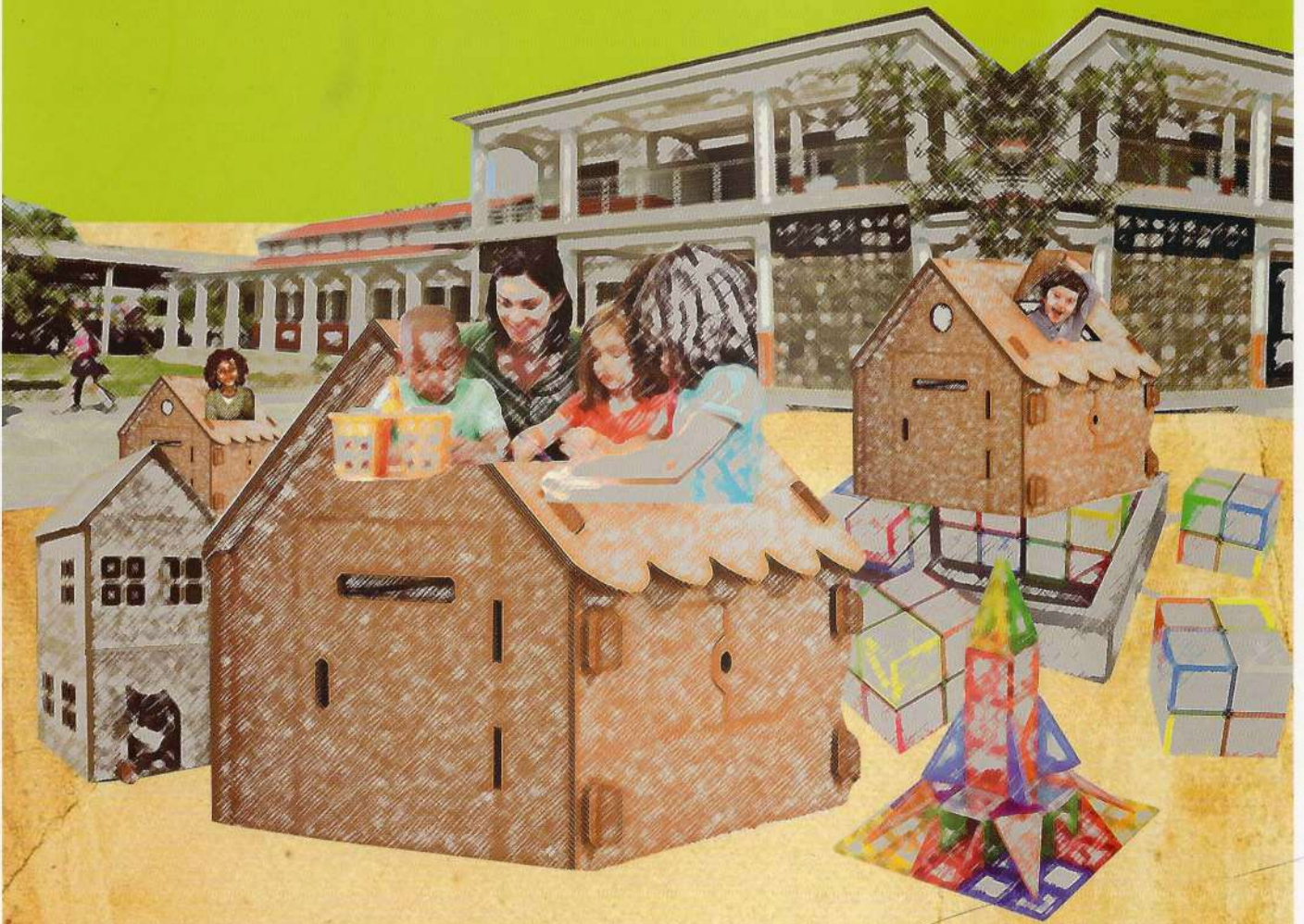


# EDUCACIÓN Y CULTURA



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



## LA ESCUELA DESDE ADENTRO CURRÍCULO - DIDÁCTICA - EVALUACIÓN



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



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

**Contáctenos:**

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

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

www.lmaseguramos.com



**ASEGURAMOS** LTDA.

Asesores de Seguros Consultores

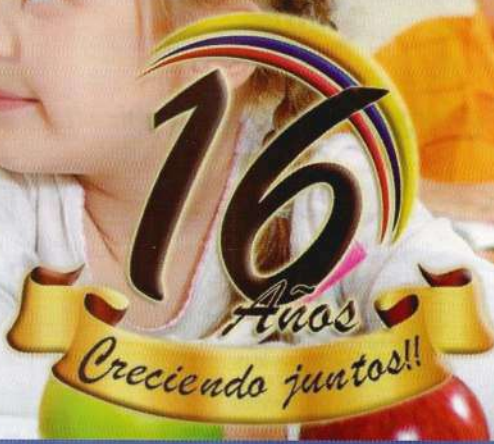
Los docentes  
nos han enseñado  
**¡ qué aprender !**

Nosotros les  
enseñamos  
a vivir  
**¡ con tranquilidad !**

Seguro de vida grupo familiar para el  
Magisterio de Colombia.

### Otros productos

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



LO QUE  
DEBE SABER  
DE:

LMASEGURAMOS LTDA.

### COBERTURA

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

### SUCURSALES

Nuestros servicios los podemos ofrecer en todo el territorio de Colombia, para lo cual tenemos dispuestas más de 30 oficinas.

### ASEGURABILIDAD

Con algunas de nuestras aseguradoras, ofrecemos la opción de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

### CONVENIOS

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

### MEDIOS DE PAGO

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

### 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

### ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia y estamos respaldados por importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.



## Revista Educación y Cultura

Mayo - Junio de 2018 No. 126

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



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



## INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión  
Multi-impresos 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  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Ricardo Avendaño Pedrozo



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



**Primer Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



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



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



**Segundo Vicepresidente**  
Tarsicio Mora Godoy



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



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



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



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



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



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



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas**  
Over Dorado Caricóna



**Fiscal**  
William Velandia Puerto

## Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Marcela Palomino A.**  
CEID



**Ángela Pulido**  
Corrección de estilo



**John Ávila B.**  
Director CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Clara Rueda**  
Secretaría Revista



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Giovanni Rojas Morales**  
CEID



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

# Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Notas para pensar las propuestas curriculares  
*Jorge J. Posada*
- 17** Modelos pedagógicos: orientaciones más allá de las prescripciones teóricas  
*Nelson Oswaldo Lara*
- 26** Antagonistas en la escuela: que aprender no sea una tarea  
*Yeida Lizeth Bejarano Barrera*
- 30** Prácticas pedagógicas sentipensantes: un encuentro con el otro  
*Deyby Rodrigo Espinosa Gómez*
- 38** Una cátedra de derechos a través del arte  
*José Orlando Martínez Triana*
- 43** Historia del día del maestro en Colombia  
*Elkin Jiménez*
- INVESTIGACIÓN**
- 47** La representación social del maestro en los medios de comunicación  
*Estela Díaz Pinzón, Andrea del Pilar Romero*
- INTERNACIONAL**
- 55** Después de la tormenta... viene la lucha: Cuatro meses de protesta de la CNTE  
*Eugene Gogol*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 58** Las tensiones en la evaluación escolar: una aproximación desde los actores educativos  
*Laura Gordillo, Constanza Arzuza y Sergio Polanía*
- 64** Y la evaluación para qué?  
*Olga Cecilia Pineda Moncada*
- 70** Postconflicto: la función social de la escuela  
*Faber Pérez*
- CULTURA**
- 74** Epístola, sobre la película "El joven Karl Marx"  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

### Los retos que se avecinan

**P**asadas las elecciones presidenciales, queda claro el panorama de lo que será la política educativa del nuevo gobierno: más de lo mismo.

El triunfo de cualquiera de los candidatos diferentes al Dr. Iván Duque, tenía propuestas de transformación en al menos algunos puntos del sistema educativo, pero ganó el más conservador en valores y el más neoliberal en economía y será esa tenaza implacable la que mantendrá al país manipulado a sus intereses por otros 4 años.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, sabe bien del dispositivo de control y de reproducción que viene agenciando la OCDE en los países miembros y sabe que, ahora con la inclusión de Colombia, las cosas se pondrán más difíciles ante la andanada de decretos y de orientaciones que desfiguran la profesión docente y niegan las condiciones para una educación integral como derecho humano.

Es por esto por lo que renovamos el llamado a la unidad del magisterio alrededor de su Federación para continuar en las mesas de negociación o más seguramente en las calles y con el pueblo, sus reivindicaciones más urgentes por la defensa de la vida de los líderes sociales, por las condiciones dignas para el ejercicio de la profesión docente, por la defensa de la educación pública, por un estatuto único, por una evaluación formativa, un currículo integral, una pedagogía crítica y el reconocimiento de los saberes y prácticas de los maestros que hacen de la escuela un territorio de paz.

Ya sabemos que para quienes están detrás del nuevo gobierno, los maestros somos muy peligrosos porque educamos en el espíritu crítico y llamamos a la interrogación y al pensamiento para comprender que esta situación de desigualdad, injusticia, corrupción, violación de derechos, clientelismo y explotación tiene que cambiar y que ese cambio nace en el corazón y las mentes de las nuevas generaciones.

Rechazamos toda forma de discriminación, amenazas, intimidación y asesinatos contra el magisterio, exigimos cumplir con los Acuerdos de 2017 y nos solidarizamos con los 8 millones de ciudadanos que desean un país donde la democracia y la libertad de pensamiento no sean vistos como un peligro sino como la gran oportunidad para poner el país al alcance de los niños, como decía nuestro noble.

Las tareas que se avecinan necesitan un magisterio informado, organizado, activo y beligerante! Y la Federación, hoy más que nunca, asume su responsabilidad histórica y convoca a luchar unidos para sacar adelante los propósitos y programas que nos han mantenido hoy como la organización social más importante del país.

**Carlos Enrique Rivas Segura**  
*Presidente de FECODE*

## La escuela desde adentro: por una mirada alternativa

Nos cuenta García Márquez en “Cien años de soledad” que una de las virtudes del gitano Melquíades era que “podía ver la otra cara de las cosas” y tal vez por eso fue que también pudo curar a Macondo de la enfermedad del insomnio y del olvido.

Referencia que nos viene como anillo al dedo para valorar los propósitos de esta edición orientados a mostrar otra cara de las prácticas pedagógicas de los maestros al interior de las aulas y que tienen que ver con los enfoques pedagógicos, el currículo, la didáctica y la evaluación. Prácticas que se enmarcan en la historia de la pedagogía y dan identidad al quehacer docente. Es otra cara de la educación y la enseñanza que siempre ha estado ahí como acontecimiento complejo cruzado por múltiples relaciones: con el lenguaje, con el pensamiento, con los valores, con la estética, con la ética y la política, con la cultura local y con el saber de docentes y estudiantes como punto de partida del aprendizaje significativo y transformador para una formación democrática y ciudadana.

Y decimos otra cara, para diferenciarla de la cara oficial, uniforme, estandarizada, colonialista y neoliberal, que viene legitimando el gobierno por su compromiso con la OCDE y que pone toda la fuerza de la supuesta calidad de la educación en los resultados de las pruebas PISA y SABER.

Ya están dadas las condiciones para recuperar nuestra memoria pedagógica diversa, flexible, multicultural, contextualizada, integral y transformadora que devuelva la identidad a la profesión docente, diluida hoy, enrarecida por las condiciones de subordinación y olvido de nuestras propias producciones en el campo intelectual de la educación y de la pedagogía.

Nunca antes como ahora ha sido tan prolífica y rigurosa la investigación en educación y pedagogía, gracias a los 205 programas de licenciatura acreditados de alta calidad, los programas de maestría y de doctorado en educación, la producción escrita y hasta se habla de 21 pedagogos ilustres de reconocidas trayectorias existentes en las distintas comunidades de investigación.

Pero a la hora de tomar decisiones de política pública en educación no se tienen en cuenta nuestros saberes y se desconocen olímpicamente las prácticas reales de los maestros y de las instituciones como si la conducción del sistema educativo fuera un asunto que se decide desde las cartas

de navegación de los comerciantes internacionales que van por el mundo vendiendo la ilusión de una educación de calidad convertida en mercancía.

Como la peste del olvido, gracias a la gestión de las perspectivas del neoliberalismo sobre educación, la escuela ha sido invadida de datos cuantitativos, de cifras, de índices de una sobreabundancia de información que transforma el acto pedagógico en cifras estadísticas, y entonces, se olvida mucho de lo esencial que ocurre al interior de las aulas y las escuelas. Se olvida la risa, el juego, el experimento, la voz, el ejercicio reflexivo, el encuentro, la duda, el asombro; se olvida la pedagogía para sustituirla por los datos fríos e inmóviles de los índices sintéticos de calidad.

Se olvida lo que ocurre adentro de la escuela para reemplazarlo por las miradas desde el afuera, por los dictámenes de las evaluaciones externas, masivas y estandarizadas, y por sus conclusiones prefabricadas, siempre recurrentes y ajenas a la verdadera vida que tiene como protagonistas a estudiantes y maestros.

Contra esos olvidos sistemáticos, intencionalmente repetitivos, la pócima contra ese olvido es insistir en la pedagogía. La pedagogía es la voz desde bien adentro de la escuela, es la palabra que surge a partir de lo vital que se mueve en el acontecimiento educativo, es el lenguaje que recupera la vida de la experiencia escolar y que tiene sentido en tanto que las prácticas pedagógicas se ajustan a las necesidades de la experiencia concreta de los sujetos que habitan el espacio escolar y en el cual rehacen permanentemente la cultura, los conocimientos, los saberes y hasta los inimaginables nudos que se tejen en la compleja trama de la cotidianidad y la convivencia.

El reto que tenemos que afrontar los 382.000 maestros de la educación pública es recuperar la historia y la memoria de nuestros propios saberes y de nuestras propias prácticas, reconocer lo que tienen de potente para la formación integral de nuestros hijos y empoderarnos como sujetos éticos y políticos para anteponer al modelo hegemónico un movimiento pedagógico latinoamericano que asuma la pedagogía crítica como alternativa y al maestro como profesional de la educación. Solo así, viendo la otra cara de las cosas, podremos superar la enfermedad del insomnio y del olvido en el que hemos caído los maestros a causa de la despedagogización y desprofesionalización que pretende implantar el gobierno.

## La Rioja

### VIII Congreso Popular e Internacional en Defensa de la Escuela Pública



La Asociación de Maestros y Profesores- AMP realizará el VIII Congreso Popular e Internacional en Defensa de la Escuela Pública, en La Rioja, Argentina, el 10 y 11 de agosto de 2018. Al evento asistirán docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino, así como estudiantes del ISFD.

Las temáticas a tratar son:

- Pedagogía de la memoria, derechos humanos y universalización del conocimiento.
- Garantía de la educación como derecho social: situación en la región y el país.
- El derecho a la educación superior: a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba.
- Taller de sistematización de experiencias -Círculos Pedagógicos- Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
- Taller de lecto-comprensión.

## Buenos Aires

### Seminario Internacional Viejas y nuevas formas de mercantilización de la educación.



Ya pueden ser consultadas en versión web las *Memorias* de las exposiciones y debates socializados en paneles y mesas de trabajo de este evento realizado en Buenos Aires, Argentina, del 31 de octubre al 2 de noviembre de 2017.

Justo a tiempo para continuar nutriendo el importante y obligatorio debate sobre las consecuencias de las reformas privatizadoras de la educación pública y la necesidad de comprender su incidencia en la pérdida de este derecho en Latinoamérica y en nuestro país. La educación a nivel mundial atraviesa un difícil momento debido al énfasis en las pruebas estandarizadas como herramientas de control y sanción.

[http://unipe.edu.ar/images/phocadownload/noticias/informe\\_seminario\\_internacional\\_clacso.pdf](http://unipe.edu.ar/images/phocadownload/noticias/informe_seminario_internacional_clacso.pdf)

## Temuco

### IV Coloquio de historias de vida de maestras indígenas, africanas y afrodescendientes, rurales y en condiciones de trabajo precario y barrial



Universidad Católica de Temuco, Chile.

Octubre 17, 18 y 19 de 2018

La red de maestras Indígenas, africanas y afrodescendientes liderada por el Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana -HISULA en el marco del XI Congreso Internacional de La Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), invita a la comunidad académica, investigadores y estudiosos de la historia de la educación al IV Coloquio de historias de vida de maestras indígenas, africanas y afrodescendientes, rurales y en condiciones de trabajo precario y barrial que se realizará los días 17, 18 y 19 de octubre de 2018, en la Universidad Católica de Temuco, región de La Araucanía, centro-sur de Chile, en el corazón del ancestral territorio mapuche.

Se analizarán en las historias de vida en educación, las *prácticas docentes* y su relación con las pedagogías críticas y liberadoras como posibilidad de construcción de la *Educación Intercultural* como proyecto social y educativo estrechamente relacionado con los procesos de defensa del territorio, se trata de un espacio para reflexionar sobre la labor anónima de las maestras rurales y barriales como actores políticos y agentes culturales, protagonistas en los procesos de recuperación de la memoria y salvaguarda de la cultura.

Por años las comunidades originarias han apropiado y resignificado los principios de la educación y la pedagogía, en tanto representa un referente en el marco de la construcción de las reformas educativas, en este sentido se propone analizar los conceptos que han representado el devenir de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras indígenas, africanas, afrodescendientes rurales y en condiciones de trabajo precario y barrial.

Objetivos.

- Analizar la categoría Prácticas Pedagógicas para abordar las historias de vida en educación.
- Presentar los resultados de la investigación desarrollada desde el año 2014.
- Debatir los conceptos de etnoeducación, educación propia y educación intercultural.

- Examinar, desde el análisis comparativo, las políticas de educación que favorecen el desarrollo de procesos educativos autónomos en los territorios indígenas y rurales. Establecer sus alcances y limitaciones en el contexto de Iberoamérica y El Caribe.

Recepción de resúmenes de ponencias: mayo 31 de 2018.

Plazo para enviar la ponencia completa: antes de agosto 20 de 2018.

La sede del Congreso será en Temuco, región de la Araucanía, Universidad Católica de Temuco. República de Chile.

Requisitos de participación y mayor información: [http://www.caribbeanstudiesassociation.org/wp-content/uploads/2018/04/CIRCULAR-01.IV\\_COLOQUIO.pdf](http://www.caribbeanstudiesassociation.org/wp-content/uploads/2018/04/CIRCULAR-01.IV_COLOQUIO.pdf)

## Lima

### XII Seminario internacional de la Red ESTRADO



"Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas"

3, 4 y 5 de diciembre de 2018

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), creada hacia fines del año 1999, convoca a su XII Seminario Internacional. A lo largo de estos años la Red ESTRADO se ha consolidado como un espacio de referencia en el campo de estudios sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Con el objetivo de seguir consolidando y expandiendo la Red y profundizar los espacios de intercambio, el Seminario Internacional de la Red se desarrollará en la Ciudad de Lima. En una coyuntura compleja en América Latina el seminario "Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas" se propone generar un espacio para el análisis y el intercambio sobre los diversos procesos y dimensiones vinculados con el trabajo y la formación docente desde la perspectiva del derecho a la educación, considerando la heterogeneidad de proyectos políticos y sociales en disputa en la región.

Público destinatario

Investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes de grado y posgrado, sindicalistas y trabajadoras y trabajadores comprometidos con la investigación y los debates sobre el trabajo docente.

Ejes temáticos

- Eje 1: Políticas educativas en América Latina: resistencia y alternativa
- Eje 2: Carrera, condiciones y procesos de trabajo docente



- Eje 3: Las políticas de formación docente en América Latina: experiencias y propuestas
- Eje 4: Docentes, políticas curriculares y evaluaciones estandarizadas
- Eje 5: Movimientos sociales, movimientos estudiantiles y sindicatos docentes frente a las agendas en disputa
- Eje 6: Salud laboral docente
- Eje 7: Trabajo docente en la educación superior
- Eje 8: Trabajo docente, perspectivas interculturales, etnicidades y derecho a la educación
- Eje 9: Perspectivas de género y trabajo docente
- Eje 10: Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo
- Eje 11: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación
- Eje 12: Educación popular y movimientos pedagógicos en América Latina
- Eje 13: Cultura transmedia, nuevas tecnologías y trabajo docente

Inscripción:

Participantes internacionales:

a) Investigadores: 60 USD.

b) Profesores de educación básica y estudiantes: 30 USD (con comprobante).

Información:

Mail: [seminario.red.estrado@oficinas-upch.pe](mailto:seminario.red.estrado@oficinas-upch.pe)

La inscripción de trabajos completos y de relatos de experiencias deberá realizarse mediante el envío del formulario que se encuentra disponible en el sitio web de la Red ESTRADO: [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)

Cierre definitivo para el envío de resúmenes de ponencias: agosto 13 de 2018.

**Bogotá**

**Asociación Sindical de Profesores Universitarios ASPU UPN rechaza las amenazas, intimidaciones y asesinatos contra los líderes y las lideresas sociales del país**



La Asociación Sindical de Profesores Universitarios ASPU UPN denuncia y repudia las amenazas y asesinatos perpetrados a líderes y lideresas sociales. Exigimos a las autoridades estatales nacionales y a organismos encargados de garantizar los derechos fundamentales adelantar acciones tendientes a proteger la vida de campesinos, maestros, sindicalistas y de los y las defensoras de derechos humanos del país. También, exigimos al gobierno saliente de Juan Manuel Santos y al entrante de Iván Duque garantías para el ejercicio democrático y que cese inmediatamente la guerra contra nuestras comunidades.

El recrudecimiento de la violencia paramilitar hoy visibilizada a través de grupos autodenominados "Águilas Negras" han perpetrado según cifras oficiales de la Defensoría del Pueblo el asesinato de 326 líderes sociales desde el año 2016, organizaciones como el Instituto de Estudios sobre la Paz y el Desarrollo (Indepaz) señalan que después de las elecciones presidenciales del 17 de junio, 24 líderes han sido asesinados. Estas vergonzosas cifras dan cuenta de un plan sistemático de exterminio contra todo pensamiento alternativo que busca generar otros proyectos desde nuestras comunidades.

