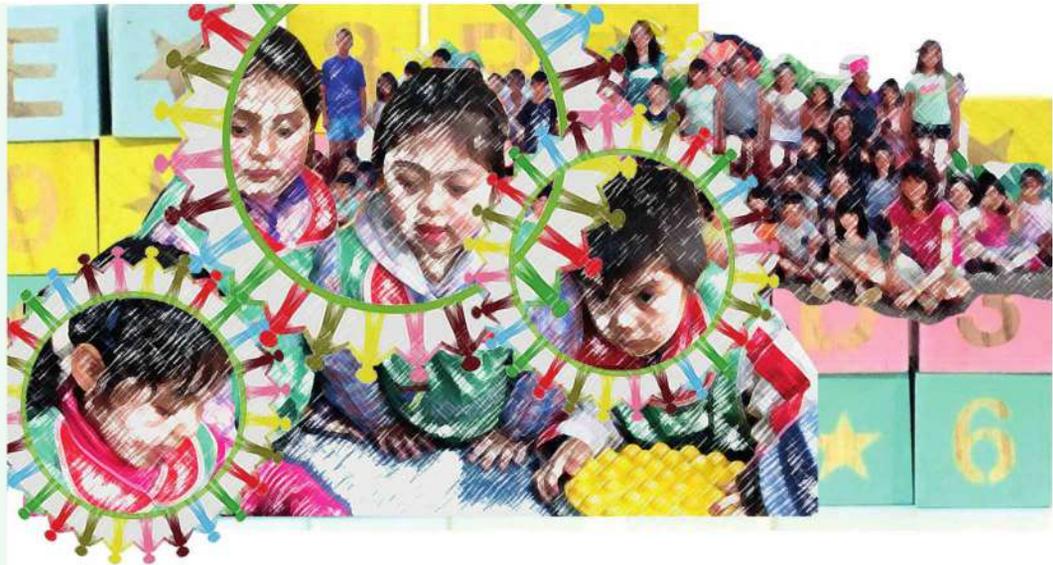
de la derrota. La mejor forma de contrarrestar la negación de los derechos humanos es exigir más derechos, no menos” (p.51). Hemos de seguir aventurando preguntas y profundizando en la comprensión para abrir nuevas discusiones, manteniéndonos alerta en los tres registros de vigilancia para conjurar el riesgo de la exclusión que propone Castel (2010): primero, no llamar exclusión a cualquier disfuncionamiento social, esforzándonos por comprender y caracterizar muy bien las situaciones que lo generan; segundo, vigilar las medidas de discriminación positiva para que no se degraden y tercero, “recordar que la “lucha contra le exclusión” se lleva a cabo también, y sobre todo, bajo el modo preventivo” (p.271).

Estamos transitando por un momento en que el neoliberalismo deviene desde formas agrestes o dañinas hasta las más sutiles, por ello la noción de inclusión de la discapacidad en el sistema educativo, requiere de un ejercicio analítico que resignifique el concepto de sujeto individual (ciudadano) junto con el de sujetos colectivos (población con discapacidad) (Rinesi, 2016). A la vez requiere de toda nuestra disposición y agudeza para no olvidar que “cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, «inclusión por

la mitad». La suma de las «porciones» de un derecho no garantizan la realización de las condiciones que le dan sentido y le atribuyen necesidad histórica” (Gentili, 2009, p.35-36), es decir que la inclusión no puede ser parcial, atendiendo solo algunos elementos de la escolaridad, sino que para alcanzar la igualdad se han de contemplar las condiciones que generan la desigualdad o exclusión y las acciones a emprender de manera integral en la ciudad, la salud, la movilidad, el trabajo, el mercado y la educación.

Bibliografía

- Arancibia, J. (abril de 2015). La estandarización de la evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación? Internacional de la Educación para América Latina.
- Asamblea Nacional Constituyente (6 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Camacho Gandini, Claudia (2013) Una cartilla de inclusión. Bogotá: El Espectador. En: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/una-cartilla-de-inclusion-articulo-412346>
- Castel, R. (2010) “La exclusión, una noción tramposa”. En *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia.
- Decreto 1421 (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá D.C. Colombia: Diario Oficial No. 50340 del 29 de agosto de 2017.
- Decreto 1075 (26 de mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial No. 49523 del 26 de mayo de 2015.
- Fedlfeber, M. (2016) “Facsimil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación”. En Brener, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía.
- Gentili, Pablo (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 49, enero - abril.
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Ley 1346 (31 de julio de 2009). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial 47427 de julio 3
- Ley 1618 (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial No.48717 del 27 de febrero de 2013.
- López Guerra, Susana, Flores Chávez, Marcelo, Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea] 2006: [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508106> ISSN
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Educación para todos*. En *Al Tablero No.43*, Septiembre – Diciembre. En: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III). United Nations.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (20 de 11 de 1989). Convención Internacional sobre los derechos de los niños. Resolución 44/25.
- Ortiz, I. (2017). “El Sistema General de Participaciones y la desfinanciación estructural del Derecho Humano a la educación”. En: *Revista Educación y Cultura*. No.118, 18-24., Bogotá: FECODE.
- Rinesi, E. (2016) “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”, en Brenner, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.
- Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD), Oficina de Promoción Social Ministerio de Salud y Protección Social (junio de 2018). Informe Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad RLCPD. En: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Terigi, F. (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”, en *Quehacer educativo*, N° 100, abril.
- Unesco, Ministerio de Educación y Ciencia de España & Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales (1ª ed.). Madrid: UNESCO.
- Vélez, Ximena (2015). ¿Hay inclusión educativa en Colombia? segunda parte: Emanuel busca colegio en Cali. En: <http://hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6495-hay-inclusion-educativa-en-colombia-segunda-parte>



La comunagogía y la inclusión

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la importancia de la educación inclusiva en medio de una educación y escuela excluyente, fruto de la estandarización, la homogenización cultural y los prejuicios, proponiendo como aporte a los procesos de inclusión la comunagogía, una tendencia educativa alternativa a dicha hegemonía. Con tal propósito se exponen algunas ideas previas, los orígenes, las prácticas y la manera cómo se organiza la clase desde tal tendencia educativa, facilitando de ésta manera la inclusión, la cual no se limita a la discapacidad.

Hegemonía y educación inclusiva

La comunagogía como tendencia educativa alternativa se propone aportar a los proyectos sociales que buscan trascender el capitalismo y el patriarcado, a partir de la configuración de nuevas relaciones sociales en el proceso educativo; en ese sentido, con la necesidad de romper formas de pensar homogenizantes, se agencia la inclusión como parte de la necesidad de las soberanías epistémicas.

En la escuela actual, desafortunadamente, existen prácticas que limitan los procesos de inclusión, principalmente por prejuicios y problemas de instrumentalización de los diferentes actores educativos que, grosso modo, se expresa en la pretendida homogenización cultural por medio de las llamadas competencias ciudadanas, la estandarización curricular limitando el proceso educativo a los indicadores, el autoritarismo en la toma de decisiones anulando los gobiernos escolares, la fragmentación de la vida social argumentada desde el mérito individual, entre otras, fruto de la política educativa caracterizada por un pensamiento convergente en palabras de Peralta (2008) forma de pensar que promueve la exclusión de otras maneras de ser y estar en el mundo escolar.

Por ello, cuando se habla de inclusión no se limita a la discapacidad sino sobre todo, como ya se dijo, a la exclusión de formas de ser y estar en el mundo diferente a las hegemonías culturales y mercantiles hoy dominantes en la escuela y la sociedad. Desafortunadamente, aún hoy es frecuente la



Juan Carlos Jaime Fajardo

Doctor en Educación, catedrático Universidad Pedagógica Nacional, maestro SED – Bogotá y coordinador de la Comisión Comunagógica de la corriente magisterial Nuevos Maestros por la Educación.

estigmatización de pensamientos contra hegemónicos, las formas de vestir diversas, las maneras diferentes de relacionarse afectivamente, el tener cuerpos distintos, entre otras, lo que se ha naturalizado en la vida escolar. Esto ha llevado a la exclusión de lo diferente; muchas de éstas prácticas afirmadas y promovidas en algunos manuales llamados de convivencia escolar o justificadas en valores tradicionales del comportamiento humano, pero sobretudo promovida por la política educativa oficial, siendo entonces, necesario apostar por otra educación, maestro y escuela.

En ese contexto, la necesidad de una educación inclusiva que trascienda y construya diferentes ámbitos de la escuela, como las formas de pensar diversas, las formas de sentir más allá de lo heteropatriarcal, las explicaciones sobre la realidad más allá del positivismo, donde se reconozcan saberes diversos, donde todos los cuerpos se consideren anormales, etc., exigen a la escuela prácticas educativas incluyentes, haciendo de ésta un territorio en el que florezcan jardines de pensamiento policromático.

En esa dirección, la comunagogía se propone como alternativa en la escuela y relaciones sociales predominantes, con el fin de formar sujetos críticos y transformar la realidad social, económica, política, cultural y ambiental que vivimos dando cabida a lo diverso, permitiendo la emergencia de saberes y sentires otros.

Con ese propósito, algunos maestros y maestras han venido implementando la comunagogía en diferentes colegios de Bogotá, la cual consiste en una tendencia educativa que aporta al fortalecimiento de la inclusión y por ende a la emancipación, expresada en procesos de formación en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad, construyendo de ésta manera relaciones sociales colectivas, ya sea con los otros seres humanos, con la naturaleza o con el saber (Jaime, 2017); ésta apuesta se ha venido concretando tanto en el aula como fuera de ella.

Si bien, lo común algunos lo consideran arcaico y tradicional en la llamada sociedad moderna y en palabras del profesor Alfonso Torres, se ha estigmatizado desde el sentido irreflexivo como unitario y homogéneo (Torres, 2013), vale la pena precisar que éstas prácticas apuestan por la diversidad política como lo proponen (Jiménez, Cuello, Robayo y Rodríguez, 2017) además, que estos son procesos actuales y urbanos (Torres, 2013), por tanto, son vigentes y posibilitan la inclusión en la escuela actual antes que la exclusión. Lo común hace parte de la vida social emergente y es característica fundamental de la emancipación educativa.

Bases de la Comunagogía¹

En primer lugar, las raíces están constituidas por una diversidad de prácticas educativas en comunidades de los departamentos del Cauca en Colombia y del Estado de Oaxaca en México en las que predominan lógicas comunes en los procesos de formación. En segundo lugar, se nutre

de conceptos sobre lo comunitario de procesos latinoamericanos, como la comunalidad de los pueblos de Oaxaca (Maldonado, 2010); (Martínez, 2015), por la comunitariedad propuesta por el CRIC (2004) y el sistema comunal de intelectuales bolivianos (Patzi (2009); prácticas que también se han reconocido en redes magisteriales de Bogotá aportando a la formación de magisterio alternativo en la ciudad (Jaime, 2018).

La comunagogía coincide con todas aquellas perspectivas de educación y pedagogías críticas, que pretenden formar sujetos políticos, que leen el contexto para transformarlo, que buscan una relación armónica entre seres humanos y naturaleza, que conciben la escuela como un escenario de posibilidades y que trascienden el cognitivismo enfatizando en construir nuevas relaciones sociales; de igual manera con aquellas didácticas y metodologías participativas que apuestan por la transformación de la realidad y por la construcción colectiva del conocimiento. La particularidad de ésta propuesta, radica en su énfasis para configurar relaciones sociales desde lo diverso para lo común en los procesos formativos, relacionando sentimientos, pensamientos y acciones, por ende, tomando distancia de la educación hegemónica que limita el quehacer educativo al adiestramiento procedimental, la homogeneidad y al individualismo.

Horcones² de la Comunagogía y prácticas educativas

A continuación se exponen algunas prácticas educativas relacionadas con la comunagogía, agenciadas por algunas redes magisteriales en la ciudad de Bogotá, lo cual expresa su posibilidad en las instituciones educativas públicas del Distrito.

Horcones	Ejemplo de prácticas
Soberanía en las maneras de pensar	Reconocer cosmovisiones ancestrales, lenguaje, creencias, tradiciones, formas de vivir y sentir, invisibilizadas por la racionalidad dominante.
Compartir decisiones y saberes	Relaciones horizontales en el aula y con los saberes existentes, en donde todos aportan y todos son responsables del proceso formativo
Dinamización de vínculos comunitarios	Fomentar la organización social y las emociones de tipo colectivo
Construcción del territorio	Reconocer, apropiar y proyectar los territorios, a partir de sus dificultades y potencialidades humanas y naturales
Fortalecer la identidad comunitaria	Discutir en la escuela los problemas sociales y ambientales de las comunidades, así como sus utopías
Emancipación de género	Transformar los roles en el aula y escuela, abordar la relación entre mujeres y hombres a partir de nuevos enfoques que permitan la configuración de relaciones anti patriarcales.

Lo anterior expresa tan sólo ejemplos de prácticas en relación con la comunagogía, pero antes que un modelo, se concibe como una tendencia educativa centrada en configurar nuevas relaciones sociales, en lo que su fundamento son las compartencias.

La comunagogía es compartencias

La educación comunagógica toma distancia de las llamadas competencias por limitarse a procedimientos en diferentes contextos y centra en las compartencias, es decir formar en actitudes colectivas, ya sea en la producción del saber, en la cotidianidad del aula o la vida escolar en general, con el propósito de formar seres humanos distantes al capitalismo, el patriarcado y el individualismo.

Al respecto, vale recordar que en las últimas décadas los debates sobre los propósitos educativos han transitado en la legislación colombiana de objetivos a logros y de estos a las competencias; estas últimas, combinando habilidad, disposición y sensibilidad Acosta y Vasco (2013), para lograr la llamada transferencia de aprendizajes. La psicometría y la psicología cognitivista han orientado gran parte de este debate. Enfatizar en las competencias ya fuesen laborales o ciudadanas, tiene como objetivo elevar la productividad laboral y empresarial (Acosta y Vasco, 2013); (Compartir, 2014); (OCDE, 2015 y 2016), lo cual está en coherencia con la teoría del capital humano, acentuando los fines de la educación en generar valor agregado a los procesos productivos; para lograr dicha apuesta mercantil el MEN ha establecido desde la década pasada la estandarización curricular.

Sin embargo, en algunas experiencias educativas del movimiento social, particularmente en comunidades indígenas de México, se ha venido proponiendo desde la perspectiva de la comunalidad como alternativa a las competencias, las llamadas compartencias (Martínez, J., 2015) que para la comunagogía se constituyen en su co-

razón; las competencias representan la hegemonía y las compartencias la resistencia (Romero, 2010). Tales compartencias, se expresan en múltiples prácticas de la vida escolar y comunitaria, por ejemplo compartir saberes, compartir alegrías y tristezas, compartir proyectos, compartir habilidades, compartir historias, compartir recuerdos, compartir trabajo, compartir tiempo, compartir diversidades, entre muchas otras, tales compartencias se efectúan en los procesos educativos, con el propósito de aportar a los otros seres humanos, antes que a intereses egoístas.

También, la comunagogía considera que la educación se da por medio de cosmovivencias, es decir prácticas vivenciales en la cotidianidad escolar, en palabras de (Ángeles, 2013) desde una cosmovisión nosótrica; en ese sentido las didácticas no se limitan a ser un medio para el aprendizaje, sino que se constituyen en maneras de construcción de nuevas relaciones sociales desde la cotidianidad escolar, se considera fundamental prestar atención a éste énfasis, pues en ocasiones la instrucción educativa puede hablar de lo colectivo, pero la vivencia escolar promueve el individualismo. Bajo la perspectiva nosótrica se organiza la clase en el aula para compartir la vida educativa.

Organización de la clase

Una vez definida la temática a trabajar, se organiza el curso en convites académicos donde cada uno escoge un subtema de su agrado para trabajar, por ejemplo en un proyecto sobre el agua, cada uno escoge un río para estudiar durante un periodo o todo el año lectivo, lo cual motiva a los diferentes participantes durante el ciclo de formación. De igual manera para comunalizar en los diferentes momentos del proceso de formación de cada tema como son las vivencias, las relaciones de poder en el contexto, los diálogos críticos con la teoría, los procesos de identificación y las propuestas de transformación de realidades,

es que se organizan los círculos de la palabra en el que fluyen diversidades de realidad. El propósito de ésta forma de trabajo colectivo consiste en fomentar relaciones interpersonales de orden colectivo, donde la reciprocidad y la complementariedad de sus integrantes se evidencie y potencie, distanciándose de ésta manera del individualismo en el proceso formativo o los llamados trabajos en equipo donde sólo se suman capacidades e individualidades.

Asumir la forma de convite en el aula, además de ser una manera de incluir en la escuela saberes de las comunidades campesinas, respecto a los trabajos colectivos, busca fomentar relaciones comunitarias entre los educandos y fortalecer sus capacidades, de igual manera fortalecer el pensamiento divergente, que entre otras, consiste en “Aprender a “pesca” ideas de otros campos, relaciona cosas nuevas, distintas e insólitas” (Peralta, 2008, 69) con lo cual se reconoce la diversidad existente en la escuela y la sociedad.

Con tal intención se proponen los siguientes roles entre los integrantes del convite académico.

- a. Exploradores. Son los responsables de investigar sobre las temáticas.
- b. Cosecheros. Son los encargados de organizar la información que producen los exploradores
- c. Líder pregonero. Encargado de liderar el grupo en la realización de la actividad del círculo de la palabra tanto en clase como fuera de ella, para comunalizar los hallazgos investigativos y las vivencias de los participantes.
- d. Sanadores. Encargados de manejar los conflictos que se presenten en el convite

Estos roles se rotan en cada periodo académico exigiendo un mínimo de 4 personas por convite, vale resaltar la interdependencia entre estos, pues configura una responsabilidad sobre lo colectivo. Si bien en esta propuesta se potencian los saberes, las habilidades investigativas, de escritura, de oralidad y liderazgo, lo principal

lo constituye los vínculos que se van configurando entre sus integrantes, pues compartir sus dificultades, habilidades, maneras de ser y capacidades permitirá formar en las apuestas colectivas y por ende dan cabida a la diversidad de los sujetos.

Vale mencionar, que adicionalmente sin haber sido un propósito inicial, organizar la clase por medio de convites académicos se ha logrado procesos de inclusión a estudiantes considerados de necesidades educativas especiales, fortaleciéndose su autonomía, autoestima y la construcción de vínculos con sus compañeros, pues éstos convites permiten que desde las posibilidades de cada sujeto se participe en éste.

Secuencia de formación comunagógica

Consiste en el ciclo de formación que parte de reconocer vivencias en los estudiantes y la necesidad y posibilidad de formación del maestro en dicho proceso para culminar con la transformación de realidades. Éste ciclo atraviesa por cinco momentos, posteriores a la constitución de los convites académicos y la elección del tema por cada convite en relación con el proyecto de nivel³:

1. Vivencias previas

El énfasis de éste momento, centra en la reflexión individual y colectiva de los estudiantes, sobre un tema; su propósito consiste en cosechar una serie de vivencias de los educandos existentes sobre el tema. En ésta fase se conversa con los partícipes del proceso formativo sobre lo que ellos han vivido en relación con un tema, proyecto o problema; en esta fase se reconocen saberes, emociones, recuerdos, imaginarios y reflexiones que los actores educativos han experimentado previamente. Se enfatiza en que no se limita a reconocer saberes previos, sino que involucra otras dimensiones del ser humano afectadas por un tema o problema. Algunas preguntas que orientan éste momento pueden ser: ¿Qué sabe sobre el tema?

¿Qué desconoce del tema? ¿Qué imagina del tema? ¿Qué recuerda sobre el tema? ¿Qué sentimientos le despierta el tema? ¿Qué cambios le gustaría hacer sobre el tema? ¿Qué le gustaría saber sobre el tema?

2. Contextualización del tema o problema

El énfasis de éste momento es la investigación, su propósito develar las relaciones de poder en los contextos. En ésta fase se relacionan las experiencias previas de los partícipes del proceso formativo, con la realidad existente en el territorio, ya sea próximo o no. Exigiendo al maestro acercamiento al mismo para promover el dialogo respectivo. De igual manera, dialogar con otros contextos ajenos a los participantes permite su reconocimiento y respeto por las particularidades de éstos territorios. Los diferentes ámbitos del tema abordado, se analizan desde las contradicciones en las relaciones de poder.

3. Síntesis o teorías sobre el tema o problema

El énfasis de éste momento, centra en el diálogo crítico; su propósito es la producción de categorías, conceptos, teorías, sobre el tema. En éste momento se procura una síntesis de lo estudiado, dialogando con diferentes teorías respecto al tema o problema tratado; el diálogo teórico debe trascender la hegemonía teórica, dando paso a otras fuentes tanto orales o escritas del orden popular o alternativo. Se busca con esto superar el localismo y empirismo del proceso educativo y apropiarse del conocimiento social ya existente o dar paso a nuevas síntesis teóricas, así como establecer rupturas con la homogenización intelectual y cultural.

4. Proceso de apropiación e identidad con el tema o problema

El énfasis de éste momento, está en fortalecer subjetividades críticas, su propósito dinamizar emociones y argumentos críticos sobre el tema. En

ésta fase los partícipes del proceso formativo se apropian del tema, logrando motivación y emocionalidad en su argumentación. Encuentran el sentido de la temática, problema o proyecto. Se busca que lo estudiado no sea ajeno a la vida de los participantes del proceso formativo y que tenga un sentido práctico. Es lograr conciencia sobre lo estudiado.

5. Transformación de la realidad a partir del tema o problema tratado

El énfasis es la praxis, es decir relacionar el proceso de formación con la práctica; su propósito consiste en aportar a la transformación de la realidad. No se limita a poner en práctica lo aprendido para adaptarse a la realidad, sino que se apuesta por la transformación de ésta. En ésta fase los partícipes del proceso formativo proponen e imaginan la realidad estudiada en perspectiva de transformación, llevando a acciones para concretarla, puede ser mediante la elaboración de un proyecto, construcción de un relato, elaboración de un dibujo, en los que se refleje el cambio donde cada convite académico sea protagonista; Estos sería la base para la acción. Se busca superar el diagnóstico o comprensión de la realidad para pasar a su transformación.

En cada uno de éstos momentos, se inicia con producciones de manera individual, luego entre los diferentes integrantes del convite académico se produce a partir de la diversidad de vivencias y propuestas un texto en común, el cual es compartido en el círculo de la palabra; en éste ejercicio afloran múltiples vivencias, emociones, proyectos, lo cual llena de sabores y colores la clase.

El anterior ciclo de formación hace que la educación aporte a la transformación social, a la formación de sujetos y subjetividades críticas y por ende, configure relaciones sociales de orden colectivo avanzando en la construcción de otro orden social donde la diversidad sea el motor de la vida en común.

Comparación entre pedagogías hegemónicas y la comunagogía

Se presenta a continuación, en forma de tabla las diferencias existentes entre la apuesta comunagógica con las pedagogías hegemónicas, sin desconocer que las apuestas tradicionales y actuales aportan aspectos para la comunagogía, pero se remarcan los énfasis de la comunagogía para orientar la práctica educativa.

Matices de formación entre algunas apuestas educativas

Comunagogía	Pedagogías neoliberales
Formar para transformar (FPT)	Enseñar para comprender (EPC) Aprender para responder (Empresarios por la educación)
Se forma en emociones, saberes y comportamientos colectivos	Apuestas Cognitivistas e instruir en habilidades procedimentales en diferentes contextos, incluidas las emociones para la adaptación
Reconocer para transformar la realidad	Adaptarse a la realidad
Compartencias	Competencias
Maestro que reflexiona su práctica educativa	Docente que ejecuta planes educativos
Estudiante que reflexiona y transforma	Estudiante procedimental
Evaluación colectiva en relación con los proyectos de la comunidad	Evaluación individual en relación con los estándares
Formar sujetos y desarrollo del ser humano en sus diferentes dimensiones	Formar capital humano para generar valor agregado a los procesos productivos

Fuente: elaboración propia

En síntesis, las anteriores expresiones de comunagogía, van configurando un trayecto alternativo a las relaciones homogenizantes, mercantiles e individualistas, hegemónicas hoy en la escuela y se constituyen en un aporte para la concreción de proyectos de educación inclusiva desde las instituciones públicas.

Bibliografía

Acosta y Vasco (2013) Habilidades, competencias y experticias, mas allá del saber qué y del saber cómo. Colección investigación universitaria.

Ángeles, I. (2013). *La comunalidad práctica social del pueblo IñBakuu, dimensiones pedagógicas, el caso de San Sebastián Tlacolula*. (Tesis doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional México, México.

Compartir, (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. [En línea] fundacioncompartir.org. Disponible en: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf> [Fecha de acceso 29 nov. 2016].

Consejo Regional Indígena del Cauca—CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si en la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural*. Bogotá: CRIC/Consejo Regional indígena del Cauca Pebi: CRIC: TERRE DES HOMMES.

Jiménez, Cuello, Robayo y Rodríguez, (2017). Lo común: alternativas políticas desde la diversidad. Proyecto agenda común para construir paz, colección estudios técnicos para construir paz. Planeta paz. Bogotá.

Jaime, J. (2017). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos Argumentos, vol. 30, núm. 83. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, pp. 197-218.

Jaime J. (2018) la comunagogía y la formación de maestros alternativos. Revista rutas de formación y experiencias. Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA bogota.

Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, la nueva educación comunitaria y su contexto*. México: Mimeo.

Martínez, J. (2015). *La Educación Comunal*. Tomo II, C110. Oaxaca – México: Casa de las Preguntas.

OCDE, (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia*. oecd.org. Recuperado el 29 de noviembre 2016, de http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá: MEN

(2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Bogotá: MEN

Peralta (2008). *Adaptar la educación física al futuro: innovaciones y alternativas*. Ediciones Antropos Ltda. Bogotá.

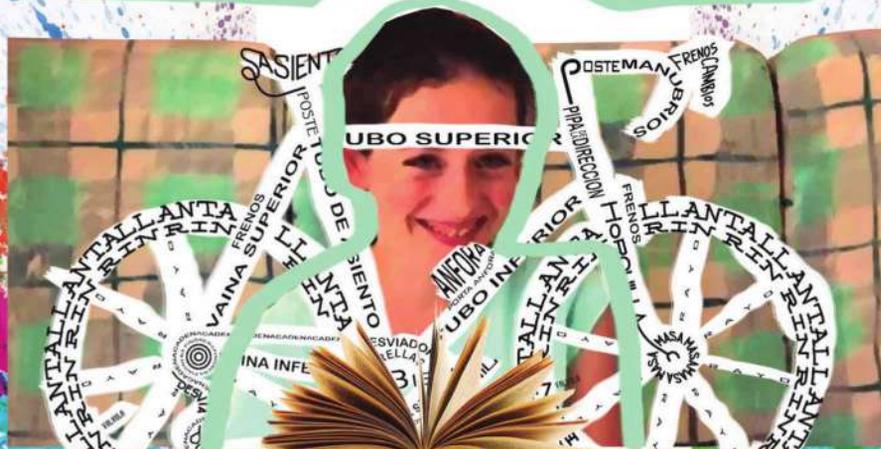
Patzi, F. (2009). *Sistema Comunal. Una propuestas alternativa al sistema liberal*. Bolivia. Editorial Vicuña.

Romero B., María Nubia. (2010). De la Competencia a la Compartencia en los cuidados transculturales. Index de Enfermería, 19(2-3), 157-161. Recuperado en 08 de octubre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1132-12962010000200019lng=estlng=es.

Torres A. (2013). *El retorno a la comunidad, problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Primera edición. Bogotá: editores CINDE – EL BÚHO

Notas

- 1 Apartes de lo aquí expuesto fueron publicados en un folleto para el encuentro nacional de los CEID – Fecode por parte de la comisión comunagógica, la cual coordino.
- 2 Los horcones son maderos que se utilizan en el sector rural como pilares para la construcción de diferentes edificaciones, en éste caso son sobre los que se edifica la propuesta de comunagogía.
- 3 Por ejemplo en el grado sexto y séptimo de la I.E.D Luis Vargas Tejada, el proyecto actualmente es la diversidad animal; en el grado 6.1 se propuso las aves, por ende cada convite académico escogió una de éstas, para desarrollarlo durante el primer periodo académico. De ésta manera, la motivación de los estudiantes aumenta, pues muchos de estos convites escogieron sus mascotas para estudiarlas.



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>

RASTROS, TRAZOS Y NODOS*

RED - DISCAPACIDAD - EDUCACIÓN



RED DISTRITAL DE REFERENTES TEJER DESDE LA SOSPECHA

Como es bien sabido la División de Educación Especial en la SED¹, nace como una respuesta a la necesidad planteada por los padres de familia; es decir surge del reclamo y de la inconformidad de años de una deficiente o precaria atención, y cuyas expresiones marcaron actitudes, resistencias y seguramente tuvo un sinnúmero de implicaciones en acontecimientos posteriores. Hacia 1976, efectivamente, mediante decreto resolución (0088 de 1976), se establecía el servicio de Educación Especial en el Distrito Capital de Bogotá y se destinaban 7 colegios para ubicar allí aulas de atención a los estudiantes

con Deficiencia cognitiva: Unidad Básica de las Américas, Villamar el Carmen, Samper Mendoza, Clemencia Holguín, José Acevedo y Gómez, Finlandia y Bolivia. Para los estudiantes ciegos y los sordos también se habían destinado previamente, lugares específicos: el Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y el Instituto Nacional para Sordos, INSOR. Hacia los años 80s, se crearon los pre-talleres en la Fabio Lo-



María Teresa Forero Duarte

Docente SED. Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Especial. Magister en Educación Especial.

* Tomado del libro Rastros, Trazos y Nodos. IDEP. 2018. Bogotá. María Teresa Forero y Oneida Rojas. Compiladoras.

...Reconocer voces e imágenes memorables guardadas en nuestros recuerdos personales y profesionales...



zano y el Centro Ocupacional Gabriel Turbay, donde funcionaría posteriormente los talleres y pre-talleres de formación ocupacional²

Por su parte, los Centros de Diagnóstico y Tratamiento³ eran los encargados de atender a los estudiantes que los docentes de diferentes colegios remitían porque no respondían en las áreas académicas respecto a lo que se proponía en el currículo diseñado para todos los estudiantes o presentaban dificultades de comportamiento que desbordaba las capacidades de los profesores para atenderlos. Estos Centros generalmente estaban ubicadas en un colegio y debían atender a los estudiantes con dificultades físicas o sensoriales y dificultades en el aprendizaje y/o de comportamiento, remitidos de ocho colegios o más.

No obstante, las definiciones y estructura de atención implementada, las maestras de educación especial que se lamentaban de manera generalizada de que los sitios destinados en los colegios eran los más deteriorados, alejados de los salones o patios de los otros niños y muchas veces contaban con puertas de ingreso separadas. Décadas después del decreto que dio origen a las escuelas especiales, aún tenían lugar las discusiones de las maestras sobre las precarias condiciones y poca importancia que se daba a este conjunto de personas, maestros, padres y niños segregados por la discapacidad.

Se recuerdan estos hechos para proporcionar un contexto que permita otear en el aire, la atmosfera del momento; reconocernos ahí, reconocer voces e imágenes memorables guardadas en nuestros recuerdos personales y profesionales. Por lo tanto, esta narración, no tiene como finalidad contar la historia de la educación especial, ni la historia de la atención educativa a la población con discapacidad, sino encontrar rastros de algunos hechos, personajes, y eventos políticos que han dado origen a la organización del colectivo de docentes educadores especiales y profesionales de otras áreas hoy llamados docentes de apoyo pedagógico⁴ que conformamos LA RED DE REFERENTES DISTRITALES DE DISCAPACIDAD.

Conscientes de que tal vez fueron esas conversaciones en los patios, en las que se expresaba la desorientación y la

soledad entre las docentes. Tal vez fue esa necesidad sentida de ser parte de algo o tal vez fue la imperiosa necesidad de tener a quien contarle que ella misma como docente era excluida en la escuela, que se la señalaba como la responsable de la presencia de los niños con discapacidad en la escuela, o que como comentaban varias de las maestras en las reuniones de red, el rector, rectora o director Local la devolvió o entregó a la SED, para evitar que el colegio se viera en la obligación de recibir a los niños con discapacidad. Tal vez fueron estas situaciones, tan inasibles, tan poco comentadas las que motivaron el encuentro como colectivo.