Una vez más ASPU UPN hace un llamado a la sociedad civil y, particularmente, a la comunidad universitaria a movilizarse en defensa de la vida, en defensa del pensamiento crítico y en rechazo a las versiones que desconocen la sistematicidad de estos hechos violentos y que los asocian a "líos de faldas" o "ajustes de cuentas entre narcotraficantes".

Hacemos un llamado a no callar frente a las injusticias y a alzar nuestra voz, que es la voz de las víctimas infamemente amenazadas y asesinadas. Hoy más que nunca se hace necesario rodearnos en defensa de nuestro territorio, fortaleciendo el sentido de comunidad universitaria comprometida con la defensa de los derechos humanos y de la paz con justicia social en todo el país.

Junta Directiva ASPU UPN

Bogotá D.C., Julio 23 de 2018

Asociación Sindical de Profesores Universitarios Seccional Universidad Pedagógica Nacional [www.aspu-upn.org](http://www.aspu-upn.org)

**Nacional**

**Escuela Territorio de Paz**



El Comité nacional del proyecto de Fecode Escuela Territorio de Paz, en el transcurso del presente año, realizó trece seminarios con los CEID de los sindicatos filiales de la Federación con una cobertura promedio de cuatrocientos docentes, de quienes esperamos el fortalecimiento y consolidación de trece Círculos Pedagógicos que asuman la responsabilidad de trabajar, con los docentes, la implementación de la Escuela Territorio de Paz.

Éstos seminarios los estamos realizando con el propósito sustancial de conformar y fortalecer los Círculos Pedagógicos; se creó uno en cada CEID. Presentamos las cinco categorías a tener en cuenta en las instituciones educativas y en



los proyectos pedagógicos alternativos para la construcción de la Escuela Territorio de Paz: política educativa; condición docente; escuela, comunidad y sociedad; democracia escolar y derechos humanos; historia, identidad y memoria.

Estas categorías surgen de los ocho seminarios talleres regionales realizados en el 2016. También, los docentes expusieron experiencias pedagógicas que vienen trabajando en sus instituciones educativas y las cuales tienen diferentes niveles de desarrollo: de aula, de área, interdisciplinaria; otras involucran a la comunidad, etc. Al final de la agenda se concretaron acuerdos de responsabilidades para darle continuidad y dinámica a los Círculos Pedagógicos e implementación de la Escuela Territorio de Paz.

Invitamos a los docentes a asumir los retos de la conformación de los Círculos Pedagógicos y de la implementación de la Escuela Territorio de Paz. No hay recetario; la ruta se construye según el territorio en donde está situada la escuela.

**Aníbal Quijano (1928-2018)**



El 31 de mayo murió Aníbal Quijano, sociólogo peruano autor de valiosos textos para comprender los actuales desafíos latinoamericanos. Su tesis sobre la colonialidad del poder representa un nuevo punto de partida para analizar la globalización desde la política, lo social y económico, y sus efectos en el orden mundial que se inició con la llamada colonización de América. Quijano contribuyó desde su producción científica-social y su compromiso socio político en la formación y desarrollo de pensamiento crítico en Latinoamérica como una oportunidad para la transformación de prácticas sociales para el bien vivir, no reproductoras de desigualdades.



## Notas para pensar las propuestas curriculares

### Resumen

Este artículo de reflexión presenta inquietudes sobre tres asuntos: las propuestas curriculares y sus relaciones con las subjetividades creadas por el Neoliberalismo; la alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo para definir los contenidos curriculares; y, la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares alternativas.

Para realizar la reflexión se utilizaron conceptos e ideas de autores que han reflexionado sobre la escuela, el currículo, la sociedad moderna tales

como Biesta, Apple, Ball, Lazarato, Bauman, Boaventura de Sousa Santos, entre otros.

Pensamos que el neoliberalismo se ha constituido en un sentido común que orienta el tipo de escuela que se da en Colombia hoy, este neoliberalismo está constituyendo unas determinadas subjetividades (formas de pensar el mundo y de ser en el mundo), a pesar de esto, es necesario cuestionarnos por la escuela hoy y por la posibilidades de construir propuestas alternativas.



Jorge J. Posada

Profesor Universidad Pedagógica Nacional



## Las propuestas curriculares y el Neoliberalismo

El sociólogo Stephen Ball (2003, 2014), analizando las posiciones hegemónicas, ve la necesidad de trastocar las perspectivas empresariales presentes en la educación actual. En su percepción, esto significaría “repolitizar la educación”, o sea, reconectarla con las vidas, esperanzas y aspiraciones de los niños /as, padres y madres, no sólo a través de la escogencia de la escuela y de la competencia, si no a través de la participación, del debate y del compromiso educativo de las escuelas con sus comunidades. Las perspectivas neoliberales de corte gerencialista dirigen las propuestas curriculares e impactan sobre las subjetividades de lo/as maestro/as:

Lo que estoy sugiriendo es que la combinación de las reformas gerencialista y performativa afecta sustancialmente la práctica de la enseñanza y el alma de los profesores, así como su mundo imagina-

tivo y la “vida del salón de clase” (Egan, 1994), ya que se reelaboran distintos aspectos específicos de la conducta y se producen virajes en los centros que controlan la pedagogía y los currículos. El trabajo en el salón de clase se construye paulatinamente con base en respuestas a fluctuantes demandas externas. Los profesores son *pensados* y caracterizados de nuevas formas: cada vez más son *pensados* como técnicos pedagógicos. (Ball, Stephen, 2003, p. 93).

Para Ball el neoliberalismo implica “[...] el gobierno de las poblaciones por medio de la producción de seres emprendedores, dispuestos, auto-gobernables” (Ball, 2014, p. 26).

Además Ball profundiza su análisis al plantear:

[...] el neoliberalismo está “aquí adentro” también como “afuera”. O sea, el neoliberalismo es económico (un reajuste de las relaciones entre el capital y el Estado), cultural (nuevos valores, sensibilidades y relaciones) es político (una forma de gobernar, nuevas subjetividades). [...] en un sentido paradójico, el neoliberalismo trabaja a favor y en contra del Estado de maneras mutuamente constitutivas. El destruye algunas posibilidades para formas más antiguas de gobernar y crea nuevas posibilidades para nuevas formas de gobernar. (Ball, 2014, p. 229).

[...] en diferentes grados, en diferentes países, el sector privado ocupa ahora una gama de funciones y de relaciones dentro del Estado y en la educación pública en particular, como patrocinadores y benefactores, así como trabajan como contratistas, consultores, consejeros, investigadores, proveedores de servicios y así sucesivamente; *tanto* pa-

trocinando innovaciones (por acción filantrópica) como vendiendo soluciones y servicios de políticas para el Estado, a veces de formas relacionadas. Nuevas formas de influencia política están siendo habilitadas y algunos actores y agencias locales están siendo marginalizados, desprivilegiados o burlados. (Ball, 2014, p. 181)

La práctica empresarial se convierte en el sentido común de la vida de la organización, tal como argumenta Stephen Ball. Al tomar la empresa como modelo organizacional, se privilegian nuevas lógicas de comprensión de los problemas, así como son utilizados determinados lenguajes para explicar las situaciones y las situaciones sociales y educativas. Con el lenguaje empresarial se busca explicar el mundo educativo, el mundo profesional y hasta los componentes emocionales. Para Ball, el neoliberalismo se plasma en un ‘nuevo tipo de sujeto’, un individuo formado en la lógica de la competencia: un ‘hombre empresarial’, calculador, instrumentalmente dirigido.

Así se puede constatar que el proceso de construcción e implementación de los “nuevos” currículos se ha realizado a espaldas del debate y de la deliberación pública acerca de la política curricular y de las finalidades de la escuela. Al intentar estandarizar toda la educación colombiana, invisibilizan los movimientos pedagógicos, restringen las posibilidades de construcción de propuestas educativas y curriculares de acuerdo los contextos y particularidades regionales y culturales. Por

**...Con el lenguaje empresarial se busca explicar el mundo educativo, el mundo profesional y hasta los componentes emocionales...**

esto, es necesario seguir pensando que si es posible aún en los marcos institucionales construir propuestas críticas a los presupuestos neoliberales y neoconservadores predominantes en las políticas curriculares.

Es paradójico que en un contexto de crisis, como el que se vive actualmente, la educación utilitarista y de cuño neoliberal se presenta como la alternativa de superación de estas crisis.

El análisis de la política curricular nos permite identificar que la orientación de los currículos se asocia a los presupuestos de una racionalidad neoliberal. La definición de un currículo estandarizado está articulada con el predominio de las evaluaciones externas, con los criterios utilitaristas para seleccionar los contenidos, con el estímulo a la competitividad entre estudiante, maestros y entre instituciones educativas así como el fortalecimiento de determinadas subjetividades. Los “nuevos” currículos se presentan como un instrumento para la autorregulación de lo/as maestro/as, para que las familias estén atentas a qué les enseñan lo/as maestro/as a sus hijos y para controlar sus prácticas pedagógicas. Así lo/as maestro/s realizan su trabajo pedagógico reduciéndolo a la enseñanza de algunos contenidos centrados en las pruebas, enseñan para contestar pruebas guiados por los libros de texto de las editoriales que si saben qué y cómo les van a preguntar en las pruebas a los estudiantes

Por todo lo anterior, consideramos importante profundizar un poco más sobre las articulaciones entre educación y neoliberalismo. Debemos ahondar en la comprensión del neoliberalismo. Dardot y Laval (2013) explican que sería prudente ampliar las comprensiones acerca del neoliberalismo, interpretándolo más allá de una doctrina económica acerca de la naturalidad del mercado así como la reducción del Estado. Los autores, plantean que el neoliberalismo puede ser entendido como una racionalidad orientadora de las vidas contemporáneas. Para estos investigadores, de

manera similar a los planteamientos de Ball, el neoliberalismo no sólo busca reducir el Estado, sino que también busca producir ciertos tipos de relaciones sociales, ciertas maneras de vivir, ciertas subjetividades.

Para nosotros, el neoliberalismo es mucho más que un tipo de capitalismo. Es una *forma de sociedad* e, incluso, una *forma de existencia*. Lo que pone en juego es nuestra manera de vivir, las relaciones con los otros y la manera en que nos representamos a nosotros mismos. No sólo tenemos que vérnoslas con una doctrina ideológica y con una política económica, sino también con un verdadero *proyecto de sociedad* (en construcción) y una cierta *fabricación del ser humano*. “La economía es el método, el objetivo es cambiar el alma”, decía Margaret Thatcher.

En el neoliberalismo, la competencia y el modelo empresarial se convierten en un modo general de gobierno de las conductas e incluso también en una especie de forma de vida, de forma de gobierno de sí. No sólo son los salarios de los diferentes países los que entran en lucha económica, sino que todos los individuos establecen relaciones “naturales” de competición entre ellos. Este proceso se produce muy concretamente a través de mecanismos muy variados, como por ejemplo la destrucción de las

protecciones sociales, el debilitamiento del derecho al trabajo, el desarrollo deliberado de la precariedad masiva o el endeudamiento generalizado de los estudiantes y las familias. Se trata de hundir al máximo de gente posible en un universo de competición y decirles: “¡que gane el mejor!” ... Ahora cada cual está llamado en adelante a concebirse y conducirse como una empresa, una “*empresa de sí mismo*” como decía Foucault.

Ser “*empresa de sí*” significa vivir por completo en el riesgo, compartir un estilo de existencia económica hasta ahora reservado exclusivamente a los empresarios. Se trata de una conminación constante a *ir más allá de uno mismo*, lo que supone asumir en la propia vida un desequilibrio permanente, no descansar o pararse jamás, superarse siempre y encontrar el disfrute en esa misma superación de toda situación dada. Es como si la lógica de acumulación indefinida del capital se hubiese convertido en una modalidad subjetiva. Ese es el infierno social e íntimo al que el neoliberalismo nos conduce. (Laval y Dardot: [https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma\\_6\\_312228808.html](https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_6_312228808.html) 10/10/2014, p. 4)

Podríamos decir tal como lo plantea el sociólogo Christian Laval que el neoliberalismo acciona ciertas moda-



lidades de crisis (produce las crisis) que tienden a fabricar la necesidad de determinadas políticas gubernamentales. En otras palabras, las políticas son derivadas de la propia necesidad del Estado neoliberal en promover cambios que justifiquen sus modos de proceder e intervenir a través de las reglas del modelo empresarial. Se crea un modo de gobernabilidad que consiste en usar la crisis como punto crucial para acelerar el establecimiento de la lógica del mercado”.

En las políticas curriculares, los “cambios” permanentes pueden ser leídos a partir de esa estructura explicativa. Un gran conjunto de propuestas se derivan del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos - Pisa, fortalecido internacionalmente por medio de un conjunto de actores e instituciones y promovido intensamente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. Los exámenes o pruebas Pisa crean sus propios patrones de calidad educativa y, más que eso, estimulan determinadas formas de competitividad y de inducción a determinadas políticas educativas.

Con base en las condiciones de las crisis engendradas en el contexto neoliberal, las políticas educativas (y las políticas en general) son regidas por la necesidad constante de reformas. Tales reformas han considerado a la calidad como el centro y los estándares internacionales de Pisa son tomados como forma de medir lo que cuenta como “buenas prácticas pedagógicas”. Por esto es importante preguntarnos: ¿Qué pasa cuando todas las prácticas educativas buscan ser medibles y calculables?

Como ya hemos planteado, las actuales políticas curriculares, al enfatizar en las evaluaciones de gran escala (masivas) y las concepciones utilitarias del conocimiento, no garantizan a los estudiantes las condiciones necesarias para participar activamente de la vida democrática.

Así mismo, podemos analizar las relaciones entre educación y neolibere-

alismo, para dar visibilidad a las economías de la deuda emergentes en la gramática pedagógica del “aprender a aprender”. Dialogando con Lazzarato, vale destacar que las relaciones capitalistas no son explicadas únicamente a través de las relaciones entre capital y trabajo, también podrían ser explicadas bajo las condiciones de las relaciones débito-crédito. La forma predominante del homo economicus estaría muy próxima a la figura del “hombre endeudado”, comprometido permanentemente en invertir en su vida, capitalizándola de manera que se torne más competitivo. En otras palabras, el neoliberalismo también opera en el ámbito de la propia vida, impulsando a los sujetos a sentirse endeudados y llevándolos a buscar una continua capacitación, “financiarizando y/o capitalizando” sus propios recursos formativos. Al respecto, Lazzarato (2013) en su libro “La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal” afirma lo siguiente:

La relación acreedor-deudor, que define la relación de poder específica de las finanzas, intensifica los mecanismos de explotación y dominación de manera transversal, ya que no existe distinción alguna entre trabajadores y desempleados, consumidores y productores, activos e inactivos. Todos son “deudores”, culpables y responsables frente al capital, que aparece como el Gran Acreedor, el Acreedor universal... (parr. 1).

La sucesión de crisis financieras han hecho emerger violentamente una figura subjetiva que estaba ya presente pero que ahora ocupa la totalidad del espacio público: el “hombre deudor”. Las figuras subjetivas que el neoliberalismo había prometido (“todos accionarios”, “todos propietarios”, “todos empresarios”) se transforman y nos llevan a la condición existencial del hombre deudor, responsable y culpable de su suerte. (parr. 2)

Desde la crisis financiera precedente provocada por la burbuja de Internet, el capitalismo ha abandonado las narraciones épicas que había elaborado en torno a los “personajes conceptuales” del empresario, el creativo, el trabajador cognitivo o el trabajador independiente “orgulloso de ser su propio jefe” que, persiguiendo exclusivamente su interés

personal, trabaja por el bien de todos. La implicación subjetiva y *el trabajo sobre sí mismo*, predicados por la retórica de gestión a partir de los años ochenta, se han transformado en una orden judicial que hace recaer sobre uno mismo los costes y riesgos de la catástrofe financiera y económica. La gente debe hacerse cargo de todo lo que las empresas y el Estado asistencial “externalizan” a la sociedad y, en primer lugar, de la deuda. (parr. 4)

... la deuda es una relación económica inseparable de la producción del sujeto deudor y de su “moralidad”. La economía de la deuda añade al trabajo en el sentido clásico del término una *trabajo sobre sí mismo*, de modo que la economía y la “ética” funcionen conjuntamente. La economía de la deuda hace coincidir la producción económica y la producción de subjetividad. (parr. 7)

De esta forma, la puesta en marcha de propuestas curriculares estandarizadas y medibles, tiene relación con la primacía de valores y saberes utilitaristas. En la medida en que la vida pasa a ser explicada a través de los intereses individuales, que enfatizan el componente económico como principio explicativo de la acción humana, los currículos escolares se tornan movi- lizados por racionalidades utilitarias.

Podemos decir que las propuestas curriculares predominantes se enmarcan y posicionan en la conjunción entre la financiarización de la vida (creación de un hombre endeudado...), y la primacía de saberes utilitaristas. Con base en esta perspectiva, no es difícil comprender porque su concepto orientador es la noción de competencia. Estos currículos contribuyen a genera un sujeto medible, evaluable, que, en un mundo caracterizado por la precariedad laboral, debe ser capaz de mostrar su nivel de competencia. Un sujeto que cada vez más se ve involucrado en una cadena o sistema de mediciones/evaluaciones. Cada actuación se vuelve un desempeño medible/evaluable, cada acción puede generar datos para sistemas de medición y evaluación, produce datos para “facilitar” las decisiones de los decisores, para su gobierno y el de los demás. Se produce así un sujeto eva-

luable, objeto de medición, evaluación, pero a su vez vive evaluando, autoevaluándose, midiendo y evaluando a los otros, a todas las cosas, todos sus consumos, es un sujeto preparado para “rendir cuentas” todo el tiempo. Se contribuye a constituir un sujeto dispuesto a estar en un ranking, a estar catalogado, ubicado en un nivel...

## La alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo

En términos globales, hay un claro predominio de las racionalidades políticas inspiradas por el neoliberalismo. Pero, también es innegable la fuerza que han adquirido los movimientos neoconservadores.

Michael Apple, autor de numerosos libros, entre otros *“Escuelas democráticas”* e *“Ideología y Currículo”*. En el año 2002, publicó en español su libro *“Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad”*.

En este libro Apple ya señalaba la fuerte influencia de grupos sociales neoconservadores en la educación, grupos que han venido adquiriendo fuerza para controlar los currículos nacionales y los libros de texto, esto que ocurría hace 15 años en EEUU se está dando en muchos países y actualmente es muy fuerte en América Latina.

El libro no sólo constataba el evidente giro a la derecha que se había producido en el mundo social y educativo (*“la educación ha entrado en un período de reacción”*, p.51) sino que, sobre todo, analizaba, y eso es lo importante para aprender de ello, cómo lo habían logrado:

El giro a la derecha ha sido el resultado del éxito que han tenido las derechas en la formación de una alianza de base más amplia. Y, en parte, este éxito se ha debido a que han podido ganar la batalla por el sentido común. Es decir, han aunado de una manera creativa distintos compromisos y tendencias sociales y los han integrado en su agenda general para la protección social, la cultura, la economía y, como veremos en este capítulo, la educación. Su objetivo en la política educativa y social es lo que antes he llamado “modernización conservadora”. (Apple, M, 2002, p. 53)

Según Apple, se da una alianza o un frente común entre cuatro componentes: Neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y un sector de la nueva clase media directiva y profesional.

Se ha formado un nuevo bloque de poder, una nueva alianza con un nuevo conjunto de compromisos que ejercen influencia cada vez mayor en la educación y en todo lo social, en este bloque de poder se combinan múltiples sectores del capital que abogan por soluciones mercantilistas neoliberales a los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que abogan por el retorno a unos mayores niveles de exigencia y a una supuesta cultura común, fundamentalistas religiosos populistas y autoritarios que se sienten amenazados por el laicismo e intentan preservar a toda costa sus propias tradiciones y unos sectores concretos de la nueva clase media profesional que impulsan la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la gestión. (p. 87)

Apple caracteriza a los cuatro grupos así:

Los Neoliberales buscan que el mercado oriente toda la vida de las personas, los procesos educativos y sociales, la competencia en el mercado garantiza la eficacia y la calidad.

Los Neoconservadores reclaman un Estado fuerte que regule los “verdaderos conocimientos”, se genere un currículum nacional, que controle la autonomía de lo/as maestros/as en función de los métodos y los resultados, lo cual, revela una gran desconfianza hacia el trabajo de aquéllos. Los Populistas Autoritarios, por su parte, alimentan su éxito ante la pérdida de valores religiosos y la destrucción de las estructuras familiares. De hecho su poder ha aumentado considerablemente, al controlar la industria de los libros de texto, que en gran parte define el currículo.

Neoconservadores y populistas autoritarios, son muy sensibles al papel político, ideológico y ético de la educación, se encuentran claramente influenciados por las iglesias que han ganado mucha popularidad en amplios sectores de la población.

La nueva clase media directiva y profesional es un grupo ambiguo ideológicamente, coinciden con los otros grupos en la necesidad de un mayor control de lo/as maestro/as. Ante las graves crisis sociales y morales muchas veces se han refugiado en visiones religiosas para protegerse de todos los males de la época.

En la situación actual hay grupos que se han dado cuenta con claridad de que la educación es algo fundamentalmente político... Pues bien, hoy estamos viendo un retroceso, una ética de restauración, unida a una ética de avance del capitalismo. Existe, en efecto, una nueva alianza social, un nuevo conjunto de grupos sociales que se están extendiendo -y no olvidemos que, como dijo Gramsci, para ganar en el Estado, tienes que ganar primero en la sociedad civil-. Están desarrollando una lucha en relación con el “sentido común”... En esta nueva alianza que estamos viendo surgir hay grupos de personas que antes no estaban de acuerdo entre si..., pero que de pronto se encuentran bajo un determinado liderazgo ideológico con una orientación política claramente de derechas.