De igual manera, los encuentros en escenarios distintos a la escuela, encuentros de maestras quienes, al margen de la cotidianidad del patio, tejieron lazos, inquietudes, sueños, planearon proyectos y fortalecieron afectos que luego servirían de telón para la gestión y la participación en la Red, perfilarían el aún no resuelto tránsito desde la educación especial hacia la integración y desde ésta hacia la inclusión... una historia articulada con la vida personal y profesional de las maestras.

Surgimiento de la red

Compartir experiencias, aciertos y desaciertos, inquietudes, conocimientos es el primer paso para generar estrategias, articular acciones y echar a volar las visiones. La motivación, que surge a veces entre pocas personas hace que se vaya vinculando a otras y permite percibir a todos y cada uno que su acción hace posible la transformación del que hacer como profesionales de la educación. La persistencia y la fuerza de la convicción en la posibilidad del cambio de las condiciones de la educación tanto de los niños y niñas con discapacidad, como de los maestros y las familias permiten la cohesión y el emprendimiento en un trabajo colectivo.

Al panorama de la educación especial instaurado, en esas siete escuelas, le llegan vientos de otras latitudines.

des: una nueva perspectiva. Si bien desde antes de la llegada de PTREV⁵, se habían tenido experiencias de atención de los niños con dificultades en los centros de Diagnósticos y Tratamiento la llegada de “los italianos” como se les nombraba en aquella época, evidenció otras maneras de atención de esta población que ya apuntaba en dirección a la perspectiva derecho de las personas con discapacidad a ser atendidas en espacios no segregados.

Las posiciones de los profesionales y docentes vinculados a educación especial eran disimiles; algunos abogaban por “esas” experiencias que ya se perfilaban como los primeros indicios de la integración escolar, mientras otros mostraban su rechazo frontal. En estos momentos para la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, rectores, docentes de otras áreas, padres de familia y estudiantes, la discusión es desconocida; no les concernía. Ese era un tema de las profesionales y docentes de educación especial, de las familias de los estudiantes con discapacidad, y de algunos pocos que, por casualidad o altruismo, decidían vincularse. Para otros, tal vez la mayoría, la vinculación obedecía a una situación dolorosa y azarosa del destino.

Hacia 1994 los centros de Diagnóstico y Tratamiento fueron evaluados y diluidos; los profesionales psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales fueron reubicados como orientadores y los educadores especiales y fonoaudiólogos fueron ubicados como profesionales de apoyo especializado⁶ como se denominaban los ahora docentes de apoyo pedagógico.

En este tránsito hacia la integración la demanda de cupos fue creciendo, tanto para las escuelas especiales como para aquellos colegios regulares, en donde fueron nombrados docentes de apoyo especializado, por necesidad, interés, o por tuteladas interpuestas por los padres de familia, que en muchos casos argumentaban que sus hijos debían estar en la misma escuela (si eran

hermanos), que no querían llevarlos a escuela especial o que el colegio elegido era el más cercano a su domicilio. Por esos años (2002), la Secretaría de Educación de Bogotá propone lo que denominamos integración (la fusión)⁷ de los colegios. Así, la mayoría de las escuelas especiales, pasaron a formar parte de mega colegios o colegios “grandes” como eran conocidos. Frente a esto, crecía la incertidumbre sobre lo que pasaría con educación especial y se hacía más álgida la tensión entre la atención en aulas de educación especial y las aulas que hacían integración escolar.

Esta incertidumbre generó el cambio de algunas docentes de educación especial al aula regular. Sumado a esto, se hizo el nombramiento de más docentes de apoyo especializado en las instituciones escolares lo que probablemente marcó un incipiente empoderamiento de las reuniones en la RED. Aquellas reuniones se convocaban de manera informal y discontinua. Asistir implicaba para las docentes, pedir permiso casi que personal al rector; por lo tanto, se hacían como en la clandestinidad o en horario no laboral. Las profesionales de los equipos de apoyo (psicóloga, trabajadora social, terapeuta de lenguaje y terapeuta ocupacional) y las educadoras especiales de las aulas de educación especial no se sentían convocadas, porque la integración representaba la amenaza de la extinción de las aulas exclusivas, lo cual de alguna manera generó fricción entre las dos modalidades de

...Así, la mayoría de las escuelas especiales, pasaron a formar parte de mega colegios o colegios “grandes” como eran conocidos...

atención⁸. Asistían, por lo tanto, las docentes de apoyo especializado que en su mayoría tenían una vinculación con la SED como temporales. Lo cual agudizaba los miedos, de perder el trabajo, o de recibir del rector una valoración negativa que le impidiera la renovación del contrato.

Proyectos como “Plan de Atención Integral al Escolar” PAIE, que se desarrolló inicialmente en la localidad de Kennedy y posteriormente y con mayor fuerza en la localidad de Tunjuelito, se implementó a partir de un análisis crítico de las acciones adelantadas por el Convenio Colombo Italiano PTREV. Este proyecto, tuvo un carácter intersectorial e interdisciplinario.

Con el decreto 2082 de 1996 y la reubicación de los profesionales de los centros de diagnóstico se gesta un movimiento interdisciplinario e intersectorial con apoyo de la Alcaldía Local, Educadores especiales y otros profesionales; se involucró a orientadores, docentes, directivos, Hospital Tunjuelito, Secretaría de Integración Social, organizaciones juveniles entre otros actores de la comunidad. Se organizaron programas de detección temprana, diagnóstico y atención desde el área clínica y educativa. En esta experiencia se involucró a todos los colegios de la localidad.

Para su realización se creó comité intersectorial del PAIE, que se encargaría de la formulación de proyecto, la gestión de recursos y la organización de la implementación, en ese entonces las entidades aportantes fueron la fundación Restrepo Barco, El pro-

grama de servicios Básicos, PTREV, Hospital de Tunjuelito y Fondo de Desarrollo Local.

Se hizo proceso de formación a docentes y funcionarios de salud para implementar la Ficha de valoración de riesgo escolar, esta permitía detectar los estudiantes con discapacidad visibilizados en las aulas escolares. Podría decirse que fue un insumo para la definición de las aulas de apoyo especializado (colegios que se especializarían en la atención de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares). Así los colegios Rufino José Cuervo y Centro integral Santa Fe de Bogotá que luego se integró con el colegio José María Córdoba deciden especializarse en atención de estudiantes con discapacidad visual, San Carlos en discapacidad auditiva, Rockefeller atendería discapacidad intelectual, Ciudad de Bogotá asumió el reto de atender discapacidad física, estos dos últimos colegios fueron integrados en uno solo, por último, Agustín Codazzi que luego se integró con el INEM Santiago Pérez

Con los recursos gestionados fue posible la capacitación en temas como: el abordaje pedagógico y terapéutico del niño autista, lengua de señas, el arte como herramienta pedagógica, desarrollo de pensamiento, áreas tifológicas y comunicación aumentativa y alternativa. Algunas entidades contratadas fueron INSOR, INCI, Fundación Alberto Merani, Universidad Pedagógica.

La Universidad Nacional de Colombia entra a apoyar la labor que desarrollaba el sector educativo, se inicia acciones in situ, al interior de cada colegio y de acuerdo con las necesidades se apoya a los docentes, los estudiantes y sus familias. En la localidad se habla de planes de personalizados, de rincones sensoriales, de flexibilización y adaptaciones curriculares. Desde el Centro Administrativo de Educación Local (CADEL), hoy Direcciones Locales de Educación (DILE) se programaban acompañamientos a consejos académicos y directivos de los

colegios que atendían personas con discapacidad para fortalecer los procesos de atención a la población con discapacidad.

Lo anterior obligaba a que la red local se mantuviera activa y propositiva en la elaboración de planes y proyectos, se hacía evaluación de los procesos cada trimestre y al finalizar el año para la reformulación de la acción.

La aprobación del Decreto 470 de 2007 “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”. Es decir, la formulación del Sistema Nacional de Discapacidad se constituye en el marco de actuación legal desde el cual como líderes de la RED impulsamos en 2008 la formalización de los espacios de reunión y la visibilización de las acciones de educación en los territorios.

“El SND está conformado por cuatro (4) niveles:

- 1º El Ministerio de la Protección Social o el ente que haga sus veces como el organismo rector del SND.
- 2º El Consejo Nacional de Discapacidad, CND, como organismo consultor, asesor institucional y de verificación, seguimiento y evaluación del Sistema y de la Política Pública Nacional de Discapacidad.

3º Los Comités Departamentales y Distritales de Discapacidad, CDD, como niveles intermedios de concertación, asesoría, consolidación y seguimiento de la Política Pública en Discapacidad.

4º Los Comités Municipales y Locales de Discapacidad – CMD o CLD – como niveles de deliberación, construcción y seguimiento de la política pública de discapacidad”⁹

A pesar del desconocimiento por parte de las instancias administrativas (rectorías, Diles) respecto al Sistema Nacional de Discapacidad SND, para las docentes de apoyo este era el tema de conversación en cualquier escenario; hacia parte del acervo político con el cual desde cada rincón de las escuelas hacíamos visibles los derechos de las personas con discapacidad. La importancia de hacer presencia en los Consejos Locales de Discapacidad, como representantes del director de la Dirección Local de Educación para quienes en su mayoría el tema de discapacidad continuaba siendo desconocido fue haciendo poco a poco necesaria la presencia del docente de apoyo en esa instancia. Por lo tanto, como líderes justificábamos la importancia de las reuniones de la RED y en los consejos locales de discapacidad como parte



de la consolidación del SND., posibilitando además la interacción con representantes con otros sectores. Esto obligaba a ir generando unicidad en los criterios y conceptos acerca de la población en consecuencia con la política pública de discapacidad.

En 2008-2011, el plan de Desarrollo es Bogotá positiva, y dentro de las metas se plantea: realizar la Evaluación de la primera fase de implementación del plan distrital 2008 – 2012 y el ajuste de planes distrital y locales de Discapacidad 2012- 2016; desde la Red Distrital, se participa activamente en esta atmósfera de cambio, asistiendo a seminarios, congresos, foros y todo tipo de eventos de carácter local, distrital, nacional e internacional. Los demás actores en las instituciones continúan con la actitud de espera alarmada “Dios me guarde de que me manden una docente de apoyo, porque se me llena el colegio de esos niños”, rezaban algunos rectores.

La RED convocaba a las reuniones a un docente de apoyo especializado como representante por localidad. Resultaba paradójico además que los directores del DILE tenían la obligatoriedad de convocar a las Mesas Estamentarias, pero no había una de discapacidad. Así que algunas de las redes de locales de discapacidad surgieron porque las docentes de apoyo asistían a la mesa de orientación por periodos cortos, hasta que lograban el aval del director del Dile para destinar un tiempo puntualmente para las Docentes de apoyo.¹⁰

Aunque la asistencia a la RED DISTRICTAL no era masiva por los temores de los docentes de apoyo, sobre todo cuando se hacían en el horario laboral, poco a poco fue formalizándose. Se creaban acuerdos para realizarlas alternando la jornada mañana y tarde, haciéndolas en los colegios de las líderes en las direcciones locales, en fin, haciendo miles de modificaciones para lograr posicionar la presencia y el trabajo que se adelantaba. Los rectores algunos más solidarios que otros entraban saludaban y daban la bien-

venida; otros más reacios, miraban con desdén, desaprobación o censura y otros sencillamente no decían nada, actitud esta última que resultaba menos nociva.

En este contexto emergieron proyectos desde el accionar académico de las docentes que constituyeron hitos para la inclusión en Bogotá: se formuló el proyecto “Ambientes Alternativos de Aprendizaje. Una posibilidad de transformar la escuela para la diversidad”¹¹ de gran relevancia para la localidad Rafael Uribe Uribe Uribe. El proyecto se gestionó desde la participación en los encuentros ciudadanos de la Localidad, la participación en el consejo Local de Discapacidad, lo que permitió que, desde el Fondo Local de Desarrollo, se asignaran recursos para cuatro años. El ejercicio de gestión de recursos, de articulación de la Dirección Local con la dirección de inclusión¹² y de estas con las instituciones posibilitó en éxito y la continuidad del proyecto.

El proyecto contaría con los recursos para dotación, capacitación a docentes, talleres a padres de familia y propuesta de atención en cinco Ambientes Alternativos de Aprendizaje: Encuentro con el cuento, encuentro con la ciencia, y encuentro con el juego. El director de la DILE¹³, los rectores, coordinadores y los docentes de apoyo de las cinco instituciones educativas que en ese momento atendían a la población con Discapacidad en los cinco colegios San Agustín, Gustavo Restrepo, Marruecos y Molinos, Alexander Fleming, participarían en la consolidación esos cuatro años.

El aporte fundamental de este proyecto estaba en la introducción del concepto de territorio, de trabajo intersectorial y de gestación de ambientes para la inclusión. Retomaba los recién formulados principios del índice de inclusión de la Unesco. Con la meta de afectar las políticas, se llevaban a cabo reuniones con el director del Dile, los rectores y docentes de apoyo que constituían los comités operativos. En la misma dirección se imple-

mentaron acciones de gestión con los consejos directivos y los consejos académicos, haciendo la presencia del docente de apoyo fundamental en la construcción de los PEI (sobre todo el SIE y comité de convivencia). Con esto el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes con Discapacidad pasaban a ser parte de la agenda de la institución. En la capacitación participaban los docentes de todas las áreas, todos los niños asistían a los Ambientes que se implementaron, pues la premisa fundamental era transformar los escenarios escolares, locales y más amplios. Transformar las relaciones con la otredad y con el conocimiento haciendo de la presencia de los niños con discapacidad la ocasión y oportunidad para hacerlo.

El proyecto tenía un componente importantísimo que era el de Consolidación y Fortalecimiento a la Red local. La RED se constituyó entonces, en el marco del proyecto, y gracias al respaldo y credibilidad dada por el director del Dile quien no solo la convocaba, sino que acompañaba de cerca sus procesos, se gestó REDIN 18, red de Rafael Uribe Uribe que hoy despliega muchos progresos.

Podemos afirmar, que la creación de los Consejos Locales de Discapacidad genera una actitud de empoderamiento desde los sectores implicados y por lo tanto de los profesionales vinculados y con esto la necesidad de desarrollar acciones que posibiliten el disfrute de los Derechos de la población con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. De igual forma que se dinamicen procesos para identificación, localización y gestión de recursos para atender las necesidades de este grupo poblacional. Es en este espacio donde la organización de la RED Distrital y de la Redes Locales se hace importante en la difusión y generación de las acciones del SND a nivel distrital, local e institucional.

La organización de las Redes locales de Discapacidad permite que en cada territorio (colegios, barrio, localidades, UPZs) desde los diferentes secto-

res, Salud, Deporte, Movilidad, Cultura que al igual que educación estén pujando por la implementación del PLAN, asistan a articular sus planes, programas y proyectos. La secretaria Técnica del Consejo Distrital de Discapacidad es rotativa, razón que responsabiliza a cada sector en un momento particular de liderar el proceso.

La autonomía de la RED como motor: gestión y articulación

El colectivo de la RED ha madurado desde sus incipientes reuniones hasta hoy. Las docentes reconocen en los encuentros de la red una posibilidad para actualizar sus saberes, para socializar sus experiencias, para visibilizar su trabajo y aunque todavía continúa siendo el lugar para lamentar y expresar preocupaciones personales y profesionales, hoy se observa un colectivo más entusiasta y propositivo.

Desde la RDRD se ha insistido en la organización de un nodo por localidad; en la importancia de que la representante de Red gestione en la Dirección Local y en las instituciones escolares el respeto y la institucionalización de las reuniones mensuales. Así mismo la necesidad de elegir de entre los docentes de apoyo, el representante a los Consejos Locales de Discapacidad, de participar en el comité local de cupos e igualmente, se insta en la capacidad de convocatoria en sus territorios para abordar y socializar políticas, prácticas y culturas en torno a la atención de la población con discapacidad. Este trabajo no ha sido sencillo, pues como se mencionaba, venimos de lugares en los que no se nos convoca, sino que hemos ganado visibilidad porque nos hacemos invitar.

Indudablemente, se ha logrado avanzar gracias al trabajo de cada una de las docentes de apoyo, que se ocupan de hacer el trabajo de red, trabajo en ocasiones poco valorado y censurado por los mismos rectores. El diálogo establecido con diferentes instancias ha permitido la visibilidad de cada localidad y a nivel central ya se cuenta con el plan operativo anual y con la agenda

de reuniones de cada Red Local, reconociendo a la RDRD y las Redes Locales, como colectivo de docentes de apoyo que lideran y afectan positivamente los procesos de formulación de política y articulación al sistema distrital de atención a la población con discapacidad. Hoy las redes locales y la RDRD hacen parte de la agenda de la Dirección de Inclusión y atención a poblaciones.

El fortalecimiento en la autonomía Red y de las Redes locales, permiten que el colectivo de docentes se plantee de manera más clara la articulación a eventos académicos, gestionándose desde la red la participación de los docentes de apoyo.

Al interior de la Red se trabaja mediante la conformación de cuatro comités: Comité Técnico, Comité de comunicaciones y Comité Pedagógico los cuales han venido modificando sus integrantes con el ingreso de nuevos docentes de apoyo. La permanencia de los docentes nombrados en propiedad garantiza la continuidad en los comités¹⁴, sin embargo, la RDRD está conformada casi en su totalidad por docentes de contrato, con las limitaciones en proyección, compromiso que esto implica para cualquier organización. Temas relacionados con la atención a los estudiantes con discapacidad, entre los que están la terminología, las funciones de las docentes de apoyo, responsabilidades de los otros miembros de la comunidad educativa, sumados a las incongruencias permanentes en la toma de decisiones desde las instancias centrales o por el contrario la ausencia de estas, en fin, temáticas que por obvias razones son abordados debido a los cambios en los paradigmas y las situaciones políticas, culturales y prácticas a que están conllevan han sido tantas y tan incisivas que han sido motivo para que personas valiosas terminen desistiendo de la participación en las redes. Esta toma de distancia les ubica en una zona en la que con argumentos como *“yo hago lo que me corresponde en el colegio con los niños”* o *“me abu-*

rre ir a esas reuniones donde se pone más trabajo” o *“yo no me voy a buscar problemas por ir a eso”*, o *“allá se habla siempre de lo mismo y nada cambia”*. Son argumentos que reflejan desde un colectivo puntual un sentir que seguramente tiene que ver con la escuela en general y el sistema educativo, del cual este colectivo busca ser contestatario.

A la memoria vienen, los años previos a la emisión del decreto 366 de 1999 y las décadas siguientes se vivenciaron con entusiasmo y también con angustia; la avalancha permanente de normatividad, lineamientos, decisiones. En el decreto por ejemplo se hablaba de que una docente de apoyo especializado debía atender entre 10 y 50 estudiantes con discapacidad, situación que generaba entre las docentes la sensación de inequidad pues podía haber una docente que atendía menos de 10 estudiantes y otro colegio donde había cien o más estudiantes y había 2 docentes. Este tiempo coincidió con la matrícula desbordada de estudiantes con discapacidad en unos pocos colegios, probablemente el incremento de tutelas y con un sinfín de situaciones que hacían que el trabajo de las docentes de apoyo especializado, se hiciera más apremiante.

La Red entonces se afirma en las reuniones mensuales, formulando el desarrollo de eventos académicos, generando escritos y haciendo presencia permanente en las diferentes instancias con recomendaciones y/o alertando de lo que acontece en el contexto escolar real, asumiendo estas tareas como estandarte autoasignado año a año.

Los comités han mostrado su importancia y se han visibilizado de manera más amplia en las oportunidades en que se han llevado a cabo eventos académicos masivos. Para el 2009 dentro de las acciones de reflexión adelantadas, se inicia el estudio de los modelos de atención de la población con discapacidad en Canadá, en Italia y en otros países, de igual forma se analizan documentos como el índice de

inclusión de la Unesco de Tony Booth y Mel Ainscow. Al interior de la red, surgen inquietudes¹⁵, sobre la manera en que se dan los apoyos en el marco de la inclusión. El cambio en los enfoques se evidencia no solo en los contextos internacionales o nacionales, sino en los integrantes de la red. Algunas personas continúan centradas en la atención a las deficiencias y no en las potencialidades; en otros casos los docentes de apoyo se centran en el modelo clínico y pocos comprenden el modelo del ambiente como generador de barreras.

Igualmente, la red fortaleció la importancia del cargo sobre la profesión. Sobre esto se trabajó en reiteradas oportunidades no solo en las discusiones internas sino cuando había posibilidad de hacerlo para orientar la formación y/o actualización de los docentes de apoyo. Este es un aspecto interesante de la configuración de la Red, pues a pesar de la prevalencia de licenciadas en educación especial, el perfil de los docentes de apoyo está definido también por profesionales como terapeutas de lenguaje, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros.

Respecto a la incidencia de la Red en el devenir institucional, se generan estrategias para involucrar a los docentes y a toda la organización escolar. Se hablaba de realizar formación y hacer acompañamientos muy cercanos a las instancias que definen las políticas educativas en todos los niveles para fortalecer los procesos de inclusión. En este sentido se insiste en que desde el nivel central se involucre a los rectores para que asuman el proceso de inclusión no como un favor, sino como una responsabilidad en el marco de los derechos Humanos.

Se recomienda hacer inducción a las personas que dinamizan procesos de inclusión, de igual forma brindar asesoría, acompañamiento y cualificación permanente. Así, en noviembre 3 y 4 de 2010 ante la necesidad de actualización, coordinación interins-

titucional y unificación de esfuerzos se organiza por parte de la RDRD el primer seminario “LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: Un camino en construcción, retos y logros”¹⁶ contando con la participación de la Red de Universidades, SENA, Secretaría de Integración Social, Programa PAIS de la Universidad de los Andes entre otros. Se articularon acciones con organizaciones como Best Buddies para fortalecer culturas inclusivas, algunos colegios aún mantienen aún estos vínculos.

Teniendo en cuenta que Colombia aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, se inicia su estudio, al igual que otras normas relacionadas.

El Concejo de Bogotá en el 2011, formula el acuerdo 119 que crea el incentivo a los docentes de educación especial o aulas de apoyo especializadas, también denominadas exclusivas; sobre esto se hacen sugerencias teniendo en cuenta que dicho acuerdo riñe con la Convención, en tanto -incentiva- estas prácticas escolares exclusivas y no las incluyentes. A pesar de haber señalado en varias reuniones la incongruencia de este incentivo no ha sido posible que se direcciona de manera que estimule a los procesos escolares inclusivos.

La aplicación del índice de inclusión¹⁷ en algunos colegios, es otra acción que se promueve y realiza también por estos años, para analizar las condiciones en cuanto a políticas, culturas, prácticas inclusivas. Desde la Red se coordina los colegios que serían beneficiarios de este proyecto contratado por la secretaría de Educación. En su implementación nuevamente se encuentra por parte de algunos directivos de instituciones escolares resistencias, algunas de las cuales cedieron un poco al brindárseles apoyo económico a los colegios participantes para realización de actividades que fortalecieran los procesos incluyentes.

La RED finaliza este año con la entrega del documento “Reflexiones en Torno al Quehacer en la institución escolar” en relación con la atención a los estudiantes con discapacidad”¹⁸.

Posteriormente, en el marco de las reuniones de la RED se planteó el análisis de la Ley estatutaria 1618 de 2013 y se hizo difusión para su conocimiento por parte de la comunidad educativa. Además, la red participó con aportes en algunas sesiones en torno al borrador del documento lineamientos generales para la inclusión y en 2013 se concluye con elaboración del manifiesto de la Red Distrital de Referentes con los aportes de las diferentes redes denominado “REFLEXIONES PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS”¹⁹.

Se elaboró hacia el 2014 un documento para Dirección de integración a poblaciones en donde se hace alusión al parámetro de estudiantes con discapacidad por curso, la necesidad de recurso humano cualificado, vinculación de padres al proceso, la unificación de rutas (eliminar el “paseo pedagógico”), para la ubicación de los estudiantes con discapacidad, situación que continuaba siendo vivida por las familias debido a la renuencia a matricular los estudiantes con discapacidad en algunos colegios.

El II Foro Distrital denominado “LA SINGULARIDAD UN CAMINO A LA INCLUSIÓN”, se realiza en el 2015 liderado por la RDRD, permitió reflexionar en torno al estado de la inclusión en Bogotá y visibilizar la organización de las redes como agente importante en el avance de los procesos incluyentes y su rol en Sistema Nacional y Distrital de Discapacidad. Este foro como otros eventos y alianzas con diferentes sectores y entidades se realizaba de manera mancomunada con profesionales de la dirección de inclusión que hay venido como en una marea cambiando de manera permanente. Muchos de ellos sin embargo dejaron nichos de afecto por el respaldo y compromiso hombro a hombro

con las docentes de apoyo para acompañar las situaciones tan particulares, tan urgentes en cada territorio.²⁰

En contraste, la autonomía que hasta este momento había tenido la RDRD y las redes locales, sufre hacia el 2016 un tropiezo debido a la poca comprensión administrativa por de la persona asignada en el nivel central para acompañar los procesos que se adelantaban. Las acciones de coerción, censura o incredulidad frente a la red impidiendo que se realizara la convocatoria mensual, hizo que las docentes de apoyo, muchas de ellas recién llegadas temieran salir a las reuniones incluso a nivel local. La visión jerárquica sobre la gestión y sobre el rol de la docente restringía, las tareas a la escuela afectando de manera negativa los procesos de investigación, gestión y promoción que surgen en el dialogo y reflexión del colectivo.

Después de esta crisis el colectivo de la red tuvo la oportunidad de reflexionar el lugar que debe darse a la institucionalización de todas las acciones de la red. Con mayor claridad sobre este tópico entabla con la nueva administración²¹ sobre la base de una relación más horizontal, más profesional, se logró articular de manera más armónica la planificación y acompañamiento requerido para construir una Ciudad que se compromete con la inclusión. Con la directora de inclusión se tiene la oportunidad de concertar acciones en beneficio de las personas con discapacidad a través de la red. Se articulan, los POA locales y el de la RDRD. Así, sin perder la autonomía se proyecta un trabajo de dialogo, de acuerdos que como una red cobijan, y van en todos los nodos expandiendo la información sobre proyectos, planes y programas para Bogotá. Ejemplo de lo cual es el estudio concienzudo de la ley 1618 en especial el artículo 11²² para afinar las acciones al interior de las localidades y de las instituciones educativas; la creación de la Mesa Técnica durante el primer semestre del 2018 para estudiar tanto el decreto 1421 como los lineamientos para su



implementación en Bogotá. De igual en esta Mesa se abordaron temas como las agendas de las redes Locales y las propuestas de formación para los docentes de apoyo pedagógico.

Proyección: parar, registrar y catapultar

Finalmente, lo que hoy nos ha lanzado como colectivo a dejar plasmado la historia de la Red Distrital de Referentes de Discapacidad y de todos sus nodos locales, es la convocatoria realizada en el 2017 por el IDEP y la Corporación Magisterio, curso en el cual nuevamente cobijadas por la complicidad y el deseo decidimos como líderes de la red participar. La convocatoria decía “A docentes, orientadores y directivos docentes de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá que hagan parte activa de redes y/o colectivos pedagógicos; a participar del curso, “Diálogo de Saberes: un camino hacia el reconocimiento de redes y colectivos pedagógicos en Bogotá”²³.

Finalizado el curso, lanza el IDEP la primera convocatoria del fondo concursable²⁴, movidas nuevamente por el compromiso y el entusiasmo aplicamos a la convocatoria con el ánimo de iniciar una *sistematización de la experiencia* de la RDRD que nos permitirá reconocer los acontecimientos, personajes y practicas importantes en

la atención educativa publica en Bogotá. Para cumplir con este propósito conformamos dentro de la red un el comité de investigación²⁵, que a lo largo de este año ha trabajado en cafeterías, casas, colegios para sacar adelante las metas propuestas este año.

Seleccionada la propuesta para recibir el apoyo, se plantea como una primera acción para la sistematización la realización del evento “HITOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA SED. Una mirada desde los actores²⁶, el cual dejó en punta muchísimas inquietudes de los docentes y un archivo muy importante de información. Como suele suceder cuando es el deseo y la búsqueda de los sueños la que pulsa y no la realidad, las tareas nos fueron desbordando. Sumado al trabajo en cada institución, en la red local, en la Mesa técnica, en la RDRD, la red es convocada para la participación en la organización del día D1421 y la secretaria anuncia que el foro de este año versaría sobre “ruralidad e inclusión”, así que en cada una de las localidades las docentes de apoyo estábamos atareadas.

Este libro, recoge gran parte de los rastros, trazos y nudos que han definido la experiencia de la red. Un segundo capítulo de este esfuerzo, la sistematización de la experiencia y sus aportes

...Se requiere establecer y facilitar reuniones periódicas, instar a las direcciones locales sobre su responsabilidad de generar acciones que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad...

a la configuración y gestión de redes de inclusión, tendrá que abrirse paso entre las múltiples actividades durante el próximo año.

Otro reto que se impone es el seguimiento a la implementación del decreto D1421, en las instancias institucionales y locales, con el fin de articular nuevamente las acciones con la dirección de inclusión. En esta línea es importante continuar el trabajo mancomunado entre el nivel central, local e institucional desde la RDRD. Por un lado, el reconocimiento de que la participación de los docentes de apoyo pedagógico genera grandes cambios, y por el otro el compromiso del docente mismo en que la participación en las redes le convierte en actor de los cambios. Por lo tanto, se requiere establecer y facilitar reuniones periódicas, instar a las direcciones locales sobre su responsabilidad de generar acciones que fortalezcan la inclusión de las personas con discapacidad.

Lo docentes de apoyo pedagógico tienen como misión transformar metodologías, estrategias pedagógicas para lo cual se requiere abrir campos de investigación, intercambios de conocimientos y el reconocimiento del trabajo en red. Es inadmisibles que se valore solamente la acción dentro de los muros de los colegios pues los apoyos, recursos y la actualización que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad se logra en la interacción profesional.

Es preciso que los docentes de apoyo líderes de las redes puedan contar con tiempos suficientes para dinamizar procesos investigativos, de coordinación interinstitucional e intersectorial, de producción pedagógica si

bien por ser docentes pertenecen a la nómina de una institución educativa se podría contar con apoyos de otros profesionales para no descuidar las acciones institucionales, sería un gran avance que una docente de apoyo con experiencia suficiente apoyara a los colegios para implementar procesos inclusivos y coordinara acciones institucionales con el ámbito local y distrital.

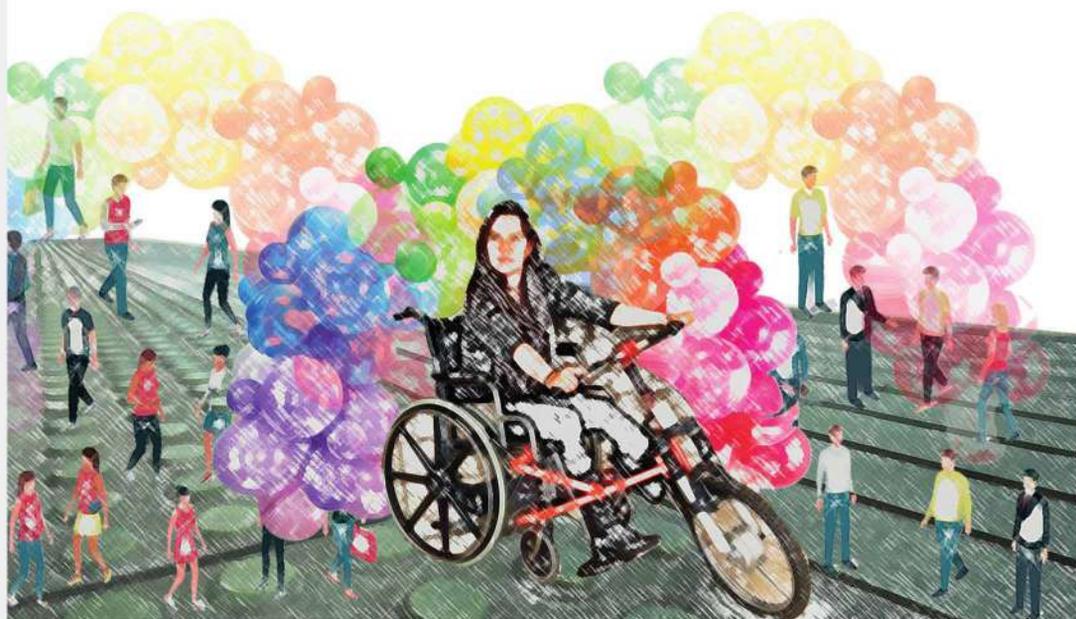
Están en la agenda lamentablemente (por lo reiterativo) los temas de nominación de los estudiantes, y de los docentes de apoyo pedagógico, funciones de los diferentes actores y las demás que las situaciones de contexto y las urgencias de los días vayan acotando.

Indudablemente las metas contempladas en los POA de 2017 y 2018 por la RDRD ha implicado el esfuerzo de cada una de las docentes, la demanda de dedicación de tiempos personales.

Notas

- Decreto resolución 0088 de 1976, por la cual se establece el servicio de Educación Especial en el Distrito Capital de Bogotá.
- Datos recogidos de archivos y experiencia personal. Se utilizan la terminología de acuerdo con la época.
- Las autoras no tienen precisión sobre la fecha ni decreto que les da inicio. Sin embargo, fuentes primarias de docentes en ejercicio recuerdan que era 1980 y/o 1989, esa época en que estaba Carmenza Castillo Rey en la SED.
- Decreto 1421 artículo 2.4.6.3.3
- PTREV "Programa de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de los Disturbios en la Edad Evolutiva" desarrollado mediante cooperación Colombo italiana, 1987-1993 aproximadamente. Influenció no solo al sector educativo, también al sector salud.
- Decreto 2082 de 1996. La denominación del cargo desde esta época ya ha traído dificultades, por su falta de precisión, confusión con otro cargo que tienen otros docentes. Esto se ha señalado, en eventos y reuniones sin que se haya atendido.

- Integración de las IEDs. en la Localidad 18, particularmente mediante la resolución 1641 de mayo 24 de 2002 se integra la escuela José Acevedo y Gómez y la resolución 3154 de septiembre 30 de 2002 integra al CED Gabriel Turbay, ambas al Colegio Gustavo Restrepo.
- Para la secretaria de Educación la Atención en las Aulas de Educación Especial constituía una modalidad de atención.
- Ministerio de protección social <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Sistema%20Nacional%20de%20Discapacidad.aspx>
- Se solicitó en repetidas oportunidades que se nos convocara, pero la respuesta informal era que este era un tema transversal, por lo tanto no se hizo.
- Forero, M, (2009) <http://congresodiscapacidad.org/web/wp-content/uploads/2016/03/Memorias-4%C2%BACID-2008.pdf>
Forero, M. (2007) AMBIENTES ALTERNATIVOS DE APRENDIZAJE. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <https://www.youtube.com/watch?v=xyRHWOZXme0&t=0s&index=8&list=LLzAlhnHCp8GZjXDqfEGCbwx> en el link se puede observar el video, realizado por el programa Historias con futuro.
- Adriana Gonzales y Liliana Álvarez fueron profesionales que desde la dirección de inclusión apoyaron y creyeron en la implementación del proyecto.
- El director del DILE era el señor Herber Eusebio Reales.
- Yolanda Villareal de Republica de Bolivia ha liderado el de comunicación y Angelica Guillen ha venido apropiándose. En el pedagógico se han empoderando Yovana López de San Agustín, Carolina Iriarte y en el Técnico, Bibiana Niño.
- Tomado del acta de la reunión de referentes del 25 de mayo de 2010.
- Anexo. Programación
- La corporación Síndrome de Down fue contratada para ese fin, se basó en el INDICE DE I INCLUSION Desarrollando el aprendizaje y la - participación - en las escuelas Versión original en inglés escrita por: Tony Booth Me1 Ainscow <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Ver anexo No.2. REFLEXIONES PARA LOGRAR UNA EDUCACION INCLUSIVA EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS
- Ver anexo No. PROGRAMACION FORO DE EDUCACION INCLUSIVA
- Algunos nombres que suenan Natalia Guerreo, Cesar Luna
- Diana Patricia Martínez.
- http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/ConvocatoriaRedesV2.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-Idep, primera convocatoria: fondo concursable para el apoyo y fomento a redes de maestros del distrito 2018
- Yovana López, Luz Adriana Torres, Carolina Iriarte, Bibiana Niño Oneyda Rojas y María Teresa Forero.
- ANEXO. Programá del Evento



La discapacidad como modo de vida: más allá de la inclusión



Diana Tinjacá Suta

Estudiante del programa de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Licenciada en Filosofía por la misma universidad. He decidido aceptar la convocatoria de la FECODE para expresar mis conceptos, experiencias y sentimientos acerca de lo que he denominado la discapacidad como modo de vida.

Resumen

En el siguiente escrito se van a exponer tres modelos que vislumbran la discapacidad en tres momentos históricos, que a pesar de la tinta que se ha gastado desde la academia y las políticas de inclusión en la sociedad colombiana, se siguen viviendo en la actualidad, aunque las expectativas que se abren desde el modelo social, se espera que se vayan cambiando los imaginarios y las representaciones de las personas en condición de discapacidad. A partir de esto expondré mi experiencia como persona en condición de discapacidad en la sociedad y en la universidad.

Palabras Clave

Discapacidad, modelo de prescindencia, modelo rehabilitador, modelo social, inclusión, universidad.

Introducción

En la historia se presenta la discapacidad desde la antigüedad y el medioevo con el *modelo de prescindencia* que legitima la eugenesia y la marginación y se basa esencialmente en que la discapacidad es castigo de los dioses. En Atenas, Grecia y Esparta había una estética y un culto al cuerpo; entonces desde una silla de ruedas este sujeto no es útil a la sociedad y más bien se volvía una carga, así que lo mejor era la eugenesia, en otras palabras la muerte. Aun así había excepciones para algunos sujetos como el dios Hefestos, Tisias y Homero que a pesar de su discapacidad tenían un lugar en la sociedad. Los soldados heridos en guerra eran protegidos por el Estado cobraban pensiones y hacían parte del reparto del botín (Velarde, 2012).

La marginación se expandió con el cristianismo, el rol que cumple el sujeto con discapacidad es ser mendigo para que los ricos puedan dar limosna, ser caritativos y salvar su alma. Era usual que las familias abandonaran el o la niña con discapacidad, así que se abrieron monasterios para cuidarlos, aunque en general en la edad media había pésimas condiciones de salubridad con altos porcentajes de mortalidad infantil, con la peste negra aumentó la crisis, y la discapacidad se le asoció a la pobreza, al contagio, a la brujería y esto produjo la segregación del sujeto (Velarde, 2012). Luego expondré este caso pues es uno de los modelos que más se vive en la sociedad colombiana.

El modelo médico o rehabilitador cobra vigencia desde la primera guerra mundial cuando entra a regir la legislación sobre la seguridad social y la ley laboral, entonces el sujeto con discapacidad es llevado a los centros especiales para rehabilitarse. En este caso, la causa de la discapacidad no es la religión sino la ciencia, y esta busca curar y modificar la conducta para desaparecer la diferencia, que sea normal y aporte a la sociedad.

En este caso se valora que desde la rehabilitación el trabajo es protegido; la caridad medieval pierde vigencia y el Estado por medio de la ley se hace cargo del sujeto con discapacidad y cambia el sentimiento de pesar por el de subestimación y discriminación (Velarde, 2012).

Modelo social de la diversidad funcional, en este caso la causa de la discapacidad es social y el rol del sujeto es la inclusión y la aceptación de la diferencia. Este modelo tiene un origen en el movimiento de vida independiente que nació con Ed Roberts en la Universidad de California, como una lucha por los derechos civiles y se difunde “la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por la de dirigir el destino de la propia vida” (Velarde, 2012, p 128). Así que, se busca cambiar el imaginario

de la discapacidad desde el modelo social gestionando las diferencias pues la normalidad no existe.

Con J. Dewey se afirma que es desde la experiencia cómo se construye el conocimiento y no desde las teorías o las prescripciones legales como se suele hacer en Colombia. Como persona en condición de discapacidad y que uso silla de ruedas eléctrica desde hace diez años, voy a abordar la discapacidad desde el modelo de marginalidad (la iglesia católica) y el modelo de rehabilitación y ver cómo desde allí se forman imaginarios que me afectan en lo laboral, social y religioso y cómo desde la inclusión en el modelo social la sociedad es la que tiene la discapacidad.

La discapacidad desde el imaginario religioso

El imaginario que se tiene de la discapacidad se ilustra desde el evangelio: cuando Jesús dijo a un “paralítico: hijo, tus pecados te son perdonados (...) a ti te digo: levántate, toma tu lecho, y vete a tu casa. Entonces él se levantó en seguida, y tomando su lecho, salió delante de todos, de manera que todos se asombraron (Marcos 2:1-12). Cuando Jesús cura milagrosamente a este sujeto delante de todos tiene un interés, y es mostrar el poder del hijo de dios en la tierra y afirmar la fe, que posteriormente será el fundamento de la iglesia, pues si el sujeto se arrepiente y pide perdón Jesús lo recompensará con un cuerpo normal que le permitirá estar en la sociedad. De otra forma no va a tener un proyecto de vida ni será feliz y se relegará a espacios como la casa, la iglesia y el hospital.

Desde la exclusión-segregación este sujeto no tiene voz sólo es objeto de caridad para mostrar el amor de dios en unas monedas y que el dador sea reconocido como buena persona (teletón). El sujeto con discapacidad, el milagro y la fe es el fundamento de la iglesia. Parte de las políticas de la iglesia es usar a los débiles, los pecadores y los segrega (discapacitados, gays, lesbianas, mujeres, negros, indígenas)

porque no son normales, pero el amor de dios es grande y los puede salvar si se arrepienten, tienen fe y se acogen a sus políticas (ser normal, seguir los valores como ser: obediente, respetuoso, cumplir su deber de ser mujer u hombre etc.) porque dios es amor y puede salvar el alma. En conclusión la religión aboga por la normalidad y la tradición lo diferente lo segrega-excluye, así que su amor tiene preferencias.

Desde los estudios sociales los imaginarios forman comportamientos que se hacen circulares en la sociedad, pues se va a actuar dependiendo las concepciones aceptadas social y culturalmente. En los modelos expuestos los imaginarios que se tienen del sujeto en condición de discapacidad son: tener salud que se traduce en tener un cuerpo, ser objeto de caridad, ser normal, oprimir la diferencia, ser dependiente, la pronta muerte y estar en ciertos lugares (casa, iglesia, hospital). A partir de esto expongo algunas experiencias en referencia a los modelos.

Cuando estoy en la calle usualmente se me acercan los sujetos religiosos y me invitan a la iglesia, me hablan de la fe y de los milagros de Jesús y dicen que si le pido a dios, el podrá levantarme de mi silla de ruedas y tener una vida feliz, también están las voces de fondo que dicen pobrecita en silla de ruedas y tan joven, o lo ven a uno haciendo cosas como si hiciera algo grandiosas, y solo estoy tratando de construir y realizar mi proyecto de vida. El otro imaginario que se tiene es que uno es objeto de limosna, un día estaba esperando el alimentador (transmilenio) un sujeto me dejó una moneda, sin mirarme ni hacer el menor gesto comunicativo. En otra ocasión una señora nos vió a mi mamá, a mi hermano y a mí y automáticamente sacó dinero y que dios los bendiga.

A esto se agrega el modelo médico-rehabilitador, los imaginarios que vengo describiendo hacen parte de todas las clases sociales, si tienen buenas condiciones económicas o no, si

los sujetos son estudiosos o no, como los universitarios-profesionales, por ejemplo, cuando voy sola, el doctor me aconseja ir acompañada. Cuando tomo el ascensor los sujetos constantemente me dicen va sola, quién te acompaña, quién te recoge, así que, al darse cuenta que voy sola hay amabilidad de su parte para apoyarme en lo que necesito. Una vez una fisiatra cuando me vio y leyó la historia clínica me preguntó que a qué médicos había ido, si hacía terapias -le dije que no- se preocupó y me dijo que fuera a todos los especialistas haber que se podía hacer desde la ciencia.

Una trabajadora social llegó a la casa pues las envían de la alcaldía para hacer censos (responde al Estado benefactor) entonces me preguntó sobre los estudios, el nivel académico y le dije universitaria y me dijo pero estudias virtual y yo no, estudio en la Universidad Pedagógica Nacional y quien te lleva y le dije que me iba en transmilenio (me miró con cara de bicho raro).

(Skliar, 2008) afirma que en Latinoamérica el porcentaje de sujetos en condición de discapacidad que asisten a la escuela es del 1-5 por ciento y que la deserción es alta si no hay un seguimiento, así que se pregunta, dónde está el 95 por ciento restante. En ese contexto comprendo la actitud de esta trabajadora. En un punto medio entre lo religioso y lo social ubico a una psicóloga que me dijo que para que iba a hacer tanto esfuerzo levantándose temprano para ir a estudiar, si deduzco no era útil en la sociedad, que iba a vivir de la caridad y quizás pensaba que pronto iba a dejar este mundo.

La discapacidad en la familia

El primer sujeto en informar sobre la discapacidad de un niño, niña es el doctor y esta el imaginario de la discapacidad con la pronta muerte (en la antigüedad se prefería la muerte) pues cuando lee el diagnóstico dice el promedio de vida, y agregan que la discapacidad no tiene cura desde el modelo rehabilitador y le va diciendo que tie-

ne que usar silla de ruedas, que no va a ser normal, y esperar a que la ciencia saque algún medicamento. También está la idea de los padres que su hijo nazca sano y una discapacidad no es sinónimo de esto, así que la noticia produce un shock, hay un tiempo de duelo y de ahí deciden si aceptan a su hijo o no. Y luego desde las investigaciones genéticas (cpk) buscan quién es el responsable, si la madre o el padre pues alguno tiene el gen portador.

La familia es el primer entorno donde el sujeto va a tener contacto con la sociedad, allí se educa al niño ética y moralmente y luego va a la escuela un espacio más grande, va al colegio, la universidad y en este proceso va siendo parte de la sociedad. Pero cuando el niño, niña con discapacidad no es aceptado por la familia y desde los imaginarios no es visto como sujeto, entonces no hay posibilidad de que tenga un acceso a la sociedad, y lo segregan-integran a los espacios.

Las familias durante el proceso de aceptación se dan cuenta de que es tener un hijo con discapacidad, y empiezan a llegar los imaginarios de la religión, la sociedad, el médico; y la familia y los sujetos cercanos van a empezar a decir cosas, a ver sentimientos y miradas de los otros. Recuerdo a una mamá que días antes le habían informado que sus hijos tenían una discapacidad y lloraba, y lloraba y buscaba respuestas que la vida le daría. Palafox (2019) habla de la experiencia con su hija el desinterés de la profesora y el interés de él como padre en su proceso de inclusión en la escuela; pero que pasa cuando los padres no se interesan, o no tienen los recursos para pagar adaptaciones de la didáctica para su hijo. Quizás con esto se puede ir respondiendo la pregunta de Skliar, dónde están estos niños.

Los padres actúan también con estos imaginarios entonces sobreprotegen a sus hijos, los infantilizan y no permiten que tengan un proyecto de vida, pues no dejan que sus hijos se enfrenten a la sociedad, así que, luego se ven días complicados y cuando no hay

una aceptación de su hijo, hijo esperan un milagro, una medicina, o algo que los cure.

La discapacidad en lo laboral

En Colombia es usual que por medio de leyes se trate de cambiar el pensamiento de los sujetos, pues en estas condiciones, la ley es la que media la relación entre el sujeto con discapacidad y la sociedad en los diferentes espacios. Desde 1997 se han aprobado varias leyes: Ley 361 de 1997, Ley 1145 de 2007, Ley 1252 de 2015, la del 2017 para la inclusión laboral y educativa.

Lo jurídico va en doble vía, por un lado apoya el cambio de imaginarios pero las leyes no se implementan, se ve bien en el papel pero la realidad es otra. Por el otro lado puede inducir a que uno sea tratado como diferente en sentido negativo, porque "obliga" a la sociedad a tratarlo (hecho que la sociedad debería hacer porque todos somos diferentes) pero no quiere, entonces los sujetos con discapacidad están, pero no lo tratan por sus capacidades sino por cumplir, esto genera integración pero no inclusión.

En mi proceso de búsqueda de trabajo los imaginarios siguen, las instituciones como el SENA calle 63, las jornadas que hace la alcaldía y el Servicio de Empleo que supuestamente son el link entre uno y la empresa. Estos profesionales tratan a los sujetos con discapacidad como si le hicieran un favor, porque uno es menos, necesita ayuda, le puedo dar una oportunidad (esto es lo que genera la ley, y se empiezan a ver las relaciones de poder) a esto se le suma el bajo porcentaje de las ofertas laborales con trabajos mecánicos y para uno que tiene discapacidad física y con estudios no hay. Se afirma que solo el 12 % de la población con discapacidad trabaja, el 80 % está sin contrato laboral y el 7% está a contrato de término fijo (Fedesarrollo, 2018).

Y la principal barrera para la inserción de los sujetos en condición de discapacidad es el bajo porcentaje de estudios, el 42% registra educa-

ción primaria, el 20% educación secundaria y el 31% no tiene estudios, y universitario no registra. Se agrega falta de adaptabilidad de espacios y se añade a lo anterior la “sobrepotección familiar y las actitudes negativas del entorno hacia las personas con discapacidad, lo que en última instancia dificulta su proceso de desarrollo emocional, educativo y laboral” (Fedesarrollo, 2018 citado de Cárdenas y Campo, 2017).

A pesar de que hay una ley de accesibilidad no se cumple, no hay colegios con acceso, una vez llegué a un instituto a dejar mi hoja de vida, cuando me vió la recepcionista, me recibió y le pregunté sobre la accesibilidad, dijo que me programaban los espacios, aunque ella pensó que iba a estudiar, cuando le dije que iba a dejar mi hoja de vida, cambio su actitud y me miró e intuía que ya no me programarían espacios.

He tratado estar fuera del imaginario religioso y médico en mi proceso de aceptación, de adaptación, pero al final como sujeto con discapacidad esto hace parte mí, así que tengo que cumplir con lo establecido, con los trámites legales como ir al médico para que le dé un papel que diga que uno está en silla de ruedas y que es apto para trabajar con un 48%, como requisito

para que la empresa pueda hacer uso del beneficio que le da la ley por tener el 10% de trabajadores con discapacidad. (Ministerio de Trabajo).

Y para ingresar a la universidad escribí un derecho de petición, exigí mi derecho a la educación y lo pasé el 10 de diciembre del 2008, sin hacer el debido proceso de inscribirme y en los tiempos programados para inscribir a la U. Esto lo hice porque después de graduarme del colegio no tenía las condiciones económicas, ni de movilidad y estuve un largo periodo en casa. Y para finales de ese año después de trámites y trámites la EPS me entregó la silla de ruedas eléctrica, entonces sabía que me podía movilizar, que podía ir estudiar y pase el papel.

Inclusión en la Universidad

Cuando entre a la Universidad Pedagógica Nacional la psicóloga que me recibió me dijo, “no deje que unos escalones le quite sus sueños”, meses después entendí lo de los escalones, y la estructura construida de tal manera para que se dificulte todo. El coordinador llevó a una estudiante con discapacidad visual para hablar conmigo, fue un momento raro pues parece que él la convenció y el mensaje que no dejara la universidad. Pero en mi caso es

mi única opción de estar, de construir y tener un proyecto de vida, así que no la iba a dejar.

Cuando llegué a la universidad la principal dificultad es el acceso, pues no hay una infraestructura para un sujeto en silla de ruedas eléctrica a menos que sea en el primer piso: la biblioteca en el edificio A, los salones y enfermería del edificio B, los salones del edificio C y en el edificio P hace poco hicieron rampa solo para ingresar.

Mientras estuve cursando el pregrado en la sede principal, calle 72, en la primera semana se sabía el horario y el salón, así que el coordinador de la licenciatura de filosofía se encargaba de arreglar los salones en el primer piso, negociando con los profesores para que tomaran los espacios del segundo, tercer piso u otra sede. En muchas ocasiones eran los mismos profesores los que hablaban con los otros profesores, pues llegaban a reclamar el espacio asignado, comprensible porque en la universidad no hay muchos espacios y en la inscripción que uno hace de las materias sale asignado el salón.

Estos primeros semestres aunque parece fácil, es algo molesto y desgastante porque uno sabe los inconvenientes que provoca, que los profesores digan: hay una estudiante en silla de ruedas, no puede ingresar al segundo piso, por favor hagamos el cambio, unos comprenden los otros no tanto, un día un profesor para que no escuchara se retiró del salón y no sé qué le diría y cuando llegó dijo “toca pararnos fuerte”. Entonces, uno incomoda también a los compañeros, pues en algunos casos el coordinador bajaba y decía esperemos un momento para que nos cambien el salón y lo miraban a uno. Aunque mi presencia contribuyó para que la licenciatura que era nueva se quedará en la sede principal y no nos pusieran a visitar las otras sedes y el profesor y los compañeros lo reconocieron entonces en los otros semestres ya sabían que tocaba ser paciente.

Estuve con el mismo grupo casi seis semestres, entonces, ya sabían el trámite. Se discutía el tema de que la uni-



versidad debería tener accesibilidad, pero llegábamos a la conclusión de que no había espacio para pensar en construir una rampa o el hacer un ascensor, además los recursos económicos de la universidad pública son escasos, entonces era el trámite, el coordinador buscando salones, los profesores defendiendo espacios, los compañeros comprendiendo la situación y yo.

Un día estaba llegando a la calle 78 al edificio de admisiones y registro, un sujeto me mira y me dice eres Diana, estudiante de la licenciatura en filosofía. Yo soy el encargado de distribuir los salones en la universidad y me dijo te voy a dar mi correo y cuando inscribas materias me envía un correo informando y esos serán los primeros en ubicar. Y yo dentro de mí, porque no habremos pensado esto antes, me hubiera ahorrado tantos inconvenientes.

En mi proceso se dan diferentes relaciones desde los imaginarios que trato de comprender, de tolerar, así que uno reconoce a las personas por una palabra, una mirada, una ayuda, etc. Cuando estoy con los otros en la relación intersubjetiva, en especial en la dialógica me quedo rezagada por las pocas experiencias que he tenido, pues lo que he hecho es tratar de sobrevivir a la sociedad y a sus imaginarios, a diferencia de ellos que tiene otros procesos. A veces los sujetos en su conversación quieren que les cuente cosas..., y trato de corresponder pero no me gusta hablar de este tema como si fuera un bicho raro, y recordar no, redacto esto porque un profesor me dijo que escribiera algo sobre mi experiencia inclusiva en la universidad, ya otro me había mencionado que hiciera lo mismo.

Modelo Social

La inclusión desde este modelo busca que la sociedad sea la que se rehabilite pues las fallas de estructuras arquitectónicas, las creencias y los imaginarios son los que imposibilitan la estancia de todos en la sociedad, pues todos somos diferentes y la discapacidad no solo es genética, sino que se puede adquirir en cualquier momento, por ejemplo en un

accidente etc., entonces como parte de la recuperación, aceptación y adaptación lo social debería facilitar los procesos no complicarlos.

La sociedad es una barrera complicada de estar, pasar y ser, si hubiera los accesos necesarios no se dificultaría el proceso de aceptación y adaptación no gastaría tanto tiempo preguntando el por qué, por qué uno no puede cumplir los imaginarios normalistas de los otros, por qué lo tratan de encajar en uno u otro lado, por qué el trato diferente aduciendo a la caridad cristiana, a la rehabilitación y a la sociedad, por qué...

Una de las formas para incluirse es aceptar lo que uno es, suena a cliché, pero si uno no se acepta, pues no va ni siquiera a salir de la casa, pero en este caso la aceptación empieza por la familia y esto es esencial para ser parte de la sociedad.

En la universidad a pesar de todo fue donde sentí el tema de la inclusión enmarcado en el modelo social. La universidad es un espacio donde se trata de contrarrestar las creencias religiosas, médicas e imaginarios sociales. Y lo que trato de decir y hacer es "la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por la de dirigir el destino de la propia vida" (Velarde, 2012, p 128).

Con la experiencia narrada queda demostrado, que los imaginarios o modelos construidos por la sociedad en nuestra cultura, sobre la discapacidad, afectan profundamente la vida de los sujetos en una condición diferente y que la manera de ir construyendo una

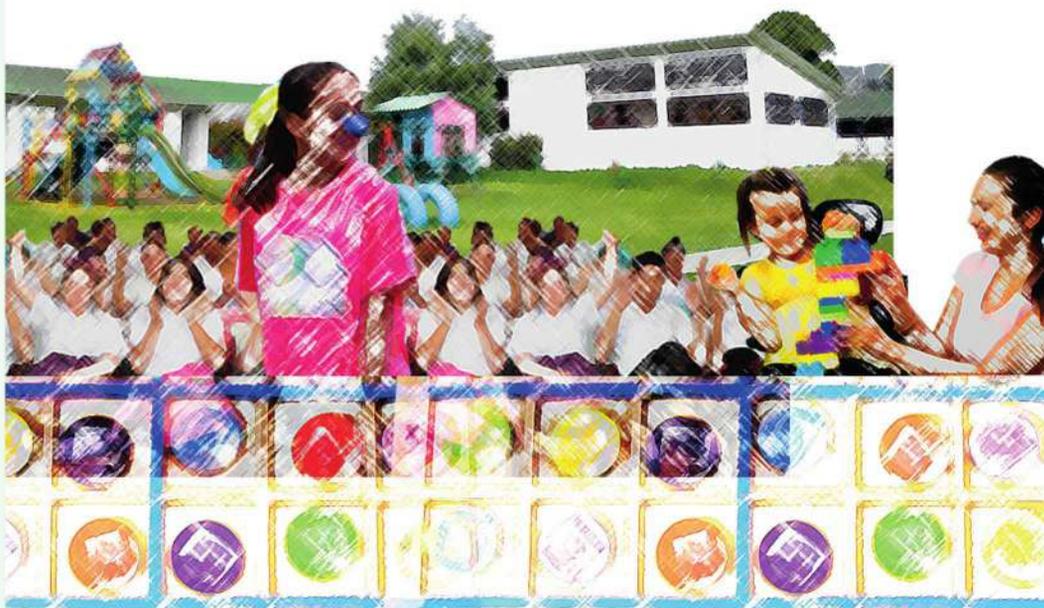
...La condición humana es la de un ser inacabado y por tanto es imperativo de la educación, apoyarnos para desarrollar la humanidad en cada uno de nosotros...

cultura de la inclusión exige comenzar por uno mismo aceptando su estado, por la familia transformando sus actitudes y por la sociedad toda, relacionándose con los otros de una manera más humana, más justa, más tolerante, en un nuevo gesto ético que reconozca la diferencia como una oportunidad para buscar potencialidades y no como una amenaza o una incomodidad. Como bien dice P. Freire la condición humana es la de un ser inacabado y por tanto es imperativo de la educación, apoyarnos para desarrollar la humanidad en cada uno de nosotros. La ilusión de completud que nos lleva a mirar a los demás como incompletos es también un síntoma de discapacidad.

Referencias

- Fedesarrollo (2018) Informe mensual del mercado laboral Inclusión laboral de las personas con discapacidad. Consultado: <https://www.fedesarrollo.org.co/sites/default/files/5jmlmayo2018web.pdf>
- Ministerio de trabajo, Guía para el proceso de inclusión laboral de PcD. Consultado en: <http://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/59111836/GUIA+PARA+EL+PROCESO+DE+INCLUSION+LA+BORAL+DE+PCD.pdf/1d8631co-58d5-8626-69cb-780b169fcd7?version=1.0>
- Palafox, Edgar (2019) El diseño universal de aprendizajes y la implantación educativa. Revista educación y cultura.
- Skliar, Carlos (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. Orientación y sociedad. Vol. 8.
- Velarde, Valentina (2012) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Revista Empresa Y Humanismo / VOL XV / N° 1 / 2012 / 115-136.

EL HORIZONTE DE LA INCLUSIÓN: LA INTERCULTURALIDAD DESDE EL RECONOCIMIENTO



La diversidad es lo común, la necesidad del reconocimiento, lo emergente en la inclusión.

Indagadoras.



Susan Lyzeth Cabrera Posso

Profesional en psicología, docente de educación básica primaria.



Nubia Murillas

Educadora especial, docente de apoyo en institución educativa oficial.

Para dar inicio a esta reflexión síntesis sobre lo que se constituyó en un reto indagador a lo largo de dos años, es conveniente señalar, que se realizó en la Institución Educativa José Félix Restrepo localizada en el municipio de Restrepo en el Valle del Cauca. Esta institución se denomina incluyente y en aras de avanzar en la articulación de la política de inclusión educativa a sus dinámicas institucionales da apertura a la ejecución de una caracterización de procesos de inclusión para adentrarse, a partir de los resultados obtenidos, en una prospectiva en el marco de la educación intercultural desde la perspectiva del reconocimiento.

Por consiguiente, la indagación “Educación Intercultural como Perspectiva de Inclusión en la Institución Educativa José Félix Restrepo Trayectorias – Prospectiva” ha pretendido responder a un doble interrogante, de una parte a la pregunta por las prácticas institucionales en la dinámica inclusión/exclusión: aquello que se dice, aquello que se hace, incluso aquello que se piensa frente a los estudiantes en situación de discapacidad, para comprender las dinámicas de inclusión/exclusión que se dan en la institución educativa José Félix Restrepo del municipio de Restrepo en el Valle del Cauca. Y de otra parte, sobre cómo la interculturalidad se constituye en un

marco que legitima una inclusión auténtica, que va más allá de la normativa jurídica y se encarna en la vivencia de la comunidad educativa.

Los propósitos que orientaron la indagación se consideraron desde una triple perspectiva. Una, identificar los estudiantes en situación de discapacidad y reconocer las prácticas institucionales incluyentes/excluyentes que se dan en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y los estudiantes en situación de discapacidad; dos, conocer las prácticas institucionales discursivas legales en relación con la inclusión educativa existente en los documentos institucionales; y tres, a partir de los resultados logrados en la caracterización establecer los lineamientos para construir una prospectiva de la educación inclusiva desde la perspectiva intercultural en la Institución Educativa José Félix Restrepo de Restrepo.

Para dar cumplimiento a estos propósitos, la indagación en mención se ha tejido en tres tiempos: el pasado –Historia de la discapacidad–, el presente –Políticas y conceptos de la inclusión educativa–, y el futuro –La prospectiva de una educación inclusiva en el marco de la interculturalidad desde la perspectiva del reconocimiento.

De acuerdo con reflexiones anteriores en algunas partes del país, especialmente en el municipio de Restrepo en el Valle del Cauca, con la representación de la Institución Educativa José Félix Restrepo, se lidera el proceso de hacer realidad la política de inclusión educativa. Por ello da apertura al proceso de diagnóstica-prospectiva para generar condiciones de educación dignas y justas para atender a veintitrés estudiantes en situación de discapacidad en su mayoría de origen cognitivo.

La caracterización mostró que en la comunidad educativa en relación con los estudiantes en situación de discapacidad se dan prácticas predominantemente excluyentes, salvo algunas afortunadas excepciones en donde las prácticas adquieren el matiz incluyen-

...Aun existen imágenes superpuestas de tiempos ya idos, pero que siguen presentes en la actitud, los sentimientos, las acciones de la comunidad educativa...

te. De este modo, frente a las lógicas de inclusión educativa de la “discapacidad” aun existen imágenes superpuestas de tiempos ya idos, pero que siguen presentes en la actitud, los sentimientos, las acciones de la comunidad educativa; que ponen de presente la exclusión, la segregación e incluso la aniquilación moral. Precisamente porque se incluye la discapacidad y se deja de lado el ser humano integral e íntegro existente tras la imagen de la discapacidad.