Una de las tareas clave de estos nuevos grupos ha sido comprender los temores que siente la gente en relación con la educación, en relación con los problemas de la movilidad social hacia el deterioro, en relación con la crisis económica; poder llegar a su conciencia...

Podemos interpretar este fenómeno como si se tratase de un paraguas, bajo el cual hay muchas personas, que piensan que está lloviendo afuera...

De los cuatro grupos, el que está agarrado al mango del paraguas, son los neoliberales, quienes creen solamente en una cosa: que lo privado es necesariamente bueno y que lo público es necesariamente malo. Creen que los docentes, son vagos, tienen un salario demasiado alto, una formación muy baja... y que los docentes, los centros de enseñanza deberían estar preparados para competir, pues la competencia hará que las escuelas puedan responder ante las demandas del público. Es la lógica del capital.

Los neoconservadores, pues, creen en un Estado fuerte, con un fuerte control sobre el conocimiento, la cultura y las mujeres, sobre todo un control de la mujer. Para lo cual hay que disponer

de un currículum nacional, pruebas nacionales, hay que controlar el conocimiento público. Es la ética de la restauración...

Después existe un tercer grupo, al que me gusta llamar "los populistas autoritarios". Son personas que quieren la restauración del conocimiento de Dios en la escuela y en el currículum...

Existe un cuarto grupo, que es absolutamente crucial para cualquier tipo de análisis que vayamos a realizar, y que es además una fracción sumamente importante de la clase que ha colonizado el Estado y que controla el capital cultural. Es el grupo selecto de profesionales y gestores que ocupan puesto relevantes en la administración pública. (Apple, 2003, pp. 89-91)

El historiador Antonio Viñao (2012) [10], comentando esta cuestión en el contexto español, explicita que las racionalidades neoliberal y neoconservadora operan en amplia coalición. Muchas veces, las estrategias de acción son neoliberales, en cuanto los objetivos o las pautas pedagógicas son neoconservadoras. Para Viñao, tal articulación favorece la instauración de una nueva versión de estas políticas con vistas al desmantelamiento o al debilitamiento del derecho social a la educación, junto con otros derechos sociales, así como la imposición de una mentalidad, ideología y modos de hacer tradicionalmente conservadores y autoritarios:

el neoconservadurismo parte de una concepción pesimista sobre el ser humano. Un ser precisado de regulación, ley y orden. Tres objetivos que exigen poderes públicos fuertes e intervencionistas. Las ideas de tradición, jerarquía y moralidad nos remiten a instituciones tales como el Estado, la familia y las iglesias. Y, en el campo de la educación, a la regulación e intervención estatal en los contenidos y aspectos ideológicos de la enseñanza desde una posición conservadora, que los profesores han de transmitir en sus aulas y que han de impregnar la vida de los centros docentes. (Viñao, Antonio, 2012, p.100)

Viñao (2012) explica la articulación entre las políticas neoliberales y las neoconservadoras:

Las políticas educativas neoconservadoras, aparentemente liberalizadoras en lo que a la elección de centro se refiere,

son, por el contrario, centralizadoras y reguladoras en lo relativo al currículo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, al qué, al cómo y al para qué se enseña. Ello se hace unas veces, como ya se dijo, para diferenciar los centros docentes en función del currículum, pero por lo general dichas regulaciones tienen por objetivo el reforzamiento de los aspectos autoritarios, competitivos, academicistas, selectivos, descontextualizadores, nacionalistas y religioso-confesionales. Al mismo tiempo, y como mecanismo de adaptación al mundo empresarial privado, se introducen, tanto en la definición de los contenidos como en la metodología docente, conceptos tales como los de competencia término tomado de la formación profesional y técnica, y entendido como destreza, habilidad o saber hacer mensurable, cuantificable y por tanto evaluable, empleabilidad, flexibilidad y polivalencia o adaptación a las necesidades del mercado.

La intensificación de las tareas burocráticas y del grado de supervisión y control, así como de las evaluaciones externas y del establecimiento de estándares o niveles cuantitativos a alcanzar. En relación con el profesorado del sector público, la generalización de un clima de sospecha y culpa sobre su tarea, dedicación y rendimiento. El incremento del número de docentes en situación de precariedad laboral, y el rechazo de la figura del docente como funcionario estable, adscrito a un campo disciplinar delimitado.

Todo un nuevo lenguaje en el que los términos que predominan son los de excelencia, empleabilidad, flexibilización, adaptabilidad, estándares, o calidad total entendida como simple aplicación a la enseñanza de técnicas de gestión propias de la empresa privada, y en el que la enseñanza y el aprendizaje devienen meros procesos cuantificables. Mientras, junto a ellos, operan dispositivos autoinculpadores tanto para las familias como para los alumnos, los centros docentes y los profesores, nunca para los poderes públicos.

La educación, en síntesis, deviene una mercancía en la que lo relevante no es su valor de uso sino de cambio. Un mercado más, en suma, abierto al beneficio privado (Hirt, 2003; Díez Gutiérrez, 2010) y destinado a inculcar la ideología que lo sostiene. (pp.104-105)

De esta forma, se da la conjunción de políticas neoliberales, que traen en su agenda, conceptos y concepciones neoconservadoras.

Cuando un grupo político hace todo lo posible para que determinadas formas de vida sean suprimidas del juego político, significa que estamos con dificultades para definir democráticamente nuestros modos de convivencia y direccionamientos para la vida colectiva.

A lo largo de la modernidad, nos recuerda Zygmunt Bauman [11], en una una de sus últimas obras, que "la de-



Fotografía - Alberto Motta

mocracia fue sustentada por la traducción continua de intereses privados en cuestiones públicas y de necesidades públicas en derechos y deberes privados”. De acuerdo con el sociólogo, parece que el péndulo mudó de dirección y hoy explicamos lo público a través de las demandas privadas. Con base en esta lectura, el Estado declina de sus históricas responsabilidades acerca de la protección colectiva y además se genera que la población esté anestesiada o insensible ante esta situación.

Con la red de las instituciones del Estado-nación desactivada como participante en el que depositar la esperanza de que se abrirán procesos más transitables y se subsanarán los más terribles errores, ¿qué fuerza podrá cubrir la posición vacante y el papel de agente del cambio social? (Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas, 2016, p. 81)

Es una época saturada de información que no permite comprender el mundo, y genera un cinismo ante las problemáticas sociales:

La preocupación acerca de si estamos «en peligro de perder nuestra capacidad de comprender lo que sucede en el mundo y empatizar con quienes sufren» está plenamente justificada. Este peligro existe en una vida cuyo ritmo está dictado por las guerras de audiencia y los ingresos de los medios, en un tiempo-velocidad (tomo prestado el término a Paul Virilio) en el que la información gestionada informáticamente envejece antes de asentarse, echar raíces y madurar en un debate informador, una «vida apresurada» en la que todos nos apresuramos bajo la «tiranía del momento» y que no nos obliga o anima a olvidar lo que hemos aprendido o podríamos aprender, sino que nos ofrece pocas oportunidades para memorizarlo y conservarlo en el recuerdo (Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas, 2016, p. 58)

Hasta los grupos sociales que podrían ser la conciencia crítica de la sociedad pueden ser invisibilizados por los expertos en redes sociales: “los intelectuales corren el riesgo de verse relegados a los márgenes del debate público y de convertirse en “no-entidades” (Bauman y Donskis, 2016, p. 70)

Es necesario tener en cuenta que estas políticas y estas concepciones de la escuela y del currículo inciden directamente sobre lo/s maestros/as, sobre sus prácticas pedagógicas y en los procesos de formación.

Teniendo en consideración la formación de maestro/as, en el contexto de predominio de las racionalidades políticas presentadas anteriormente, algunas cuestiones requieren ser consideradas. La primera de ellas, se vincula al lenguaje utilizado en el sentido común acerca de la educación, como lo ha argumentado Gert Biesta. Hoy, en todo el mundo, el discurso pedagógico reduce la práctica pedagógica, se divulga recurrentemente la posición de los/as maestros/as como gestores de aprendizaje, como facilitadores. Así, se enuncia un aprendizaje vitalicio y se tiende a producir cierta “erosión” en las funciones públicas de lo/as maestros/as. Parece consolidarse una lectura individualista e individualizante de la tarea educativa.

Otra cuestión que merece ser destacada y que está conectada con el aspecto anteriormente referido es una determinada visión de las prácticas pedagógicas. Se presentan las prácticas pedagógicas reducidas a acciones instrumentales. Se promueven las “buenas prácticas”, las cuales

del currículo prescrito, que no se pregunté por el sentido de sus prácticas pedagógicas, por el sentido de la escuela.

## La construcción de propuestas alternativas

Pero, es posible reorientar estas políticas, es viable y se están construyendo propuestas diferentes ante estos mecanismos naturalizados de control, son diferentes y variadas las resistencias y alternativas a las políticas derivadas del neoliberalismo y del neoconservadurismo. Tal vez sea el momento de interrogar los currículos escolares de otros modos, buscando alternativas más abiertas, democráticas y colectivas que problematicen los propósitos de la escuela.

Producir tal iniciativa supondría alejarse de las posiciones analizadas anteriormente y reenfocar el debate desde otras comprensiones.

Jurjo Torres [12] plantea como el sentido común ha impuesto un solo tipo de currículo, el cual invisibiliza y niega las diferentes voces:

El “*sentido común*” sociohistóricamente construido explica y sirve de justificación a lo que se considera deben ser los contenidos culturales objeto de atención preferente por parte del sistema escolar; convierte en evidente lo que se

## ...Parece consolidarse una lectura individualista e individualizante de la tarea educativa...

son cada vez más cartografiadas, los buenos modelos formativos son regulados y guiados. Se fabrica un tipo específico de maestro/a y, más que esto, se delinea lo que vale la pena ser realizado en el aula de clase. Se propone un/a maestro/a que no piense por sí mismo, que sea un buen aplica-

*puede y podría hacer, así como lo que se debería hacer; y simultáneamente, transforma en ilógicos, irracionales, o imposibles a otras alternativas posibles y reales. Es el peso de este sentido común, construido sobre el silencio de tantas voces, generado y mantenido al margen de lo que se puede cuestionar y debatir, lo que nos permite entender muchas*



de las resistencias a los cambios e innovaciones en el sistema educativo. (Torres, Jurjo, 2013, p. 4).

Para fortalecer la posibilidad de construcción de alternativas consideramos importante retomar el concepto de "justicia curricular".

Para este investigador español es necesario construir propuestas basadas en la justicia curricular:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres, Jurjo, 2011, p. 11)

Así mismo tiempo consideramos de vital importancia retomar los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos [13] (2006) para fundamentar la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares alternativas, tal como lo plantea este pensador crítico: no hay justicia social global sin justicia cognitiva" (p. 12). La lucha por construir propuestas diferentes supone una lucha epistémica, una forma de pensar el conocimiento y la ciencia de manera diferente a su forma hegemónica.

Según Boaventura de Sousa Santos las ciencias sociales hegemónicas han desarrollado un conocimiento indolente, un conocimiento que no reconoce toda la experiencias humanas, generando inexistencias, silencios y ausencias significativas, no reconoce sino los parámetros y valores propios, los cuales considera válidos universalmente.

Santos (2006) muestra las diferentes formas de no existencia que han producido las ciencias sociales hegemónicas:

Hay producción de no existencia siempre que una entidad dada es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible. Lo que une a las diferentes lógicas de



Fotografía - Alberto Motta

producción de no existencia es que todas sean manifestaciones de la misma monocultura racional. Distingo cinco lógicas o modos de producción de no existencia... La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura. La segunda lógica se basa en la *monocultura del tiempo lineal*, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, globalización... Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado... La tercera lógica es la *lógica de la clasificación social*, la cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica... La cuarta lógica de la producción de inexistencia es la *lógica de la escala dominante*. En los términos de esta lógica, la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles. En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos formas principales: lo universal y lo global. El universalismo es la escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos. Finalmente, la quinta lógica de no existencia es la *lógica productivista* y se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. En

los términos de esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. Estamos, así, ante las cinco formas sociales principales de no existencia producida o legitimada por la razón metonímica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. (pp.75-77).

Ante esta racionalidad, este tipo de epistemología en la que se fundamenta la selección curricular, Santos propone construir las bases de una epistemología del sur:

La primera lógica, la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente.

La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. De este principio de incompletitud de todos los saberes se deduce la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre los diferentes saberes.

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas. La idea de multiplicidad y de relaciones no destructivas entre los agentes que la componen es ofrecida por el concep-

to de ecología: ecología de saberes, ecología de temporalidades, ecología de reconocimientos y ecología de producciones y distribuciones sociales p. 82 (pp. 78-82)

El desarrollo de la epistemología del sur permite trabajar a favor de la justicia epistémica. Los currículos pueden ser pensados no como imposición cultural, sino la ecología de saberes.

Podríamos seguir pensando y construyendo propuestas para una política curricular justa, en la medida en que pudiese ser establecida sobre los criterios de la redistribución, del reconocimiento y de la participación. La combinación de estos criterios, de acuerdo con la filósofa Nancy Fraser, servirán para impulsar otros sentidos para la justicia en nuestro tiempo.

Aunque es importante tener en cuenta que nociones como justicia y democracia, no representan sentidos últimos o definitivos, son necesarios redimensionarlos o reposicionarlos.

En Colombia se han realizado y se están desarrollando diferentes alternativas a las propuestas pedagógicas y curriculares hegemónicas inspiradas en las ideas neoliberales y neoconservadoras. Por ejemplo, son reconocidas las diferentes expresiones de los movimientos pedagógicos, las pedagogías críticas, la educación popular, experiencias de educación intercultural y educación propia. Dado el alcance de este artículo, el análisis de estas experiencias podrán ser objeto de otras reflexiones.

Para pensar la pedagogía y el currículo desde otros enfoques, es importante afrontar algunos desafíos: a) la necesidad de abrir el debate acerca de los conocimientos escolares y del sentido de la escuela en el momento actual de Colombia; b) la importancia de la promoción y la valoración de las diferencias culturales, y al mismo tiempo, el cuestionamiento de las desigualdades sociales.

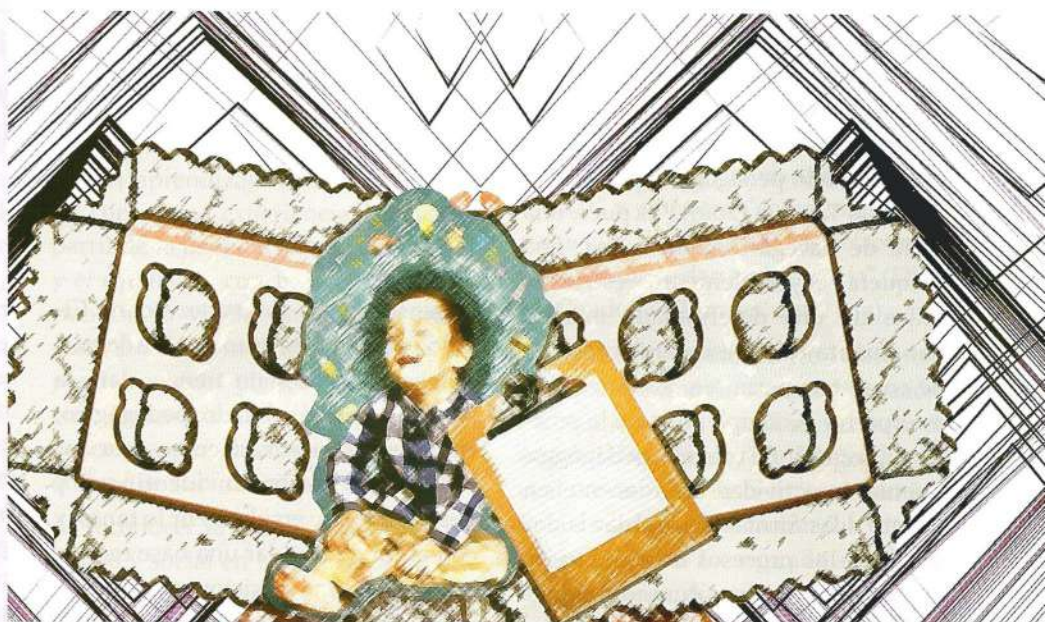
## Referencias

- Apple, M (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M (2003). *Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación*. Conferencia en Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25982>
- Ball, Stephen J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ball, Stephen J. (2003). "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad". En *Revista Educativa y pedagogía* vol. XV No.37 Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas (2016). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, Gert (2014). "¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación". En *Revista Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 2014, 51(1), 46-57 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>
- Gramsci, Antonio (1984). *Cuadernos de la Carcel T III*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, Antonio (1980). *Il Risorgimento*. México: Juan Pablos Editor Mastrángelo.
- Greene, Peter (2015) "Can We Rescue the Common Core Standards from the Testing Machine?" En *Revista: Rethinking School* Volumen 29, No.4 - Summer 2015 <https://www.rethinkingschools.org/articles/can-we-rescue-the-common-core-standards-from-the-testing-machine>.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia, (2017). *Derechos básicos de Aprendizaje*. V2 [http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba\\_mat.pdf](http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_mat.pdf)
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2014). Laval y Dardot: "El neoliberalismo es una forma de vida, no sólo una ideología o una política económica" entrevista en *El Diario*. [https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma\\_6\\_312228808.html](https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_6_312228808.html)
- Lazzarato, Maurizio (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Madrid: Amorrortu. Introducción del libro: La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=141468>. Descargado el 20 de Marzo de 2018.
- Santos, B. de Sousa, (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global
- Torres, Carlos Alberto (2014). "El neoliberalismo como nuevo bloque histórico". En revista: *Perfiles Educativos* vol. XXXVI, núm. 144, México: IISUE-UNAM.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2013). "La justicia curricular y la formación del profesorado". En: *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n° 30 págs. 85 - 94
- Triana, Carlos (2017). *La Escuela hoy, historia del presente, posiciones y disposiciones de sus agentes*. Proyecto de Tesis Doctotal. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Viñao, A (2012). "El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras" En: *Areas*. Revista Internacional de Ciencias Sociales N° 31. Universidad de Murcia.

Este artículo hace parte de un libro, cuya edición está en trámite

# Modelos pedagógicos:

orientaciones más allá de las prescripciones teóricas



## Resumen

La práctica docente parte de la concepción que el profesor tiene sobre el conocimiento. Sin embargo, vale la pena señalar que, aunque el referente epistemológico es fundamental, no es el único que orienta la práctica educativa. Por ello, el presente artículo tiene como propósito analizar algunas de las concepciones que tiene la comunidad académica especializada sobre modelo pedagógico. De igual manera, pretende identificar y caracterizar brevemente las diferentes tendencias,

señalando sus fortalezas y debilidades, que optimizan o limitan la práctica del profesor. Por otra parte, el texto procura evidenciar la complejidad de la elección de un modelo pedagógico desde una perspectiva crítica y con la intención de viabilizar y dar sentido a la acción educativa. Asimismo, busca mostrar la incidencia de esta elección en la enseñanza de las ciencias, específicamente. Por otra parte, a lo largo del escrito, se establece una crítica a la noción recetaria de los modelos pe-



**Nelson Oswaldo Lara**

Licenciado en ciencias de la UPN, Magister en educación y candidato a doctor en educación en la UPN. Profesor del IED María Cano

dagógicos, a su percepción de “cliché”, al reduccionismo al que está sujeta, al tratamiento indistinto que se le da y a la idea de que cualquier persona está capacitada para ser “operaria” de una teoría establecida.

### Esquemas explicativos de la complejidad del acto educativo: una lectura de modelo pedagógico desde las perspectivas de Rafael Flórez, Mario Díaz, los hermanos Zubiría y Rafael Porlán.

Como se ha señalado, la acción educativa incluye una serie de categorías que confluyen e influyen en la práctica pedagógica del maestro. Una de estas es el modelo pedagógico que, como lo señala Tamayo (2010), “es pues, una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos estructurados de una determinada manera dan cuenta o representan un estado de cosas que permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica docente”. El modelo pedagógico orienta la actividad del docente en cuanto a las formas de abordar la enseñanza, los procesos de evaluación, la relación maestro- alumno, las metas de aprendizaje, la noción de sujeto, entre otras, y permite identificar la forma de actuación del docente en los escenarios escolares. “En suma un modelo es un acto creativo, lógico y pedagógico que nos brinda una visión acotada de la complejidad de las prácticas de enseñanza relevando los elementos que permiten construir sentido y significado sobre esas mismas prácticas” (Tamayo, 2010, p.2).

Sin embargo, la visión de modelo pedagógico muchas veces se reduce a un operativismo de la teoría, que a modo de recetario origina una sensación de que las cosas están pensadas para que cualquier individuo lo pueda realizar, presunción que desconoce la complejidad del ejercicio. Por ello, Rafael Porlán en su libro *Constructivismo y*

*Escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (1995) invita a un análisis cuidadoso del qué y el cómo enseñar, y el qué y el para qué evaluar, factores que merecen ser tratados más allá de la receta y lo operario. Como recuerda de nuevo Tamayo, “por práctica docente o enseñanza entendemos aquí, no el simple hecho de transmitir contenidos sino un acontecimiento complejo o categoría para su análisis como vía

*tas, métodos, contenidos, idea de desarrollo humano*” (Tamayo, 2010, p.2), lo cual implica orientar los modelos hacia un quehacer normativo, que privilegie el moldeamiento de los actores incluidos desde esta perspectiva.

Desde este referente, el profesor Flórez identifica seis vertientes pedagógicas: la primera, denominada por el autor *modelo tradicional*, que se caracteriza por una obsesiva necesidad de educar con base en normas y reglas

### ...La acción educativa incluye una serie de categorías que confluyen e influyen en la práctica pedagógica del maestro...

al pensamiento” (Martínez Boom. Citado por Tamayo, 2010, p.2). Además, muchos docentes no tienen clara la concepción del modelo pedagógico; este tiene tantas variaciones que las reflexiones requieren identificar y describir tal diversidad. Por lo tanto, y con el fin de brindar una base teórica que respalde el posicionamiento pedagógico de un maestro, me permito hacer un recorrido sobre algunas de las concepciones del modelo pedagógico han influido la práctica docente en nuestro país.

#### Rafael Flórez: hacia una pedagogía del conocimiento

El profesor Rafael Flórez (1994) expresa “que los modelos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido contextualizados históricamente” (p.154). De esta manera, señala el papel protagónico de la modelación como factor principal en la construcción de representaciones estructuradas que viabilicen los *procedimientos de enseñanza*, es decir, todo lo relacionado con “me-

rígidas (disciplina). Según Tamayo, este modelo “insiste en la formación en la virtud, el cultivo de las facultades del alma y la formación del carácter a través de oír, ver observar y repetir en un ritual academicista”. Considera al sujeto (educando) como un receptor pasivo y al maestro como el garante de mantener el orden, como el depositario del saber y por lo tanto como alguien metódico, ordenado, exigente, rígido y autoritario. Es él quien elige contenidos, controla, vigila y disciplina, se convierte en el modelo a seguir y constituye el perfil del estudiante.

En cuanto a su aplicabilidad en el aula, el método de enseñanza es igual para todos los estudiantes. Se concibe el repaso como la repetición puntual y minuciosa de lo que el maestro dice, y el proceso evaluativo apunta a los resultados dados por verificaciones a corto o largo plazo de los conocimientos adquiridos por el estudiante. De esta manera, es evidente que este tipo de enseñanza no posibilita espacios para la diferencia, no concibe la crítica hacia el docente, hacia su método y hacia el conocimiento; por lo tanto, anula la comunicación entre los acto-

res del proceso de enseñanza-aprendizaje. “El método básico de aprendizaje era el academicista-transmisionista, dictado bajo un régimen de disciplina, ejercicio y repetición a unos estudiantes que son básicamente receptores” (Flórez, 1994).

Por otra parte, Flórez identifica la transición del modelo tradicional al *modelo transmisionista-conductista*, que, en respuesta al desarrollo tecnológico de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, promueve la adquisición de conocimientos, valores y habilidades que sirvan a la continuidad propuesta para la sociedad de la tecnología. En este modelo se concibe la enseñanza como una técnica de programación, que, apoyada desde el fundamento de la psicología conductista de Pávlov y Skinner, propende por un aprendizaje dado como resultado del condicionamiento operante a partir de esquemas de estímulo-respuesta, estructurados a voluntad del maestro. Así, el modelo permite el control, la anticipación y la fiscalización de la actividad humana, desde una reflexión científicista de la misma. Se podría inferir, entonces, que hasta la fecha el proceso educativo se sustenta en los preceptos del conductismo. Pareciera que el proceso educativo cumple con la idea propia de reconocer actitudes y aptitudes a partir de la generación de hábitos y patrones de comportamiento preestablecidos, que luego se evalúan en forma de *objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores*, lo que promueve un perfil de sujeto dócil y maleable.

En un tercer momento, y con base en las propuestas de Rousseau, Montaigne, Montessori y Decroly, Flórez reconoce la evolución de un pensamiento “tecnocéntrico”, de la educación y su transición a un *romanticismo pedagógico*. Este último rescata el valor intrínseco del estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y otorga relevancia a los intereses de los educandos, condición que relega el papel de los contenidos, la planificación y la evaluación. De acuerdo con

esta perspectiva, el acto educativo no se configura desde estos presupuestos, por lo cual sugiere un cambio en el carácter autoritario del maestro y en el carácter alienante de la educación, y propone un escenario escolar que recupere las nociones de libertad y felicidad.

Posteriormente, y dando respuesta a las insuficiencias del modelo pedagógico romántico, se trae al escenario escolar lo propuesto desde el *modelo desarrollista*. A partir de la perspectiva de Dewey y Piaget, este modelo resalta que el desarrollo cognitivo solo es posible si se reconoce el carácter procesual e individual de esta experiencia, así como la influencia del desarrollo biológico de los educandos. Gracias a este cambio de enfoque, se entiende que el aprendizaje consolida formas de confrontar experiencias nuevas a partir de *la asimilación, acomodación y el equilibrio*, con base en las experiencias ya vividas durante el crecimiento de los individuos. Esta perspectiva permite planear y conducir la enseñanza a partir de los supuestos alcances propios del nivel de desarrollo en los que se encuentra el estudiante.

Al reconocer la ausencia del carácter crítico y social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Flórez muestra el surgimiento de la *pedagogía socialista* que, con base en los trabajos de Antón Makárenko, vincula la noción emancipadora y solidaria de la enseñanza y la importancia del trabajo colectivo en la solución de problemáticas sociales. Este modelo parte de la idea de que el desarrollo cognitivo y las potencialidades de los individuos

están establecidas desde la estructura social, lo que promueve el retorno al ideal del bien común y a la formación de valores. A su vez, busca fusionar el mundo del trabajo con el de la educación y brindar una formación tecnológica, práctica y política que posibilite la superación de la idea de educación como “aparato reproductor de los intereses de la clase dominante en el poder” (Tamayo, 2010, p.5).

### Mario Díaz: el modelo pedagógico como dispositivo poder

El profesor Mario Díaz confiere al modelo pedagógico dos acepciones: por una parte, lo define “como una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar” y, por otra, “como una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela” (Díaz M, Citado por Tamayo, 2010, p. 5).

La primera acepción hace referencia a lo que el autor denomina *dimensión instruccional*, en la cual se reconoce el papel del currículo, la pedagogía y la evaluación como instrumentos moduladores de la comunicación del conocimiento escolar. La segunda acepción, denominada *dimensión regulativa*, establece la “ritualización que las instituciones hacen de las reglas de control social” (Díaz, 1986, p. 64), establecidas en la escuela. De esta manera, Díaz identifica una interacción constante de determinación mutua y de logística institucional entre estas dimensiones que subyacen en el modelo pedagógico.

...En cuanto a su aplicabilidad en el aula, el **método de enseñanza** es igual para todos los estudiantes...

Con base en lo anteriormente expuesto, el autor manifiesta que existe un *código pedagógico*, y que el modelo pedagógico es una realización específica de este (Díaz, 1986, p. 64). Según el autor, el código “no es una descripción de las manifestaciones superficiales del contexto escolar”, sino, por el contrario, una representación de las manifestaciones profundas constituidas por los principios de clasificación y enmarcación, que refieren a los límites diferenciales entre las distintas categorías suscitadas en la escuela, y en los que convergen relaciones de poder y de interacción fundamentadas en la comunicación. De esta manera, es posible distinguir entre *modelo pedagógico agregado* y *modelo pedagógico integrado*.

Un *modelo pedagógico agregado* se caracteriza por una fragmentación de los saberes que, organizados rígida y jerárquicamente, regulan el proceso de aprendizaje. En él, se ignora al alumno como sujeto y se lo somete a una evaluación enfrascada en la medición de los conocimientos adquiridos; de esta manera, el aprendizaje se aleja de la cotidianidad y pierde significado. Por otra parte, el *modelo pedagógico integrado* presupone una flexibilización en la selección y organización de contenidos, en las relaciones establecidas entre maestros y alumnos, en las formas de mediación y evaluación del aprendizaje, y en el carácter significativo del mismo en contextos reales. Con ello busca fortalecer los niveles cognitivos, interpretativos y críticos de los actores de la escuela.

### Los hermanos Zubiría: los modelos pedagógicos desde los desarrollos de la psicología cognitiva y la escuela habermasiana

Los hermanos Zubiría retoman las ideas propuestas por Rafael Flórez, e incluyen en ellas los desarrollos de la psicología cognitiva y la escuela habermasiana. De esta manera, e influenciados por el modelo desarro-



llo de Piaget y el modelo socialista, proponen una clasificación de los modelos pedagógicos en *tradicional*, *escuela nueva* y *pedagogía conceptual*. Así, estos autores ven el *modelo tradicional* como simplista, fundamentado en la reiteración, en los mecanismos de memorización y en el autoritarismo del profesor. Por su parte, rescatan algunos valores de la *escuela nueva o activa*, tales como dar importancia a los intereses de los educandos y a la formación para la vida en la consolidación de una propuesta educativa. A su vez, reconocen una serie de falencias de esta perspectiva que confluyen en la construcción y fundamentación conceptual de los niños.

Con base en lo anterior, presentan una propuesta alternativa denominada *pedagogía conceptual*, la cual, fuertemente apoyada en los preceptos del aprendizaje significativo de Ausubel, sostiene que los educandos modifican sus estructuras cognitivas establecidas. Según los autores, estas modificaciones son los insumos adecuados para la enseñanza a través de

los llamados “mentefactos”, los cuales permiten identificar las formas en que un estudiante representa y transpone los conceptos adquiridos. Desde esta postura, se evidencia el reconocimiento de que los estudiantes aprenden lo que consideran importante, y se destaca el papel fundamental de la motivación y el desplazamiento de la memoria como única fuente de desarrollo cognitivo.

A partir de esta propuesta los autores anuncian el surgimiento de didácticas que responden a formas funcionales y estructurales. Las primeras están enfocadas en el desarrollo de habilidades y operaciones mentales que acercan al estudiante con la experiencia investigativa, mientras las segundas parten del aprendizaje significativo, retoman la enseñanza a partir de la resolución de problemas, y promueven una interacción entre lo cognitivo y lo afectivo. “Se entiende por aprendizaje significativo aquel que produce transformaciones en la manera de pensar por la adquisición y apropiación de nuevos conceptos desestabilizando represen-

taciones significativas anteriores y logrando comprensiones más potentes, más complejas y más adecuadas” (Tamayo, 2010, p. 8).

Más recientemente y reconociendo el cambio de contexto, Julián De Zubiría propone el modelo de la *pedagogía dialogante* al reconocer el carácter preponderante de la humanización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El autor alude a la presunción de *hacer de todo hombre un ser más amoroso, más pensante y más actuante*. Según él, esto se logra cuando se reconoce que el fin último del proceso educativo no es el aprendizaje sino el desarrollo, al cual solo se puede llegar desde las competencias, ya que estas posibilitan el *papel activo de la mediación* y de los sujetos (Julián de Zubiría, 2008).

### Rafael Porlán: La síntesis integradora, una alternativa para la comprensión de la complejidad educativa

Al igual que los autores mencionados, el profesor Rafael Porlán reconoce y analiza formas de enseñanza predominantes en la escuela. Sin embargo, un plus en su trabajo es la mirada que da al fenómeno educativo desde los problemas prácticos y las creencias implícitas y explícitas en el actuar del profesor. En su libro *Constructivismo y escuela* (1995), el autor señala que no sólo se debe tener en cuenta la teoría de la enseñanza, sino también la interacción constante de esta con los conocimientos prácticos del profesor, circunstancia que reduce el abuso teórico y el activismo irreflexivo.

Para Porlán, un modelo “es una visión acotada de la complejidad de la práctica pedagógica que relieves o resalta las relaciones más significativas e importantes: metas, contenidos, método, relaciones maestro-alumno, desarrollo, etc.” (Tamayo, 2010, p.17). De esta manera, se puede concebir que el “modelo pedagógico define el qué enseñar, cómo enseñar, qué y para qué evaluar” (Porlán, 1995). A

partir de estas preguntas, se pasa de la descripción a la intervención y, posteriormente, a la transformación, todo visto como un movimiento dialéctico y reflexivo de las relaciones promovidas en la práctica pedagógica. “[...] Como práctica pedagógica se entiende la manera como explícitamente el docente selecciona rutas, procesos, actividades, proyectos, problemas, que direccionen el proceso de formación de los estudiantes.” (Isaza, 2005 citado por Tamayo, 2010, p. 18)

Desde esta perspectiva, e insistiendo en la vinculación entre teoría y práctica, el autor reconoce tres modelos pedagógicos que pueden ser leídos desde el “¿Qué se enseña, ¿Cómo se enseña, qué y cómo se evalúa?”:

- *El modelo tradicional*, caracterizado por el énfasis puesto en la transmisión de contenidos desde el protocolo autoritario del profesor, que con base en su libro guía reproduce los saberes disciplinarios asumiéndolos como productos concluyentes y verdaderos.
- *El modelo tecnológico - instrumental*, fundamenta sus orientaciones desde el condicionamiento operante de estímulo-respuesta. De esta manera, reduce la práctica educativa al cumplimiento de objetivos preestablecidos, y privilegia contenidos que el alumno debe adquirir, a partir de un esquema inflexible que desconoce las condiciones del contexto, los intereses y necesidades de los educandos. Asimismo, concibe el papel del maestro como operario de currículos estáticos, otorgando una mirada cuantitativa de la educación y un carácter instrumental al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *El modelo pedagógico espontaneísta* parte de los intereses de los estudiantes y asume su accionar sin predeterminedar contenidos ni métodos. No concibe la idea de la planeación y promueve el desarrollo cognitivo desde la improvisación circunstancial de recursos y estrategias que posibiliten la par-

ticipación y, por tanto, la comunicación fundada en la libertad. Así, propone al estudiante como centro del proceso educativo y al maestro como un organizador flexible, que rechaza cualquier visión calificadora del proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior y reflexionando acerca de las debilidades y fortalezas de los modelos pedagógicos identificados, el autor propone una reconstrucción que busca transformar la práctica educativa y el sentido otorgado a la enseñanza. Orientado desde el *modelo pedagógico constructivista e investigativo*, Porlán pretende evitar el carácter transmisionista del acto educativo hijo de la tradición, el adiestramiento instruccional heredero de la tecnología educativa y, por supuesto, la flexibilidad irracional ocasionada por el carácter espontaneísta de la actividad educativa.

Por sus efectos integradores, por la cobertura de los diferentes aspectos, por estar apoyada en los desarrollos modernos de la psicología cognitiva y porque permite la investigación en el aula y la formación del maestro como investigador, el modelo integrado de Rafael Porlán se selecciona como el más potente para transformar significativamente los procesos didácticos...” (Tamayo, 2010, p.21)

Dentro del modelo propuesto, la perspectiva de Porlán integra una visión balanceada de los componentes que interactúan en la práctica pedagógica, es decir, no cae en las obsesiones de los modelos identificados. Por el contrario, rescata las fortalezas de cada uno de ellos y los articula en una nueva mirada epistemológica, psicológica y pedagógica que fundamenta y orienta nuevas formas posibles de enseñanza. En otras palabras, el modelo pedagógico constructivista - investigativo, procura:

1. Reconocer que lo que se requiere conocer (saberes) y los intereses de los estudiantes son el punto de partida para el direccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje,
2. Identificar una interacción constante entre los saberes y los intereses para lograr lo que el autor denomina “*síntesis didáctica negociada*”.

3. Hacer del aprendizaje un proceso de construcción alejado de la memorización y el acto mecánico de la repetición inconexa y descontextualizada,
4. Replantear el papel del profesor y otorgarle la responsabilidad de motivar en el estudiantado la capacidad de construir el conocimiento que él alguna vez adquirió. Hacer esto a partir de la orientación y mediación como único camino para el desarrollo cognitivo,
5. Reconstruir el proceso evaluativo y llevarlo al camino de la transformación axiológica, metodológica y conceptual que dé sentido y significado a los ritmos y formas de aprendizaje.

Por lo tanto, y retomando las preguntas que orientan este modelo, qué, cómo y para qué enseñar, se podría decir lo siguiente: *se enseña lo que es pertinente, lo que articula lo necesario y lo que interesa, lo que da sentido y significado a lo que vivimos como individuos y colectivos. ¿Cómo? A partir del reconocimiento del mundo previo del aprendiente, sus intereses, sus inquietudes y de esta manera convertirlos en detonantes de la curiosidad, la imaginación y la razón, que posibiliten la resolución de problemas contextuales que den crédito al conocimiento familiar, local y científico. ¿Para qué? Para formar un sujeto autónomo capaz de decidir qué y cómo poner en el escenario de su cotidianidad lo que se puso en sus manos con el nombre de conocimiento.*

### La selección del modelo pedagógico: un dilema epistemológico más allá de lo operativo

Después de reconocer algunas de las concepciones que tiene la comunidad académica especializada sobre modelo pedagógico y las características que definen a cada una de ellas, pareciera no existir dificultad al momento de seleccionar un modelo pedagógico. Sin embargo, y pese a las mutaciones que ha tenido el acto educativo, no

se puede desconocer que las tendencias se mantienen a través del tiempo; por lo tanto, la selección, aplicación y adopción de un modelo sobre otros, no es tan simple como parece.

En primer lugar, es necesario reconocer que cada modelo planteado tiene un valor intrínseco que responde a una demanda contextualizada social e histórica. En segundo lugar, hay que aceptar que las percepciones con respecto a lo que es un modelo pedagógico no han sido consensuadas y por tanto existe una amplia variedad de apreciaciones relacionadas con ellos. En tercer lugar, aunque los adelantos en cuanto a teorías sobre el aprendizaje son notorios, no ha existido una conciencia crítica hacia los mismos; el maestro se ha convertido en un “esnob” de la educación al apegarse a lo que está de “moda”. Finalmente, no se ha salido de la precaria concepción de que un modelo pedagógico es la receta mágica que otorga el éxito de la práctica educativa.

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de los profesores de educación básica, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo (Loya, 2008, p. 1).

Por otra parte e independiente de lo señalado, surgen una serie de limitantes que van más allá de lo selectivo, que emergen como obstáculos epistemológicos propios de la pedagogía y que ilustran aún más el carácter ininteligible de esta praxis; por tanto complejizan aún más la elección de un modelo. Retomando lo expuesto por Olga Lucía Zuluaga en su artículo “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria (1988)”, se pueden mencionar los siguientes limitantes: en primer lugar, el *carácter atomizado de la pedagogía*, que promueve una visión de lo educativo como algo polivalente, atendido y comprendido de diversas maneras; segundo, su tendencia *instrumental y subordinada* a otras ramas del conocimiento que reducen su papel a procesos exclusivos del aula y por tanto la

consideran como algo simplemente operativo, y tercero, su *conceptualización desarticulada*, que desvirtúa el campo teórico de la pedagogía. Estas situaciones conducen a la *ausencia de un objeto común, a un simulacro de práctica educativa, a la imposibilidad del maestro a pensarse y a la desprofesionalización docente*. En otras palabras, se abandona la enseñanza “como hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas” (p.8), y esta se convierte en un simulacro, en el que la responsabilidad de reflexionar no recae en los maestros.

Entendemos por modelo pedagógico la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos. El modelo pedagógico está fundamentado epistemológicamente, cuando se pregunta por la concepción de conocimiento, los criterios de verdad, las de conocimiento, cómo conocer el maestro y el alumno. (Echeverry Sánchez, 1997, p.24).

De esta manera se pone sobre la mesa una visión ampliada de lo que representa la escogencia de un modelo y de un sentido para las prácticas educativas. Acá no se habla de realidad, sino de realidades, que no se deben homogeneizar; es decir, se reconocen que todas las posibilidades existentes que reconstruyen eso denominado modelo pedagógico poseen un valor en sí mismas y convocan una reflexión permanente sobre: 1) *¿qué permite a un maestro seleccionar un modelo por encima de otro?*, 2) *¿cuál es el criterio para reconocer en un modelo el potencial para optimizar el desarrollo de la práctica educativa?*, y 3) *¿son terceros quienes definen qué modelo es pertinente o es un asunto plenamente individual dado por la misma experiencia?*

### Implicaciones del o los modelos pedagógicos en la práctica educativa del profesor de ciencias naturales

Hasta el momento se ha defendido la idea de que “un modelo pedagógico, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino



un esquema explicativo para hallarle sentido, [...] así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él" (Tamayo, 2010, p. 2). En otras palabras, el modelo pedagógico ofrece un horizonte desde el cual se pueden ver las múltiples realidades que emergen en la práctica. Vale aclarar que la práctica no depende simplemente del modelo, y que, en ella interviene un sinnúmero de categorías que proporcionan orientaciones de permanente cambio, que obedecen a contextos históricos y sociales variables.

Sin embargo, y retomando la discusión anteriormente expuesta que señala la complejidad de la práctica pedagógica y la dificultad de la selección de un modelo pertinente y exitoso, me permito señalar la incidencia de algunos modelos pedagógicos en la enseñanza de las ciencias. "Presionada por los nuevos desarrollos científicos y exigida por las necesidades de la competencia económica y tecnológica, la educación en todo el mundo busca actualizar sus contenidos y métodos de enseñanza en el área de las ciencias" (*Revista Educación y Cultura* No19, 1989).

### Modelo pedagógico tradicional: una mirada normativa e incuestionable de las ciencias en el aula

Desde una mirada rígida, la enseñanza de las ciencias fundamenta su quehacer en la transmisión de una serie de contenidos que no están dispuestos a ser refutados. De acuerdo con esta perspectiva, la práctica educativa en esta área construye una visión de ciencia alejada de lo cotidiano y pretende posicionarla en un lugar inalcanzable para el "ciudadano de a pie". Sin embargo, este modelo justifica la pertinencia de enseñar ciencias desde la memoria y la repetición con el argumento de que no se puede partir de la nada; partimos de las orientaciones que inicialmente son incuestionables y que posteriormente podemos memorizar y repetir. Es prudente mencionar que estas habilidades no son



Fotografía - Alberto Motta

suficientes para garantizar el aprendizaje, pero hay que reconocerlas como una parte fundamental en el proceso, ya que sin memoria no hay aprendizaje. Por otra parte, es imposible negar que este modelo promulga promulgue la construcción de una verdad absoluta y que no permite la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje. Así, un maestro enraizado en el modelo tradicional desvirtúa lo que implica el trabajo científico, que, como método, parte del cuestionamiento, el debate y la refutación.

### Modelo transmisionista – conductista o técnico – instrumental: la visión operativa de la clase y del estudiante de ciencias

El modelo técnico-instrumental o transmisionista-conductista incluye la objetivación del aprendizaje y supone que este no existe si no se cumple a cabalidad con el objetivo de impartir ciertos contenidos. En la mayoría de los casos, estos se presentan inconexos, pero organizados; se han secuencializado, estructurado, programado y delimitado, con el propósito de medir la calidad de la educación en términos de eficiencia y eficacia.