Existen en la Institución educativa prácticas en las cuales predominan actitudes encubiertas y a veces directas de rechazo, agresión, desaprobación, oposición, que ocasionan la vivencia de la inclusión desde el sometimiento pasivo o la aceptación compasiva, ninguna como espacios que potencien la diversidad como oportunidad de aprendizajes no solo académicos sino sociales y humanos; Tales interacciones recrean escenarios que se convierten en transgresores de los derechos a la educación y la participación de los estudiantes que viven esta condición denominada discapacidad.

Es de anotar por otra parte, que las prácticas incluyentes se fundamentan básicamente en la afectividad, pues es gracias a este vínculo afectivo entre docente-estudiante, padre de familia-estudiante, compañero-estudiante que se facilita la comprensión del po-

tencial que encierra el estudiante en situación de discapacidad su capacidad de sentir, pensar y actuar y no solamente como quien porta una limitación que lo determina. Es el afecto el que garantiza una vida en comunidad, una vida digna en el colectivo social denominado aula escolar; son estas las enseñanzas que deja la lectura de estas escasas pero afortunadas prácticas incluyentes que sorprendentemente ocurren en las interacción establecidas entre pares/compañeros, de tal forma que niños, niñas y jóvenes dan una gran lección de humanidad, sus enseñanzas se centran en la aceptación de la diferencia, el comprender e incluso amar al otro diferente a mí. En esta práctica el compañerismo y reconocimiento por las habilidades del otro generan un ambiente apropiado de cooperación y solidaridad, nuevamente se puede decir que la inclusión realmente surge en presencia de un elemento afectivo, el respeto y la comprensión de la “diversidad”.

Frente a la inclusión de la discapacidad en la educación formal, las acciones y los discursos están desarticulados, pues se observa que desde las palabras está presente el modelo social, pero en las acciones se contempla todo lo contrario pues pervive el modelo médico (rehabilitación) que supuestamente es superado por el modelo social que encarna la política de inclusión educativa.

Las prácticas sociales y los discursos institucionalizados siempre giran en relación con el estudiante en situación de discapacidad, nunca se da a la inversa, ni padres, ni docentes, ni mucho menos compañeros pares se identifican como “discapacitados” o como parte de la “discapacidad”. Desde esta óptica la vivencia y responsabilidad de la situación de discapacidad recae exclusivamente sobre su portador.

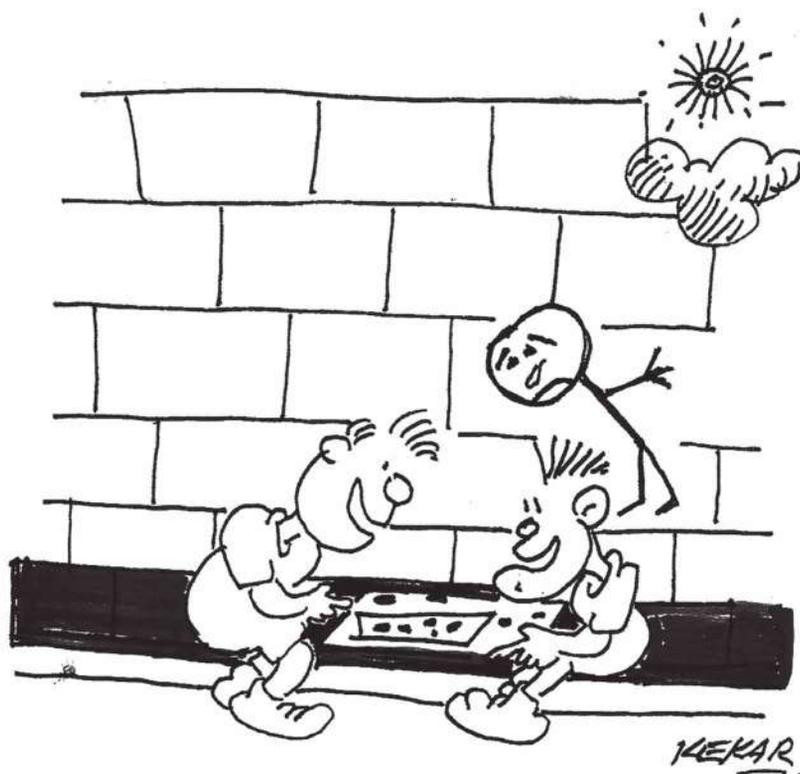
Esta situación crea barreras para el aprendizaje y la participación, más aún para el mismo reconocimiento de la diversidad.

Hay una visión implícita del estudiante en situación de discapacidad, como aquel a quien hay que ayudarle a controlar, desarrollar y mejorar su cuerpo; para que logre tener un cuerpo disciplinado y diestro para el aprendizaje. Igualmente hay una visión implícita de la familia del estudiante en situación de discapacidad, la cual se puede describir como la institución familiar a cargo de la corrección de lo que está *mal*. Estas concepciones subyacentes ponen de presente el modelo médico aún existente en medio de un modelo que se denomina social.

En el mismo orden aparece una visión implícita de la educación formal y el docente, puesta al servicio del disciplinamiento, del cuerpo del estudiante con el propósito de lograr la uniformidad que viene del tecnicismo “conductual con la cual se pierde la singularidad de cada estudiante.”

Todo ratifica que aunque el discurso apunte a lo inclusivo en este tipo de intervención que proviene de la misma política, las acciones se sitúan en un enfoque centrado en el modelo médico (rehabilitador).

En este panorama, vale la pena preguntarse ¿Qué visión se tiene de la discapacidad y de la inclusión? Todo parece indicar que es una visión de la discapacidad como objeto de normalización y la inclusión como discurso e instrumentalización. Porque si no se tienen los apoyos materiales y no hay una consideración del componente



social y humano no es posible fundamentar y pasar a las acciones coherentes con un modelo social.

Las políticas de inclusión educativa existen en los documentos institucionales, el PEI desde su misión y visión se reconoce como incluyente, no obstante la gestión académica y comunitaria da cuenta del escaso cumplimiento de estas directivas, por ejemplo entre otros aspectos, se carece de adaptaciones curriculares, de currículos flexibles, de profesionales de apoyo, de cualificación docente al respecto¹.

El tercer nivel de análisis se centra en la delimitación de la prospectiva.

Se procede a establecer los lineamientos para construir la prospectiva de la educación inclusiva en el marco de la interculturalidad desde la perspectiva del reconocimiento en la Institución Educativa José Félix Restrepo de Restrepo (Valle). Prospectiva que se fundamenta en crear las condiciones institucionales que contribuyan a la creación de un

ambiente escolar de mutuo reconocimiento como elemento central de la interculturalidad, puesto que este aspecto tiene que ver con el menosprecio jurídico en términos de Honneth, es decir, el desconocimiento del estudiante en situación de discapacidad como sujeto político capaz de articularse a un colectivo social con autonomía y capacidad de decidir.

De tal manera los énfasis de la proyectiva, parten de una mirada de la realidad de las prácticas de inclusión-exclusión que vive la institución y plantean derroteros generales en relación con la promoción de una educación auténticamente incluyente desde el horizonte de la educación intercultural tendiente a minimizar el menosprecio afectivo y moral partiendo del reconocimiento.

En este orden de ideas se asume la propuesta de Viñas citado por Guerra (2.006), cuando señalan que existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

“a. **Ámbito institucional:** la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión... Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia... b. **Ámbito administrativo:** hay situaciones complejas de tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas... Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar... c. **Ámbito curricular:** todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El currículum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno... d. **Ámbito de servicios:** el currículum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos... e. **Ámbito de recursos humanos:** uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de unas personas respecto a otras... imprescindible que todas las personas... muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos” (Guerra, 2.006, pág. 81)

Cómo dinamizar cada uno de estos aspectos en el orden del reconocimiento será el reto principal de lo que a continuación se expone, de tal manera que se apunte a la construcción de nuevos espacios de interacción y formas de relacionamiento. De tal forma que se tenga una

“educación intercultural... desde [un] enfoque [que], anima a los sujetos, objetos de la educación, a evaluar de forma crítica las desigualdades y los ejemplos de discriminación o parcialidad y a identificar las estrategias del cambio” (Pilar, 2.003, pág. 162). Para así, como dice Castro Suarez (2.009) se logre una interculturalidad que se asuma como *“proyecto de descolonización política y epistémica y como una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes... se avanza hacia la relación constructiva de la diferencia”* (pág. 375).

En este orden de ideas, la diversidad ha de constituirse como dice Sánchez Arnaiz (2.003) en *“una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza”* (pág. 172).

Alcanzar tal horizonte implica en palabras de Fernández Fernández (2.009) aportar a la transformación que apueste a *“La cultura de la diversidad [para] lograr que en el mundo no se produzcan los prejuicios sociales y culturales sobre las personas llamadas diferentes... Exige una verdadera transformación de pensamiento, de la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación, de considerar la diferencia”* (Fernández Fernández, 2.009, pág. 1).

En este sentido, se aboga por una educación integral y holística del ser humano para trascender la visión de un sujeto/objeto de atención y avanzar hacia un sujeto de “derechos” capaz de tomar parte activa en la institución educativa, un sujeto político capaz de dinamizar cambios sociales en sus mundos: familiar, escolar, social, etc. Aspecto que supone una transformación cultural, un cambio de mirada sobre aquella condición denominada “discapacidad”.

Así, “La interculturalidad, o cuanto menos las preguntas que formula, es uno de los retos actuales de la educación.



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

Más que un modelo acabado acerca de una práctica educativa sobre la diversidad, y más allá de la puesta en marcha de programas para la atención de las diferencias, la interculturalidad es un reto en tanto que interrogante” (Ytarte, 2002, pág. 32).

La educación inclusiva desde la interculturalidad requiere se vaya más allá de las políticas educativas, especialmente el correspondiente al segundo estadio retomando Honneth en (Fascioli, 2.011, pág. 57) “*que atiende a la privación de derechos o la exclusión social*” ya que definitivamente no es suficiente que exista una reglamentación jurídica sobre la Inclusión, el asunto es más complejo ya que el propósito de incluir puede excluir. Es por eso que a reivindicación de derechos a las poblaciones vulnerables trasciende a una formación social en la que se deconstruyan las actitudes negativas y se construyan actitudes positivas hacia la diversidad.

En este sentido sería importante reflexionar ¿qué se entiende por inclusión y exclusión?, ¿Qué sería dar una respuesta incluyente a las necesidades específicas de la escuela?, ¿Se trata de algo “consciente” para la comunidad educativa de Institución José Félix Restrepo? Poner las cosas en términos de “derechos” nos lleva a reconocer que también se ha vulnerado el primer estadio de reconocimiento planteado por Honneth ya que al no haber un “cuidado amoroso en las relaciones primarias” este tiene que agenciarse a través del derecho, aspecto sobre el que Honneth “*sostiene que la relación jurídica de reconocimiento es insuficiente*”. Este primer tipo de reconocimiento se ve vulnerado cuando se trata compasiva y amorosamente al que es inferior, incapaz, incontrolable, pobrecito, etc.

Este argumento jurídico como se evidencia en la escuela, permite el acceso de la población en situación de disca-

pacidad a la institución pero se queda corto cuando se debe dar cuenta de “*la valoración social, que es el grado de estima social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular*.” (Fascioli, 2.011, pág. 56).

De tal manera, sería importante atender a las múltiples posibilidades de la inclusión desde una concepción de sujeto político. De esta manera pensar la inclusión como una necesidad para consolidar sociedades incluyentes dirige la mirada hacia las barreras actitudinales ejercidas por la mayoría de los docentes, ellos están en el proceso de reflexión frente a la población diversa y sus necesidades, analizando y proponiéndose asumir a los estudiantes de tal modo que se apoye el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje diferentes.

Pero ¿A quién se incluye? y ¿Quién incluye?, sin olvidar ¿Para qué se incluye? Es en las respuestas a estos interrogantes en donde se observaría la inclusión como la posibilidad de transformación de las escuelas en espacio para todos y todas. Una educación “*donde el yo es responsable del otro y da lugar a valores como la libertad, el respeto y la responsabilidad, donde la alteridad del otro no amenaza mi libertad*”, como dice Carbonell citado por Guerra (2006) “*El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural*” (Guerra, 2.006, pág. Sec2:VII).

Para dejar abierto el camino hacia la prospectiva se ha de considerar que la discapacidad deje de ser, deje de existir como protagonista en el escenario educativo para dar paso a la diferencia, al reto que supone comprender, aceptar y reconocer lo diferente no solo en el otro sino en el sí mismo, y sus res-

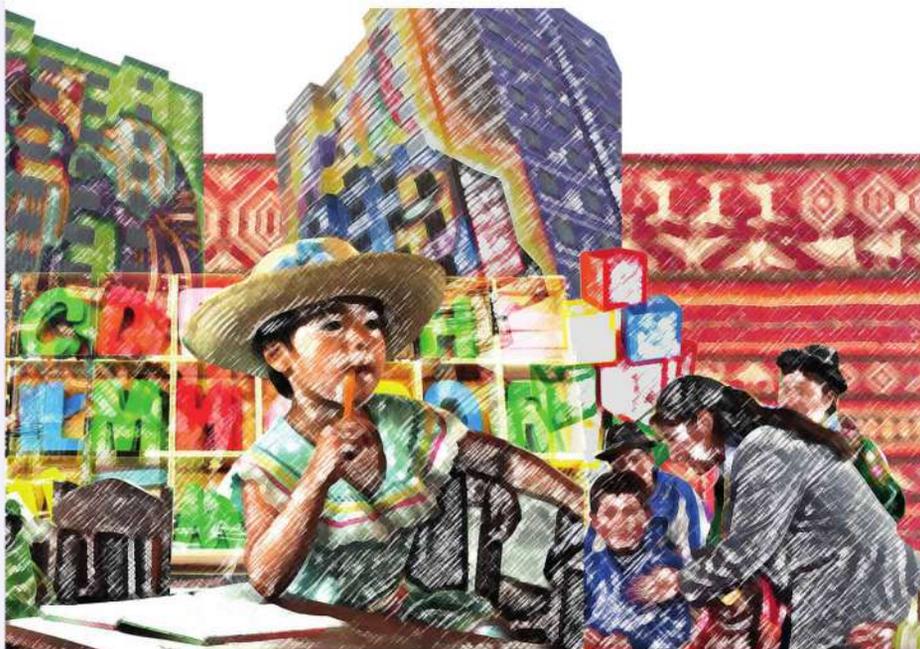
pectivos procesos de interacción. Para de esta manera, procurar hacer de la diferencia una potencia que transforme los procesos educativos, ya no de un estudiante en situación de discapacidad sino de un estudiante en su condición de sujeto político; ya no desde la conmisericordia del espectador docente, espectador padre de familia, espectador institución; sino desde la valoración, admiración y reconocimiento de la diferencia existente en todos y cuyo despliegue en el escenario educativo enriquezca sus apuestas

Bibliografía

- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 358-375.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista de Filosofía Vol. XXIII*. N° 1, 53-77.
- Fernández Fernández, L. M. (2.009). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica de Pedagogía 14*, Universidad Camaguey Cuba.
- Guerra, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid: CAM-Encuentro.
- Pilar, S. A. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Notas

- 1 Sin embargo, sobre estos aspectos se logran avances significativos en la socialización de la política de inclusión educativa por medio de las cualificaciones docentes, aplicación del índice de inclusión y trámite para el nombramiento de un profesional de apoyo para la institución, acciones que se movilizaron e impulsaron en el ámbito de esta indagación con iniciativa y participación activa de las indagadoras y el apoyo de las directivas de la institución dado su compromiso al respecto.



Revolución educativa: educación en tiempos de cambio



Noel Aguirre Ledezma

Viceministro de Educación Alternativa y
Especial del Estado Plurinacional de Bolivia

Historia y contexto

El Tata Santiago Poma, Aymara de Achacachi, precursor y uno de los creadores de la Escuela Ayllu de Warisata, cuenta un hecho ocurrido a fines del siglo XIX que marca la historia de la patria y de su vida: *"Hace tiempo alcancé a levantar una pequeña escuela para los niños de la comunidad. Este acto, fue interpretado como un incalificable delito, y un día... con otros compañeros más, fui conducido a la cárcel de la capital, atado a la cola de los caballos que montaban los solda-*

*dos. Mientras tanto, impunemente, las barretas de los opresores se encargaban de consumir la obra destructora... El edificio de la escuela fue demolido. Llegado a la cárcel el fiscal me hizo flagelar... y luego dispuso mi encarcelamiento, que duró tres años... Hoy me hallo reducido a la condición de... esclavo. Esta escuela /Warisata/ objeto de nuestras preocupaciones y desvelos, es de los indios, y yo tomo posesión de ella en nombre de nuestros abuelos"*¹ Parte de esta historia también son los

“los sueños y la lucha de Avelino Siñani quien dio su vida por la construcción de la Educación Aymara y fue perseguido sañudamente por la Bolivia criolla, fue preso y torturado, su hijo de 18 años fue maltratado hasta ser muerto y su hermano apresado, por el delito terrible de fundar escuelas. Cuando Warisata fue destruida el Tata Siñani se murió de pena.”²

En gran parte de la historia republicana, *“Indio letrado es indio alzado”* fue el pensamiento impuesto que justificó la negación del derecho a la educación, así como la explotación ejercida por las clases dominantes. Pero, como todo proceso social, también motivó la rebelión desde la educación que se expresó en las escuelas indígenas, Escuela Ayllu de Warisata -una de las experiencias de mayor trascendencia para Bolivia- y otras acciones de organizaciones sociales y comunitarias. En los hechos, la lucha contra la negación del derecho y la ausencia de pertinencia y calidad de la educación, para trabajadores, indígenas, originarios y campesinos, hombres y mujeres, se hizo parte de los procesos de movilización social y política por la liberación.

Esta lucha, por ejemplo, se expresó en la Revolución del '52 mediante el Código de la Educación del año 1955 que fue cuestionada por sus propósitos de *“modernizar y castellanizar”* a la sociedad bajo principios civilizatorios homogeneizadores. También ocurrió cuando se impuso la Ley N° 1565 de la Reforma Educativa, una de las *“hijas”* del modelo neoliberal³, que dio lugar a un largo proceso de resistencia de la llamada *“ley maldita”*.

A diciembre 2005, a 180 años de vida republicana de Bolivia, la educación sostenida por los gobiernos de turno resultó con grandes y estructurales problemas⁴:

- **Colonialismo y colonialidad en educación**

En un país en el que imperó una visión hegemónica y un modo de vida que ejerció dominio sin tener en cuenta



Fotografía - Alberto Motta

la identidad de los pueblos indígena originario campesinos, la educación fue pensada e implementada con *“cabeza ajena”*, aplicó teorías educativas y pedagógicas oficiales mal copiadas o adaptadas, además que, en su concepción, redujo la educación a la de escuela. Producto de ello, la calidad y fundamentalmente la pertinencia quedaron profundamente afectadas.

- **Educación “divorciada” de la ciencia, tecnología, producción, economía y desarrollo**

En un país que concentró sus posibilidades de desarrollo en un modelo económico primario exportador la educación se sustentó en su carácter de *“satisfactor de necesidades individuales”*, fue considerada en una acción de asistencia social antes que un derecho y fue implementada al margen de las políticas económicas y de desarrollo.

- **Desigualdad en educación**

Pobreza y desigualdad, producto de la acumulación irracional del capital, fueron los rasgos prevalecientes en Bolivia. En ese contexto, la educación dejó de ser un bien de carácter público, fue otra manifestación de esa desigualdad llegando a extremos de discriminación con mujeres, pobladores de áreas rurales, indígenas, personas con discapacidad, trabajadores, adultos mayores, entre otros grupos sociales.

- **Gestión educativa con visión homogénea, escasamente participativa y dispersa**

A lo largo de la historia se ignoró que a cada cultura le corresponde una identidad, territorio, forma de organización, producción, etc. Coincidente con esta visión se desnaturalizó la concepción y práctica de la participación en educación, se desconocieron las experiencias educativas de las regiones y comunidades, así como no existía una gestión como sistema educativo.

Esos son los antecedentes que preceden al proceso de Revolución Educativa del gobierno de Evo Morales Ayma que se comenzó preparar desde el año 2006 y se puso en práctica, mediante un nuevo currículo en la integridad del Sistema Educativo Plurinacional, desde la gestión 2015. Expliquemos cuáles son los cambios sustanciales y estructurales de ese proceso.

Los cambios estructurales en educación

Revolución educativa por voluntad y decisión soberana

Uno de los cambios estructurales se refiere a los aspectos que motivaron la transformación de la educación en el último tiempo; un análisis comparati-

vo entre lo que pasó entre la Reforma Educativa y la Revolución Educativa explica este hecho.

La Reforma Educativa, aprobada por Ley N° 1565 de 7 de julio de 1994, fue estructurada sobre la base de acuerdos y planteamientos teóricos asumidos en el ámbito internacional. Se inscribió en la *“teoría del capital humano”* priorizado por organismos internacionales –principalmente de carácter financiero– que decidieron *“invertir”* en educación a título de reforma educativa para generar réditos o ganancias como cualquier otro capital.

En la década de 1990, por ejemplo, el Banco Mundial se definía a sí mismo no solo como el mayor financista de la educación en los *“países en desarrollo”* sino como su principal asesor. Pese a tratarse de un banco, consideraba que esta función de asesoría era mucho más importante que la de prestamista. Es más, las prioridades del Banco Mundial para el sector educativo se trasladan a los distintos países a los que *“apoya”* este organismo financiero. De esa manera, la Educación Básica, 8 años de escolaridad, el control y prioridad de aspectos financieros y administrativos, la descentralización y la formación docente inicial se convierten en un aspecto de primera importancia de los países.⁵ Al final, como una moda impuesta por el financiamiento, las reformas educativas se implantaron en más de 200 países. *“La cuestión de la reforma educativa en el mundo es un asunto floreciente. En la década pasada todo tipo de gobiernos, tanto de la izquierda como de derecha, liberales como autoritarios, se han dedicado a reconstruir sus sistemas escolares... La reforma educativa está en el aire en todas partes...”*⁶

En ese contexto, Bolivia, desde el año 1994, por casi una década, inducida por los organismos internacionales se hace parte de la moda de las reformas educativas. El Banco Mundial y otros organismos financieros asumen el rol de asesor y hasta de supervisor con el argumento de vigilar una correcta aplicación del proyecto de financia-

miento⁷ que en términos de créditos alcanzó una suma próxima a los 300 millones de dólares americanos. Las prioridades de la Reforma Educativa boliviana coinciden con las del Banco Mundial, se da prioridad al cambio de la educación primaria y a la descentralización de la gestión educativa, la formación inicial de maestros con el argumento de promover cambios es citada y pasa a la administración de las universidades, en términos pedagógicos su principal referente es el constructivismo. La Ley 1565, promulgada el 7 de julio de 1994, fue aprobada en reuniones prácticamente reservadas entre el Gobierno y el Parlamento, ignorando aportes y acuerdos de organizaciones sociales y educativas⁸. La reforma educativa fue parte de un conjunto de normas y disposiciones que se inscriben en el modelo neoliberal como las Leyes de la Capitalización, Descentralización y Participación Popular.

La Ley de Reforma Educativa, resistida desde un principio por organizaciones sociales, educativas y de pueblos indígena originaria campesinos concluyó su ciclo con la demanda social de derogarla e instituir una nueva ley educativa.

Con el Gobierno del Presidente Evo Morales se da inicio al diseño de la revolución educativa. En el año 2006, se conformó la Comisión Nacional que recibió el mandato de redactar la nueva Ley Educativa Boliviana cuyos

resultados fueron presentados en su versión preliminar en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre, en julio del mismo año, donde participaron 33 instituciones y organizaciones representativas y vinculadas al sector educativo. El II Congreso concluyó aprobando el proyecto de Ley *“Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*. Posteriormente, entre el 2006 y el 2010, se realizaron una innumerable cantidad de reuniones para establecer consensos con los principales actores del sector educativo. Finalmente, el 20 de diciembre de 2010, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) se promulga la Ley de la Educación N° 070 *“Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*.

La Ley de la Educación N° 070 nace por mandato de las organizaciones sociales, comunitarias y educativas, así como por la Constitución Política del Estado promulgada en el año 2009. Es parte substancial de las políticas planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2012 *“Bolivia digna, soberana, productiva y soberana para Vivir Bien”* y de la *“Revolución Cultural y Democrática”*. Se diseña en el marco de una amplia participación social y comunitaria, retoma las experiencias y propuestas educativas relevantes de Bolivia y otras afines del contexto internacional⁹, es la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y es expresión de la voluntad y decisión soberana del Estado.

...La reforma educativa fue parte de un conjunto de normas y disposiciones que se inscriben en el modelo neoliberal como las Leyes de la Capitalización, Descentralización y Participación Popular...

La concepción de la educación

En periodos previos al 2006, la concepción de educación, por un lado, fue reducida a la de escuela, se instituyeron políticas, currícula, marcos normativos, estructuras organizativas, etc., que dieron prioridad a la educación escolarizada, formal o regular con el consiguiente olvido, dependencia o menor atención de las otras formas de educación. Por otro, la educación reducida a la escuela tradicional se asentó en el racionalismo, en el llamado “triálogo de lo absoluto”. La verdad absoluta, las miradas únicas de la realidad y la racionalidad como única forma de conocimiento fueron las características de esta concepción de educación.

Mediante la Ley de la Educación N° 070 y el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo la educación con

Conocimiento, Política y Producción que en lo educativo se denominan SER, SABER, DECIDIR Y HACER. Ser, constituida principalmente por los principios, valores e identidad. Saber, todas las personas tenemos la capacidad de crear, adaptar y recrear saberes y conocimientos. Decidir, capacidad para asumir la organización, el ejercicio de la política y el poder, así como la convivencia con la comunidad. Hacer, creación y producción material e intelectual.

El modelo educativo basado en el ser, saber, decidir y hacer rompe con el racionalismo y el cognitivismo otorgado tradicionalmente a la educación y se expresa en un enfoque de formación integral. Estas dimensiones, son la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y del Currículo del Sistema Educativo boliviano.

...El modelo educativo basado en el ser, saber, decidir y hacer rompe con el racionalismo y el cognitivismo otorgado tradicionalmente a la educación y se expresa en un enfoque de formación integral...

enfoque holístico se concibe como de la vida, en la vida, para Vivir Bien, es decir, como *“Formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos”* (Ley N° 70, Art. 3, Parágrafo II)

La naturaleza holística en las dimensiones y relación de persona – comunidad – madre tierra / naturaleza – cosmos determina también el carácter holístico de las y los seres humanos. Nuestras culturas nos enseñan que estamos constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: Espiritual,

Por su parte, el Sistema Educativo se extiende hacia lo largo y ancho de la vida y *“comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional... y que desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.”* (Art. 77, II CPE; Art. 8, Ley N° 70) Este mandato concibe a la educación en su carácter democrático, inclusivo y plural, en el que conviven la educación escolarizada con la no escolarizada que es reconocida por la Constitución Política del Estado (Art. 90, III, CPE) Así, la educación, desde la Constitución Política del Estado (CPE) y la Ley de la Educación N° 70, se hace

mucho más que escuela y abre oportunidades de formación para la población que en periodos anteriores los carecía, era atendido asistencialmente o requiere continuar sus estudios más allá del nivel académico previo.

En términos epistemológicos, conceptuales y metodológicos se constituye en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:

- **Educación – socio.** La educación, sin dejar de ignorar la individualidad de las personas, es producto de la interacción social, es un hecho social; es democrática, plural e inclusiva porque garantiza la educación con pertinencia a la diversidad de la población. Garantiza el derecho a la educación de todas y todos, desde una concepción de educación a lo largo y ancho de la vida.
- **Educación – comunitaria.** La educación retoma los valores, principios e identidad de los pueblos y naciones indígena originaria campesina de Bolivia como la complementariedad, reciprocidad, el territorio y la territorialidad, así como la relación individuo – comunidad.
- **Educación – Productiva.** Procesos educativos que, entre otros, desarrolla la capacidad de crear, lo tangible y lo no tangible, lo material e intelectual. Que vincula la práctica con teoría, lo técnico con lo humanístico.

El cambio de concepción de la educación es radical y genera un pensamiento propio como parte del proceso de descolonización.

Expresiones del cambio en educación

Volviendo al origen, es decir, a los grandes y estructurales problemas citados en el acápite 1 del presente documento, veamos cuales son las expresiones de los cambios concretos que ocurrieron entre el 2006 y el 2018, en la educación boliviana:

- Bolivia cuenta con un nuevo modelo educativo con *“pensamiento propio”*, el mismo que parte de las

dimensiones vivenciales del ser humano (Ser, Saber, Decidir y Hacer) construye una Educación Sociocomunitaria Productiva, con un Sistema Educativo que comprende la Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, y Educación Superior desde una perspectiva democrática, inclusiva y plural.

Las dimensiones vivenciales del ser humano y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo son la base de un nuevo currículo para *“Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva...”* (Art. 5, Ley N° 70) Este nuevo currículo por su carácter es la base para la consecución de la calidad y pertinencia del Sistema Educativo Plurinacional.

Producto de ello, el currículo comprende objetivos y contenidos de carácter holístico, además que la evaluación de los procesos educativos realiza una valoración del desarrollo del ser, saber, decidir y hacer.

Otro avance en la construcción de *“pensamiento educativo propio”*, por lo tanto descolonizadora, es el trabajo realizado en torno a las acciones del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas. En principio, es una organización que cuenta con profesionales de los propios pueblos indígena originaria y campesino a través de una instancia plurinacional y 30 Institutos de Lengua y Cultura, uno por cada nación y pueblo indígena, que dio lugar a la formulación y aplicación participativa y comunitaria de 27 currículos regionalizados en los pueblos aymara, quechua, guaraní, chiquitano, ayoreo, guarayo, mojeño, ignaciano, uru, afroboliviano, yuracaré, moropa, tacana, machineri, yaminahua, cavineño, pacahuara, chácabo, leco, esse ejja, baure, mojeño trinitario, tapiete, itonama, sirionó, canichana y ca-

...Este nuevo currículo por su carácter es la base para la consecución de la calidad y pertinencia del Sistema Educativo Plurinacional...

yubaba; los primeros 21 aprobados y los restantes 6 en proceso de aprobación.

- La educación en Bolivia une la práctica con la teoría, establece directa relación con la ciencia, tecnología, producción, economía y desarrollo, vincula el saber y conocimiento local con los de otras culturas⁹⁰, así como fomenta la creación material e intelectual, además que reconoce y homologa saberes, conocimientos y experiencias en creciente vínculo con las potencialidades y vocaciones productivas de las regiones / territorios, la identidad cultural y formas de organización.

Producto de ello, año tras año, se amplía el número de estudiantes que, como parte de la formación mediante el Bachillerato Técnico Humanístico, reciben su diploma de bachiller y título de técnico medio que no sólo abre perspectivas de continuidad de estudios en el nivel superior sino oportunidades laborales o de creación de iniciativas productivas, así como la capacidad de comprender la relación y vivenciar la relación práctica - teoría. Se incrementa el número de estudiantes que se forman a nivel de técnicos básico, auxiliar, medio y superior, así como se amplía el número de municipios donde se adecuan los procesos de formación técnica en los que se vincula la certificación de competencias y la formación complementaria para

potenciar las capacidades productivas de las y los productores de las regiones y los sectores estratégicos.

- La desigualdad en la educación comienza a superarse de manera significativa. Los grupos sociales que, en épocas pasadas, fueron marginados, poco atendidos o ignorados en su necesidad de contar con una educación que asegure la continuidad de sus estudios tienen importantes oportunidades educativas.

La educación boliviana, desde la implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, brinda oportunidades educativas pertinentes para la diversidad de la población. La educación para Personas con discapacidad, Estudiantes con Talento Extraordinario y Dificultades en el Aprendizaje, Niñas, niños y jóvenes que por su discapacidad grave o muy grave no podían asistir a las instituciones educativas, Personas en contexto de encierro, Jóvenes que prestan su servicio militar, Trabajadoras asalariadas del hogar, Niñas y niños que se encuentran internados por varios meses en los hospitales, Poblaciones en zonas de ribera, fronteras y en situación de cautiverio, Productoras/es, Trabajadoras/es, Organizaciones sociales, comunitarias y productivas, etc., son el fiel testimonio de esta diversidad y de las políticas sociales – educativas de carácter democrático, inclusivo y plural.

La resolución de la desigualdad de la educación también se expresa en la ampliación de las oportunidades de educación. Por ejemplo, mientras que la tasa de cobertura neta en Educación Regular en el año 2000 fue del 72,14% en el 2016 ascendió al 87,55%, grata sorpresa, con una predominancia de las mujeres estudiantes. Los mayores cambios se dieron en las tasas de escolaridad de la Educación Inicial que pasó del 35,73% (Año 2000) al 73,54% (2016) y de la Educación Secundaria que se incrementó de 61,68% (2000) al 84,14% (2016) Similar comportamiento se observa en la tasa de abandono intra-anual en Educación Regular que de 6,50% (2000) se reduce a 2,65% (2017)

En el Subsistema de Educación Alternativa y Especial también se producen cambios fundamentales. Por ejemplo, la cantidad de Personas con Discapacidad que son parte de los procesos educativos en el Sistema Educativo Plurinacional, en los últimos 12 años, se incrementó de 6.000 a 23.000 estudiantes (Incremento que prácticamente cuadruplica la población con atención educativa). De igual manera y en el mismo tiempo, la matrícula de Educación Alternativa (organizaciones sociales, comunitarias y productivas, personas jóvenes y adultas) se duplicó hasta llegar a una cifra de más de 165.000 participantes, además que se incrementó de manera substancial la cantidad de personas mayores de 15 años que se forman en áreas técnicas en los niveles de técnico básico, auxiliar y medio.

Resultados similares se pueden encontrar en las áreas de Alfabetización y Post-alfabetización. Bolivia no sólo es un Estado Libre de Analfabetismo sino que tiene la tasa de analfabetismo más baja de su historia: 2,4%, producto de la alfabetización a más de 1 millón de personas, la mayoría de ellas mujeres analfabetas (70% del total) Por otro lado, se incide de manera significa-

tiva en el incremento de la cantidad de personas mayores a 15 años que concluyeron la Post-alfabetización, equivalente a la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas, aproximadamente 130.000 personas en el periodo 2012 – 2017.

También se establecen mejores condiciones de vida personal y de trabajo para productores y trabajadores que desarrollaron saberes, conocimientos y experiencias la vida diaria o laboral que, luego de

empresas estratégicas del Estado Plurinacional de Bolivia.

- La educación boliviana también tiene cambios substanciales en su gestión. Esos cambios se asientan en el significativo incremento en las inversiones en el sector. En la gestión 2005, el presupuesto agregado del sector educación representó el 4% del PIB, mientras que en el 2016 el gasto ejecutado alcanzó el 9%, el segundo más alto en América Latina y El Caribe. En



Fotografía - Alberto Motta

exigentes evaluaciones teóricas y prácticas, reciben mediante la Certificación de Competencias que acreditan su nivel de experticia sobre determinada ocupación. En el periodo 2008 – 2017 se certificaron a 58.455 personas en 154 ocupaciones distintas.

La resolución de la desigualdad en la educación también se expresa en medidas sociales de director beneficio a los ingresos de las y los estudiantes de la educación fiscal y sus familias como es el caso del Bono Juancito Pinto. En el año 2017, 2.171.503 estudiantes de 1° a 6° de Primaria y de 1° a 6° de Secundaria recibieron el Bono Juancito Pinto, en total, más de 434 millones de bolivianos provenientes de los excedentes generados por

términos absolutos, la inversión en educación de 3.256 millones de bolivianos, año 2005, se incrementó a casi 22.000 millones de bolivianos, año 2016. Los aumentos substanciales en los montos son la expresión de la voluntad política que da prioridad a la capacidad de generar excedentes que son distribuidos en políticas sociales.

La prioridad de la educación y las inversiones en la educación también se expresa en la formación de maestras y maestros a través de la Formación Inicial en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, Formación Continua mediante la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO), Formación Complementaria a través del Programa de Formación

...En los últimos 12 años, el Gobierno nacional, a través del Programa Bolivia Cambia Evo Cumple y de proyectos del Ministerio de Educación, renovó la infraestructura en más del 60% de las unidades educativas del país...

Complementaria para maestras y maestros en ejercicio (PROFOCOM) y la Formación a nivel de Post-grado con la Universidad Pedagógica. Producto de ello, las y los maestros del Sistema Educativo Plurinacional participaron en 428.000 ocasiones en cursos de corta duración, en 134.000 veces en cursos de formación complementaria a nivel de licenciatura y en 8.000 ocasiones en cursos de formación a nivel de diplomados y maestría. En total, en los últimos 8 años, los casi 150.000 docentes del Sistema Educativo Plurinacional participaron en 570.000 cursos de distinto nivel y temática. Estos datos, expresan además el rol protagónico otorgado a las y los maestros, principalmente de su práctica y capacidad transformadora¹¹, en el convencimiento que el cambio en su formación y desempeño profesional tiene directa implicancia en la calidad educativa y en la necesidad de construir una revolución educativa desde la participación social y comunitaria. Además debemos considerar aspectos relativos a las políticas en favor de la reducción de la cantidad de maestras/os interinas/os¹², los incrementos de salarios, la cantidad de ítems de nueva creación entregados año a año.

La inversión también tiene directa relación con la cantidad de computadoras entregadas a prácticamente la totalidad de las y los maestros y a una importante cantidad de infraestructura educativa construida y mejorada. En los últimos 12 años, el Gobierno nacional, a través

del Programa Bolivia Cambia Evo Cumple y de proyectos del Ministerio de Educación, renovó la infraestructura en más del 60% de las unidades educativas del país.

Por otro lado, la educación de Bolivia, a través de los distintos niveles de concreción del currículo –Base, Regionalizado y Diversificado– y otras medidas tiene una gestión educativa e institucional que toma en cuenta e interactúa con el mundo, el país, la nación o pueblo, la región, el contexto de las instituciones educativas y las comunidades desde el principio de plurinacionalidad. Junto a ello, la participación social y comunitaria se hizo práctica cotidiana y directa en el marco de la democracia participativa.

Considerando que la educación boliviana es “Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones.” (Art. 3, Bases de la Educación, Ley 070) se ha restituido la gestión unitaria e integradora del Sistema Educativo Plurinacional lo que supone una gestión armonizada entre los niveles nacional, departamental, distrital y de institución educativa.

Estos aspectos son parte de las expresiones del cambio en educación. Estos son los signos que marcan el cambio de la educación. La educación de Bolivia cambia por decisión soberana y mandatos de la sociedad; instituye un modelo educativo construido con “pensamiento propio” sin dejar de pensar y retomar los cambios en el contexto internacional, la cien-

cia y tecnología; pone en práctica un currículo para la formación integral; establece condiciones para que sea una educación a lo largo y ancho¹³ de la vida con calidad y pertinencia... Esta es la Revolución Educativa que se construye en el marco de la Revolución Cultural y Democrática...

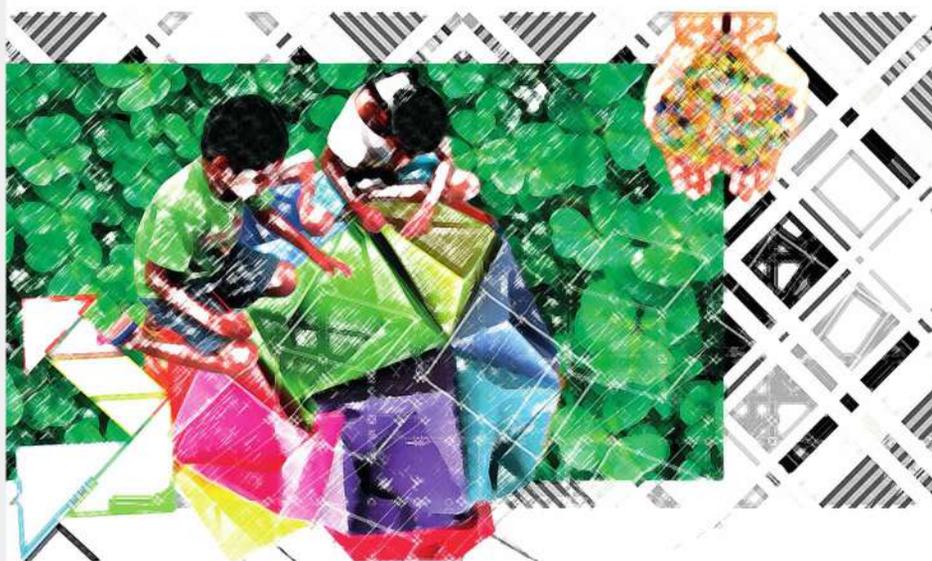
La Revolución Educativa avanza... La lucha continúa...

La Paz, Bolivia | Agosto 2018

Notas

- 1 Citado por Marina Ari en el artículo “Warisata en la masacre aymara” publicado por Bolpress. <https://www.bolpress.com/?Cod=2002073778>
- 2 Historia de la Escuela Indígena de Warisata, <http://warisataescuela.blogspot.com/2012/11/escuela-de-warisata.html>
- 3 Modelo neoliberal implantado desde 1985 por el entonces Presidente Víctor Paz Estenssoro que, a tiempo de indicar “Bolivia se nos muere”, promulga el Decreto Supremo 21060.
- 4 Movimiento al Socialismo (MAS), “Programa de Gobierno: Educación y Culturas”, Bolivia, Diciembre 2005.
- 5 “¿Qué recomendaba el Banco Mundial para la reforma educativa en los 1990s?”, Rosa María Torres en <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/que-recomendaba-el-banco-mundial-para.html>
- 6 “Reformas educativas en el mundo”, The Economist, 1992, en <https://es.scribd.com/document/100162061/REFORMAS-EDUCATIVAS-EN-EL-MUNDO-primera-parte>
- 7 El Ministerio de Planificación organizó el Equipo de Trabajo para la Reforma Educativa, ETARE, que preparó el proyecto de Reforma Educativa, lo impulsó y negoció el financiamiento.
- 8 Recuérdese que el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada ignoró la existencia de la propuesta de “Ley Marco de la Reforma Educativa” que presentó el Consejo Nacional de Educación (CONED) en enero de 1994.
- 9 El currículo se sustenta en experiencias y propuestas como: Escuela Ayllu de Warisata, Pedagogía liberadora de Paulo Freire, Teorías socio-críticas y Enfoque histórico – cultural de Vygotsky.
- 10 Vinculo del saber y conocimiento local con el saber y conocimiento denominado “universal o científico”.
- 11 Un ejemplo de ello podría ser el requisito establecido por el PROFOCOM para la titulación de las y los maestros a nivel de Licenciatura que consistió en la Sistematización de la práctica de las y los docentes desarrollada en su aula, unidad o centro educativo y contexto.
- 12 En la actualidad, en el Sistema Educativo Plurinacional, prácticamente, no existen maestras/os interinos.
- 13 Es decir, para la diversidad de los grupos poblacionales.

¿POR QUÉ SE FRACASA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL SECTOR RURAL?



“Si una persona no siente amor por lo que enseña y no cultiva el tema, no puede generar interés en sus estudiantes” (Linares 2013 p. 1)

Resumen

Es necesario realizar una evaluación del currículo en el área de matemáticas para comprender el porqué del fracaso académico de los estudiantes en esta asignatura en el sector rural, y en consecuencia los docentes logren transformar sus prácticas pedagógicas tradicionales en procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, creativos e innovadores, que permitan obtener resultados satisfactorios en las pruebas nacionales e internacionales y formar individuos competentes en todos los campos del conocimiento y en las transformaciones sociales y culturales del presente siglo, puesto que la educación se reconoce como una de las causas principales del progreso y del desarrollo de las sociedades moderna.

Se utilizó en la investigación una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo a través de la técnica revisión documental.

Palabras claves

Matemáticas, currículo, didáctica, enseñanza, aprendizaje y desmotivación, educación rural.

Las matemáticas en Colombia

¿Por qué la enseñanza de las matemáticas no ha obtenido los resultados esperados en el sector rural en Colombia?, si al igual que la escritura y la lectura han estado presentes en las escuelas desde que estas existen. Hace ya varios siglos que la contribu-



Deicy Dayana Velasco Burgos

Licenciada en educación básica primaria con énfasis en humanidades y lengua castellana. Candidata a Magister en educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ción del área de las matemáticas a los fines educativos no se pone en duda en ninguna parte del mundo, puesto que tiene un papel protagonista en la construcción de la cultura y la sociedad en aspectos como el arte, las ingenierías, la economía, el comercio y la vida cotidiana y en el desarrollo del pensamiento lógico, la ciencia y la tecnología.

Sin embargo el proceso de enseñanza de las matemáticas en Colombia gira en torno de contenidos, desconociendo el lenguaje matemático que aparece en distintos ámbitos y situaciones, la formulación y resolución de problemas operacionales geométrico-métrico y aleatorio, el uso de procedimientos oportunos e interpretación de resultados y comunicación de los mismos, su relación con atributos, relaciones, conceptos, procedimientos, operaciones, formas de razonamiento, propiedades, representaciones y estructuras; tales competencias no se logran desarrollar con plenitud en los estudiantes del presente siglo, a pesar de los cambios en el proceso educativo.

Es tanto así que el currículo del área de matemáticas en Colombia ha sufrido diferentes transformaciones en la historia; en la década de los sesenta y setenta surgió la matemática moderna, que se caracterizó por hacer énfasis en las estructuras abstractas y por la profundización en la lógica, lo cual condujo a la fundamentación a través de la teoría de conjuntos y al cultivo del álgebra, desplazando la geometría elemental y el pensamiento espacial. A principios de los años setenta, se adopta la tecnología educativa y se organiza secuencialmente el plan de estudios para la secundaria (Decreto 080 de 1974), de la siguiente manera: aritmética, álgebra, geometría analítica, trigonometría y cálculo con el fin de enfrentar los retos del mejoramiento en la educación.

En los años 70 y 80, se llevó a cabo el movimiento Back to Basics el cual consistía en un debate entre la nueva matemática y la matemática básica: las cuatro operaciones con enteros,

fraccionarios y decimales, tuvo muchos defensores entre matemáticos calificados, maestros y padres de familia, quienes decían que los niños aprendían muchas palabras raras, aprendían operaciones entre conjuntos y símbolos lógicos y no podían hacer operaciones entre números naturales ni fraccionarios. En nuestro país se decía que a los niños les estaba dando conjuntivitis.

Los cambios que ocurrieron en Colombia eran adiciones, supresiones de contenidos, pero En 1978, el Ministerio con la colaboración del doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe realizaron la restauración de las matemáticas escolares con el enfoque de la matemática moderna sin caer solamente en enseñar lógica y conjuntos. Se le propuso a los Docentes el enfoque de sistemas con las distintas regiones de las matemáticas; los números, la geometría, las medidas, los datos estadísticos, la misma lógica y los conjuntos desde una perspectiva sistémica que los comprendiera como totalidades estructuradas, con sus elementos, sus operaciones y sus relaciones.

Con el decreto 1002 de 1984, salen a la luz los programas de matemáticas de la renovación curricular, alrededor de cinco sistemas: numéricos, geométricos, métricos, de datos y lógicos. Con la Ley General de Educación en 1994, se reestructura y organiza el servicio educativo, se da autonomía a las instituciones educativas para establecer el Proyecto educativo institucional, se establecen normas sobre la intencionalidad de la evaluación y la promoción (Decreto 1860 de 1994) y se dictan los Lineamientos Curriculares para cada una de las áreas.

Para el 2006 con los Estándares Básicos de Competencias, se mantiene la estructura de los lineamientos curriculares, se introduce la idea de competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras relacionadas entre sí, de tal forma que se facilite el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad

en contextos que pueden ser nuevos y retadores, que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones-problema significativas y comprensivas.

En consecuencia en el 2009 se implementa el proyecto de educación rural (PER) para superar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa de las zonas rurales y formar en competencias, con la actualización de materiales educativos de escuela nueva, aceleración del aprendizaje, posprimaria y media rural, pero a pesar de todos estos esfuerzos no se logra que los estudiantes obtenga buenos resultados en las pruebas nacionales e internacionales realizadas en los últimos años.

Los objetivos de las matemáticas del siglo XX se transformaron, para buscar una educación básica masiva con equidad y calidad, pero a finales de este siglo como no se podía excluir a nadie del proceso educativo, se observó una desigualdad en el interés de los estudiantes por el estudio de las matemáticas y con diferentes habilidades cognitivas, esto provocó identificación del conocimiento matemático informal de los estudiantes en relación con las actividades prácticas de su entorno y admitir que el aprendizaje de las matemáticas no es una cuestión relacionada únicamente con aspectos cognitivos, sino que involucra factores de orden afectivo y social.

Descripción del problema

En el estudio de matemáticas y ciencias (Third International Mathematics and Sciences Study, TIMSS) ; la propuesta curricular de Colombia está a la altura de los demás países e intercepta en más de un 75-80% el Currículo Internacional en Ciencias Matemáticas, pero se encuentran evidencias de que el currículo propuesto no es coherente con lo que se desarrolla en el aula y por ende no existe un currículo logrado, es decir los docentes desconocen el currículo de las matemáticas o no lo utilizan adecuadamente. Según el estudio TIMSS en matemáticas, más de las dos terceras

partes de los estudiantes colombianos tienen dificultades en el manejo de conocimientos básicos.

En la prueba PISA del 2012, que evalúa a medio millón de adolescentes de 15 años en 65 países, Colombia en el área de matemáticas según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Saco el peor puntaje 376 puntos ubicándose en el puesto 61, La Ministra de Educación en ese entonces María Fernanda Campo dijo que los resultados de estas pruebas son un llamado de urgencia a todo el sector educativo para mejorar la calidad de la educación en el país.

En las pruebas PISA del 2015 en el área de matemáticas se logró un aumento de 20 puntos según el análisis hecho por el ICFES, pero el promedio no se ha logrado superar, es decir aunque el país avanza sigue lejos de los mejores. Según Monserrat Gomendio, directora adjunta para la educación de la OCDE en entrevista dada para el periódico el tiempo dijo “En esta edición de PISA la gran mayoría de los países permanecen estancados y solo 20 % mostro mejora. Colombia hace parte de este reducido grupo”, Sin embargo en un comunicado oficial del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ratificó que Colombia se sitúa muy por debajo del promedio que caracteriza los estados miembros que integran la organización en las tres áreas evaluadas.

Según el MEN los resultados de las pruebas SABER de quinto y noveno del sector rural revelan que los estudiantes solamente son capaces de resolver problemas sencillos de matemáticas, en el grado noveno el porcentaje más alto de estudiantes no alcanzan ni siquiera el nivel más básico de competencia matemática, los estudiantes de ambos grados no logran operar con los conceptos y procedimientos relacionados con el espacio (formas y figuras en el plano) y con las magnitudes (Longitud, área, volumen, capacidad, masa), así como en las habilidades necesarias para interpretar datos y realizar inferencias estadísticas sencillas.

¿Por qué se fracasa en la enseñanza de las matemáticas en el sector rural?

Como se ha venido diciendo la enseñanza de las matemáticas se ha caracterizado por la memorización de contenidos y la falta de motivación de los estudiantes, según Linares (2013) no hay materia más exacta que las matemáticas, pero tampoco una más odiada en los colegios, los estudiantes no quieren saber nada de esta área, entrar a clase, presentar evaluaciones y trabajos lo hacen solamente para obtener una calificación. Un estudio realizado en la Universidad Nacional (Palмира) dice que de cada diez alumnos que ingresan a la educación superior 8 tienen pésimos conocimientos matemáticos, Pero ¿Por qué este bajo rendimiento en el área de matemáticas?

Entre las posibles causas de esta preocupación pedagógica se encuentra la falta de oportunidades laborales para los habitantes rurales, puesto que tienen que cambiar constantemente de sitio de vivienda y por ende el proceso escolar de los estudiantes no es continuo afectando su rendimiento académico, además las largas distancias que deben recorrer también afecta su aprendizaje, de igual forma la escuela multigrado influye en este fracaso educativo, puesto que no hay un docente licenciado por cada área del conocimiento con una metodología específica.

El lenguaje matemático

Según Garzón (2016) Las expresiones cotidianas utilizadas por los docentes, como: “esto es tan cierto como que dos más dos es igual a cuatro”, “Las matemáticas son solo para los inteligentes” “concentrados porque este tema es difícil” muestran la naturalización del “lenguaje y la lógica del mundo” situando al educador como dueño del conocimiento y al estudiante como un incapaz

Con respecto al lenguaje matemático de los Docentes se afirma que;

Los profesores no saben dar respuesta a interrogantes muy interesantes de los niños, lo cual evidencia que el maestro

no tiene buenas bases matemáticas, incluso en el ámbito universitario algunos docentes califican como mala una respuesta creativa de un estudiante, simplemente porque no comprenden la lógica de la respuesta (Universia, 2010: 2)

Si el docente no tiene una formación específica de la didáctica de las matemáticas no podrá comprender los procesos de lógica de sus estudiantes, por eso es necesario enfatizar en el lenguaje de esta área sin confundirlo con el lenguaje cotidiano que obstaculiza los procesos de comprensión de conceptos matemáticos, Por consiguiente el docente debe desarrollar competencias en sus estudiantes sin convertir esto en un calvario educativo “el profesor de matemáticas no es un creador de teoremas ni de teorías, es un profesional experto en matemáticas a quien la sociedad le propone hacer sí que los jóvenes ciudadanos construyan y aprendan a usar competencias matemáticas” (D’Amore (2006) citado por Jiménez, 2010: 138).

Las matemáticas son un dolor de cabeza

Las matemáticas se han considerado un dolor de cabeza para estudiantes, docentes y padres de familia, se piensa que es un área imposible de cursar, que solamente son para las personas inteligentes, estos mitos han causado exclusión en el salón de clase, los estudiantes que no logran obtener en sus primeros años de estudio buenas calificaciones nunca podrán superar los logros propuestos en la asignatura por falta de motivación. Los docentes piensan que por realizar evaluaciones rígidas de temas que explico teóricamente y comprobar que la mayoría de sus alumnos reprueban, son los mejores educadores, siendo esto causa de preocupación pedagógica.

Los docentes tienden a pensar según Vasco que;

para quienes se consideran matemáticos puros, las explicaciones del fracaso solo se dan desde la responsabilidad y las capacidades del estudiante (‘esto no es para todos’, ‘usted viene con malas bases’), y no se buscan otro tipo de ex-



Fotografía - Alberto Motta

plicaciones, en todo caso no desde el interior de la propia matemática, y mucho menos desde el profesor, por su sapiencia [...] los estudiantes que fracasan en nuestra asignatura favorita, o son perezosos o son brutos (Vasco, 2006, citado en Jiménez, 2010: 137).

De acuerdo con la anterior si los estudiantes reprueban los logros es porque son “brutos o perezosos” y el docente siempre va a justificar el fracaso del área culpando al estudiante y creyéndose “Dueño de la verdad”, frustrando así las ilusiones de un alumno que pretendía superar los retos del área. Así es que se convierten las matemáticas en un dolor de cabeza a causa de exámenes rígidos, exclusiones por rendimiento académico y memorización de conceptos.

El saber matemático de los Docentes

El saber de los docentes en el área de matemáticas se debe caracterizar por ser práctico y creativo para construir e interactuar con el conocimiento desde la cotidianidad, en relación con esto dice De Moura (2011) al enseñar matemática, se está enseñando no sólo un contenido, sino un modo de aprender contenidos; esto es, una metodología de interacción con el mundo, propia del saber pedagógico, puesto que los

significados son sociales y siendo así tienen una lógica, fruto de una comunicación. En muchos casos la enseñanza de las matemáticas se reduce a la “repetición, mecánica y vacía” de contenidos, sin la interacción activa de los estudiantes con los conceptos.

La enseñanza de las matemáticas necesita de un “diálogo interdisciplinario” al interior del aula, según Ordoñez (2016). Por consiguiente es necesario que los sujetos experimenten y practiquen con el conocimiento posibilitando la búsqueda, reflexión e implementación de estrategias compartidas para solucionar problemas o ideas y desarrollar proyectos que faciliten el que hacer educativo, Pero estas estrategias no se han logrado llevar a cabo y lamentablemente el educador sigue enseñando matemáticas tal como lo viene haciendo, formando personas incapaces de enfrentar los retos del nuevo siglo y convirtiendo la matemática según Ordoñez (2011) en un dogma de postulados. Conceptos y procedimientos, que deben memorizar los estudiantes.

Cuando los docentes del área de matemáticas creen ser “dueños del saber”;

“no permiten la búsqueda, reflexión e implementación de estrategias [...] para enfrentar problemas [...] como: la des-

motivación de los estudiantes, la escasa participación en el desarrollo de las clases, [...] El no ser consciente de los anteriores problemas, [...] hace que se tome el camino más fácil: sumergir a los adolescentes en un mundo austero y rígido de letras combinadas con números de forma repentina y brusca, sin otra alternativa para ellos, que la mecanización de fórmulas y procedimientos sin entender su esencia, para sobrevivir temporalmente en el mundo de las matemáticas” (Ordoñez, 2011: 58).

Convirtiendo la posibilidad de construir conocimiento de una manera social y creativa, en un “Campo de batalla” Donde los triunfadores son los mismos de siempre ganado autoridad máxima sin el conocimiento suficiente y apropiado.

Motivación de los estudiantes por el aprendizaje de las matemáticas.

El informe PISA 2003 determinó que aquellos estudiantes que están más motivados y se sienten más seguros de sus capacidades, suelen tener mejores resultados (Gómez-Chacón, 2005). La motivación es el proceso que regula la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento humano (Kanfer, 1994), establece unas metas, emprende tareas para alcanzarlas e invierte esfuerzos. En este sentido, el rendimiento académico (o desempeño escolar) en el área de matemáticas se puede condicionar en gran medida al componente motivacional.

Wolff, Shiefelbein y Valenzuela (1993), aseguran que la disponibilidad de textos, material didáctico y la infraestructura de las instituciones educativas tienen relación con el rendimiento académico. De igual forma también influyen los métodos de enseñanza innovadores y flexibles, formación del docente, experiencia, tiempo dedicado al aprendizaje, tareas para la casa, participación de los padres de familia y la pertinencia del currículo, por lo tanto se hace necesario prácticas pedagógicas creativas e innovadoras para que el estudiante descubra, comprenda y construya nuevos conceptos en matemáticas.

Escuelas Nueva

Escuela nueva, es el modelo flexible más reconocido en Colombia, va dirigido a niños de 7 y 12 años de las zonas rurales del país en escuelas multigrado, según el MEN este programa presenta un currículo basado en las necesidades del contexto, la promoción flexible y ofrece continuidad del proceso educativo, aunque este proyecto facilita el que hacer pedagógico, también es cierto que hace falta más capacitación a los docentes para que lo utilicen adecuadamente y logren desarrollar las competencias en el área de matemáticas, al ser un modelo flexible basado en el constructivismo no solo se debe enfatizar en transcribir las cartillas de escuela nueva, sino que debe ofrecer los escenarios pedagógicos para que el estudiante aprenda haciendo en el contexto, el mejor laboratorio que tiene un docente de una escuela rural es su entorno.

Conclusiones

Cariño (2010) dice que la clave para superar las dificultades que se tengan en la enseñanza de las matemáticas es dar mayor protagonismo a los estudiantes a través de la experimentación y no basar la metodología de enseñanza en clases magistrales, otro elemento que se puede incluir en el proceso de aprendizaje son las Tic, estas brindan herramientas muy dinámicas y permiten motivar al educando por la investigación y la ciencia. En tal sentido existen dos formas de enseñar matemáticas: la mecanicista, poco creativa, orientada al resultado de una operación y la que se basa en el aprendizaje por proyectos, más activa, hace parte del modelo constructivista y promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes.

De este modo Grouws D. y Cebulla K. 2006 dicen que “La enseñanza que aprovecha la intuición de los estudiantes para la solución de problemas puede incrementar el aprendizaje, especialmente cuando se combina con oportunidades para la interacción y

la discusión entre ellos”p.21. Los docentes no puede seguir ignorando la didáctica específica de las matemáticas, en efecto deben diseñar y desarrollar proyectos interdisciplinarios innovadores para reflexionar, pensar, explorar, asumir retos e interrogar el contexto rural. En consecuencia el docente debe utilizar objetos que se puedan manipular, puesto que esto mejora la actitud del alumno frente a esta ciencia, el empleo de materiales concretos contribuye a que se adquiera un uso correcto de los sistemas de registros e incrementa el desarrollo conceptual.

Para finalizar la enseñanza de las matemáticas en la zona rural se ha centrado en desarrollar temáticas que se consideran que todos los niños y niñas deben conocer, la revolución educativa plantea que lo importante no es solo conocer, sino también saber y saber hacer, es decir, aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación de la vida real, por lo tanto, las matemáticas requieren de estrategias didáctico-pedagógicas que despierten la curiosidad, el interés y el gusto por la materia, y que desvirtúen el temor que estas producen en los estudiantes (Fandiño,2006). En el mismo sentido, se requiere que el saber matemático esté relacionado con la cotidiana, para que el estudiante, durante su desarrollo mental, la asimile y la haga parte de él, como herramienta que facilite numerosos procesos en la interacción con el medio.

Bibliografía

Arteaga B. y Macías Jesús, (2016), Didáctica de las matemáticas en educación infantil, universidad Nacional.

D'Amore B. Radford Luis, (2017), Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, problemas semióticos, epistemológicos y prácticos, Bogotá Colombia, Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Gómez Pedro, (1995), Conocimientos didácticos del futuro profesor de matemáticas al inicio de su formación, Universidad de Granada.

Rico L. Modesto S. (1999) Didáctica de la matemática y la investigación, Universidad de Salamanca.

Garzón Carlos (2016) el saber escolar matemático en Colombia y la constitución de subjetividades (una mirada al período histórico 1995), (Tesis doctoral), Universidad de la Salle, Bogotá D.C.

Gómez Fabio (2012), Elementos problemáticos en el proceso de enseñanza de las matemáticas en estudiantes de la institución educativa pedro Vicente Abadía, (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia, Palmira

Blanco, H. (2011, enero-abril). La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. En Revista Educación y Pedagogía, 23(59), 59-66.

Calderón, D. (2012). (compiladora). Perspectivas en la didáctica de las matemáticas. Educación Matemática. Doctorado Interinstitucional en educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cantoral, R., y Farfán, R. (2002) Matemática educativa: una visión de su evolución. En Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, 15(35), 203-214.

Corredor, M. (2010). La evaluación en la Licenciatura en Matemáticas. En Revista Educación y Ciencia, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, (13), 49-65.

García, G. (1996). Reforma en la enseñanza de las matemáticas escolares: Perspectivas para su desarrollo. En Revista EMA, 1, (4), 195-206.

Vasco, C. (2012, enero-junio). Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular. En Revista Educación y Ciudad. IDEP, (22), 113-128.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Estándares básicos de competencias en matemáticas.

MEN (1998). Lineamientos Curriculares: Matemáticas. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡Un reto escolar! Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: el autor.



La tarea del **maestro** en la **inclusión** educativa, una experiencia significativa



Gloria Patricia Mejía Arias

Profesora desde hace diez años, trabaja con el distrito desde el 2015, actualmente en el colegio Andrés Bello. Es Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y está terminando sus estudios de Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Buenaventura.

Palabras clave

Inclusión, comunidad Embera, rol del maestro, aula diferencial, diversidad, identidad, escuela.