Pareciera como si lo importante fuera el resultado, la cantidad incrementada, la competencia y habilidad ajustada al estándar fijado del insumo invertido o

el proceso mismo como proceso a secas donde el sujeto –el estudiante, el docente – aparece simplemente como ingrediente de un insumo y una inversión. (Niño Zafra, 2006, p.40)

Vale la pena reconocer que la objetivación de las actividades constituye una parte fundamental del quehacer científico y, por lo tanto, de la enseñanza de las ciencias. Esta perspectiva sugiere que la estructuración metódica es fundamental en el proceso de aprendizaje, razón por la cual no se debe excluir esta organización. Sin embargo, también vale la pena reconocer que la exagerada secuencialidad y programación, y su inamovible ordenación, reducen la práctica educativa a un acto iterativo, sin sentido de cambio o transformación.

### Modelo espontaneísta o romántico: la clase de ciencias libre de métodos y desde los intereses de los educandos

El modelo espontaneísta o romántico redime para la enseñanza de las ciencias el valor de la motivación y su papel en la consolidación y proyección de las inquietudes e intereses en los estudiantes, un insumo invaluable para el desarrollo del pensamiento científico. Replantea la labor científica y la señala como una actividad humana que parte de la curiosidad e imagi-

nación, sin supeditarse por completo a la rigurosidad del método. A pesar de lo anterior, visto desde una perspectiva fundamentalista, este modelo nos muestra una postura discordante en cuanto al trabajo científico. Al asumir la enseñanza de las ciencias como algo que no requiere ser planeado u organizado, se deja el criterio de selección de prácticas y contenidos a consideración de los aprendices y a la dinámica variable de los procesos que se suscitan en el aula.

### Modelo desarrollista y pedagogía conceptual: una alternativa para la enseñanza de las ciencias basada en la experiencia y el cambio conceptual

El modelo desarrollista propuesto por Rafael Flórez, que comparte algunas características con la propuesta de los hermanos Zubiría, denominada pedagogía conceptual, aporta herramientas interesantes para la enseñanza de las ciencias. En primer lugar, este modelo asume el aprendizaje como un proceso acompañado por el desarrollo biológico del individuo; segundo, otorga significado a los contenidos abordados; tercero, articula las experiencias individuales con las conceptualizaciones hechas por el estudiante y, cuarto, imprime el carácter transformativo de lo aprendido a lo largo de la vida. Como señalan los autores, "... el contenido de dichas experiencias es secundario, no importa que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño" (Flórez. y Batista 1986, p.10).

Este modelo permite mostrar que el trabajo científico puede tener modificaciones, refuerza la idea de la inexistencia de verdades absolutas, promueve la argumentación y el desarrollo de las operaciones mentales y estructura el conocimiento desde las experiencias anteriores. Sin embargo, el ideal propuesto desde este modelo puede verse desvirtuado al momento de unificar las conceptualizaciones

para poder validarlas. Al hacerlo, las experiencias, que son tantas como individuos en el aula, se incorporan superficialmente, se recae en el desarrollo de una clase de ciencias enfocada alrededor de los conceptos (o al aprendizaje de conceptos) y se olvida el carácter explicativo de la actividad científica.

Estas consideraciones conducen a que en general en las clases se busque una continuidad entre las concepciones espontáneas y la teoría. A que las definiciones de las teorías se apoyen en las imágenes inmediatas del lenguaje común. Y finalmente, a que los individuos no valoren sus inquietudes, puesto que no son pertinentes en la clase...(Segura. 1989:19)

### Modelo pedagógico constructivista e investigativo: una visión remozada de la clase de ciencias

Este modelo ofrece la interlocución y lo discursivo como ejes del funcionamiento y de la validación del aprendizaje de las ciencias; posibilita a su vez su consolidación como resultado del trabajo en colectivos y el ejercicio hermenéutico constante. El modelo pedagógico constructivista-investigativo concede al sujeto cognoscente un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, le otorga un lugar en el diálogo educativo; segundo, lo despoja de sus certezas y le formula preguntas que se constituyen en insumo para el desarrollo del proceso de aprendizaje y, tercero, presenta la investigación como el proceso que facilita la aprehensión de las ciencias.

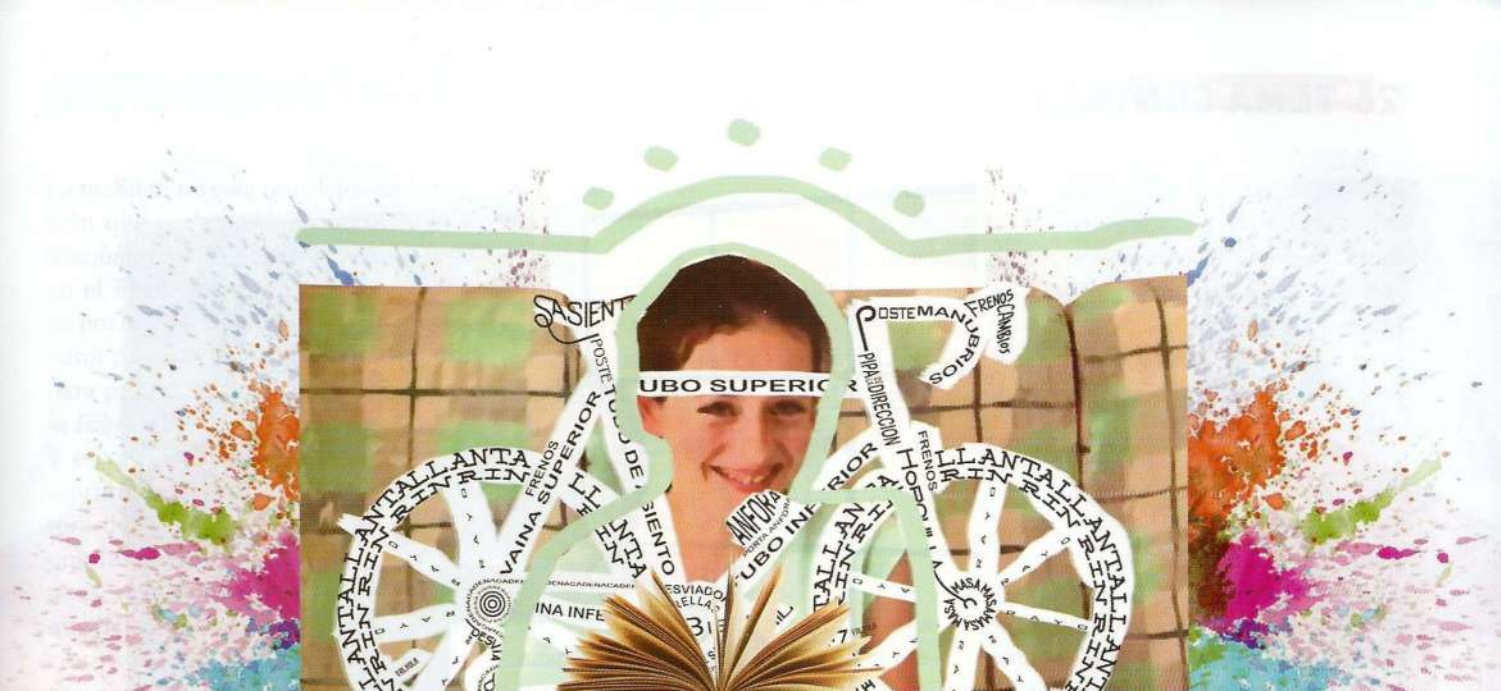
"...el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos." (Barlett 1932citado por Good y/ Brophy, 1990)

El modelo pretende la participación de sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios críticos.

Para ello, aborda la enseñanza como una práctica social e investigativa y apunta a la cooperación e interacción activa entre profesores y estudiantes para construir, deconstruir, facilitar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas de la realidad.

### Referencias bibliográficas

- Díaz, M. (1986). Una caracterización de los modelos pedagógicos. *Revista Educación y Cultura* N° 7,
- Echeverry Sánchez L. (1997). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* N° 17.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez, R. y Batista, E. (1986). Modelos pedagógicos y formación de maestros. *Revista Educación y cultura* N° 7
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: a realistic approach*. (4th ed.). White Plains, NY: Longman
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, México. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Niño Zafra, L. (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla: Diada Editores.
- Segura, D. (1989). Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias. *Revista Educación y Cultura* No 19. Enseñanza de las ciencias.
- Tamayo, A. (2010). Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia. CIUP. UPN, Bogotá.
- Zubiría, J. (2008) *Seminario de modelos pedagógicos*, Cali, Colombia.
- Zuluaga, O et. al. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Revista educación y cultura* N° 14, pp. 4-9.



# SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES  
\$125.000



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



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

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

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

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



Yeida Lizeth Bejarano Barrera

Licenciatura en Lenguas Extranjeras  
 Universidad de Antioquia  
 Correo: yeida.bejaranob@udea.edu.co

# Antagonistas en la escuela:

que aprender no sea una tarea

## Resumen

El siguiente artículo pretende exponer, con elementos alegóricos algunos actores que deterioran el aprendizaje en la escuela. Esos mismos que vician desde los conceptos a impartir hasta los comportamientos de los estudiantes, a quienes se les obliga a desligar su realidad de sus necesidades, aún más, de su ser.

Re-pensar la escuela es observar que asistir a un salón de clases no debe ser únicamente para recibir conocimientos que a lo mejor luego terminarán en una caneca de la basura. Y esta tarea es de educadores, y estudiantes que se preocupan por hacer valer su propio ser, su visión de mundo y la construcción social que pueden aportar desde su saber.

## Palabras claves

Re-pensar, escuela, aprender, maestro, realidad.

## Introducción

*“-Tú, castigado. Tú estás muy enana, ¡crece ya! ¡Derechos! ¡Pecho arriba, cabeza abajo! ¡Tú también estás castigada! Hay dos cosas que me han molestado esta semana, entre otras, claro. Una es la forma de vestir de algunos alumnos. Y la otra... ¿qué dijiste?*

*Más les vale salir de aquí. Tronchatoro tiene el fuate en la mano y busca a quien se esconde.*

*-Soy Matilda”.*

Fragmento del guion de la película Matilda (1996).

La realidad no está muy lejos de la ficción que podemos ver en la película *Matilda* (1996), la cual está inspirada en el libro del mismo nombre escrito por Roald Dahl, quien es a su vez autor de otras historias, mal llamadas para público infantil, como *Charlie y la Fábrica de Chocolates* o *Las Brujas*. Y es que más allá de las exageradas reprimendas realizadas por la directora del colegio, Tronchatoro, en las que los niños eran arrojados por los aires, se manifiestan unos personajes que habitan dentro de la escuela e incluso son capaces de colarse en otros escenarios, como si se metieran en la mochila de los estudiantes para salir del plantel: *Don Uniformidad*, *Señor Miedo*, *El Repito y Repita*, y *La Doña Conformista*.

La verdad es que estos antagonistas de la escuela se la han ideado para seguir viviendo a sus anchas, desde que la práctica pedagógica se ha considerado un proceso conductista de domesticación en vez de uno de formación contextualizada, de creación de ciudadanos críticos y felices ávidos por ir a la escuela. Entonces, re-pensar la escuela no se trata de acudir a un salón por obligación, donde el docente va impartir innumerables conocimientos a la vanguardia de un mercado global o procurar que los alumnos tengan una memoria excepcional que reciten los contenidos. Citando a Jaime Garzón (1997), en la conferencia que ofreció en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, “¿de qué le sirve a uno saber qué Hidrógeno, Helio, Litio, Berilio, Boro, Carbono, Nitrógeno, Oxígeno, Flúor, Neón, Sodio, Aluminio, Hierro, Cobalto, Cobre, Zinc [...]?” Tal vez sirve para obtener un cinco (5.0) en el examen, una discordia con los compañeros que sienten envidia por las notas, y una educación que lleva a ninguna parte desde el momento en el que disocia los contenidos con la vida y necesidades del estudiante.

Por ello, esta misión, la de re-pensar la escuela, no sólo es del docente sino también de los estudiantes. Ellos estarían conscientes de demandar y de

## ...La verdad es que **estos antagonistas** de la escuela se la han ideado para seguir viviendo a sus anchas...

saber qué exigirle a su maestro si estos mismos vuelven su mirada a un modelo pedagógico integrativo de un conocimiento escolar con uno extraescolar realmente significativo, una educación de y para el contexto.

Dar un paso de una pregunta extraescolar a un problema escolar y procurar que el alumno busque sus explicaciones, ya no en una gama más o menos limitada de respuestas extraescolares, sino dentro de la gama de respuestas escolares admisibles; una y otra gama remite a cierto «repertorio» de significados, de modos de expresión y de argumentación y a un cierto acervo de procederes, experiencias y evidencias. (Mockus, Hernández, Granes, Charum y Castro, 1994).

### Personaje: Don Uniformidad

Es necesario dar lugar a la diferencia, es decir, reconocer que todos los sujetos son diferentes y que la convivencia se trata precisamente de saber respetar la libertad de los demás, su derecho a pensar y a permitir la autenticidad como persona. Es bien sabido que cada plantel educativo formula un manual de convivencia, que intenta estipular los comportamientos elementales para vivir en armonía dentro de la institución. Sin embargo, algunas normas educativas y situaciones concebidas por los docentes hacen *casting* para que en sus aulas y discursos esté presente Don Uniformidad, y lo que es más preocupante, se castigue cuando su antagonista Don Pluralidad aparece en escena. De esta manera podemos entender que se organice el salón de cierta manera y no de otra; por ejem-

plo, que sea el profesor el que esté siempre al frente de la pizarra y todos los alumnos ubicados en fila, procurando silencio y aceptando sin discutirle al maestro así esté equivocado. Con Don Uniformidad, se presenta el maestro en su pedestal de saber, es el único portador del saber, el estudiante es un recipiente que debe llenarse. Esta clase de maestro atenta contra aquel principio pedagógico freireano de que todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre.

Ahora bien, más allá de una uniformidad física se cae en el error de una tala mental: un qué decir y qué hacer, qué, cuándo y cómo responder. Es decir, se cae un patrón para frenar la diferencia, el cual normalmente está beneficiando a una norma que puede ser producto de un imaginario social. Esto se puede ilustrar cuando en el aula se cree que los niños nunca saben nada, o se marcan las diferencias de pensamiento de acuerdo al sexo, lo cual influye en la reproducción de estereotipos. Con esta práctica cotidiana de Don Uniformidad no hay tiempo para la pedagogía de la pregunta, hay tiempo solamente para la pedagogía de la respuesta brindada por el maestro.

Para ejemplificar, Sócrates decía que el camino más noble no es someter a los demás, sino perfeccionarse a uno mismo; y con esta cita deseo señalar que lo importante en una discusión, en un aula de clase o en cualquier escenario donde habitan personas con diferentes contextos de crianza, lo más sensato, y necesario, es escuchar la pluralidad del pensamiento en vez

de ganar o imponer nuestro juicio; tal vez prestando atención a esa otra reflexión podamos comprendernos más a nosotros mismos.

### Personaje: Señor Miedo

Es otro actor principal que nació en los estudiantes por las inseguridades causadas por el protagonismo de Don Uniformidad. Además, es tan invasivo este personaje que problematiza otros aspectos de la vida del estudiante y también de los docentes.

Desde una visión científica, el miedo es una reacción comprendida como un sentimiento que se encuentra en la parte interna del lóbulo temporal medial: en la amígdala cerebral. Este conjunto de núcleos de neuronas es el principal centro de control de las emociones de satisfacción o miedo, que además de formar parte del sistema límbico se relaciona con muchas otras áreas del sistema nervioso central, como por ejemplo su conexión con el lóbulo frontal del cerebro y con las regiones encargadas de una reacción fisiológica; de ahí que sea el responsable de la inhibición de conductas. Dicho esto, se puede entender por qué el miedo se manifiesta en la ejecución o no de las acciones o en la expresión de gestos (Mimenza, O., s.f). Con la anterior descripción desde el plano médico, podemos entender por qué el Señor Miedo se convierte en el personaje responsable de moldear estudiantes pasivos, que sólo se preocupan por qué les va acontecer si hablan o callan, y no sólo por miedo al maestro sino también por la presión social desempeñada por otros actores como sus compañeros de clase. Como señala el maestro Espinosa (2015) es necesario establecer relaciones y confrontaciones entre el educador y los educandos mediadas por la palabra y la escucha, el quehacer del maestro en la escuela incluye la necesidad de aprender a escuchar nuestras experiencias; de un aula como lugar de la palabra. Significa adentrarse en otros mundos posibles, en los que se indaga por la realidad de los estudiantes, se comprende la escuela como un contexto vivo.

No es una casualidad que sólo los alumnos con bajo promedio se silencien por creer que no tienen razón, de hecho, en ocasiones aquellos con buen desempeño pueden tener reflexiones acalladas por temor al 'matoneo', e incluso los docentes prefieren ignorar malas prácticas del protocolo académico simplemente porque necesitan el trabajo.

### Personaje: El Repito y Repita

Es un personaje con nombre y apellido, puesto que necesita siempre de otro para que siga existiendo. Sin nadie que le Repita no podría existir su Repito. No cabe duda que en la escuela esta práctica es habitual, y no es que se deba eliminar por completo el aprendizaje de conceptos que se valen de la memoria. Lo que es de observar y de transformar es la falta de sentido de repetir lo que el maestro o el libro dice. ¿Dónde queda la formulación del criterio? ¿Dónde queda

la reflexión y la solución a nuevas problemáticas? Es evidente que once años de educación en el colegio deberían servir para algo más que repetir; es decir, evitar que después de graduarse todo haya parecido un juego inoficioso para la vida real.

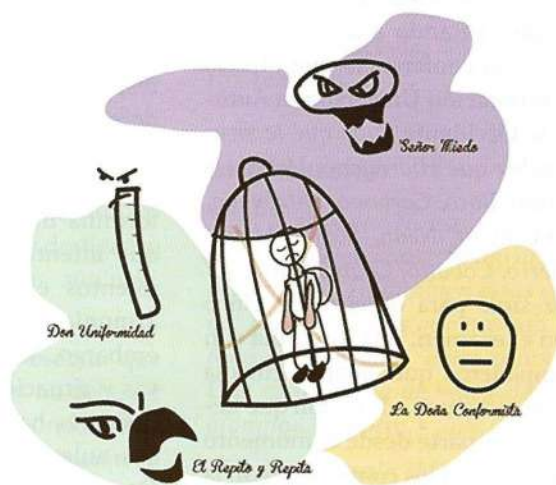
Luego de estos cuestionamientos, podríamos pensar que la escuela, aparte de ser un escenario para educarse en saberes específicos, debería ser un espacio para conocer al otro. "Nos transformamos en la medida en que incorporamos, hacemos cuerpo esa novedad u otredad a través del pensamiento. [...] Hay transformación, porque hay movimiento porque hay un pasaje de una cosa a otra(s), un transitar de una forma a otra(s)" (Vignale, 2009).

De ahí que, y tomando una escena de la película de *Matilda* (1996), podría ilustrar el trato que las prácticas antipedagógicas en la escuela dan a los estudiantes; y es ese "Yo soy grande, tú pequeña; yo estoy bien, tú mal; soy listo, tú tonta. Y eso no vas a poder cambiarlo". Esta es otra forma en la que se manifiesta El Repito y Repita; la norma de seguir como ha sido todo siempre y de reproducir lo mismo; la copia de la copia en una escala infinita.

### Personaje: La Doña Conformista

Dada la actuación de los anteriores personajes, no queda más que aceptar lo que ha sido siempre y validar una escuela que se presenta como un escenario divorciado de los demás entornos, aunque parece gustar a algunos estudiantes que no aprendieron a reflexionar por sí solos, y a otros docentes que olvidaron ayudar a salir a sus alumnos de la caverna del mito de Platón.

Imagen 1. Ilustración antagonistas en el re-pensar de la escuela



Fuente: Elaboración propia

Es interesante analizar también el problema no sólo desde la escuela que a la mayoría nos tocó vivir, sino mirando también otros panoramas pedagógicos como el *Home*

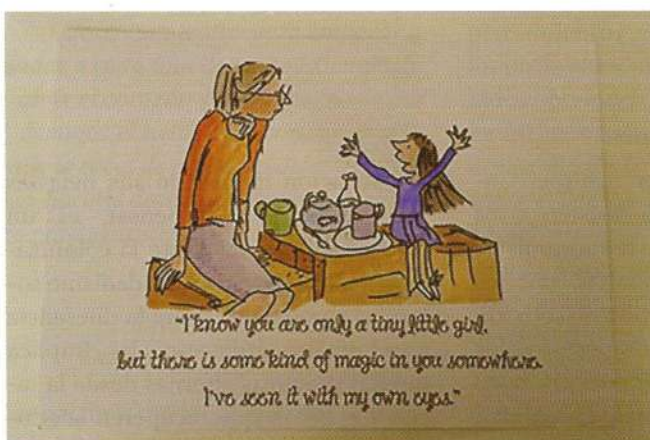
*schooling*, que a lo mejor puede servir para tomar elementos que parecen estar carentes en un salón de clases. Sin intención de incurrir en subjetividades, quisiera anotar que he visto procesos de aprendizaje mucho más eficientes cuando los niños son los que buscan el conocimiento, son ellos los que demuestran interés por acercarse al aprendizaje sin dejar de ser niños. Además, el maestro no presenta la figura autoritaria; con esto los infantes se sienten más seguros para participar y opinar.

Se trata desde luego, en una educación *Home Schooling*, de educar a los niños en otros ambientes diferentes a las cuatro paredes del salón (museos, parques, bibliotecas y demás escenarios de construcción de conocimiento vivencial), en donde los maestros pueden ser los propios padres del estudiante, profesores particulares e incluso otras personas con saberes específicos que laboran en los lugares a los que ellos visitan.

Ahora, corresponde preguntarse si esa separación de la realidad del contexto en la escuela es una zanja que habría que semantar, puesto que los procesos de aprendizaje deberían dar cuenta de resultados provechosos por el simple hecho de que existe goce en el aprender (Ospina, 2011). Aún más, alimentar esa idea de la separación de las necesidades reales del estudiante es generar a un individuo que no se siente representado en su salón de clase, ni siquiera con él mismo porque debe limitarse por Don Uniformidad.