Resumen

El presente artículo pretende dilucidar algunas generalidades de una experiencia en el proceso de inclusión educativa que desde el año 2019 se está desarrollando con niños de la comunidad indígena Embera en el Colegio Distrital Andrés Bello, ubicado en la

localidad de Puente Aranda de Bogotá. Se abordarán distintos elementos que mostrarán cómo se ha empezado a trabajar en el reconocimiento de los indígenas y de su riqueza para el proceso formativo de los mismos y de los mestizos (u occidentales) que hacen parte del colegio. Estos aspectos son: ejes articuladores de trabajo, la huerta escolar como experiencia cercana a la naturaleza, metodología de trabajo en el aula diferencial, bilingüismo y el rol del maestro en la inclusión.



Taller de padres con la comunidad Embera en su lugar de vivienda

Desde hace un buen tiempo la educación ha ido desarrollando posturas mucho más inclusivas dentro de la escuela, sin embargo, en las prácticas reales, estas intenciones no son materializadas efectivamente. La política pública se ha ocupado principalmente de la cobertura (acceso y permanencia) de los diferentes tipos de estudiantes, a saber, estudiantes con discapacidad, con talentos excepcionales, víctimas del conflicto y grupos étnicos (Secretaría de Educación Distrital, 2018, p. 23); pero ha dejado de lado el contexto escolar, familiar, comunitario y social que se hace específico en cada una de las instituciones educativas.

Según los lineamientos de la educación inclusiva, ésta pretende el reconocimiento de la diversidad y posibilita la interrelación de todas las identidades y formas de ver el mundo y de aprender; es entonces donde surge el cuestionamiento acerca de si lo que vivimos a diario en la escuela es verdadera inclusión o es una integración visual, si se quiere, aparente de los estudiantes a la regularidad, pero se desconocen sus propias particularidades. No se trata de decir que la escuela no cumple una función social relevante y vital para el desarrollo y la cualificación de la sociedad, pero no es posible afirmar tampoco que por determinar políticas educativas que manifiesten la inclusión, ésta se está llevando a cabo realmente dentro de las prácticas pedagógicas e institucionales.

Aun siendo evidente la crisis de la escuela respecto a poner en práctica la inclusión como política educativa constante, coherente y real, es importante destacar una experiencia, entre muchas otras, de apropiación de la inclusión en el quehacer escolar. Esta experiencia se desarrolla en el Colegio Distrital Andrés Bello que comenzó un convenio con la Dirección de Inclusión e Integración a poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital, para acoger dentro de su comunidad educativa a estudiantes de la población indígena Embera. En total se han recibido cuarenta estudiantes indígenas con edades entre cinco y quince años, los cuales en su mayoría hacen parte de un aula diferencial, y otros han sido incluidos en aula regular.

...Por las condiciones en las que han vivido, el colegio se ha convertido en un lugar de protección, es un lugar al que quieren llegar y en el que quieren de permanecer, socializar y aprender...

Los niños Embera que llegaron al colegio hacen parte de las comunidades Chamí, Katío y Dóbida, se caracterizan por ser una población vulnerada y vulnerable por sus condiciones de vida, pues vienen desplazados de varios lugares del país y han tenido que pasar por lugares de vivienda enmarcados en contextos de prostitución, drogas, indigencia, inseguridad, insalubridad, rechazo y discriminación. Son niños que manifiestan falta de afecto y en ocasiones maltrato por parte de sus familiares y/o personas que viven con ellos. Por las condiciones en las que han vivido, el colegio se ha convertido en un lugar de protección, es un lugar al que quieren llegar y en el que quieren de permanecer, socializar y aprender.



Con los estudiantes Embera en el teatro Colón, en salida pedagógica-cultural

La experiencia que he tenido hasta el momento como profesora encargada del aula diferencial Embera, ha arrojado algunas reflexiones respecto a lo que se debe cambiar, desaprender y fortalecer como seres humanos, para proponer, propiciar y poner en práctica estrategias de flexibilización curricular y de atención primordial al aspecto emocional y humano de estos estudiantes, pues como manifiesta Bis-

querra (2007), el desarrollo de las competencias emocionales permiten una mejor adaptación al contexto y favorece que las personas puedan afrontar con mejor actitud y mejores herramientas las diversas circunstancias que se presentan. Estas reflexiones pueden enmarcarse en los siguientes elementos:

Ejes articuladores de trabajo en el aula diferencial

Para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes Embera, se han definido cinco ejes articuladores de trabajo que recogen saberes de las asignaturas comunes que se dan en el colegio, estos son: 1. Territorio, 2. Gobierno propio, 3. Prácticas culturales, 4. Cosmovisión y 5. Lengua propia. El propósito de trabajar bajo estos ejes es resignificar la identidad propia y no desconocer la riqueza de los saberes culturales y ancestrales de la comunidad, y así trabajar desde la interrelación del contexto propio indígena y el nuevo occidental al que están adentrándose, pero sin occidentalizar sus prácticas ni formas de concebir la vida.

Esta intencionalidad educativa, aunque muy significativa, es compleja de llevar a cabo al pie de la letra; en las dinámicas cotidianas se ha evidenciado que, por una parte el contexto occidental permea bastante a los niños Embera y sus familias, y por otro, los niños Embera (por esa misma influencia mestiza y las vivencias de discriminación de las que han sido víctimas) prefieren en muchos casos verse “menos indígenas” y camuflarse entre los mestizos adoptando prácticas lejanas a su cultura. Estas dinámicas que el desplazamiento, el conflicto y la violencia han generado, son lamentables, pues han propiciado un desarraigo obligado que ha desterritorializado no solo en el plano geográfico a las comunidades indígenas, sino en sus formas de vida, prácticas diarias y cosmovisión.



Muestra cultural de los Embera para el Andrés Bello

Conexión con la naturaleza: la huerta escolar

A pesar de todos los elementos negativos que hacen parte de los procesos educativos, hay otros elementos de gran significado que enaltecen las intencionalidades pedagógicas inclusivas. Para esta experiencia, la huerta escolar que tiene el Colegio Andrés Bello ha representado un valor importante para acercar a los niños Embera a prácticas de siembra muy relacionadas con su contexto primario antes de llegar a Bogotá. El contacto con la tierra, el agua, las semillas, las plantas, ha revivido en los estudiantes el sentir ancestral de conservar la naturaleza desde el respeto, el amor, el trabajo colectivo y el agradecimiento. El proyecto de aula que se desarrolla este año con los niños Embera, y que ocupa gran parte del tiempo en el colegio, está direccionado al trabajo en la huerta escolar, en el marco del proyecto institucional GEA (Granja Escolar Andresista), que posibilita no solamente la conexión esencial con la madre tierra, sino el reconocimiento y resignificación de la identidad como indígenas que tanto indígenas como mestizos debemos tener al hacernos conscientes de nuestras raíces.



En la huerta escolar deshierbandando para sembrar papa.

Aula diferencial Embera: Escuela nueva

Como se mencionó anteriormente, hay algunos niños Embera en las aulas regulares, pero por niveles de escolarización y tiempo de llegada a Bogotá, la mayoría se encuentran en el aula diferencial, en donde los estudiantes tienen edades entre siete y doce años, lo cual evidencia características distintas marcadas entre los mismos niños respecto a su desarrollo madurativo, psicosocial y cognitivo. Este aspecto ha permitido que el trabajo en el aula diferencial no sea enmarcado en la educación tradicional, sino que se pongan en práctica estrategias diversas y dinámicas desde un enfoque de escuela nueva (Torres, 1992), en donde la flexibilidad curricular, la variedad de actividades, la evaluación como proceso formativo, el trabajo cooperativo y la diversidad tanto en edades como en niveles cognitivos,

son elementos presentes dentro del trabajo en el aula diferencial. Es entonces de esta manera como se trabaja con los niños, no “a pesar de” sino “gracias a” la diversidad y haciendo de ésta una potencialidad para el aprendizaje y el fortalecimiento de la identidad y las raíces.



Árboles del territorio Embera hechos en arcilla.

Bilingüismo: Lengua propia y el Español como segunda lengua.

El pueblo Embera tiene una característica muy importante: son reconocidos dentro de los mismos indígenas como una comunidad interesada en mantener su identidad y fortalecerla desde el uso y enseñanza de la lengua propia. Esto hace parte de sus dinámicas cotidianas, pues a pesar de vivir en contextos tan hostiles como la ciudad, su lengua se mantiene desde el uso constante entre los miembros de la comunidad. No obstante, al ser una lengua oral que carece de escritura, y agregándole el hecho de enfrentarse al contexto urbano que maneja unas dinámicas muy distintas a las del territorio originario, los Embera se encuentran enfrentados a la falta de reconocimiento de su lengua por la sociedad en general, convirtiéndose el español en una necesidad para sobrevivir y desenvolverse medianamente en la ciudad. De esta forma, la lengua embera (como otros elementos propios de la cultura indígena), empieza a debilitarse en el marco de encajar en el nuevo contexto en el que están y en el afán de adaptarse cultural y lingüísticamente, restándole valor y riqueza a lo propio (Del Carpio, 2015).

Para el caso de los niños Embera que se atienden en el Andrés Bello, se procura trabajar un bilingüismo constante, en donde el embera y el español se usan para las explica-

ciones, actividades y distintos escenarios escolares. Esto, además de las intencionalidades pedagógicas y humanas de salvaguardar la cultura Embera en los niños por parte de los profesores a cargo, puede lograrse gracias a la intervención y compromiso de dos apoyos culturales, que son adultos pertenecientes a la comunidad Embera y hacen las veces de profesores de apoyo en la traducción del español al Embera y en la puesta en práctica de dinámicas propias de su cultura como el tejido, los bailes y la expresión oral en su propia lengua. Mantener en bilingüismo es una tarea ardua, pues no se trata solo de enseñar el español y demás disciplinas, sino de desaprender lo tradicional y común para reaprender y construir colectivamente lo que realmente sirve para el proceso formativo.

Rol del maestro en la inclusión

El rol del maestro se convierte en un factor indispensable para posibilitar un real proceso educativo de inclusión, pues debe ser iniciativa del maestro reconocer las diversidades y potenciarlas en la cooperación dando valor a la riqueza cultural, que, para este caso, aportan los niños Embera. No se trata de homogenizar ni las prácticas, ni los aprendizajes, ni las formas de hacerlo; tampoco se trata de “integrar” a los Embera para que se adapten al nuevo contexto y dejen atrás sus particularidades como comunidad indígena; se trata es de lograr una relación dialéctica donde todos somos importantes y tenemos mucho por aportar, donde cada saber construye y jalona procesos formativos para todos, donde el lastre de la discriminación, el desarraigo, el rechazo y la presión de la sociedad dominante desaparezca poco a poco (o mejor muy rápido), donde se logre una convivencia armónica entre indígenas y mestizos que comience desde la escuela como ejemplo para la sociedad, donde cada experiencia posibilite volvernos cada vez más humanos conscientes de la necesidad de transformación social, medioambiental, política, cultural, y por supuesto, educativa.

Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. P 61 - 82. Universidad de Barcelona. Educación XXI.
- Del Carpio, K. y Del Carpio, P. (2015). *La escuela y el proceso educativo como instrumentos de integración y de preservación lingüística y cultural*. Pp. 11 - 20. Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas. Vol. 2. Número 1.
- Secretaría de Educación Distrital. (2018). *Lineamiento de política de educación inclusiva*.
- Torres, R. (1992). *Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia*. Perspectivas, N° 84. París: UNESCO.



Tu puedes ser el color de mis ojos

*“Mi discapacidad ha abierto mis ojos
para ver mis verdaderas habilidades”*

Robert M. Hensel



Diana Jeannette Ramírez Montenegro

Lic. en Educación Básica Primaria
Colegio José Asunción Silva I.E.D.

En la pasada Filbo, la Cámara Colombiana del Libro, realizó una invitación “Carta al Viento”, para niños en edades entre los 8 y 12 años para que escribieran una carta de texto libre, la entregaran y tuvieran la oportunidad de recibir un escrito de iguales características como respuesta, podían además, conocer el niño con quien intercambiaba correspondencia y tener la oportunidad de que su carta fuera seleccionada para ser ilustrada en vivo por Rafael Yockteng, ilustrador de libros para niños.

Como docente de grado segundo del colegio José Asunción Silva, ubicado en la localidad de Engativá en Bogotá, me interesé por la invitación pues la consideré una excelente oportunidad para trabajar con los estudiantes de segundo grado para reforzar sus habilidades comunicativas a través de una experiencia real.

El proceso inició con una fase de motivación que consistió en escribir y leer una carta sobre la actividad en donde se explicó la temática y reglas para participar. Continuamos con la

escritura del borrador, Allí los niños, plasmaron saludos, se describieron físicamente, algunos contaron anécdotas, que hacían en sus tiempos libres, contaron con quien viven, incluso que les gusta comer o sucesos con sus mascotas.

Este primer borrador, se corrigió de cada carta detalladamente, la redacción, la ortografía, la intencionalidad de lo que el niño quería transmitir. Posteriormente se hizo la transcripción de este borrador realizando las correcciones sugeridas. De la nueva versión se realizó otra revisión y se transcribieron en hoja kimberly. Al terminar, cada estudiante guardó su

a la feria las veces que quisieran, un agradecimiento por haber participado en la actividad y finalmente su carta y el sobre donde esta había sido enviada. Cada niño tuvo la oportunidad de leer para sus compañeros la carta que recibió.

Un suceso llamó mi atención, el estudiante Juan Esteban Quintero con insistencia dice: “Profe no entiendo mi carta, no la puedo leer está llena de punticos”. Me dirijo para observar y entender lo que me decía; la emoción es indescriptible era una carta en braille, escrita por una niña invidente, el sobre también contenía la regleta y una manilla que decía “Tú puedes ser mis ojos”.

...Al terminar, cada estudiante guardó su carta en un sobre y procedió a marcarla con su nombre y dirección del colegio. En total se enviaron 41 cartas al viento y 41 anhelos, los escritores contaban los días para recibir una carta como respuesta...

carta en un sobre y procedió a marcarla con su nombre y dirección del colegio. En total se enviaron 41 cartas al viento y 41 anhelos, los escritores contaban los días para recibir una carta como respuesta. El día 29 de abril, llegó el tan anhelado paquete de la Cámara Colombiana del Libro, fue un proceso muy emocionante, los niños se organizaron en mesa redonda, cada uno tuvo la oportunidad de manipular, observar y leer lo que decía el paquete, estaba envuelto en papel kraft, con fichas decían algunos (Estampillas) y pesado. Al abrirlo descubrieron los sobres con el nombre de cada estudiante; al ser entregados reflejaban alegría en el rostro e inquietud por saber que encontrarían allí y que diría esa carta que tanto esperaron.

Posteriormente, empezaron abrir su sobre y encontraron: una membrecía para asistir como artistas e ingresar

La clase cambio de sentido, todos los niños querían observar y tocar la carta, luego de retomar la actividad, vimos que se podía leer ya que estaba descifrada con letra script y allí se presentaba la autora de tan hermoso escrito: era Daniela Torres Peña de 12 años de edad, nos compartía la causa de su discapacidad, lo que le gusta comer y algunas cosas que ha aprendido desde sus seis años.

Finalmente, el viernes tres de mayo recibimos una llamada de la Cámara Colombiana del Libro, invitando especialmente a Juan Esteban Quintero para asistir al evento ya que su carta había sido seleccionada para ser ilustrada y conocer personalmente a Daniela. Llegamos al evento y allí nos recibió una representante de la tribu Wayu quien dirigió el programa. Se leyeron las cartas seleccionadas mientras que el artista Rafael Yockteng las

ilustraba. El dibujo para Daniela fue especial ya que las siluetas fueron bordeadas con lana para que ella a través de sus ojos, el tacto, entendiera lo que allí había plasmado. La tribu Wayu envió detalles simbólicos y representativos de su tribu como una pequeña mochila Wayu, un llavero, un collar y una manilla tejidos por ellos.

De esta experiencia surgieron los siguientes aprendizajes:

Los niños se emocionaron con la escritura de la carta a pesar de no saber a quién iba dirigida, su género, edad, fue un enigma que los llevó a tener cierto cuidado con el lenguaje que se usó.

El proceso de corrección debe ser continuo, pues a pesar de que se realizaron varias revisiones en la última transcripción quedaban varias cosas para corregir.

Este trabajo le dio un sentido a la escritura, pues ya no escribían solo para una clase, sino que se estaba usando el lenguaje para comunicarse y se logró que cada uno se esforzará para que su carta fuera impecable, usaron su creatividad, dedicación y esfuerzo para hacer de estas una obra de arte.

Tuvimos la oportunidad de acercarnos a otra manera de comunicarnos y a alcanzar un nuevo logro en cuanto a inclusión, en la Institución se tiene el programa de inclusión con niños con síndrome de Down, déficit cognitivo, pero no con discapacidades físicas y/o motoras así que aprovechamos el momento para socializar sobre las personas invidentes y su forma de comunicarse.

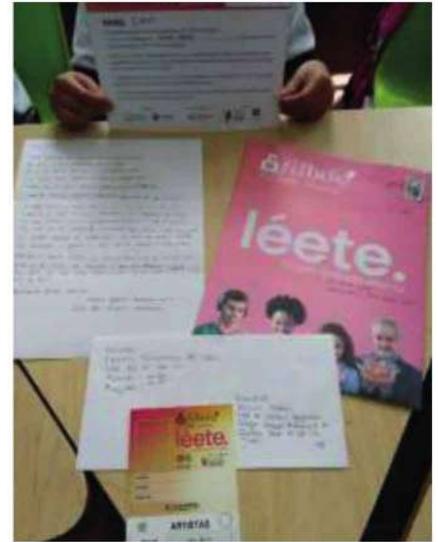
Esta experiencia fue motivadora tanto para los estudiantes como para mí como docente, por ello extendiendo la invitación a participar en proyectos y eventos que le brinden a los estudiantes oportunidades de aprendizaje en contexto y con nuevos enfoques, esto permite que a partir de pequeñas acciones el aprendizaje sea significativo, colaborativo, sencillo y nos permite sorprendernos y dejar una grata huella en la vida de nuestros estudiantes.



Producto final de las cartas.



Entrega de las cartas a la Cámara Colombiana del libro.



Paquete enviado de la Cámara Colombiana del libro para cada niño.



Estudiantes leyendo las cartas recibidas.



Juan Esteba y Daniela durante el evento, son los niños que están en el centro ambos de camisa y saco color rosa.



Daniela recibiendo la ilustración de la interpretación de la carta de Juan Esteban, disponiéndose a leerla con sus manos.



Juan Esteban en compañía de su mamá recibiendo la ilustración del artista Rafael Yockteng interpretando la carta de Daniela

LA REALIDAD SOCIAL Y SU INCIDENCIA EN LA ESCUELA



“Una educación divorciada de su contexto carece de valor”
Henry Giroux



Alba Lucía González Londoño

Magister en Educación. Institución Educativa Ciudadela Cuba-Pereira. Secretaria de la Comisión de Derechos Humanos - SER, Risaralda.

El conjunto de circunstancias que *enmarcan* la sociedad donde se desarrolla la persona es determinante para su formación integral, y esta última comienza en la familia por ser la primera institución que conoce el ser humano desde que nace hasta que llega a su etapa escolar donde ingresa a una segunda institución: la escuela.

“Mi segundo hogar es la escuela y mi primera escuela es mi hogar”

Cuando se hace el intento de aproximarse a una realidad, se debe leer de manera contextual considerando una

serie de acontecimientos como son: el territorio y ubicación geográfica, el entorno socio-cultural, la globalización, las NTIC, los MMCS, los estilos de vida y hábitos sociales, las condiciones socio económicas y estructurales de la familia y del país en que vive; esto porque todos los elementos anteriores actúan como coordenadas del contexto social en el que vivimos.

Ahora bien, el contexto social es determinante para la escuela. El filósofo español Ortega y Gasset decía: “Yo soy yo y *mis circunstancias*”, esto quiere decir que solo podremos comprender a un individuo dentro del contexto social en el que vive la persona, el cual



las diferencias sociales por el antagonismo de clases, ya que el sistema capitalista así lo determina y el modelo económico Neoliberal así lo impone como régimen directriz de la sociedad gobernada por una clase dirigente de derecha a la que poco o nada le interesa el desarrollo humano del pueblo ni sus diversas expresiones ideológicas; tampoco la diversidad socio cultural ni el territorio que habita y mucho menos que sea un pueblo educado.

Es así como nuestro sistema educativo se caracteriza desde la atención a la primera infancia por la exclusión social, porque este sistema social no nos considera a todos como iguales en el sentido de dignidad humana, y de esto se dan cuenta los chicos a temprana edad por la brecha abismal que hay entre las clases sociales. Es el sistema el que se encarga de indicarle al niño y a la niña desde temprana edad a qué tipo de educación tiene derecho y es una situación de injusticia social cuando se ha determinado desde la clase dirigente y desde los organismos internacionales que la manejan, qué debe existir un tipo de educación para los pobres (pública) y otro tipo de educación para los ricos (privada).

Vemos de esta manera, que se impone un modelo educativo que no está acorde con nuestro contexto socio económico, cultural y político, diferente a otros países y regiones del mundo donde hay más desarrollo; el nuestro es un modelo impuesto que obedece a intereses neoliberales y no satisface las necesidades de nuestra realidad; se incluyen en el PEI de las Instituciones educativas proyectos de aula obligatorios y áreas del saber con asignaturas que deben abordar temas como cultura ciudadana, cultura de legalidad, educación sexual, democracia, prevención y desastres, ética y valores, filosofía, ciencias políticas, educación física, artes, religión, operaciones matemáticas en álgebra, geometría, trigonometría, cálculo y construcción teórica, plan lector en español y en otros idiomas como inglés o francés, emprendimiento, economía, contabilidad, física, química,

entre muchas otras que se dan acorde al énfasis o articulación del colegio con universidades o con el SENA. Todo como parte de un pensum académico impuesto donde lo que se plantean son contenidos y se prepara desde la escuela mano de obra calificada para ejercer las actividades que impone el modelo económico, el cual favorece a la burguesía y establece barreras socio económicas entre la clase trabajadora y la oligarquía que defiende sus intereses económicos, empobreciendo cada vez más al pueblo, a la vez que destruye su entorno ambiental y cultural.

Se debe reconocer que el niño y la niña en su lenguaje, comportamiento, e interacción con los demás y con la naturaleza, expresan estilos de vida con sus costumbres y actitudes de los cuales se han apropiado por el ejemplo de sus padres y de su entorno social. Luego vemos que en la escuela las condiciones materiales no garantizan un ambiente pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque allí convergen los niños y niñas que son víctimas de los problemas sociales actuales como son: la pobreza generada por el desempleo, la inequidad y desigualdad social, la violencia al interior de la familia, el micro tráfico, la prostitución, el abuso sexual, el trabajo infantil, las tribus urbanas y pandillas juveniles.

Apatía hacia el conocimiento

La desesperanza aprendida y la destrucción medio ambiental causada por las multinacionales con el permiso del gobierno, se han apropiado de nuestros recursos naturales generando así un desequilibrio en la naturaleza que tiene consecuencias como desastres ambientales, escasez de agua, de alimentos y genera aún más pobreza; lo que genera en el estudiante apatía por el conocimiento al ver su entorno destruido y sin mayores posibilidades y oportunidades de tener un mejor entorno socio cultural y ambiental; a esto se le suma el hacinamiento en las aulas donde hay hasta 45 estudiantes y el mal estado

se convierte en una fuerza que lo impulsa de manera consciente o inconsciente a comportarse en función de las circunstancias que lo rodean.

En este sentido, la educación es el eje dinamizador que se involucra con el ser humano en su formación integral, proceso que comienza en el vientre de la madre y se vive en cada etapa de la vida en todas las actividades donde actúa el ser humano en las relaciones interpersonales con el otro y con el medio ambiente. Es en la construcción de procesos que son parte del tejido social en el cual está inmerso, donde utiliza un lenguaje explícito para comunicar sus saberes, sus sentires, sus expresiones culturales, su ideología política y sus creencias religiosas.

En particular, nuestro contexto socio cultural colombiano ofrece multiculturalidad y diversas expresiones ideológicas y religiosas; también existen

de la estructura y planta física de los planteles educativos, que en su gran mayoría tienen necesidades básicas en dotación de bibliotecas, laboratorios, implementos deportivos, material didáctico y pedagógico, pintura, arreglo de la planta física, renovación de pupitres y mobiliario de oficina, construcción de espacios de juego y sano esparcimiento, restaurante escolar para todo el estudiantado, entre otras. Todo esto muestra la falta de garantías para ejercer la profesión docente en condiciones dignas y que pueda darse un proceso donde realmente el resultado lejos de ser cuantitativo se pueda mostrar cualitativamente mejorando la calidad de vida de la población, que es lo que debería pasar si la educación estuviera planteada acorde al contexto social, cultural, económico y político del país.

El detrimento de la calidad de vida del maestro y la maestra es cada vez más evidente debido a la falta de voluntad política del Estado para brindarle mejor remuneración y garantías de atención en salud física y mental, además de darles ante la sociedad el reconocimiento que se merecen por ser los encargados de la formación humana del pueblo.

El contexto educativo nacional está planteado por los tecnócratas quienes consideran la educación como un servicio, no como un derecho, y plantean políticas educativas donde la función social de la educación es desarrollar competencias básicas de lenguaje y matemáticas que van encaminadas a la preparación del estudiante para desempeñarse en labores productivas al servicio de la burguesía y la clase dirigente. Es así como se utilizan términos como capital humano, competencias, calidad, cobertura, servicio al cliente, donde el estudiante y la familia quedan reducidos a un producto con valor agregado, cosificando y mercantilizando la educación, como un producto más.

A todo esto se le suma el recorte presupuestal para la educación que cada vez se ve más cerca de su privatización total; la cual se implementa a través de programas del gobierno como es el proyecto de "cero a siempre" donde las maestras especialistas en pedagogía infantil han sido desplazadas por las madres comunitarias que antes atendían las guarderías de bienestar familiar; Ser pilo paga, premio al maestro compartir, o el PTA proyecto todos a aprender. Estos programas incentiva que se contrate a los maestros y maestras que con una mirada gobiernista, y se prestan para la fusión de colegios y el recorte de maestros, contribuyendo al recorte presupuestal para la educación pública; así se ha proyectado la construcción de los mega colegios que serán privatizados para generar ganancia económica.

En consecuencia, se incentiva a los maestros desde el Ministerio de educación para que implementen, en sus prácticas pedagógicas, las experiencias significativas del gobierno y así crean división en el magisterio donde unos aplauden que el gobierno privatice la educación y la mercantilece, mientras otros luchamos por la defensa de la educación pública implementando la investigación y las estrategias pedagógicas alternativas en nuestra práctica pedagógica.

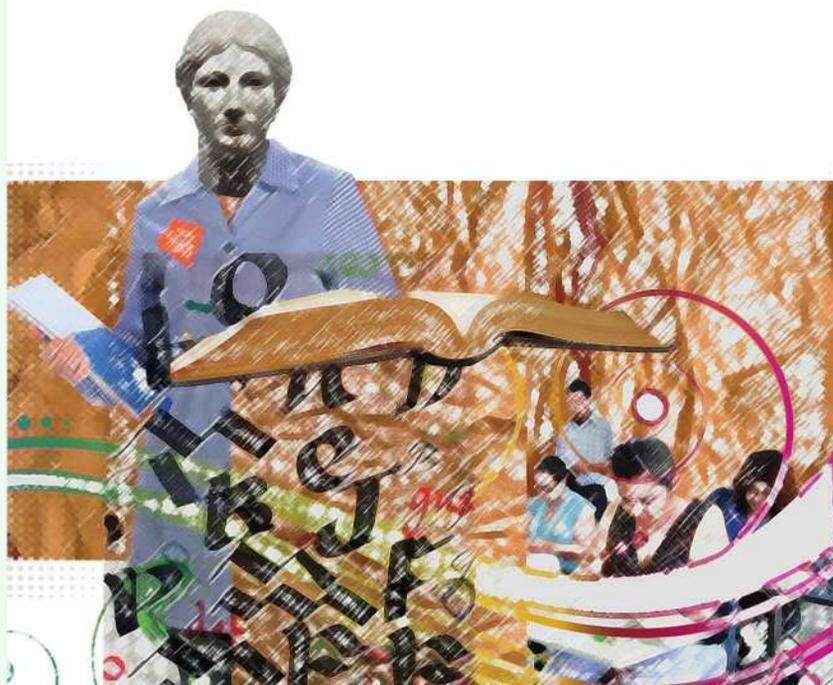
El pedagogo Paulo Freire decía *"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo."* El accionar del maestro y la maestra están sustentados en su práctica pedagógica, la cual tiene como base fundamental la investigación, la pedagogía y la didáctica, que son elementos inherentes al desempeño de nuestra labor docente, y desde ese accionar Paulo Freire propone una pedagogía crítica.

Freire explica que se debe involucrar a la comunidad educativa a construir la sociedad desde la toma de conciencia de los problemas sociales que se viven

en la cotidianidad y que afectan de manera directa o indirecta la escuela y la práctica pedagógica del maestro y la maestra. Plantea también que la educación debe convertirse en un proceso político, ya que el maestro y su aula de clase no pueden ser indiferentes, entendiendo que la realidad social afecta a toda la comunidad educativa. El maestro debe de ser el ente que lleve a los aprendices a pensar en la sociedad, en la que están desarrollando su proceso de aprendizaje, por lo que deben de construir desde los conocimientos previos que estos llevan al aula de clase, ya que son ellos un reflejo visible y fiable de las realidades sociales. Por su parte el aprendiz debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser seres sociales pasivos a seres sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están sumergidos.

El pensamiento crítico dentro del aula no puede llevar a sus entes a ser seres negativos, por el contrario el negativismo debe de estar totalmente alejado del pensamiento crítico para no sesgar la mirada a lo positivo que se está viviendo y poder seguir construyendo desde la realidad. Desde una mirada de pedagogía crítica y reflexionando la realidad social de la escuela en nuestro país, considero que, tanto en la familia como en la escuela, se debe repensar la construcción del sujeto político que va a dirigir la nueva sociedad donde se resignifique al maestro, su rol como agente de transformación social, y quien debe motivar al estudiante indagando sus pre saberes y condición socio cultural para entablar un diálogo entre el maestro y los estudiantes.

Emerge el pensamiento crítico y con este la conciencia social, elementos que le permiten a la persona asumir una actitud propositiva frente a la construcción social de un nuevo proyecto de país.



EN LA BÚSQUEDA DE UN **ESTATUTO** DOCENTE **ÚNICO**



Anderson Gallego

Profesor de la I.E. El Corazón (Medellín-Antioquia). Estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Este texto hace parte de la tesis para obtener el grado de Magíster en Psicopedagogía. La tesis se titula: Los efectos del bienestar/malestar docente en el proceso de aprendizaje. una reflexión desde la psicopedagogía.

Para realizar un abordaje y la respectiva reflexión sobre los decretos que actualmente rigen el estatuto docente, considero importante realizar un recorrido por la normatividad previa a ambos decretos, lo cual permitirá realizar un reconocimiento de la condición del docente a lo largo del tiempo y evidenciar las luchas que se generan al interior de la profesión buscando la mejora en las condiciones laborales y el reconoci-

miento del impacto de su labor. Este recorrido permitirá reflejar las perspectivas de malestar y bienestar que han construido los docentes en las últimas décadas de ejercicio.

A inicios del siglo XX, luego de la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1903) con la cual se organiza y dirige la instrucción pública en Colombia en concordancia con las directrices de la religión católica¹, se documenta la primera iniciativa de



organización de un sindicato de maestros, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1917), con el propósito de defender los derechos de los maestros a nivel intelectual, moral y económico buscando una significación e identidad de la labor (Saldarriaga & Vargas, 2015). El maestro asumió con este evento una dimensión pública.