Con todo ello, se debe destacar que el papel del maestro frente a este escenario lleno de antagonistas escolares, se queda insuficiente con sólo ser guía. En estos momentos se trata de ser alguien que escuche y comprenda que detrás de cada alumno hay un ser humano con un mundo privado. Con problemáticas y sueños que lo hacen único, una persona como cualquier adulto que no es ignorante ni mucho menos una tabla rasa puesto que la educación habita en otras esferas sociales, las cuales el “novato” las posee como fuentes de su conocimiento.

**Imagen 2.** Dibujo del libro *Matilda* de Roald Dahl



Lejos de buscar la realización de una utopía un docente como la maestra Miel, personaje de este cuento de Dahl, se trata de examinar por qué ciertas prácticas escolares parecieran ir en contra de la formación del individuo como un ser libre de pensamiento, formado con argumentos sustentados en un saber sólido. A lo que me refiero es a la falta de confianza y de ánimo que los maestros podrían imprimir en sus estudiantes, debido a la cual limitan, o desvanecen las capacidades y potencialidades del estudiantado. Dicha maestra de esta historia de ficción le hace saber a Matilda cuán valiosa es: “Yo sé que tú eres sólo una pequeña niña, pero hay algún tipo de magia en ti en algún lugar. Lo he visto con mis propios ojos”.

En últimas, cabe señalar que los antagonistas en el repensar de la escuela están acabando no sólo con la enseñanza y la formación de ciudadanos críticos, sino con el significado de ser humanos; los estudiantes no son cifras ni mucho menos unos contenedores de saberes poco aplicables a sus realidades. Sin embargo, tales problemáticas se deben tomar en cuenta para formular acciones que los combatan y que ayuden a ver la escuela como un lugar de encuentro con el otro y consigo mismo. Finalmente, se podría agradecer realmente el paso por una escuela que haya servido para edificar la vida y la formación de ciudadanos que aman aprender; por el bienestar propio y a la vez que contribuyen a la sociedad.

## Referencias

- Devito, D. Dahl, L. Shamberg, M. Sher, S. (Productores) y Devito, D. (Director). (1996). *Matilda* (Cinta cinematográfica). EU. Jersey Films.
- Espinosa, D. (2015). Hacia una pedagogía de la escucha. *Revista Educación y Cultura*. Fecode.
- Espinosa, D. (2018). Prácticas pedagógicas sentipensantes como descolonización de los efectos de la calidad de la educación: Otra educación es posible. AutoresEditores.
- Mimenza, O. (s.f). Psicología y mente: Amígdala cerebral, estructura y funciones. Recuperado de <https://psicologiymente.net/neurociencias/amigdala-cerebral>
- Mockus, A., Granes, J., Charum, J. & Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Educación y Pedagogía. Edición (12-13), p. 372.
- Morosmanson [Morosmanson]. (2011, Enero 6). Palabras de Jaime Garzón, para no olvidar. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dUhCQxCEa7U>
- Ospina, W. (2011). *Preguntas para una nueva educación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, p.16
- Vignale, S. (2009). *Pedagogía de la incertidumbre*. Revista Iberoamericana de la Educación. Número (48/2).



# Prácticas pedagógicas sentipensantes:

## un encuentro con el otro<sup>1</sup>

### Resumen

Prácticas pedagógicas sentipensantes, son prácticas que resisten a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas, implica entender que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros. La calidad de la educación, concepto empresarial, se usa como expresión genérica y como única verdad para caracterizar

la educación ignorando sus nefastas consecuencias. Sentipensar, es un acto de insurgencia ante la colonización de los efectos del calidadismo sobre las emociones, sobre la diferencia y lo humano en las escuelas. Implica develar prácticas alternas desde la razón y el sentir que recuperen la educación como valor social, un giro a la escuela como empresa para dar lugar a una educación pensada y reflexionada



**Deyby Rodrigo Espinosa Gómez**

Licenciado en Ciencias Sociales.  
Estudiante Maestría en Educación,  
Universidad de Antioquia.  
Correo: deibit05@hotmail.com





## ...En las escuelas, no cesa de escucharse cómo **conceptos propios** del mundo empresarial y mercantil colonizan y desplazan conceptos de la educación...

en y para el ser humano, comprende el poder de las prácticas pedagógicas como re-sistencia y re-existencia ante los efectos impuestos por un discurso colonizante; al tiempo que, re-vive de la mano de la razón y la praxis caminos de estar con los otros.

### Palabras clave

Calidad de la educación. Escuela. Maestro. Prácticas pedagógicas sentipensantes. Descolonización.

### Sentipensando las huellas del problema

*Corazonamientos para empezar a andar a cada uno llegará su tiempo de abrir el corazón y la mente, nosotros decimos el tiempo del corazonar a lo que le toca, de un ratito dejar descansar hacerle descuidar un poco la cabeza para sentir lo que acá está latiendo.*

Manuel Gómez  
Presidente del Consejo de  
Gobierno del Pueblo Kitu Kara

Las palabras del presidente de la comunidad Kitu Kara, bien nos sirve para comenzar esta reflexión, ya que es necesario sentir lo que está latiendo hoy en

los sistemas educativos. Una realidad en la cual se impone modelos y agendas políticas orientadas al sometimiento más directo a los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía neoliberal y global. En las escuelas, no cesa de escucharse cómo conceptos propios del mundo empresarial y mercantil colonizan y desplazan conceptos de la educación. De esta forma se asiste al imperio de: «competencias», «indicadores», «excelencia», «estándares», «evaluación por resultados», «pruebas estandarizadas», «oferta y demanda», «cliente y servicio», etc.

De otro lado, las prácticas pedagógicas se configuran como un campo de investigación que permite re-pensar el quehacer docente y res-significar el ejercicio de la enseñanza en tiempos de adherencia y deformación ante los conceptos coetáneos de la empresa y el mundo neoliberal. En relación con lo anterior, Perafán (2002) considera que las prácticas pedagógicas son un lugar de resistencia mediado por los pensamientos y el conocimiento de los profesores, al tiempo que los resultados obtenidos durante por lo menos los últimos treinta años de existencia y desarrollo de la *línea de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor* demuestran que los maestros son prácticos y reflexivos a la hora de mediar las acciones y prácticas pedagógicas cotidianas.

En el contexto educativo se acentúa cada vez más una preocupación, que se enmarca en las políticas internacionales, sobre la eficiencia y eficacia de los procesos educativos. En este

sentido, el concepto de calidad se ha posicionado en el centro de las discusiones educativas, no solo teóricas sino prácticas, pues el asumir esta categoría implica un replanteamiento de los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de una rigurosa revisión documental, Parra (2015) considera que los conceptos de calidad y calidad de la educación se caracterizan por tener múltiples percepciones que los ubican como conceptos polisémicos de naturaleza compleja. Es así como se hace necesario que se instale en la comunidad académica el interés por estudiar dicha categoría y sus efectos en la educación. En palabras de López (2008) en el estudio realizado por el grupo de investigación PACA, *“Estado del arte de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia”* en los años 2006 y 2007, existe una ausencia de debate público sobre la problemática de la evaluación y de la calidad de la educación en Colombia y en la mayoría de países de la región y que, bien podría, evitar una imposición política, arbitraria e impertinente. De igual forma, se considera que el papel de las instituciones educativas en el proceso de evaluación se limita a servir de escenario de aplicación y desarrollo de las pruebas, lo cual permite afirmar la *“ausencia de una voz legítima y válida de las instituciones educativas en materia de evaluación de la calidad de la educación”* (López, 2008).

El impacto de la adherencia de la calidad comenzó en América Latina a partir de la década de los 80, la calidad

se instituyó en los distintos escenarios sociales y se instaló en las agendas gubernamentales y de los organismos multilaterales mediante la creación de una compleja red de sinergias que impactan a la educación en sus dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. Asimismo, la calidad de la educación expresa los procesos de globalización y transnacionalización de la cultura (Orozco, Olaya & Villate, 2009). Ante la situación planteada, el profesor brasileño Casseaus (2007) considera que el centro de la política dejó de ser la educación y se dio paso a la calidad, al tiempo que la nueva política se focalizó en cambiar la regulación del sistema apoyándose en la naciente disciplina de la gestión educativa. Para Casseaus, nunca se debatió acerca de lo que era calidad y, por tanto, nunca hubo siquiera un intento de consenso respecto a ese concepto. En su trabajo, Albornoz (2005) sintetiza muy bien la polisemia conceptual de la calidad, y señala que la calidad educativa: *“ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados”*. Por otra parte, el profesor e investigador chileno Cavieres (2014) discute críticamente la idea de que la mejora de la calidad educativa en los establecimientos escolares es parte de la solución a la crisis del sistema chileno; contrariamente a esa idea, plantea que, en realidad, la calidad es parte del problema en su sistema. Para desarrollar este argumento, reflexiona críticamente tres planteamientos fundamentales: la calidad educativa es parte de la privatización de los centros escolares, de la segregación que se produce entre ellos y de la exclusión que perjudica a los alumnos de los sectores más empobrecidos económicamente del país (Cavieres, 2014).

Con respecto a esas situaciones, los profesores Jaramillo, Vélez y Espinosa (2011) en su trabajo *“Evaluación y calidad en la universidad: metáforas y perversiones”* consideran que el

concepto de la calidad privilegia el imperio de los indicadores y el opacamiento de la educación. Asimismo, señalan que la prevalencia de este concepto da lugar a ismos respecto a la certificación, y acentúa el predominio de lo mercantil, la funcionalidad, los universalismos y el positivismo, lo cual sirve para promover la exclusión y deshumanización. En otras palabras, la sobreestimación de la calidad ha propiciado el culto del gerencialismo y ha traído consigo una visión deteriorada y desacreditada de lo público, haciendo presumir que si no se está en la calidad, se está en lo opuesto. ¡Nada más atentatorio de la autonomía y los procesos formativos que la intención de generar un único estilo! (Jaramillo et al., 2011).

Otro elemento fundamental que se puede incluir en esta revisión es la investigación realizada por los españoles Lengua y Saura (2012), en la cual critica las pruebas de evaluación estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas encaminadas a alcanzar la calidad con incentivos económicos en los docentes. Según los autores, estas son dos tecnologías de control de privatización encubiertas en la educación pública que están transformando las prácticas educativas. Entre dichas transformaciones se pueden mencionar variaciones y cambios en la praxis del profesorado, tales como relaciones personales más individualistas y competitivas, basadas en el miedo y el recelo a no cumplir con los cánones de calidad impuestos, así como la inseguridad y la pérdida de identidad profesional al sentirse continuamente observado (evaluado) (Lengua y Saura, 2012). Afín con estos planteamientos, el español Miguel Santos Guerra (1999) levanta su mano para señalarlos, tras el estudio del concepto de la calidad en la educación ciertas trampas intrínsecas y extrínsecas que ponen objetivos cuantificables, evalúan y clasifican de acuerdo con pruebas estandarizadas, realizan procesos atributivos interesados, distribuyen los recursos mediante criterios con base a los resultados, es decir, hacen

triunfar una rigurosa racionalidad. La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad: expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para “los desheredados de la tierra” (Freire, citado por Santos, 1999).

Las prácticas pedagógicas enfrentan un desafío de gran magnitud, a saber: perder validez y significado debido a su incapacidad para deconstruirse y reconstruirse ante la imposición y condicionamiento de discursos coetáneos de la empresa y el mundo capitalista, tal es el caso de la calidad de la educación. La exigencia que se plantea es la de problematizar el concepto de la calidad de la educación, analizar críticamente las bases que lo sostienen, sus procedimientos, sus efectos, y proponer desde las prácticas pedagógicas alternativas ante el problema. Es decir, es necesario evidenciar el poder pedagógico que subyace en las prácticas pedagógicas sentipensantes de maestros.

En su investigación doctoral Dorronso (2015) plantea que el sistema neocolonialista quiere personas individuales y consumidoras, y no seres sentipensantes con capacidades y accionares colectivos e insumisos a las prácticas opresoras, represoras y excluyentes. Por ello, encuentra gran interés en su estudio en las epistemologías indígenas, las cuales facilitan la comprensión a quienes venimos de otras realidades epistémicas y permiten un diálogo de saberes y conocimientos en relaciones más igualitarias, equitativas y justas en un proceso de interculturalidad con esfuerzos de comprensión e inteligibilidad mutuos y capaces de construir otros modos de *sentir-pensar-hacer* en los que mente y corazón ya no están separados, en los que la razón así como las relaciones personales, sociales y políticas deban ser cor-razonadas para poder transformar las injustas e inequitativas relaciones norte y sur.

En línea con lo anterior, Surrallés (2009) plantea la necesidad de plantear la afectividad como objeto de



Fotografía - Alberto Motta

análisis, al considerar que la existencia de una dimensión afectiva obliga a redefinir la dimensión cognitiva propia del acto de conocer. Tal es el caso que plantea en su trabajo de campo con la comunidad Candoshi de la Alta Amazonía, que concibe el corazón como el lugar del “sentir”, pero también la sede de las actividades intelectuales (Surrallés, p. 38). De esta manera, el autor problematiza el poder que tienen las prácticas pedagógicas desde lo afectivo, desde sus corazonamientos-pensantes, como tensión ante la colonialidad de las emociones, los sentimientos y lo humano.

Bello & Arellano (1997) proponen en su trabajo la recuperación del pensamiento pedagógico como campo intelectual y comunidad de saber en el contexto del discurso de la calidad de la educación. Para ello, reflexionan sobre los cambios en la vida cotidiana y el saber a través de los aportes de la discusión modernidad-postmodernidad en los cuales se ubican los ejes organizadores del discurso de la calidad. Según estos autores, la calidad de la educación implica una desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y la sociedad, un carácter centralizado y burocrático de su administración, al tiempo que, un énfasis muy marcado en la enseñanza, mas no en el aprendizaje (Bello & Arellano, 1997, p. 18). Asimismo, los autores invitan a recordar las palabras del maestro Rafael

Flórez (1993, p. 40):

...la pedagogía no es solo otra disciplina sobre el hombre paralela a las demás, sino que es también una especie de super-saber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico cultural determinado (Flórez, 1993:40).

Finalmente, sostienen que el discurso de la calidad, en sus paradojas, ha permitido una mayor reflexión sobre la educación y la enseñanza, pero también en sus limitaciones, que arrancan desde las dificultades de la conceptualización. Así, la reflexión sobre la calidad nos invita a recuperar los saberes pedagógicos y, desde allí, nos conduce a reconceptualizarla en un diálogo donde proliferan las perspectivas y disciplinas.

### Ch'ay O'tan (perder el corazón) ante el calidadismo

El pueblo maya tzeltales, desde las montañas de México encuentran esencial el corazonar, ya que se configura en su centro de su cosmogonía y pensamiento la unión entre el corazón y la mente. De allí, que las mujeres mayas siempre que terminan sus discursos expresan: “es lo que está en mi corazón”; al tiempo, su comunidad hace un llamado al O'tan-corazón para corazonarnos como seres humanos, compartir y diseminar el pensamiento y saberes del corazón. Sacar a

la luz la “explosión del pensamiento” ante los nuevos retos que nos plantean los momentos actuales de aparente luminosidad y un abanico de oportunidades que no hacen más que cegar a los sujetos, confunden el corazón y sofocan la mente. La humanidad, está en crisis gracias a la razón “irracional e indolente” del pensamiento depredador, extractivo, colonizador y hegemónico (López, 2013, p. 77).

Cuando se pierde lo humano en las prácticas de su pueblo, señalan: *ch'ay O'tan* (perder el corazón). ¿Cuánto se ha *ch'ay O'tan* en nuestros sistemas educativos, en nuestras escuelas a mano de los discursos hegemónicos de la razón? Desde que entramos en la escuela, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el cuerpo del alma y la razón del corazón, decía el poeta Eduardo Galeano (2000). La escuela no puede continuar divorciando la razón del corazón, para dar lugar a la razón y sentir del mundo económico sobre lo humano, no se comprende que los sentimientos necesitan de la razón para no perdernos en la frondosidad carcelaria de las creencias vigentes [...] que taponan el libre juego de nuestros sentidos y la libertad de nuestra razón (Savater, 2008: 14).

Una de las creencias vigentes, es que la calidad es el centro y fin de la educación. La calidad no es un concepto gestado y pensado por la educación, es un concepto originario del discurso empresarial. En un principio, calidad

se utilizaba para referirse a un producto material, por ejemplo, una mesa, una silla, o por decir algo, que las hojas de un libro son de buena calidad. Esa denominación se usaba para catalogar objetos materiales, pero desde la década de 1980 el concepto se adhiere, de la mano del neoliberalismo, a cualquier servicio público para permitir la comparación, adherencia de la que no se salvó ni la educación, ni el propio ser humano (Espinosa, 2017, p. 68).

En su investigación sobre la calidad, Luengo y Saura (2012) advierten que este concepto se redefine y se interesa por los buenos resultados, o sea, por todo aquello que pueda medirse y, en última instancia, convertirse en un número, un dato, una gráfica..., para poder etiquetar, comparar o jerarquizar a los sujetos en un ejercicio de poder. Es allí donde este concepto es incompatible con la educación, pues la formación, las escuelas y la dignidad de las personas no pueden reducirse a la comparación reduccionista de la lupa utilitaria. Para el sociólogo de la educación Rodrigo Jaramillo (2004), la calidad se ha configurado como expresión de «uso común» en los discursos académicos hasta convertirse en factor necesario para el aval de los mismos.

La calidad se está convirtiendo en *calidadismo* en nuestra educación. Al mejor estilo de una doctrina o sistema ideal, está volviéndose un concepto incuestionable e intachable, en nombre del cual se cae en otros ismos tales como el *radicalismo* (lo que no esté en la calidad está fuera del sistema) y el *fanatismo* (concebir la calidad como la única forma de ver la educación, como un sinónimo de aval y éxito acepta). Al tiempo, con el ismo de la calidad, se cae al abismo de la uniformidad de la diferencia, la comparación arbitraria entre sistemas educativos, instituciones y seres humanos, la limitación de las prácticas pedagógicas ante los condicionamientos de la calidad, la extinción del tiempo para pensar la pedagogía, e invisibilización del quehacer de maestros y maestras.

Entre los efectos de la calidad se encuentra la *uniformidad de la diferencia*, los estudiantes deben pensar igual, de la misma forma y en los mismos tiempos sin importar sus diferencias y contextos sociales, todos los sistemas educativos deben conectarse a la lógica tecnoburocrática de la competencia en pro de “excelentes” resultados. Al tiempo, se estigmatiza y excluye a personas que no cumplen con buenos resultados, que no cuentan con las competencias necesarias, sin importar sus necesidades. En última instancia, la creatividad, anhelos, sueños y dignidad se convierte en un número en pruebas estandarizadas, las cuales definen que calidad de estudiante eres (Espinosa, 2015, p. 56).

Por otra parte, la calidad en la educación *“extingue el tiempo presente”*. Su discurso se incrusta en los tiempos pasado y futuro, en la que los estudiantes no son seres del presente sino seres que serán. Esta clase de discurso es contraproducente en la educación, ya que invisibiliza la preocupación de pensar el presente y sus necesidades; no debe olvidarse que los estudiantes son un presente aquí y ahora (Espinosa, 2015, p. 56). Con este efecto, desaparece ante los embates de la calidad el tiempo para pensar la pedagogía en las escuelas, se reduce tiempo familiar y aumenta el tiempo en las jornadas escolares con el fin de mejorar los índices de la calidad educativa.

*La visión reduccionista y comparativa entre los seres humanos* es, sin lugar a duda, el efecto más nefasto de la calidad en la educación. Para Maturana (1994, p. 5) la competencia no es ni

puede ser sana porque se constituye en la negación del otro. La sana competencia no existe. En relación con este efecto de la calidad en la escuela, el estadounidense Alfie Kohn (2014) sostiene que la competitividad atenta contra el aprendizaje, destruye las relaciones humanas, ya que su idea central es que los demás son potenciales obstáculos para el éxito propio; asimismo, la competitividad crea desprecio hacia los otros, promueve la agresividad, estimula la trampa, el engaño, la estafa y evita el surgimiento de conductas cooperativas. Siguiendo a Kohn, lo que parece motivar a los colegios es alcanzar puntajes. Esto hace que los niños odien la institución y duden de sus propias capacidades; además, les enseña que conseguir buenas notas significa ser mejor que el resto (Espinosa, 2017 p. 68). Con la calidad se instala el sofisma de que para aprender se debe competir y ser mejor que los otros.

### Prácticas pedagógicas sentipensantes: Una educación para la finitud y la vida con los otros

Prácticas pedagógicas sentipensantes son prácticas que resisten a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas; implican entender que la educación no consiste en una carrera en la que se compete con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros (Espinosa, 2014). Su centro no son las competencias entre diferencias, sino la comprensión y reconocimiento de la diferencia como la mayor igualdad

...La escuela no puede continuar divorciando la razón del corazón, para dar lugar a la razón y sentir del mundo económico sobre lo humano...

entre los seres humanos, el respeto a la dignidad del otro es su cosmovisión; la pedagogía no es para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de lo humano. Se configura en otras formas de construir caminos con la vida, con lo humano y la naturaleza, para posibilitar “el tejido con otros rostros” (Medina, 2015, p. 16). Prácticas que entiende que la pedagogía es una forma de resistencia, desde el sentir y pensar, frente a las dinámicas establecidas por la hegemonía económica. Es comprender aquellas palabras expuestas por Mèlich (1994), “*la educación es igual que la moralidad, es una forma de ser con los otros*”: una forma de ser con los otros, en las que nos reconocemos como personas, seres humanos entre humanos, seres humanos que nos damos plena existencia y otorgamos caminos para la dignidad.

El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda: “*Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes*”. Este concepto ha inspirado a poetas como Eduardo Galeano, quien lo definió como “*aquel lenguaje que dice la verdad*”. En el campo educativo, significa “*aprender a sentir y pensar al otro*” (Espinosa, 2014), ser “*sujetos de praxis*” (Ghiso, 2004). Implica reconocer la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes. Comprende la educación, no para el mundo de las competencias, sino para el reconocimiento y defensa de la dignidad humana. Las prácticas pedagógicas sentipensantes entienden la pedagogía como las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen en la resistencia, la oposición, insurgencia, la afirmación, la reexistencia y la re-humanización (Walsh, 2014 p. 14). Asimismo, entienden la pedagogía como una práctica de revertir y transformar las prácticas y conceptos impuestos por la hegemonía de la razón que deshumaniza.

Como diría Mèlich (2012), es “hora de hacer una crítica de las prácticas totalitarias en las cuales ha caído la modernidad y de esta forma tratar de encontrar sentido”. Precisamente el sentipensar y corazonar, desde la práctica de maestros, constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser; pues desplaza la hegemonía de la razón, muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, que tiene como horizonte la existencia (Guerrero, 2010, p. 83). Por ello, sentipensar y corazonar lo humano en las escuelas, no sólo contribuye a una distinta propuesta académica y pedagógica, sino, sobre todo, permite crear puentes para recuperar la humanidad negada por las manos de la colonialidad disfrazada en discursos tales como la calidad en la escuela.

¿Comenzar a sentipensar el discurso de la calidad de la educación en las escuelas desde prácticas pedagógicas comprometidas con la vida sería un acto de descolonización de la razón impuesta? El discurso colonizante de la razón, ignora el poder de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en defensa de la vida y la dignidad. Como la adherencia de la calidad a la educación subestimó el poder insurgente del sentir y pensar de maestros y maestras que sueñan otra educación diferente. La literatura es sabia en temas educativos, y Sábato (2008) con su pluma nos recuerda que: “*El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podemos alumbrar... El mundo nada puede contra un hombre que canta en la miseria*”. Los efectos de la calidad nada puede contra un maestro que sueña una educación diferente comprometida con la vida.

El sentipensar los efectos de la calidad, puede comenzarse por invertir el efecto de *la uniformidad de la diferencia*, por la *práctica de sentir-nos y pensar-*

*nos*. Se trata de reconocer y respetar la diferencia, posibilitar la escucha y palabra del otro, no para categorizarla de acuerdo a sus competencias, sino para dar vida aquel principio pedagógico freireano “*todos sabemos algo, todos ignoramos algo*”. Esta práctica comprende que somos seres de emociones (Maturana, 2001) y de razón, que podemos relacionar el conocimiento con la praxis de vivir, con las formas de actuar y de proceder en todas las dimensiones en las que se configuran las personas (Ghiso, 2013, p. 125). En la práctica de sentir-nos y pensar-nos, se entiende que cada escuela es única, cada escuela posee un contexto único y no deben homogenizarse, entiende a la escuela como un espacio de relaciones, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes (Gadotti, 2007, p. 9)

Esta práctica trabaja desde y con las diferencias sin que estas se transformen en desigualdades. Promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Maturana, 2001). El maestro se desprende de absolutismos de la razón sobre los estudiantes, les considera “*sentisapientes*”, sujetos que “*sienten y saben*”, sujetos protagonistas de la liberación, sujetos que desechan el pensamiento fragmentario del paradigma educativo de la competencia, para dar lugar a aprender a vivir juntos desde la solidaridad y respeto.

La práctica “*Maestro lector de contextos*”, rompe con el efecto “*extinción del tiempo presente*”, es una práctica que comprende que los estudiantes son presentes, son contexto, son respuestas y a la vez pregunta (Espinosa, p. 2014). El maestro lector de contexto comprende que no puede existir enseñanza sin la lectura del contexto; por ello, su práctica construye caminos a la problematización, la concientización y la humanización para el reconocimiento del contexto escolar, el contexto propio, y no el de otros países impuesto por los discursos hegemónicos de la empresa. Al tiempo, esta práctica

exige reconocer el tiempo pasado y reflexionar el futuro desde lo que somos en el presente. Comprende que todos necesitamos tiempo para aprender en la escuela, en la familia, en la ciudad (Gadotti, 2007, p. 11), somos seres de tiempos-sociales; es decir, necesitamos de los tiempos que construimos con los otros. Somos seres de tiempo y memoria (Mèlich, 2012).

El efecto “reduccionista y competitivo entre los seres humanos”, encuentra su tensión y resistencia en la práctica “Aprender con los otros, no sobre otros”, esta práctica destruye el sofisma de que para aprender se debe competir con los otros, su centro no es la competencia, es el *encuentro con los otros*. Se desprende de cualquier reducción humana a un número, y a través de un proceso dialógico posibilita el encuentro entre nos-otros, fuera de condicionamientos del pensar y del ser, donde el estudiante se reconozca como sujeto de experiencias y de lenguajes. Para esta práctica sentipensante, se requiere prácticas de humildad, valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (Ghiso, 2009). Sin competencia entre sentipensantes, los sentisapientes aprenden a ser dueños de su palabra, criticar su realidad y su contexto sin estar mediatizados por una ideología dominante, no le temen a transformar el mundo.

### Magish Tachitkich (Corazón que sigue)

Sabios son los candoshi de la Alta Amazonia, al recordarnos entre sus palabras *Magish tachitkich*: “corazón que sigue” o “seguir con el corazón” las responsabilidades que tenemos como seres humanos. El *Magish tachitkich* del maestro, es sin lugar a duda, un compromiso ético y político con la humanidad, con la vida, un principio que nunca debe olvidarse de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras.

Tiene razón, el ecuatoriano Guerrero (2010) al señalar que la expresión más perversas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, ha sido erigir la ra-

zón como el único “uni-verso”, no sólo de la explicación de la realidad, sino de la propia constitución de la condición de lo humano. De ahí, que para Walsh (2005) con astucia se ha impuesto en occidente “el hombre como ser racional”. René Descartes debió agregar a su frase: “*pienso, siento y luego existo*”, pues no sólo somos lo que pensamos, como lo sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano. Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (Maturana, 2010).

La hegemonía de la razón ha fragmentado la humanidad e invisibilizado el poder insurgente del corazón. Somos seres de razón y de sentimientos actuantes. En palabras del poeta uruguayo Eduardo Galeano: “*somos un mar de fueguitos*”, *fueguitos sentipensantes* le agregaría, fueguitos que no pueden uniformarse, condicionarse y apagarse por las cadenas del neoliberalismo; por ello, prácticas pedagógicas sentipensantes, no son recetas pedagógicas, o mucho menos prácticas impuestas al nivel de la hegemonía de la razón, son prácticas que no invitan

a seguir o reproducir, sino a reinventar, recuperar la educación como valor social desde la práctica de maestros y maestras.

El sentisapiente Paulo Freire (2000, p. 124), en su libro la pedagogía de la indignación nos recuerda que: “*sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, lo único que queda es el entrenamiento técnico al que la educación es reducida*”; perdón, no sólo es él, quien nos invita, son dos porque Mèlich levanta su mano y nos dice a los maestros que el otro es un alguien con MAYÚSCULAS, con quien compartimos espacio físico; edificamos un entorno compartido, un tiempo Kairológico, y un espacio vital. Perdón tres, porque, desde el sentipensar la escuela de hoy ante los embates de los brazos económicos, sabias son las palabras del pueblo Kitu Kara de Ecuador, al señalar que “*este es el tiempo del Corazonar*”.

### Referencias

Albornoz, Marcelo E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mimos para todos los actores escolares? En <<http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>>.

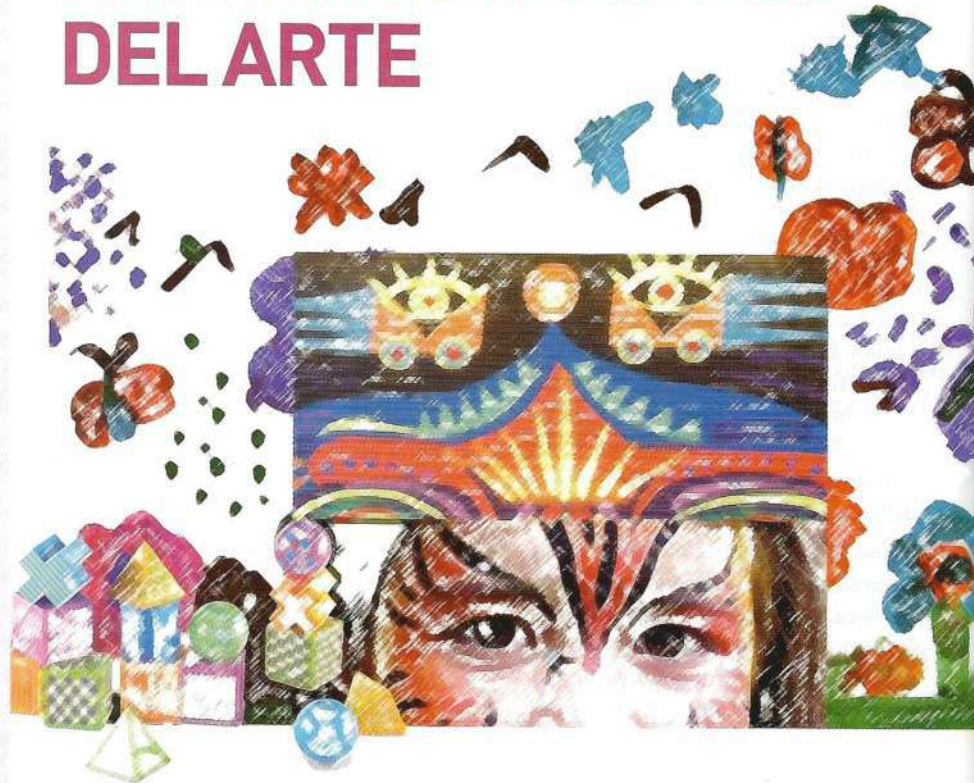


- Bello, M & Arellano, A (1997). Recuperar la Pedagogía en el Contexto del Discurso de la Calidad de la Educación. Investigación financiada por el CD-CHT-ULA. Universidad de los Andes, Táchira. <file:///C:/Users/MAICOL/Downloads/Dialnet-RecuperarLaPedagogiaEnElContextoDelDiscursoDe-LaCal-2566246.pdf>.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / Periódico científico editado pela anpae*, 23(1).
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 19 n. 59.
- Dorronsoro, B. (2015). Corazonando los pensamientos en tiempos de dronificación. CES Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal. En <http://www.ciem.ucr.ac.cr/alias/docs/GT-16/Corazonando%20los%20pensamientos%20en%20tiempos%20de%20dronificaci%C3%B3n.docx>.
- Espinosa, D. (2014). "Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos". *Revista Rastros Rostros* 16.30, pp. 95-104. Universidad Cooperativa de Colombia. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>
- Espinosa, D. (2017). "Hacia una pedagogía de la diversidad". *Revista Repique*. 1, pp. 145-157. Universidad Técnica de Esmeraldas Luis Vargas Torres. Esmeraldas- Ecuador. Disponible en <http://utelvt.edu.ec/revista/index.php/Repique/article/view/25>
- Freire, Paulo. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Rure.
- Gadotti, M. (2007), A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1a. Ed. - São Paulo.
- Galeano, E. (2000). El libro de los abrazos. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (enero-junio, 2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.
- Gisho, A. (2009). "Pedagogía Social en América Latina: Legados de Paulo Freire". *Revista Relaciones, Educación*, XXIV. En <[http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Alfredo\\_Gisho.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Alfredo_Gisho.pdf)>.
- Guerrero, P. (2010). corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre. pp. 80-94. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
- Jaramillo, R., Vélez G., y Espinosa, D. (2011) Evaluación y Calidad en la universidad: Metáforas y perversiones. Universidad de Antioquia.
- Kohn, A. (Julio, 2014). «Competir atenta contra el aprendizaje». *El Tiempo*. En <<http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/entrevista-con-alfie-kohn-experto-en-educacion/14240918>>.
- Lengua, J., y Saura, C. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista profesorado*, 16(3), 111-126. En <<http://www.ugr.es/~recfpro/re-v163ART6.pdf>>.
- López, N. (2008). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *ENTORNOS*, No. 21. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2008, pp. 9-20.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política (Santiago de Chile: Hachette).
- Medina, P. (2015). Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica : Educación para las Ciencias en Chiapas : Juan Pablos Editor.
- Mèlich, J. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana Barcelona Àntrophos.
- Mèlich, J. (2012). Filosofía de la finitud. Herder, Barcelona.
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado". *Revista iberoamericana de educación*, (51), 161-181.
- Parra, E. (2015). La educación superior en colombia. una mirada a los conceptos de calidad y evaluación. el caso de las pruebas saber pro. *Revista Boletín Redipe. Boletín virtual- septiembre- vol. 4-9*.
- Perafán, G. (2002). Las prácticas pedagógicas: Un lugar cultural de resistencia. *Paideia surcolombiana. Universidad Surcolombiana*. En <<https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1035>>.
- Sabato, E. (2000). *La resistencia*. SEIX BARRAL. En <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/sabato/resistencia.pdf>>.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción pedagógica*, 8(2), 78-81. En <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973330.pdf>>.
- Savater, F. (2008). La aventura del pensamiento. Buenos Aires: Sudamericana.
- Surrallés, A. (2009). De la intensidad o los derechos del cuerpo. la afectividad como objeto y como método. *Revista Runa*. Vol. 30, (1 y 2). En <<file:///C:/Users/MAICOL/Desktop/Estrategia%20de%20trabajo%20Maestría/Artículos%20referencia%20proyecto/Alexandre%20Surralles%20comunidad%20indigena.pdf>>.
- Walsh, Catherine (2005). "(Re)Pensamiento crítico y (De)Colonialidad", en Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Querétaro.

## Notas

- 1 El origen de esta reflexión se encuentra en la investigación "Prácticas pedagógicas sentipensantes como descolonización de los efectos de la calidad de la educación: otra educación es posible", adscrita a la Maestría de Educación con Línea Pedagogía Social de la Universidad de Antioquia.

# UNA CÁTEDRA DE DERECHOS A TRAVÉS DEL ARTE



**José Orlando Martínez Triana**

Colegio "La Chucua" I.E.D. Máster  
en Derechos Humanos, Estado de  
Derecho y Democracia en Iberoamérica.  
Universidad de Alcalá, España.  
Correo electrónico negromartri@gmail.com

*"El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas..."*

Paulo Freire

## Resumen

El Colegio "La Chucua", que en lengua muisca quiere decir "Tierra del agua", está en la localidad Kennedy y ofrece la oportunidad de crear conocimiento a un promedio de 2000 estudiantes. En el año 2015, se presentó el proyecto "Derechos Humanos a través del arte", como una manera de mirar el tema de los DDHH, no solo desde la teoría social, sino a la vez desde un arte con

perspectiva ciudadana. En el año 2016, esta experiencia representó al colegio en el foro local de Kennedy. Así va hoy el proceso...2452935

## Palabras clave

Derechos, representación, ciudadanía, estado, narración gráfica.



## Introducción

A lo largo de la vida constitucional de Colombia, se ha dado una tendencia sostenida, pero llena de tensiones, hacia una secularización de las relaciones políticas y sociales. Se superó la hegemonía monárquica, después la eclesiástica. Hasta finales del siglo XIX, se superó el colonialismo español, reemplazado el neocolonialismo inglés. En los sesentas del siglo XX, los intereses parecían comunes, hasta el momento que aparece el narcotráfico y se da una regresión importante en valores y prácticas, con la que se vulneraron los derechos de campesinos, obreros, indígenas, empleados, informales, “minorías diversas”, desplazados y todo tipo de ciudadanías no convencionales.<sup>1</sup>

En el período comprendido entre la Constitución Política de 1886, la reforma de 1991, hasta nuestros días, se evidencia una profunda separación entre los campos del conocimiento, considerados científicos y las “bellas” pero relegadas artes. Paulatina pero decididamente, el sistema educativo oficial ha cedido a otros intereses diferentes a la educación como derecho y camino de transformación social. Por ello, se han generado muchos fenómenos de desarticulación, entre ellos, la separación entre la enseñanza de los Derechos Humanos y el arte. Sin embargo, en las comunidades ha existido un movimiento popular de artistas de todas las expresiones, constructores de ciudadanías, estudiosos de lo estético, académicos sociales, defensores de derechos, entre muchos otros, que han sabido que arte y participación ciudadana pueden y deben estar juntos. Estas prácticas no solo se sustentan entre sí, sino que juntas son doblemente efectivas, ya que representan diálogos reflexivos —en los propios lenguajes populares— de transformación social, para superar condicionamientos como la guerra, la corrupción, la inequidad, miseria y la marginalidad.

En el caso de Bogotá, los modelos educativos oficiales avanzan hacia procesos “transdisciplinarios” dejando atrás el divorcio entre un conocimiento racional, dirigido exclusivamente a la presentación de una prueba de estado (“saber pro”), y un pensamiento crítico, creativo y emocional, que representa realidades por medio del arte y que, en el sistema actual, parece excluido de la formación integral de los estudiantes. La “Cátedra de Derechos Humanos a través del arte” del colegio “La Chucua” pretende allanar la brecha entre dos temas que la compartimentación del conocimiento y los intereses unilaterales han deslindado históricamente.

## Desarrollo

En 2015 se presenta a la Comisión de Presupuestos Participativos del Colegio “La Chucua” I.E.D. el proyecto “Cátedra de derechos a través del arte”, como una estrategia, por medio de herramientas teóricas y prácticas de lo gráfico y visual. El objetivo propuesto era estimular la producción de

piezas comunicacionales como historietas, ilustraciones, caricaturas, afiches, carteles, entre otras, con el tema de los Derechos Humanos, en un doble propósito de fomentar el uso de lenguajes visuales y el conocimiento de uno de los grandes valores de la civilización: los Derechos Humanos, que acusa un interés limitado y una visión de “fenómeno lejano”, pero que condiciona el propio desarrollo de cada estudiante y sus familias.

Metodológicamente en su inicio, se ha prescindido de textos largos o documentos complejos, para optar por una experiencia personal, unida a un entorno comunitario, local, distrital y nacional, haciendo de los sucesos actuales el insumo, que representado en un cartel, profusamente ilustrado con imágenes caricaturescas, diálogos anecdóticos, y representaciones humorísticas entre personajes similares a su entorno. Con un tamaño de pliego, impreso a todo color, se colocó estratégicamente en varias partes del colegio, ventanas, salón de artes y sala de docentes, para compartir también con los colegas el propósito de la “Cátedra”. La invitación era a leer de forma no obligatoria, sino ocasional, el cartel; ya en el aula, se comentaban aspectos de arte como el color, la fisonomía de los personajes, los recursos de composición y aspectos de fondo como el para qué o por qué del cartel, los diálogos y los derechos.

**Imagen 1.** Salón de la asignatura de artes, con el segundo de los pendones



Después se propuso que los estudiantes realizaran un boceto de una pieza gráfica definiendo sus características comunicativas, acompañando ajustes para facilitar la lectura del mensaje. En estos esbozos hubo también un ejercicio de producción escrita, fruto de la realización de talleres que con medios audiovisuales y preguntas buscaban que los estudiantes construyeran su opinión frente a los temas planteados.

A partir de estos bocetos, se sugirió la elaboración de trabajos con características técnicas más complejas en octavos de pliego y técnicas de ilustración, que posteriormente fueron discutidas con los estudiantes, para ampliar los conceptos previos. Esto evidencia que la “Cátedra” se separa de experiencias convencionales que de entrada definen el concepto; en este caso, es el estudiante quien va desentrañando el valor encontrado por medio de su trabajo.

**Imagen 2.** Ilustración inicial del pendón sobre "Derechos de las Mujeres"



El primer pendón que se compartió fue sobre los Derechos de las Mujeres, teniendo en cuenta la agresión física, verbal y simbólica en contra de las estudiantes y de otras manifestaciones de lo femenino en todos los espacios del colegio.<sup>2</sup> Se planteó los múltiples obstáculos que enfrentan las mujeres del sector popular para su realización individual, debido a la supremacía del patriarcalismo, impuesto en valores, costumbres, prácticas culturales, religiosas y también artísticas, presentes en la comunidad y proyectadas en los espacios familiares y académicos. La parte relativa al "reguetón", manifestación musical muy difundida por los medios comerciales de comunicación y redes sociales entre los y las jóvenes, mereció largas discusiones, por sus contenidos machistas, excluyentes de la dignidad y libertad de las mujeres.

Un hallazgo afortunado fue la conciencia de algunas estudiantes, sobre su responsabilidad en la vigencia del modelo patriarcal y la propagación de su influencia, como una manera de adaptación y supervivencia. Algunas estudiantes manifestaron que para ellas estar "cerca" de los más agresivos era a la vez la posibilidad de ser defendida de otros peores. También se analizaron las expectativas de autonomía de mujeres como las mamás o las abuelas, en muchos casos "cabeza de familia", afectadas por un hombre a veces ausente y, otras veces, maltratador. Estas reflexiones resultan pertinentes ante los altísimos niveles de agresión a los que están expuestas las mujeres, confirmados en el alto número de casos de feminicidios, ataques con ácido y maltrato intrafamiliar contra mujeres, registrados por los noticieros en estos días.

**Imagen 3.** Ilustración perteneciente al pendón sobre "Derechos de las Mujeres"



En este pendón también se planteaba la idea de que la guerra y la corrupción son productos del pensamiento machista, en contraposición, la silenciosa pero valiosísima labor diaria de millones de mujeres que han sostenido economías debilitadas por las irresponsables decisiones y acciones tomadas bajo la lógica del sistema patriarcal. Además, criticaba la religión como factor que imponen conceptos ignominiosos de mujer y que afecta la relación que ellas tienen consigo mismas y con sus familias.