En los años cuarenta los maestros comienzan a formar incipientes organizaciones regionales en la búsqueda del reconocimiento social de su función y la mejora de sus condiciones laborales (Bocanegra, 2009), siendo la primera organización a nivel nacional la ACPES (asociación de profesores de secundaria), cuyo objetivo y esfuerzos fueron diezmados por la fuerte represión del estado contra los movimientos sindicales durante La Violencia de los años cincuenta. En el año de 1958, cuando las condiciones para las agremiaciones sindicales mejoran debido a la disminución del uso de la violencia

extrema, nace FECODE² (Federación Colombiana de Educadores) como la agremiación encargada de unir a los maestros que buscaban la mejora de sus garantías, observando que en esta época se comienza a dar el desplazamiento de la población rural a la urbe generando un crecimiento acelerado en la educación y por consiguiente el aumento del personal docente, convirtiéndose en un gremio representativo de la nación.

A partir de la fundación de FECODE y el fortalecimiento sindical en Colombia, se dan una serie de luchas desde las diferentes organizaciones magisteriales (ASANDIP³, ADIDA⁴ y la ACPES, entre otras), especialmente en la década de los sesenta, buscando una nivelación salarial respecto a otras profesiones y el pago oportuno de sus prestaciones sociales. En contraparte, se comienzan a dar fuertes formas de represión y silenciamiento de estas organizaciones por parte

de las entidades locales de gobierno como la declaración de ilegalidad del paro, congelamiento de los salarios, despidos o las medidas policivas para el desmantelamiento de las protestas, como la empleada durante la “*huelga de los Caballos*”⁵ en Santander.

Durante la década de los sesenta la labor docente dentro y fuera del magisterio, era vista como una labor de abnegación y sacrificio donde debía haber una resignación y conformarse con vivir mal, recibiendo suficiente satisfacción con el servicio prestado (Bocanegra, 2009), sumada a esta representación, desde el FMI (Fondo Monetario Internacional) en el año 1962 se recomienda la regulación de los incrementos salariales de los trabajadores del estado debido a la crisis cambiaria experimentada, de modo que afectó directamente las formas de remuneración y la destinación de recursos para los docentes. Las representaciones sobre la labor, las dificultades económicas, el incumplimiento con los pagos, la precariedad en la prestación de los servicios de salud y la inequidad existente entre los diferentes estatutos docentes (nacional, departamental, municipal) provocó la intensificación de las luchas y movilizaciones en defensa de la educación y los derechos de los docentes, haciendo posible la participación masiva de los miembros del gremio y la visibilización de la problemática ante los medios y la opinión pública, donde se destaca la “*marcha del hambre*”⁶ organizada por maestros de Magdalena en 1966.

En la década del setenta la vinculación laboral de los docentes correspondía a los alcaldes y gobernadores, los cuales realizaban una retribución salarial a partir de víveres y otro tipo de objetos, pues la economía de los municipios y departamentos no daba abasto para cubrir la demanda de las necesidades de la comunidad y al mismo tiempo la retribución económica de los docentes, los cuales debían ser pagados por las entidades locales de gobierno y no por el estado. A partir de la ley

43 de 1975, el libre nombramiento de los maestros se modificó y ahora alcaldes y gobernadores debían designar a profesionales idóneos de manera meritosa y transparente; además, la profesión se vería unificada bajo la figura de maestros nacionales generando un impacto positivo en las condiciones económicas y estabilidad laboral que poseían.

Con el decreto 128 de 1976 las condiciones diferenciales entre maestros de primaria y bachillerato se eliminan y se propone un estatuto único, donde comienzan a ser considerados empleados públicos de libre nombramiento y remoción. A partir de la promulgación de esta norma y durante el mandato de Julio Cesar Turbay se retoman las luchas y negociaciones de los docentes con el estado, buscando consolidar un estatuto único docente que ofrezca garantías laborales a los miembros del magisterio, construyendo en común acuerdo entre FECODE y el Ministro de Educación, Rodrigo Lloreda, el decreto 2277 de 1979

El Estatuto Único Docente, el Decreto 2277 de 1979.

El decreto 2277 o estatuto docente, es el texto por el cual se adoptan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente, compuesto por 10 capítulos, varias secciones al interior de algunos capítulos y 82 artículos.

El decreto organiza la profesión docente de la nación en un estatuto único, que administra a los empleados oficiales y no oficiales (estos últimos con algunas excepciones, pero respeta la nivelación y escalonamiento salarial), aunque no contempla a los docentes de educación superior. Plantea desde su inicio que el único personal idóneo para hacer parte del escalafón y ejercer funciones como maestro en instituciones educativas de carácter oficial son aquellas que cuentan con formación en áreas relacionadas con la educación y pedagogía, estudios que deben haber sido obtenidos previos al ejercicio de maestro.

Dentro de la reglamentación, se establece un sistema de clasificación de los educadores conocido como el escalafón docente, el cual los ubica en un nivel de acuerdo con la preparación académica, la experiencia laboral, el tiempo en carrera y los méritos o contribuciones reconocidos; esta ubicación permite determinar el salario que devenga el maestro, buscando promover su permanencia y cualificación con mejoras salariales. Los últimos niveles del escalafón, solo son alcanzables para profesionales licenciados y en vista que la mayoría de maestros de la época eran bachilleres normalistas o técnicos en educación para quienes la profesionalización era algo inalcanzable, debido a los altos costos de matrícula y manutención en las universidades, horarios de estudio poco flexibles y la ubicación de centros formativos alejados de los centros universitarios, se promueve al interior del decreto diferentes estímulos para el estudio y capacitación, además de promover la construcción y consolidación de programas formativos dirigidos

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandria Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 49
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

Maria Cristina Drozco 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 Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

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

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

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

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

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

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

Librería Gatara
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

...Este aspecto permite que las luchas gremiales llevadas con anterioridad se continúen dando en el marco de la defensa de la educación y la reivindicación de los derechos magisteriales...

a maestros con el fin de cualificar su práctica y mejorar sus posibilidades salariales.

En cuanto al estímulo para la formación, se propone que la variable tiempo laborado puede ser reemplazada como requisito de ascenso por la realización de estudios complementarios o la producción de textos académicos que tengan un impacto sobre la educación, buscando generar mayor motivación en los maestros para participar en espacios de construcción académica, investigación, documentación y sistematización de experiencias.

Además de las posibilidades de capacitación para los maestros, el estatuto contempla beneficios educativos para sus hijos, como la prelación en el ingreso a planteles educativos oficiales y no oficiales; adicionalmente, se propone el favorecimiento para programas de financiación en la educación superior. Este punto permite ver la transformación que sufre el rol docente respecto a las concepciones dominantes a lo largo de su historia, alcanzando por fin un primer peldaño en el reconocimiento y gratificación esperado ante la labor de instruir las futuras generaciones, dejando de lado el papel de sacrificio y despojo por un estatus de privilegio ante el sistema educativo, con posibilidades transformadoras de la sociedad a partir de la cualificación personal y familiar.

A lo largo de la norma se percibe, de forma reiterada, una búsqueda por la permanencia de los maestros, la estabilidad y cumplimiento en las obligaciones del estado con ellos a nivel salarial, estímulos, beneficios y posibilidades de participación, respondiendo a la sensación de desprotección que se venía viviendo a lo largo de su historia y que desencadenó las movilizaciones mencionadas. Para la permanencia dentro del escalafón, el maestro no es sometido a ningún tipo de evaluación o recolección de evidencias que muestren su contribución en el proceso formativo de los estudiantes ni de la comunidad, basta con el concepto positivo emitido por parte de sus superiores jerárquicos en el cumplimiento de sus asignaciones. Los únicos funcionarios del magisterio sometidos a evaluación a partir de la promulgación de la norma son aquellos que ocupan el cargo de rector, los cuales atraviesan procesos de veeduría periódica con la finalidad de comprobar el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, además, revisar que los fondos estatales que manejan sean utilizados acorde a las necesidades presentes de la institución educativa que dirigen; en el caso de no cumplir con las expectativas del evaluador y el empleado no esté incurriendo en un delito, la sanción implica la destitución del cargo directivo, sin la pérdida de su plaza y escalafón docente.

Dentro de los derechos que adquiere el maestro, a parte de los tratados con anterioridad como la permanencia, el ascenso, el pago oportuno de su salario y prestaciones sociales, la participación en programas de capacitación; se menciona la oportunidad de contar con vacaciones pagas y un elemento que, a mi parecer, es fundamental: el derecho a la asociación y participación sindical. Este aspecto permite que las luchas gremiales llevadas con anterioridad se continúen dando en el marco de la defensa de la educación y la reivindicación de los derechos magisteriales, sentando un precedente para la representación docente, la organización de colectividades en la defensa de derechos individuales o grupales y la coordinación de movilizaciones a lo largo del país sin el temor de sufrir las penalizaciones y los maltratos sufridos por entidades estatales.

Entre los deberes destaca la figura pública del maestro como modelo social, ser virtuoso que debe educar a los demás con su presencia y comportamiento ante las diferentes situaciones cotidianas, rico en valores y cualidades al servicio de la comunidad, con conocimiento amplio sobre la constitución, leyes e historia colombiana, encargado de inculcar en los demás el amor patrio y la práctica de las festividades nacionales; en resumidas cuentas debe contar con una conducta decorosa y ejemplar, digna del cargo de formar a las futuras generaciones. A partir de esa concepción virtuosa del maestro, se sugieren unas causales de malas conductas, las cuales se adecuan a los valores preponderantes del momento histórico y la fuerte influencia religiosa en las esferas del poder (desde la fundación de los primeros movimientos magisteriales hasta la fecha había una fuerte participación de movimientos religiosos y conservadores al interior de las agrupaciones, los cuales transmitían sus valores y percepciones sobre la moral social, a tal punto de no considerar inadecuado el proselitismo religioso dentro de las instituciones educativas) como la asistencia habitual en estado de em-

briaguez o bajo el influjo de drogas, el homosexualismo u otra aberración sexual, la malversación de bienes o fondos escolares, la aplicación de castigos denigrantes o físicos a los estudiantes, ser condenado a un delito, realizar proselitismo político.

Reconociendo la importancia de la prestación del servicio educativo de forma regular para los estudiantes y en concordancia con lo mencionado en párrafos anteriores, el afán por ofrecer estabilidad laboral a los maestros, se clasifican las malas conductas⁷ de los maestros y se establecen amonestaciones que van desde el congelamiento del sueldo y el escalafón, la suspensión transitoria del cargo hasta la remoción del escalafón docente y despido del maestro, siendo esta última la sanción para aquellas faltas más graves, las que atentan contra la integridad física y mental de alguno de los miembros de la comunidad educativa o de la sociedad en general.

Un elemento que no se observa con claridad en el decreto, quizás porque está sobreentendido y obvio debido a la especificidad de la labor docente en los procesos de enseñanza, pero que requiere ser más claro y explícito, es la descripción de las funciones del maestro. A lo largo de la norma se busca establecer las condiciones para el ejercicio de la labor y el ingreso al escalafón, la permanencia y la promoción, los derechos, deberes, prohibiciones, estímulos, el régimen disciplinario y la capacitación. Lo más próximo a la delimitación de las funciones se encuentra en la sección tercera del capítulo IV que trata los deberes y prohibiciones, donde se menciona el deber de cumplir con las órdenes dadas por los cargos superiores jerárquicamente (capítulo IV, sección tercera, artículo 44, numeral D). Esta referencia es demasiado amplia al definir las funciones del maestro, pues no se circunscribe a unos temas o espacios determinados, entonces las actividades a desempeñar dependen de las pretensiones del directivo o administrativo que imparte las órdenes

desde intereses y concepciones particulares en torno a su concepción de enseñanza.

Las condiciones para la transición a un nuevo estatuto docente

A partir de la década del 80 se comienza a instaurar de forma global un discurso de calidad y gerencialismo educativo concibiendo al estado como una empresa social, pero es en la década del 90 especialmente durante el mandato de César Gaviria (1990-1994) donde se dan reformas caracterizadas por la apertura económica y la implementación de políticas neoliberales, creando la necesidad de construir una normativa educacional que obedezca a una lógica económica sustentada en la eficacia, eficiencia, rendición de cuentas, evaluación de resultados, racionalización del gasto, aumento de cobertura y calidad de la educación (Tamayo, 2010; 43), que establezca cambios respecto a la formación, ingreso, evaluación, promoción, permanencia y funciones de los docentes pertenecientes a la educación pública.

Estas tendencias estatales se consagran con la Constitución Política de Colombia (1991) donde se reforman

los principios orientadores de la educación, estableciéndola en su artículo 67 como un derecho y servicio público en función de la persona y con una destino social, permitiendo que las proyecciones de la nación se ajusten a las orientaciones de la política internacional ofrecidas por el Banco Mundial y la UNESCO, con el objetivo de acomodar el proceso educativo a criterios de calidad, cobertura, eficiencia, pertinencia y equidad, descentralizando la administración del sistema educativo (Banco Mundial, 1996).

En correspondencia con las políticas de estado instauradas, se da la organización de la educación colombiana a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994; la cual, aparte de dar las orientaciones necesarias para la prestación del servicio educativo y darle una estructura, sienta las bases para la organización de un sistema nacional de evaluación educativo, con el objetivo de medir “la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional del docente, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos y la organización de las instituciones educativas para la prestación del servicio educativo” (Lozano, 2010; 75), y contempla la posibilidad de adecuar las condiciones de los prestadores del



Fotografía - Alberto Motta

servicio educativo e implementar sistemas de medición y seguimiento del desempeño y los procesos.

Adicional a las tendencias adoptadas dentro de la educación, a nivel fiscal se requiere la modificación del decreto 2277 de 1979 debido a que el vacío pensional de los docentes hubiera afectado las finanzas del sector educativo estatal (<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-578062>), siendo un motivo de peso para establecer unas exigencias que restrinjan el ingreso y la permanencia de los docentes en el sistema educativo.

A pesar de las conquistas alcanzadas con las luchas sociales organizadas por los maestros y su nueva imagen como sujetos públicos y políticos, instaurados como sujetos de saber y de movilización social que poseen y construyen un saber pedagógico con un trabajo enfocado en la intelectualidad y la cultura; la educación sufre una profunda transformación en la que no son tenidos en cuenta, obediendo a la visión funcionalista y mercantilista adoptada por el estado donde se asumen las evaluaciones masificadas a nivel internacional, la estandarización del conocimiento, el discurso del rendimiento infantil y se comienza a configurar la necesidad de transformar el estatuto docente instaurado por uno que responda las nuevas tendencias en la educación globalizada, donde se brinden fuertes regulaciones a la profesión en búsqueda de niveles elevados de calidad e idoneidad educativa, obediendo a un modelo administrativo de la educación ideado en un fundamento de dominación legal con administración burocrática, los cuales abogan por la tecnificación de los procedimientos y la obtención de resultados medibles según lo planteado por Weber (1977).

La planeación de las reformas, pese al reconocimiento político ganado por el docente, desconoce su participación en la construcción y definición de las nuevas disposiciones educativas afectando directamente las condiciones para el ejercicio de la labor. Los ins-

trumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo pasan por alto o malentienden las percepciones y propuestas por los grupos de docentes, ejecutando a nivel estatal unos instrumentos basados en principios de control y restricción para conseguir que los docentes se modifiquen acorde a las nuevas exigencias en términos de calidad. La visión de la norma está por encima de la opinión del docente.

La llegada del decreto 1278 de 2002

En coherencia con las políticas y reformas dadas en la educación, se presenta el decreto 1278 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente y realiza una drástica modificación a las disposiciones que regían el ejercicio docente, bajo la pretensión de promover mejoras salariales y aumentar los niveles de calidad educativo a partir de mecanismos de seguimiento y medición de la idoneidad docente. Este decreto instaura mecanismos de evaluación permanente que, más que favorecer el mejoramiento de la práctica como maestro,

actúan como obstaculizadores para el ascenso y mejoramiento de su calidad de vida; por esta razón, los educadores antiguos mostraron resistencia y continuaron laborando bajo las normas del decreto anterior. La norma consta de nueve capítulos y 69 artículos.

Uno de los elementos destacados de la nueva reglamentación respecto al decreto anterior, es la implementación de la evaluación como mecanismo de medición y clasificación constante de los trabajadores de la educación, especialmente con el fin de reconocer sus méritos y contribuciones dentro del sistema, siendo estos elementos los principales fundamentos para el ingreso, la permanencia y la promoción de los maestros. El 1278 instaura la evaluación como herramienta rectora para la verificación del mérito, se contemplan diferentes momentos de esta como:

- **Evaluación de ingreso:** es el proceso por el cual se evalúan las aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos de la carrera docente; elaborando a



partir de esta valoración un listado de elegibles que serán llamados de acuerdo a la disponibilidad de vacantes del sector educativo estatal.

- **Evaluación de periodo de prueba:** se realiza al finalizar cada año académico, siempre y cuando los docentes y directivos hayan estado en servicio mínimo 4 meses, la cual comprende el desempeño y competencias en áreas específicas y se califica de 1 a 100. Se considera satisfactoria cuando la calificación es igual o superior a 60 y pasan a ser inscritos al escalafón de acuerdo a los títulos académicos obtenidos; los docentes que obtengan un rendimiento inferior a 60 serán retirados del servicio.
- **Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual:** busca medir de 1 a 100 el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que se desempeña, realizada al terminar cada año escolar a docentes que lleven como mínimo tres meses de servicio en la institución. El responsable de esta evaluación es el rector o superior jerárquico. La calificación se considera satisfactoria cuando supera 60, en caso de recibir una calificación inferior por dos años consecutivos, el profesional es retirado del servicio.
- **Evaluación de competencias:** se realizará cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente, pero sin superar un término de seis años; su participación es voluntaria y busca valorar los aspectos: competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias de liderazgo y dirección, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal. Aprueban quienes obtengan un puntaje superior a 80, organizándose en estricto orden de puntaje y dependerá el número de promovidos a la disponibilidad presupuestal de la entidad territorial.

Desde el momento previo al ingreso al escalafón docente, con la implementación del periodo de prueba, el maestro es sometido a constante observación y medición, justificando este mecanismo como la posibilidad de influir en la mejora de los procesos educativos y producir mayor esfuerzo por parte de los profesionales docentes en la maximización de los resultados obtenidos; en ocasiones la evaluación no va acompañada de la debida retroalimentación ni de unos mecanismos claros para ejercer el derecho a la reposición por parte del evaluado, además, los criterios de valoración obedecen, en algunas situaciones, a los intereses y percepciones particulares del evaluador (siendo el rector quien desempeña este papel con asistencia de los coordinadores, debiendo responder a múltiples responsabilidades de carácter administrativo y velar por el seguimiento de los procesos de los maestros y la observación de su ejercicio, sin olvidar que el rector a su vez es objeto de evaluación por parte de su superior jerárquico), el proceso pasa de ser un ejercicio con fines formativos a ser un instrumento de clasificación.

El mecanismo de la evaluación no puede considerarse como un problema o amenaza para el docente mientras sea un instrumento que posibilite la reflexión y mejoramiento de las acciones pedagógicas a partir de unos criterios imparciales y objetivos; pero al instaurarse como un elemento de presión y amenaza que obedece a unos criterios subjetivos, pasa a ser un instrumento de intimidación y sanción que actúa como obstaculizador en el proceso de mejoramiento de la labor del docente, que determina su ingreso, permanencia y ascenso. Esta evaluación que busca el control y auditoría, no aporta significativamente en el crecimiento y desarrollo profesional del docente, de las instituciones, de la educación, de la nación.

La evaluación presentada por el decreto, obedece a lógicas del mercado competitivas, donde los resultados cuantitativos permiten la mejora y el

cumplimiento de los objetivos, en este caso procurando el aumento de la calidad educativa. La dificultad radica en su interés por medir los resultados y no los procesos, desatendiendo la influencia del contexto en los procesos de socialización o interacción, convirtiendo la labor docente en una acción instrumental y premeditada con ambientes específicos, fijos y controlados, que arrojan unos resultados estandarizados observables a través de unos criterios fijos; donde el profesional docente se responsabiliza por su propio desempeño, encargado de revisar el cumplimiento idóneo y eficaz de sus funciones como forma de justificar la permanencia dentro del escalafón y su trabajo. Como lo dice Gil (1996; 40). El nuevo estatuto responde a "*políticas estatales que basan sus reformas en una corporatización de la educación bajo el argumento de mejorar la calidad de la misma*" funcionando alrededor de las variables de competencias y desempeño, pero desconociendo las condiciones específicas del contexto donde se desarrolla la labor docente.

Retomando las palabras de Tenti (2010; p. 14) las evaluaciones que se hacen a la educación, obedecen a una sospecha del estado y la sociedad sobre la escuela, la cual ha perdido su imagen de autoridad y respeto, cuestionando la competencia de las personas educadas por las malas prácticas formativas de los profesores. Con esta percepción, la responsabilidad de la calidad en educación recae en el docente y sus prácticas, siendo el deber del Estado, al ser el ofertante de este servicio público, establecer mediante unas políticas y directrices los mecanismos de evaluación y seguimiento que regulen las acciones del docente en pro del avance de los ciudadanos de la nación, justificando así el énfasis evaluativo del decreto 1278 y otras normas posteriores que reglamentan este procedimiento⁸.

Los factores considerados en el decreto anterior para el ascenso, como el tiempo laborado, la capacitación o la

realización de estudios complementarios, dejan de ser estimados como elementos decisivos y son reemplazados completamente por la evaluación; cuando el maestro cuenta con un tiempo o unos estudios precisos puede someterse a un proceso de evaluación, el cual establece su idoneidad como profesional para el acceso a mejoras salariales las que dependen también de elementos externos como la disponibilidad presupuestal.

Respecto a la evaluación implementada al momento del ingreso, al considerar que todos los profesionales que deseen ingresar al servicio deben pasar por un concurso de méritos, genera una institucionalidad alrededor del mecanismo, al realizar un procedimiento estandarizado que garantiza la transparencia en la elección de los profesionales; contraponiéndose a lo que se venía dando con el antiguo decreto, pues se establecía un concurso de méritos para la vinculación, pero sin una estructura clara para el proceso de elección y seguimiento, como señala Duarte (1996) *“los nombramientos docentes bajo el antiguo estatuto solían ser vinculados a consideraciones políticas”*. En el proceso de ingreso, se busca ofrecer mayores garantías para el acceso de profesionales idóneos, descentralizando la responsabilidad de las entidades territoriales y atribuyéndola a una organización estatal donde el proceso sea menos influenciado por intereses de particulares.

En este decreto se da un espacio para mencionar las funciones con las que debe cumplir el profesional docente (no como en el decreto 2277 de 1979), especificando que su labor va desde el trabajo en el aula y la preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje⁹, hasta considerar otros espacios y actores que influyen de manera directa o indirecta en la educación de los estudiantes, trascendiendo la mera asignación académica y ampliando su campo hasta el marco que proponga el proyecto educativo institucional (PEI). Las actividades que debe desarrollar el maestro ahora tiene que ver

con la planeación y ejecución de proyectos, programas y actividades formativas, lúdicas, deportivas y culturales, considerando unas competencias más allá de las académicas, ahora se contemplan unas competencias administrativas y comunitarias que permitan abordar el fenómeno educativo de forma integral (las competencias académicas, administrativas y comunitarias se convierten en las dimensiones a tener en cuenta para evaluar el desempeño anual docente, de acuerdo con las disposiciones dadas en la guía 31 del Ministerio de Educación Nacional).

La educación, al ser considerada como un bien público centrada en los estudiantes y que está al servicio de los intereses de la nación y sociedad, lleva a consolidar una imagen de maestro como sujeto moralmente idóneo, que posee valores y cumple con las normas de la nación, el cual se encarga de transmitir estos preceptos desde el ejemplo y la transversalización de ellos en su diario vivir, comprometido con los diversos contextos socio-culturales que interactúan en el lugar donde desarrolla su labor, garante del incremento en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados que alcanzan sus estudiantes. Siendo el principal responsable de los resultados que obtienen los estudiantes, es necesario transformar el perfil del personal que se encarga de dicha labor (elemento que retomare más adelante) el cual de acuerdo con sus funciones y responsabilidades debe

ser alguien con manejo profundo del saber, en la capacidad de transmitirlo y contagiarlo al otro, donde el aprendizaje en el estudiante se da como consecuencia directa de las actividades intencionadas de enseñanza que pone en práctica el educador.

Con la educación como un servicio estatal, el docente pasa a ser un funcionario público al servicio del estado y su representante ante las comunidades, rol que condiciona la forma de relacionarse con el contexto y la imagen que proyecta, concibiendo un aumento en las expectativas respecto a su labor y generando mayor interés en el control de las condiciones de permanencia y ascenso laboral. Esto en concordancia con la implementación de la evaluación permanente, permite que la función del docente sea medible y demostrable a través de actividades de oficina o burocráticas¹⁰, pensando de esta manera una nueva función tácita para su labor la cual consiste en la recolección de evidencias¹¹ y la realización de actividades que generen productos observables en la inmediatez.

Dentro de las prohibiciones de la labor, me gustaría hacer referencia a algunas que cambian con respecto al decreto anterior, delimitando aún más el código de conducta del maestro de acuerdo con los valores sociales vigentes al momento de la expedición de la normativa, donde está prohibido abandonar o suspender sus labores durante la jornada correspondiente sin una justa causa o previa autoriza-

...Con la educación como un servicio estatal, el docente pasa a ser un funcionario público al servicio del estado y su representante ante las comunidades, rol que condiciona la forma de relacionarse con el contexto y la imagen que proyecta...

ción, realizar actividades ajenas a las funciones establecidas por el decreto durante el tiempo de trabajo o realizar ventas en beneficio propio, asistir al trabajo bajo el influjo de drogas o alcohol o atentar contra la integridad física y psíquica de los estudiantes. Uno de los elementos donde más se nota el cambio respecto a las prohibiciones en el ejercicio del maestro es en la eliminación de todo tipo de propaganda política o religiosa en el lugar de trabajo, dando cumplimiento a lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus artículos 18 y 19 que promulgan el respeto por las convicciones o creencias y la libertad de culto, ahora el docente no puede promulgar unos valores religiosos sobre otros, teniendo ahora en cuenta en su discurso y el diseño de las actividades curriculares la diversidad de creencias del contexto donde se encuentra.

Otro elemento determinante al interior de la nueva reglamentación del estatuto, es la consideración de profesionales no licenciados como aptos para el ingreso al servicio docente público y el acceso al escalafón, los cuales cuentan con la posibilidad de acreditar estudios complementarios en temas relacionados con pedagogía como requisito para su permanencia. Esta ampliación del perfil de ingreso, evidencia la desestimación de la formación profesional en áreas pedagógicas o educativas, pues no es un requisito indispensable para el desempeño como docente formarse en estos aspectos de forma profunda, mostrando que el rol de maestro puede ser asumido por cualquier profesional que cuente con un manejo pertinente de un campo del saber y su función educativa se limita a la transmisión y repetición de conocimientos establecidos; para el estado el saber pedagógico se ve subordinado por el saber técnico, el cual permite una flexibilización del perfil docente y abre la puerta para alcanzar los estándares de calidad planteados por un sistema educativo ideado como sistema económico y empresarial.

...El sujeto a formar se convierte en un estudiante que está en capacidad de responder a pruebas estandarizadas que miden la adquisición de una cantidad de conocimientos considerados globalmente como pertinentes...

Este panorama refleja un mayor interés del estado por el mejoramiento de la calidad educativa en términos de la transmisión y adquisición profunda del conocimiento, sobre la planeación y ejecución de estrategias que provoquen en el estudiante la construcción, reflexión y problematización del conocimiento que está a su disposición. El sujeto a formar se convierte en un estudiante que está en capacidad de responder a pruebas estandarizadas que miden la adquisición de una cantidad de conocimientos considerados globalmente como pertinentes, que muchas veces no está en la capacidad de reflexionar sobre la importancia, influencia o aplicación de estos saberes sobre su vida.

A partir de la presentación del decreto 1278 se percibe que el maestro que ingresa al escalafón docente a partir del año 2002 cuenta con unas funciones delimitadas, pero bastante amplias respecto a las responsabilidades y campos de acción que debe asumir, como la planeación y aplicación de proyectos y actividades institucionales que afectan a la comunidad educativa en general, el seguimiento a los estudiantes que no asisten a la institución educativa y orientación estudiantil, la vinculación de padres de familia y miembros de la comunidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participación activa en espacios de capacitación y perfeccionamiento pedagógico; la dirección, construcción, coordinación, evaluación, admi-

nistración y desarrollo institucional; la planeación, ejecución, registro y reflexión sobre las sesiones de clase. El campo de acción del docente se ve descentralizando de las instituciones educativas y los estudiantes, permitiendo que su rol pueda ser asumido por aquellos profesionales que cuentan con formación en áreas afines a los contenidos impartidos dentro de las asignaturas propuestas en la escuela, lo que desvirtúa la formación de profesionales en áreas de la educación y pedagogía que permitan reflexionar sobre los elementos o situaciones que intervienen al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de este nuevo decreto suscitó múltiples movimientos al interior de la organización magisterial por la inconformidad respecto a su formulación, queriendo rescatar la demanda antepuesta en el 2003 por un grupo de docentes que declaraban inexequibles los artículos 2, 3, 5, 7, 17, 21, 23, 24, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 57, 58, 61, 63, 65, 67, 68 del Decreto 1278 de 2002, mencionando específicamente en algunos decretos lo siguiente:

- El artículo 2° desconoce el principio de igualdad, al establecer condiciones laborales diferentes para las personas que se vinculan con posterioridad a la vigencia del decreto 1278 de 2002.
- Los artículos 3° y 7° por habilitar personas con título profesional diferente a los pedagógicos para ejer-

...La separación del colectivo y las preocupaciones se transforman en una carrera solitaria por el mejoramiento de unas condiciones laborales y el mejoramiento de la calidad educativa...

cer la docencia al desconocer los artículos 67 y 68 de la constitución política pues implica un deterioro de la educación pública y se desconoce el deber estatal de velar por la calidad de la misma.

- El artículo 17 desconoce el debido proceso pues el sujeto a inspeccionar es el mismo que realiza la vigilancia.
- En el artículo 24 la evaluación propuesta y los elementos causales de exclusión del escalafón no son elementos que garantizan el derecho a la defensa, por la manera como se presenta en el decreto
- Los artículos 46, 47 y 65 van en contra de la igualdad de los docentes escalonados con anterioridad a la vigencia del decreto 1278, pues establece una distinción salarial.
- El artículo 61 establece un periodo de vacaciones inferior al que rige en el momento de promulgación violando el artículo 53 de la constitución colombiana.

Ante el documento presentado, la Corte Constitucional emite la Sentencia C-313/2003 acudiendo al concepto de otras entidades estatales como el Ministerio de Educación y Hacienda, Procuraduría, el Departamento Administrativo de la Función Pública y la Academia Colombiana de Jurisprudencia, donde declara que no es inapropiado la coexistencia de dos estatutos docentes y resuelve que los artículos demandados son exequibles

a excepción del parágrafo del artículo 7 y la expresión “*el cual no será susceptible de los recursos de la vía gubernativa por tratarse de un acto en ejecución*” contenida en el parágrafo del artículo 24.

Los resultados del encuentro entre decretos para la labor docente

A partir de las modificaciones introducidas por los decretos, se configura un nuevo sentido y discurso sobre la labor docente, dándose una serie de directrices normativas en consonancia con las necesidades y concepciones históricas que mutan la profesión y se comienzan a ver diferencias significativas entre los docentes en ejercicio. El cambio en las directrices, concepciones, y normativas permite pensar en una posible desprofesionalización debido a la pérdida progresiva de autonomía y de control interno o una re-profesionalización justificada por la necesidad de ampliar las tareas asignadas habitualmente a los docentes (Cifuentes, 2013; p. 4). El funcionamiento de ambos decretos de manera simultánea provoca diferencias en cuanto al acceso, el nivel salarial, las funciones, la permanencia y el acceso, creando una situación diferenciadora con sensaciones de desigualdad y descontento, motivo que desmantela la organización de colectividades al no contar con puntos comunes de convergencia; el docente al ser intro-

ducido en un sistema de evaluación por méritos y competencias, ahonda la separación del colectivo y las preocupaciones se transforman en una carrera solitaria por el mejoramiento de unas condiciones laborales y el mejoramiento de la calidad educativa cuya responsabilidad depende del docente individualmente ajeno al contexto y la institución donde se encuentra.

Ahora, el maestro es objeto de observación y evaluación constante, quien se debe preocupar por elevar los estándares de calidad en la enseñanza que ofrece, con posibilidades de capacitación y participación en proyectos formativos e investigativos, pero que no causan un impacto definitivo en la mejora de sus condiciones salariales. Se percibe al interior de la profesión una condición de desamparo respecto al reconocimiento y actividades a desarrollar, estando el estado cada más atento a la supervisión del servicio educativo, pero más desentendido de las responsabilidades y necesidades que debe cubrir para la prestación del mismo. El papel de la evaluación docente y su impacto debe ser sometido a reflexión, pues se percibe una influencia significativa en el cumplimiento de las funciones y las condiciones laborales al afectar la forma como se desarrolla la enseñanza y la manera como se relacionan los profesionales con la comunidad donde se encuentra y su saber.

La evaluación debe dejar de ser entendida como proceso de rendición de cuentas del evaluado ante sus superiores, que excluye y coacciona, que no da pie al diálogo y la formación, buscando que este instrumento contemple los fundamentos éticos y políticos de los participantes, al mismo tiempo que tiene en cuenta actividades similares en diversos contextos pero con una visión valora y reconoce diferencialmente, promoviendo una visión de la formativa y no sumativa, donde la reflexión de las pautas para la construcción de un perfil variable de docente idóneo (Gómez, Rodríguez & Salazar, 2010 citando a Murillo, 2006).

El docente se constituye desde el momento de la formación inicial hasta su ejercicio como profesional, siendo una construcción individual que parte de su relación particular con el mundo, las circunstancias contextuales, las experiencias, significados y representaciones de los diferentes colectivos sobre la población.

Las agrupaciones de docentes se perciben cada vez más dispersas y las posibilidades de representación son percibidas al interior del gremio como menos representativas, el magisterio se ve fracturado, cada estatuto vela por sus propios intereses y el movimiento de colectividades e intereses convergentes es escaso. Este panorama se asemeja al estado que atravesaba la educación al inicio de este texto, el maestro vuelve a ser una figura de entrega, vocación y sacrificio por la sociedad, inconforme con las gratificaciones y reconocimiento que recibe, pero con serias dificultades para la confianza y el establecimiento de intereses comunes. Los logros adquiridos anteriormente por la movilización y la lucha de colectivos de personas, se ha venido diluyendo por la lucha de particulares en la búsqueda del mejoramiento de condiciones de vida individuales, donde cada quien es diferenciado o agrupado por su nivel de escalafón y solo la posibilidad de subir depende de los méritos conseguidos por sí mismo.

Para dar cierre a este apartado, quisiera retomar la concepción de labor docente planteada por Cifuentes (2013;177) quien la define como toda acción (social) individual o colectiva (considerada como trabajo, profesión u oficio) que ejerce un profesor a partir de unas condiciones legales (norma, decreto, ley) y los valores propios de la profesión, dados por una estructura que presume unos requisitos, posiciones y disposiciones, donde es importante el conocimiento, el desempeño y el reconocimiento; así, para definir la labor del docente es necesario ir más allá de la normativa y depende de unas situaciones individuales y con-

textuales que constituyen una visión amplia no contemplada especialmente en el segundo decreto (Decreto 1278 de 2002) cuyos instrumentos de medición y definición no atienden a esta visión ecológica, ni se construyeron de manera integrada entre los diferentes participantes del acto educativo, en aras de construir un sistema educacional que no solo atienda las políticas económicas globales, sino dirigido a las necesidades educativas situadas de los estudiantes, las características de los docentes y sus perspectivas sobre el ejercicio y las percepciones de la comunidad donde se instauran las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Baeza, S. (2012) Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... "hacia las mejores prácticas del mañana". *Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Buenos Aires, Argentina.
- Ball, S; Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. Institute of Education, University of London, London, UK.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. *Revista Diálogos de Saberes*, 30. 61-88.
- Bolívar, Antonio, s.f., El Currículo como curso de la vida y la formación del profesorado, Disponible en http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/ferreres/capitolarticlez.pdf, consultado en mayo 16 de 2010.
- Camacho, H.; Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, núm., 2. P. 209-230. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de profesionalización docente en Colombia, Análisis de los dos estatutos vigentes (decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Colombia. Presidencia de la Republica. Decreto 1278 (19, junio, 2002). Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización Docente. Bogotá, pp. 1-15.
- Colombia. Presidencia de la Republica. Decreto 2277 (14, septiembre, 1979). Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, pp. 1-21.
- Duarte, J. (1996). La debilidad del ministerio de educación y la politización de la educación pública en Colombia: dos problemas a enfrentar en el plan Decenal.
- Galaz, A; Fuentealba, R; Cornejo, J; Padilla, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios pedagógicos*, 40, 7-10. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Editorial Ariel S.A. Barcelona, España.
- Gil, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la educación*. Ediciones Universidad de Salamanca. P. 159-181.
- Gómez, C; Rodríguez, C. & Salazar, N. (2010). Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente. *Actualidad Pedagógica*, 56. 43-54.
- González, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas de psicología*, 3, 95-107.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hengemüle, A. (2005) Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. *Revista Lasallista de investigación*, 2(1), 65-75. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquia, Colombia.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en

- contexto. Historias de vida en educación: biografías en contexto. Pp. 13-22. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-578062>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- León, G.; Vargas, M. & Serna, P. (2014) malestar/bienestar docente: el caso de tres escuelas interculturales bilingües de Arantepacua y Capacuaro Michoacán, México. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. 9, núm. 2, p. 125-135.
- López, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. Historias de vida en educación: biografías en contexto. Pp. 23-33. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Mejía, I. (2015). *Causas y manifestaciones del malestar docente relacionado con el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002 según un grupo de docentes de la institución educativa Braulio González de Yopal*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle, Yopal, Colombia.
- Reyes-Jedlicki, L; Miranda, C; Santa Cruz, E; Cornejo, R; Núñez, M; Arévalo, A; Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos*, 40, 183-203. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Ritterstein, p. (2008). *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Riviére y Paulo Freire*. Equipo de cátedras del profesor Ferrarros, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Rojas, M; Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40, 205-221. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos*, 40, 223-238. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Saldarriaga, O & Vargas, C. (2015) la configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1. 287-318.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyché*, 21(2), 35-46.
- Tamayo, A. (2010). Presente y futuro de la profesión docente en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 88. Bogotá: FECODE.
- Tenti, E. (2010). Todas las evaluaciones que se hacen son una consecuencia de la sospecha sobre la escuela. *Revista docencia*, 42. Argentina.
- sueldos y la indiferencia estatal para encontrar soluciones. Recibe esta denominación por la fuerte represión a la que son sometidos por parte de la policía montada en el Parque García Rovira, siendo atropellados, pisoteados y víctimas de numerosas lesiones. Esta manifestación fue declarada ilegal, pero gracias al apoyo de la opinión pública y la firmeza del Magisterio Santandereano en la exigencia de sus demandas, se firmó un acuerdo que permitió levantar el paro (Bocanegra, 2009; 69)
6. Nominada así por la difícil situación que atravesaba el Magisterio; inició el 24 de septiembre de 1966 en Santa Marta y llegó a la plaza de Bolívar en Bogotá el 22 de octubre, siendo una marcha que contó con 66 profesores que atravesaron por los calores del Cesar, los fríos paramos de Boyacá para llegar hasta su destino, Bogotá. (Bocanegra, 2009)
 7. Término que puede ser fuente de reflexión, pues al ser utilizado dentro de la norma para tipificar las conductas inadecuadas del ejercicio docente, condicionar y limitar su accionar, se equipara el comportamiento del educador con el del estudiante, siendo necesario proponer una serie de estrategias para corregir esas conductas que no se adecuan a los estándares esperados para un trabajador idóneo.
 8. Los decretos que llegaron después del Decreto 1278 de 2002 a regular los procesos de evaluación docente son: Decreto 1283 de 2002 por el cual se organiza un sistema de inspección y vigilancia para la educación preescolar, básica y media; Decreto 2582 de 2003 por el cual se establecen las reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales; Decreto 3782 por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002.
 9. Al interior del decreto y en los discursos dominantes al momento de su construcción, se percibe una relación de causalidad directa entre los conceptos de enseñanza y aprendizajes, donde el maestro es quien enseña y por consiguiente el estudiante aprende. El aprendizaje depende de las condiciones que propicia el docente, desestimando los componentes comportamentales, biológicos o contextuales con que cuenta el estudiante.
 10. Algunas de las tareas burocráticas instauradas para la labor del docente a partir del decreto 1278 que funcionan como insumos para la evaluación anual de desempeño son: actas de reuniones de las diferentes actividades u organizaciones institucionales en que participa, actas de dirección de grupo, elaboración de planes de mejoramiento de estudiante y docente, observador del estudiante, reuniones de padres de familia, seguimiento a estudiantes en procesos de convivencia, diligenciamiento de formatos de contribuciones y desempeño, documentación de la participación en las gestiones académica, administrativa y comunitaria.
 11. El término evidencias hace referencia a los documentos recogidos a lo largo del año escolar, que dan cuenta de la calidad del trabajo de cada docente, donde se incluyen los resultados de los estudiantes en pruebas académicas o muestras de trabajos, quejas de padres, planeación de actividades institucionales, entre otras.

Notas

1. Esta ley se emite después de la culminación de la guerra civil denominada "de los mil días" donde los miembros del partido Conservador se alzan con la victoria al eliminar a su contraparte Liberal.
2. La FECODE se conforma como federación al unir numerosos sindicatos departamentales y distritales de Colombia, con el objetivo de satisfacer las necesidades, mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, buscando independencia de las influencias partidistas, las centrales obreras y las relaciones patronales con el Estado y la iglesia (Saldarriaga & Vargas, 2015; 312)
3. La Asociación Santandereana de Institutores de Primaria, se conformó el 27 de septiembre de 1958, bajo la figura de asociación por la idea de los maestros de no ser vinculados con los trabajadores y sus sindicatos, considerándose al Magisterio como una clase social aparte, lo cual favoreció el despertar de una conciencia de clase (Pallares citado por Bocanegra, 2009; 68).
4. La Asociación de Institutores de Antioquia fue constituida en 1950 en respuesta a las congelaciones salariales de los maestros por dos años, pero en el año de 1956 detiene sus actividades junto con otros movimientos sindicales como resultado de la represión de la dictadura de la época. Se reactiva en el año de 1958 y realiza su primer paro en febrero de 1961 ante el incumplimiento de las autoridades departamentales en el aumento salarial pactado a comienzos de este año (Bocanegra, 2009; 70)
5. Huelga realizada por los maestros de Santander debido a la difícil situación socio-económica que atravesaba el gremio, el empobrecimiento de la imagen de su labor, el atraso sistemático de los



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. Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com



Invitación para hacer una película

Fragmento del cuadro de Joan Miró titulado "La primera chispa del día - II" pintado en 1966. Propongo aquí su lectura como si fuese una alegoría de la fotografía tomada en la Isla del Príncipe, por el equipo que comprobó el desplazamiento visual de la luz de una estrella por efecto de la curvatura del espacio alrededor de la energía y/o masa del sol.

Un eclipse de hace 100 años

Digan Uds. si alguno puede desentrañar esta preciosa fórmula matemática: $E=mc^2$. Pues, aunque no lo crean, es lo más grande que se hizo en el siglo XX, junto con esta otra que sí es conocida hasta por los jóvenes de educación básica: $E=mc^2$

Claro que sí: esta última es la ecuación con la que Einstein le movió el piso a las concepciones que preconizaban el poderío de todos los dioses, y colocó la transformación de la energía en el centro de nuestra comprensión del mundo. Desde hace más de cien años, jóvenes y adultos la hemos estudiado en cuanto que es el principio de todo lo que ocurre y cambia en el universo. Pues bien. Ambas se deben al trabajo teórico de Albert Einstein. La equivalencia entre E y mc^2 proviene de la teoría especial de la relatividad, que fue publicada en 1905, pero el garabato de arriba le tomó 10 años más

de desvelos, y cuando la presentó en la Academia Prusiana de Ciencias Físicas, nadie dijo ni SÍ ni NO. Ante el silencio general, el sabio afirmó en los siguientes días que para demostrarlo por vía observacional, había que estudiar la posición de las estrellas durante un eclipse total de sol.

Ciertamente que cuando les digo que es de lo más grande del pensamiento teórico del siglo XX, Uds. exigen una explicación y para ello, en vez de hacerlo yo solo, los invito a que construyamos entre todos, una película cuasi documental y pedagógica que nos permita entender y compartir su contenido. Me pongo en tela de juicio y les sugiero el siguiente guión. No se ofendan; yo corro el riesgo y Uds. son libres de seguir leyendo y, si se provocan, intenten poner las manos en el trabajo pedagógico y hacer con ello su propia película: yo me hago responsable por estas sugerencias desde el exterior.

Etapas 1 – Pre-producción:

Identifique quiénes de sus estudiantes tienen instalados en sus teléfonos celulares aplicaciones que les permitan grabar videos y seleccione los que puedan tomar las imágenes y secuencias más delicadas

Identifique quiénes tienen aplicaciones con las cuales puedan hacer cortes y pegados en las secuencias grabadas

Identifique quiénes quieren conducir entrevistas a profesores, directivos y compañeros estudiantes sobre temas de historia de las ciencias y filosofía

Identifique quiénes saben y pueden hacer cortes y pegados para una video-película.

Ponga en conocimiento de las directivas, profesores y padres de familia, que –con motivo de los cien años de la comprobación de la teoría de

Einstein- Ud. y sus estudiantes van a realizar una video-película sobre la demostración experiencial de la Teoría General de la Relatividad.

Ud. y sus estudiantes hagan un repaso concienzudo de las concepciones de Kant, de Newton y de Minkowsky sobre los conceptos de espacio y tiempo.

Ud. y sus estudiantes infórmense claramente sobre qué era lo que no salía bien en cuanto a los cálculos newtonianos sobre la rotación del planeta Mercurio alrededor del sol (el perihelio de Mercurio)

Permita que algunos grupos de los estudiantes identificados en 1.a) realicen tomas de sus actividades y las de los estudiantes, durante el desarrollo de 1. f) y 1. g) y luego, mírelas con ellos para decidir quiénes hacen las mejores tomas.

Conforme equipos de estudiantes compuestos por entrevistadores, camarógrafos y técnicos para desarrollar en la institución, sus trabajos sobre el tema de la Teoría General de la Relatividad

Etapa 2 – Producción:

Programen, realicen y graben entrevistas a profesores de ciencias naturales, matemáticas y filosofía, sobre los temas relativos a qué son las ciencias naturales, qué son los experimentos y para qué sirven tanto en las ciencias como en la vida diaria.

Programen, realicen y graben con estudiantes y profesores de diversas áreas, entrevistas y debates sobre el tema, qué son los experimentos mentales, para qué sirven y qué tan confiables son.

Programen, inviten, realicen y graben una conferencia de un miembro del Observatorio Astronómico de su ciudad, sobre el tema “Por qué pensaba Einstein que el espacio y el tiempo se curvan”, “Por qué no le gustaba a Einstein la teoría de Newton mediante la cual explicaba que la gravedad es una fuerza que atrae las cosas más pequeñas hacia los cuerpos celestes más grandes”, “Qué experimentos mentales le sirvieron de base para llegar a su Teoría General de la Relatividad” y “Qué propuso Einstein para demostrar objetivamente su Teoría General”.

Pídale a sus estudiantes que realicen una búsqueda en Internet sobre quiénes y cuándo se ofrecieron para realizar esa observación, en qué fecha, dónde, cuándo, con qué instrumentos y en qué circunstancias se llevó a cabo.

Programen y graben un foro con proyecciones de video de YouTube, exposiciones de diapositivas, carteleras y reproducciones fotográficas; escenas teatralizadas, narraciones escritas, danzas juveniles, números jocosos y demás recursos que se les ocurran, en los cuales se recuenten los hechos, observaciones y conclusiones derivadas de las expediciones para observar el eclipse total de sol, el día 29 de mayo de 1919.

Realice Ud. mismo y con el apoyo de los colegas que considere pertinentes, una gran exposición sobre la Teoría General de la Relatividad, cómo fue reconocida su importancia y qué consecuencias trajo para la confiabilidad en la experiencia cotidiana; y cuáles son los límites de aplicación de esa Teoría General.

Etapa 3 – Pos-producción:

Propóngales a sus estudiantes que –como trabajo final de la asignatura– realicen y presenten ante toda su Institución Escolar, una video-película que dé a conocer qué es la Teoría General de la Relatividad de Einstein y en qué consiste su carácter revolucionario.

Propóngales a sus estudiantes que no participaron como camarógrafos ni como técnicos que –como trabajo final de la asignatura– organicen y desarrollen en horas no académicas, conversaciones grupales con estudiantes de su Institución para darles a conocer y discutir sobre la importancia y trascendencia de las teorías de Einstein sobre la energía, la relatividad especial y la teoría general de la relatividad.

Abriguemos la esperanza que, si bien la fórmula de la primera equivalencia transpuesta en este comentario no será del dominio público, el trabajo pedagógico que provoque sea una digna celebración de los 100 años de su demostración y un llamado de atención para quienes sólo confían en la observación experiencial y para recuperar

el debate sobre el nacimiento de la epistemología contemporánea. Anexo les sugiero una cortísima bibliografía de consulta para el desarrollo de esta propuesta cinéfilo pedagógica.

Bibliografía muy básica:

Beléndez, Augusto. *Un eclipse para confirmar la Teoría General de la Relatividad* [online], publicado el 20 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.bbvaopenmind.com/un-eclipse-para-confirmar-la-teoria-de-la-relatividad-general/>

Coles, Peter; Einstein, Eddington and the 1919 eclipse

¿Cómo sabemos que la Teoría de la Relatividad es correcta?; [online], Disponible en : <https://elfactorciencia.wordpress.com/2013/02/05/como-sabemos-que-la-teoria-de-la-relatividad-es-correcta/>

Isaacson, Walter; *Einstein, su vida y su universo*. (capítulos 7 y 9)

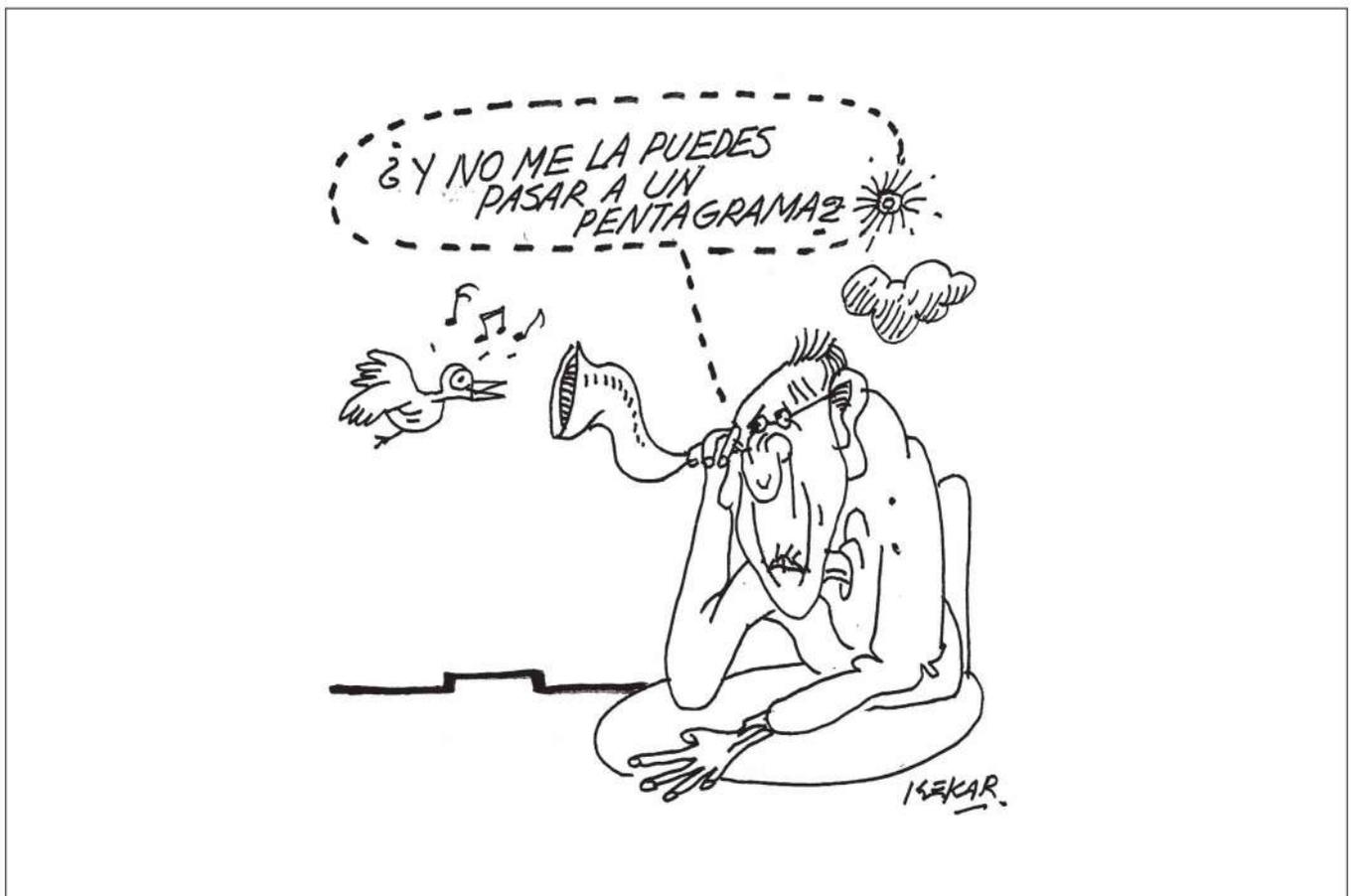
“Hace 90 años un eclipse solar validó la Teoría de la Relatividad” en La Jornada [Online], <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/29/ciencias/ao2n1cie>

Rojas Barreto, Martha del Carmen; *Karl Popper y las fotografías del eclipse solar del 29 de mayo de 1919*.

Thorne, Kip S; *Agujeros negros y tiempo curvo – El escandaloso legado de Einstein*; (capítulos 2 y 3)

Notas

- 1 Fotografía de la ecuación escrita de puño y letra de Einstein el día de su primera exposición, en el tablero de la Academia Prusiana de Ciencias Físicas y Matemáticas, 1916.
- 2 Fotografía de la fórmula de equivalencia entre Energía y Masa por Velocidad de la luz, tomada del texto enviado por Einstein para su publicación en *Annalen der Physik* (Anualidades de física) 1905, bajo el título *Ist die Trägheit eines Körpers von seinem Energieinhalt abhängig* (¿Depende la inercia de un cuerpo de su contenido de energía?). Se observan los particulares rasgos de la huella de tinta desprendida por la cinta de la máquina de escribir de su oficina en Zurich.



78 QUÉ LEER

Educación para la inclusión o educación sin exclusiones

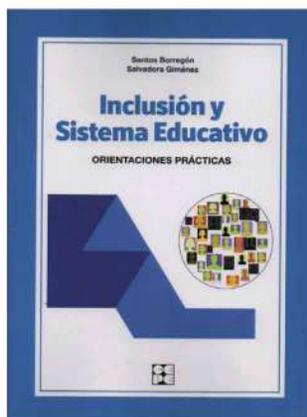
Autor: Gerardo Echeita Sarrionandia
Editorial: Ediciones de la U
Páginas: 178
ISBN: 9789587622201



La exclusión social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en los países en desarrollo como en nuestras prósperas sociedades occidentales y los expertos coinciden en que es un proceso que parece ir en aumento. Se trata, por otra parte, de un fenómeno que no sólo tiene que ver con la pobreza y que en cualquier momento puede abatirse sobre cualquier persona. Por último tiene mucho que ver, también, con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en cuenta en la sociedad. Hoy sabemos que, en muchos casos, esa exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples caras; falta de acceso a la escolaridad, escolarización segregada en dispositivos especiales, educación de “segunda” para los más desfavorecidos, fracaso escolar, maltrato... Por ello, si compartimos la esperanza de que otro mundo es posible, debemos convencernos de que otra educación escolar es necesaria. Ese anhelo está en marcha, tiene hoy muchos nombres y se concreta en múltiples proyectos distintos: Comunidades de Aprendizaje, Proyecto Atlántida, Escuelas Aceleradas, Éxito para Todos... Pero todos ellos comparten una serie de principios y prácticas escolares que se orientan hacia el objetivo de una educación más inclusiva.

Inclusión y Sistema Educativo Orientaciones prácticas

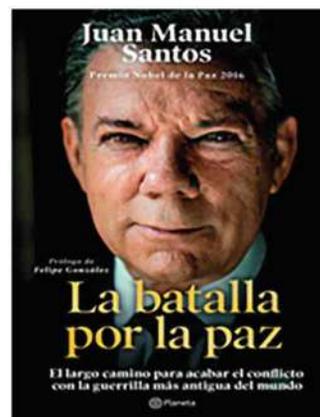
Autores: Santos Borregón y Salvadora Giménez
Editorial: Editorial CEPE
Páginas: 160
ISBN: 9788478696437



La inclusión es una meta educativa con finalidad clara, pero sin límite, ya que se trata de dar permanente respuesta a los requerimientos que cualquier estudiante tiene, en el deber de alcanzar un nivel de desarrollo humano superior. Lograr plena inclusión no es una aventura más o menos actual, es un deber moral, un deber que incumbe a todos los ciudadanos, a la par que un derecho en pro de un trato equitativo para todo estudiante. El compromiso con este proyecto nos hace a todos más humanos, más justos y solidarios, pues la diversidad no es una dificultad, sino un reto, una apuesta por el enriquecimiento en la pluralidad. La apuesta inclusiva exige, en el momento actual, medidas de inclusión positiva: diseño universal, accesibilidad y eliminación de barreras, si bien, un primer punto de partida ha de ser el necesario cambio de actitudes. Se trata de una “inicial disposición” de toda la sociedad: familia, entorno, estudiantes, políticos y gestores. Haciendo referencia expresa al ámbito educativo, exige igualmente una permanente formación en el profesorado a fin de ser competente en conocimiento del alumno en recursos, metodologías, técnicas y estrategias que respondan de forma individualizada y personalizada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes.

La batalla por la paz

Autor: Juan Manuel Santos
Editorial: Editorial Planeta
Páginas: 600
ISBN: 9789584276636



A pesar de las dificultades Juan Manuel Santos expresa en este libro la historia del proceso, el recorrido para lograr el fin al conflicto con las FARC y de esta manera alcanzar el fin del mismo y empezar la implementación de los acuerdos con el apoyo incondicional de organismos internacionales y de esta forma, pasar en forma definitiva del enfrentamiento bélico a la solución negociada. Es un libro que marca el devenir de un futuro mejor y que exige el análisis juicioso y ponderado del quehacer socio-político del ejercicio del poder, porque como dice Foucault, el poder no se posee se ejerce, y es este justamente el que estamos llamados todos los ciudadanos a reconstruir. Libro de una narración directa, apasionante y reflexiva sobre cómo superar obstáculos y arrebatos que obstruyen diálogos y acercamientos, lo que lleva necesariamente a permitir que el otro sea escuchado (víctima-victimario), es por ello que al hacer un llamado al proceso de Justicia Transicional que se plasma en la JEP, que Santos manifieste la necesidad de su apoyo y de esta forma alcanzar los objetivos que nos lleven por el camino de un bien común; la paz. Esta paz tan anhelada no solo es producto de un colectivo de personas que lograron un acuerdo que se plasmó en unos folios, sino por el contrario es ese constructo que debemos lograr en enlace con la sociedad política y la sociedad civil, para lograr en definitiva la convivencia armónica de todos, dejando no solo las acciones bélicas sino además el desarme de los espíritus y eliminando cualquier polarización.

Armando Moncada Calixto

La educación es política

Autor: Jaume Carbonell Sebarroja
Editorial: Octaedro
Páginas: 224
ISBN: 9788417667030



Los acontecimientos que estamos viviendo ponen de relieve las estrechas relaciones entre política y educación. La política se lleva a cabo en el Parlamento, en la plaza, en la calle y en cualquier escenario comunitario donde se proponen ideas, se confrontan opiniones, se defienden derechos y se toman decisiones para mejorar nuestras vidas individuales y colectivas.

En este libro se reivindica la Política, con mayúscula: la que apuesta por el pensamiento crítico y transparente, la democracia participativa y la más amplia libertad de expresión, así como por la solidaridad y la justicia social. También la Política que promueve una educación democrática que no adoctrina, porque no impone qué pensar, sino que abre caminos al pensamiento y la reflexión, puesto que enseña cómo pensar, a partir del diálogo, las preguntas y la pluralidad de voces y miradas.

La actualidad política se cuela continuamente en la escuela y no se puede rehuir si se quiere comprender una realidad cada vez más compleja, sea en nuestro alrededor o en todo el mundo.

Epistemologías de la complejidad y educación

Autor: Lluís Ballester Brage y Antoni J. Colom Cañellas
Editorial: Octaedro
Páginas: 220
ISBN: 9788499219813



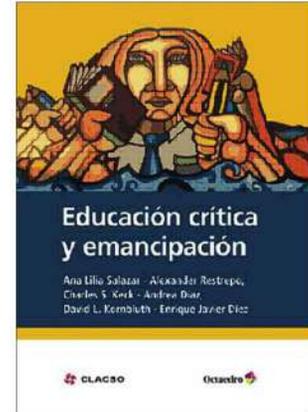
Los enfoques de complejidad son fruto de la evolución de la ciencia biológica y física que con el tiempo ha ido trastocando las seguridades del mundo newtoniano. La entropía, la homeostasis, la teoría de sistemas, la cibernética, la cibernética de segundo orden, la teoría del caos, etc., son hitos que han posibilitado el desarrollo actual de la teoría de la complejidad, cuya influencia ha revolucionado los enfoques, los abordajes e incluso la epistemología de las ciencias sociales.

Pues bien, el presente libro se centra en analizar y desarrollar algunas de las teorías más actuales acerca de la complejidad, para así atisbar su influencia en la educación y evidenciar cómo tales enfoques han ido transformando la cuestión pedagógica en los últimos años.

El lector encontrará estudios sobre las aportaciones de G. Bateson, de D. Bohm y su complejidad cuántica; los trabajos del premio Nobel I. Prigogine, los del sociólogo N. Luhmann, la sorprendente teoría de H. Maturana y las complejidades circulares; F. Capra y la complejidad ecológica, y, por supuesto, la obra de E. Morin.

Educación crítica y emancipación

Autor: Ana Lilia Salazar – Otros
Editorial: Octaedro
Páginas: 160
ISBN: 9788417667078



El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), junto a la Editorial OCTAEDRO de Barcelona convocan al Concurso de ensayos "Educación crítica y emancipación" con el objetivo de promover el pensamiento crítico vinculado a temas educativos que problematicen las experiencias y los proyectos emancipadores de Iberoamérica. Asimismo, el concurso busca contribuir a la reflexión y la promoción de las ideas en torno a las experiencias y los proyectos educativos emancipadores que incluyan investigadores, profesionales, políticos, miembros de organizaciones sociales y sindicatos y a la comunidad educativa en general, en un marco de perspectivas críticas plurales. Los ensayos pueden abordar algunos de los siguientes ejes temáticos:

- Neoliberalismo y políticas educativas
- Formación docente y Profesorado
- Educación, justicia social e igualdad
- Derechos humanos, paz y no violencia
- Innovación y prácticas educativas

ALEJANDRIA
 LIBRERÍA Y DISTRIBUIDORA LTDA.
 Café - Libro

Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos : 2173097 - 3123253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

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

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

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados 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



9 770120 716006