El segundo pendón se hizo con el tema de la paz como un derecho, al tenor de los diálogos de paz que el gobierno venía adelantando por aquella época, con la insurgencia de las FARC. En los diversos diálogos con los estudiantes, se evidenció que a pesar de que en medios alternativos y canales culturales se transmitían los argumentos políticos de los diálogos, a los estudiantes les llamaba más la atención la confrontación que circulaba por las redes sociales y por las grandes cadenas de comunicación, en las que la negociación se reducía a una pelea entre personajes y se banalizaba la participación de las comunidades. Así, el criterio de muchos no era una posición política fundamentada y consciente, sino un juicio formado a partir de mensajes virtuales de amenazas, ofensas, descalificaciones, estereotipos, ridiculizaciones, sin argumentos ni deliberaciones. La apuesta de los estudiantes parecía ser opinar como la mayoría para no "hacer el oso..." con sus contactos en las redes, pero, para muchos, no había la conciencia de que el resultado de un proceso como el plebiscito podía afectar sus derechos y oportunidades en el futuro.<sup>3</sup>

Dentro de las reflexiones más evidentes de este segundo tema de la cátedra, estuvo la presencia de jóvenes en desplazamiento, desde zonas del país, como Córdoba, Bolívar, Tolima, Santanderes y la zona de los Llanos orientales, entre otras regiones. Estos estudiantes narraron de forma privada, individual y más verbal que escrita y gráfica, las condiciones como sus familias fueron maltratadas y sacadas de sus predios por la guerra y el deseo de retornar alguna vez. También expresaron el temor de evidenciar eso

delante de organismos gubernamentales, debido al riesgo por retaliaciones de actores armados, debido al cual su silencio crece, incluso delante de sus compañeros de colegio. Este factor podría perfectamente aumentar los datos gubernamentales, en materia de desplazamiento, afectando programas de reinserción y devolución de tierras.

Otra experiencia interesante fue la de aquellos estudiantes cuyas familias vienen de zonas rurales, con una o dos generaciones en la ciudad, que se identifican más con una cultura urbana y a quienes no les correspondió directamente vivir la guerra, pero que sí han escuchado testimonios de la violencia a través de conocidos, familiares y amigos. Esta relación ocasional con “el campo”, les permite tener una doble mirada que aportó elementos sobre la acción de la guerra, y los niveles de participación ciudadana en general, para detenerla invocando el derecho a la paz.

En las discusiones, se planteó que uno de los grandes beneficiarios de los conflictos es el negocio de las armas, especialmente en el caso colombiano, con tasas altas asesinatos, desplazamiento, tortura y despojo. También se reconoció que una de las causas del conflicto es la tendencia histórica y sistemática de eliminar a quien piensa distinto, como una herencia de la primera colonización que invisibilizó el pensamiento indígena e impuso los conceptos únicos de cultura, religión y estratificación social.

**Imagen 4.** Ilustración perteneciente al pendón sobre el “Derecho a la paz”



Adicionalmente, se tuvo en cuenta el conflicto por la propiedad y uso de la tierra, que hoy también es causa de daño ambiental en varias zonas del país, que ha venido en contra de las tradiciones de los pueblos ancestrales, que la respetaron haciendo uso racional y cuidadoso de ella. Para terminar el planteamiento del pendón, se ejemplificaron los conceptos de fraternidad y convivencia pacífica de culturas como Grecia y formas de liberación como el Budismo.<sup>4</sup>

Tal vez los resultados más evidentes y eficaces fueron los afiches de pliego que ambientaron los salones a lo largo de todo el año, interactuando por segunda vez con los estu-

diantes. La exposición de los pendones permitió un ejercicio de retroalimentación constante a partir de las reacciones que se re-presentaban para ahondar en un diálogo más complejo.

**Imagen 5.** Afiches de trabajos de estudiantes de la asignatura de artes



Se elaboraron alrededor de cuarenta afiches que pasaron las fases de boceto, arte final en octavo de pliego y afiche de pliego. Para ello, además de la comprensión y apropiación del discurso de derechos humanos, se requirieron destrezas en expresión gráfica, tales como el manejo del color, la composición, la figura humana, la tipografía, entre otras. En algunos casos, los estudiantes hicieron frisos tridimensionales, que construyeron con materiales reciclados que se fueron cambiando a lo largo del año y que también sirvieron para plantear nuevas lecturas del tema de derechos.

La “Cátedra de derechos a través del arte” tuvo amplia acogida en docentes y estudiantes que asistieron al Foro Pedagógico del Colegio “La Chucua” I.E.D., del año 2016, y representó al colegio el Foro Local que se llevó a cabo en INEM de Kennedy.

Para presentar la Cátedra ante el resto de colegios de la localidad, se preparó un material visual a manera de folleto que se repartió durante la exposición. Desafortunadamente no se contó con la presencia de los relatores de la Secretaría de Educación, por la mala administración del tiempo por parte de los moderadores del grupo de “inclusión” dentro del cual se participó.

## Conclusiones

Los resultados en este primer año de la “Cátedra de Derechos Humanos a través del arte”, además de gráficos, son también de expresiones verbales, gestuales, escritas, afectivas, en las que los estudiantes toman una posición ante los temas planteados. Es claro que este ejercicio no variará las condiciones de violencia en contra de los y las jóvenes, ni la presión desatada por las bandas de microtráfico, ni desactivará la mal llamada “limpieza social”, que determina el perfil de cada uno de los jóvenes a la luz de los intereses de

los grupos agresores. Sin embargo, estas expresiones son un insumo valiosísimo, que sirve de base para construcciones más ambiciosas, en las que debe involucrarse toda la comunidad educativa y, que pueden convertirse en un camino de diálogo con los actores mismos de los fenómenos que afectan a los estudiantes y conducir hacia transformaciones positivas y significantes.<sup>5</sup>

La cátedra permitió el encuentro de diversos argumentos y sentimientos, venidos de espacios académicos, experiencias personales, influencias de medios o prejuicios culturales, diversidad que obligó a proponer un diálogo más complejo. Esta es la fortaleza de una cátedra no enmarcada en espacios y metodologías tradicionales, en la que fue importante el respeto por las tensiones entre ideas.

Los temas de Derechos y de Arte no son discrepantes, ni lejanos, como no lo es ningún área del conocimiento respecto de las demás.

La cátedra dio a los estudiantes la oportunidad de expresar un constructo propio, acerca de los temas que manejan generalmente los expertos “adultos” y los medios especializados, y de hacerlo por medio de la expresión gráfica. Este ejercicio tiene acogida en los estudiantes, ya que su generación se siente identificada con fenómenos de expresión como el grafiti, la muralística y las redes sociales.

Los insumos obtenidos muestran una adaptación gradual a espacios de deliberación en los que el arte es la “forma” sin dejar de ser el motivo y razón del espacio académico, pero el tema de derechos es el “fondo” del asunto. Gracias a estos espacios, los estudiantes han fortalecido su capacidad argumentativa y su formación como ciudadanos. Han creado hábitos positivos, como el no descalificar al opositor en el debate y, en cambio, hacer un análisis argumentado de lo que se cree, como una experiencia básica para la futura participación.

La “Cátedra” ha tenido en cuenta los criterios y convicciones, fruto de pautas de crianza, herencias culturales, influencias mediáticas, como primer paso a una transformación hacia la objetividad de la mirada académica.

Es necesario sacar los derechos humanos del dominio exclusivo de las ramas jurisdiccionales, los tribunales y los códigos, y convertirlos en condición diaria, casi “moneda” para todas las transacciones humanas; esta es la única forma de que dejen de ser letra muerta en sociedades como la nuestra. La Cátedra ayuda a pensar en derechos, primera etapa de esta utopía.

## Referencias

Guarín, G. “Los Derechos Humanos y la Violencia” *Revista Ciencias Humanas*. N 31. Universidad Tecnológica de Pereira. P.2, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Artículo “Bogotá Diversa e Intercultural, Documento Grupos Poblacionales. P3.

Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. 1991. Artículo 40.

Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. 1991. Artículo 41.

Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. 1991. Artículo 67.

## Notas

- 1 ...Formas de sometimiento coercitivos, desde la colonia han estado presentes en la cotidianidad del pueblo colombiano. El conocimiento por los neogranadinos de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, crea un nivel de conciencia para sí, de sectores marginados tanto por las clases pudientes. Y, como tal, convertidos en la bandera libertaria de La Independencia, incluidos como principios en las constituciones republicanas que se aprobaron en la Primera República Granadina entre los años 1811 y 1813. (Ocampo, 1983:207) Los argumentos emancipatorios crecieron en la pluma precursora de Don Antonio Nariño, publicado en el suplemento de La Bagatela N° 5, del 11 de agosto de 1815, citado por Ocampo, p. 276: “Ya no somos colonos; pero no podemos pronunciar la palabra libertad sin ser insurgentes. Advertid que hay un diccionario para la España Europea, y otro para la España Americana: en aquélla las palabras Libertad, Independencia, son virtud; en esta, insurrección y crimen: en aquélla la conquista es el mayor atentado de Bonaparte; en ésta la gloria de Fernando e Isabel; en aquélla la libertad de comercio es un derecho de la Nación; en ésta una ingratitud contra quatro comerciantes de Cádiz...” (Guarín, p. 2)
- 2 ...MUJERES Y EQUIDAD DE GÉNERO. El trabajo con mujeres desde una perspectiva de equidad de género pasa por entender términos como sexo y género; el Sexo alude a las diferencias biológicas que existen entre hombres y mujeres, y el Género se relaciona con el conjunto de características, sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas asignadas socialmente en función del sexo de nacimiento y aprendidas durante el proceso de socialización: “El género no se refiere solo a los hombres y las mujeres, sino también a las relaciones sociales que se establecen entre ellos. Por ser una construcción sociocultural, es específico de cada cultura y cambia a lo largo del tiempo”. De allí, que la perspectiva de género permite entender que el género, como dimensión de la desigualdad social, no es natural e inmodificable, sino que es social y por ende transformable...” (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Artículo “Bogotá Diversa e Intercultural, Grupos Poblacionales. <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/>)
- 3 Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. Para hacer efectivo este derecho puede: 1. Elegir y ser elegido. 2. Tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática. 3. Constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna; formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas. 4. Revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la Constitución y la ley. 5. Tener iniciativa en las corporaciones públicas. 6. Interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y de la ley. 7. Acceder al desempeño de funciones y cargos públicos, salvo colombianos, por nacimiento o por adopción, que tengan doble nacionalidad. La ley reglamentará esta excepción y determinará los casos a los cuales ha de aplicarse. Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública.” (Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. Artículo 40.)
- 4 “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.” (Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. Artículo 41.)
- 5 “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.” (Congreso De La República de Colombia, Constitución Política. Artículo 67.)



## Historia del día del maestro en Colombia

El objetivo de este artículo es recuperar y recrear aspectos historiográficos y legislativos relacionados con esta fecha clásica. Al parecer, es en la escuela Pedro Pablo Betancur de Medellín en donde se origina la celebración de un día específico al maestro y su labor en este departamento. Surge como una iniciativa particular de la alumna, niña, Alicia Piedrahita en el año 1936. Fue una acción nacida del respeto, el agradecimiento y la conmiseración social.

El día del maestro se institucionaliza en el Departamento de Antioquia mediante el Decreto 101, del 1 de Abril de 1941, "El Gobernador del Departamento de Antioquia, en uso de sus facultades legales y considerando:

- Que la escuela Pedro Pablo Betancur, de esta ciudad, ha venido celebrando desde el año 1936, la fiesta del maestro, como una iniciativa particular, que surgió en dicho establecimiento, de parte de la niña Alicia Piedrahita.

- Que es altamente educativo, la celebración de fiestas, como la de la madre, la fiesta del estudiante y otras que tienden a darle realce a la dignidad humana.
- Que el meritorio cuerpo de Institutores merece la exaltación de su apostolado, en una fecha determinada del año.

DECRETA: Artículo Primero: El día 1 de septiembre de cada año, se celebrará en todas las escuelas y colegios del Departamento, la fiesta del maestro.

Artículo Segundo: En este día cada maestro de escuela o profesor de establecimiento secundario, dictará al grupo de alumnos que le corresponda, una conferencia sobre la gratitud y deberes de los alumnos para con sus maestros.

Artículo Tercero: En donde haya facilidades, los alumnos podrán organizar alguna festividad de carácter hogareño o una sencilla velada en honor de los Directores de los establecimientos.



Elkin Jiménez

Exdirectivo de ADIDA. Normalista y Licenciado en Historia y Filosofía de UNAULA. Magister en sociología de la Universidad de Antioquia

Parágrafo: Si el día señalado para dicha fiesta, no resultase hábil, se transferirá para el siguiente:

Artículo Cuarto: En la capital del Departamento, la Dirección de Educación Pública, promoverá en honor del Magisterio, un torneo artístico, que será radiodifundido.

Comuníquese y Publíquese.

AURELIO MEJÍA  
Gobernador

LUIS MARTÍNEZ E.  
Secretario de Educación Pública (1)

El Decreto evoca la mirada que desde la Pedagogía Católica se ha hecho del maestro, como el de un apóstol; acentúa la división artificial de los educadores, llamando, maestros, a los de primaria y profesores, a los de secundaria, diferencia que muchos colegas se creen, difunden y perpetúan. (*El Herald*, 1941, p. 6)

Como en muchos aspectos de la vida nacional, la costumbre ha hecho la ley y con respecto a esta conmemoración, ocurrió lo mismo. En los primeros años de la República y por iniciativa de Simón Bolívar en regiones de Santander, Boyacá y Cundinamarca se fijaban fechas de reconocimiento a la labor de los educadores. Entonces, como en algunos sitios del país se hacían actividades de reconocimiento a la labor del magisterio, el presidente Eduardo Santos y el presidente de la Academia de Historia, Germán Arciniegas, normatizan nacionalmente el reconocimiento al trabajo de los docentes, un año más tarde, expidiendo el Decreto N° 602 del 6 de marzo de 1942 "Por el cual, el Gobierno Nacional se asocia a la celebración a la celebración del Día del Maestro".

"El Presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones legales y considerando:

- Que el siete de los corrientes se consagra en algunos lugares de la República a la celebración del "Día del Maestro".
- Que es deber del Gobierno Nacional asociarse al homenaje de gratitud y simpatía que en tal fecha rin-



den a sus maestros los escolares y padres de familia, las autoridades y la sociedad en general.

- Que el maestro de escuela es acreedor a tan señalado homenaje, por cuanto se dedica a una de las más nobles y trascendentales tareas de la actividad humana, como es la de educar e instruir a la niñez.

DECRETA: (...) Artículo Segundo: Las autoridades locales, particularmente las que dirigen la Educación Pública, organizaran actos especiales en que se ponga de manifiesto el sentimiento de gratitud hacia el maestro de escuela y el reconocimiento de que es él, uno de los más nobles servidores de la Patria.

Dado en Bogotá a los seis (6) días del mes de marzo de 1942.

EDUARDO SANTOS  
Presidente

GERMAN ARCINIEGAS  
Ministro de Educación

Algunos gobiernos latinoamericanos escogieron al educador argentino Domingo Faustino Sarmiento como prototipo del maestro. Eligieron el 11 de septiembre, día de su muerte, como fecha conmemorativa. Los países del cono sur la mantienen desde 1943, año en que se tomó la determinación.

Pero, ¿quién fue Sarmiento? El intelectual, el escritor, el pedagogo, el militar, el parlamentario, el presidente, nos dice la historia oficial, la cual oculta otros rasgos de Faustino Sarmiento que se deben conocer.

En el libro *Las Venas Abiertas de América Latina*, Eduardo Galeano afirma:

El ilustre Domingo F. Sarmiento y otros escritores liberales vieron en la montonera campesina no más que el símbolo de Barbarie, el atraso de la ignorancia, el anacronismo de las campañas pastoriles frente a la civilización que la ciudad encarnaba: El poncho contra la levita, la lanza y el cuchillo contra la tropa de línea, el analfabetismo contra la escuela. (...) Sarmiento fue designado Director de guerra contra las provincias y sus últimos caudillos y las tropas marcharon al norte a matar gauchos, "animales de tan perversa condición" (Galeano, 1987, p. 275)

El Doctor Alberto Lleras Camargo, acogió la iniciativa Americana y a través del Decreto 2465 de 1945, la convirtió en Política de Estado.

"(...) CONSIDERANDO:

Primero: - Que el 11 de septiembre de cada año debe ser memorable para el Magisterio Americano por cuanto en tal fecha se cumplen años de la muerte del gran Argentino Domingo F. Sarmiento.

(...) Tercero: - Que las razones que anteceden y otras muchas que hacen de la vida luminosa y fecunda de Sarmiento un ejemplar humano de virtudes excelsas, obraron como otros tantos motivos para que la primera conferencia de Ministros y Directores de educación de las Repúblicas Americanas, celebrada en Panamá en los últimos meses del año de 1943, declarara unánimemente como “día del Maestro” el 11 de septiembre en homenaje perenne a la memoria de aquél.

DECRETA: Artículo Primero: - Señálese como “Día del Maestro” en todo el territorio Nacional el 11 de Septiembre de cada año en homenaje a Domingo F. Sarmiento (...).

Dado en Bogotá a los cuatro (4) días del mes de Mayo de 1945

ALBERTO LLERAS C.  
Presidente

GERMAN ARCINIEGAS  
Ministro de Educación.

Los educadores del continente, organizados en la Confederación de Educadores Americanos (C.E.A), asumieron, tal vez acriticamente, siguiendo a sus Ministros de Educación, el 11 de septiembre como Día Sindical del Magisterio, en homenaje a Sarmiento “Patriota y Educador Argentino”.

La Fecode y por ende en la Asociación de Institutores —ADIDA—, invitan a celebrar en esta fecha, “El día del maestro sindicalista”, momentos éstos, el ser maestro y el ser sindicalista, que paradójicamente no parecen ser compatibles en algunos casos.

### **El 15 de mayo es el día del maestro en Colombia**

Nos situamos en el vórtice de la violencia política, liberal-conservadora, cuando los sectores conservadores asumen el control del Estado e inician la campaña de “re Cristianización” de la sociedad. La educación y los maestros son objetos centrales de esta campaña y colocados como motivos de interés primordial en las políticas de la iglesia y el Estado. De hecho, la historia del maestro en Colombia ha sido esa. Los conservadores, planteaban que la causa de la violencia y de la disolución de la sociedad eran los gobiernos liberales y la permisividad en la enseñanza, a maestros alejados de Dios y de la iglesia. Basado en doctrinas pontificias, el Doctor Laureano Gómez C, decretó que el día del maestro se celebre el 15 de mayo de cada año en todo el territorio nacional. En consecuencia, dicta el Decreto N° 996 del 4 de mayo de 1951.

(...) CONSIDERANDO

- Que la fiesta del maestro ha venido celebrándose en diferentes fechas y conviene unificar el día en toda la República, en concordancia con la fecha señalada en el mundo católico.



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

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



### **Contacto:**

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

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

- Que por breve Pontificio del 15 de mayo de 1950, se declaró a San Juan Bautista de la Salle patrono principal del maestro con todos los honores y privilegios.
- Que la congregación de los hermanos de las Escuelas Cristianas, fundada por el Santo de la Salle, ha venido prestando los más eficaces servicios a la Educación en Colombia.

DECRETA: Artículo Primero: Declárese día oficial del Educador en Colombia, el día 15 de mayo de cada año, fiesta de San Juan Bautista de la Salle, patrono de todos los maestros y profesores, educadores de la niñez y de la juventud.

Parágrafo: La celebración (...) se llevará a cabo en los establecimientos de educación, el día domingo posterior a la fecha señalada.

Artículo Segundo: El Ministerio de Educación reglamentará los actos que deben celebrarse el día del maestro, fiesta de los educadores Colombianos.

Dado en Bogotá a los cuatro (4) días del mes de Mayo de 1951.

LAUREANO GÓMEZ CASTRO  
Presidente.

RAFAEL AZULA BARRERA  
Ministro de Educación.

El decreto fue efectivamente reglamentado seis días más tarde por medio de las Resoluciones N° 860 y 861. Ambas, detallan los aspectos que hasta la fecha se han convertido en los lineamientos del "Orden del día" en esta efemérides.

La investigadora Aline Helg, atribuye la expedición de este decreto y otras medidas que deberían llevar a la iglesia a reencontrar su papel directivo en la educación nacional, a la necesidad que Laureano Gómez tenía del apoyo de la iglesia para consolidar su posición que era minoritaria, frente a Ospina Pérez (Helg, 1987, p. 219)

La Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) recibe su Personería Jurídica el 15 de noviembre de 1951 y,

desde la instancia sindical y su práctica respectiva, los dirigentes gremiales institucionalizan lo que ya había establecido el gobierno. Durante muchos años hubo una sola celebración del día del maestro, en la que los gobernantes hacían alarde de su retórica e imponían las condecoraciones. En Antioquia, estas son: la medalla cívica, Presbítero Miguel Giraldo Salazar, (fundador de las escuelas eucarísticas), regulada por el Decreto N° 592 de 1952 y el premio Monseñor Francisco Cristóbal Toro promulgado por la ordenanza N° 22 de 1943. En algunos años la dirigencia sindical se apartó de estas celebraciones, ya negándose a asistir oficialmente a ellas, o realizando sus propios eventos. Desde hace algún tiempo estas menciones honoríficas se han complementado con estímulos económicos, equivalentes a meses de salario lo que ha suscitado la rapiña burocrático-política para obtenerlas. Por su parte, las administraciones de Antioquia y Medellín, bajo la dirigencia de Sergio Fajardo Valderrama y Aníbal Gaviria C., constituyeron la alianza AMA (Alianza Medellín Antioquia), desde la cual han reconocido a instituciones y maestros con estímulos de todo tipo, en particular con el reconocimiento de "Maestros para la vida".

No hay una fecha conmemorativa del trabajo del maestro salida del interior del gremio, de ahí que se participe como actores subalternos, el 15 de mayo o el 11 de septiembre. Personalmente presenté en el Congreso Pedagógico de Fecode en Bucaramanga en 1982, la proposición de que desde el Magisterio se celebrara el día del maestro en el mes de marzo, fecha constitutiva de la Federación (25 de marzo de 1959). La solicitud fue aprobada, lo cual consta en el folleto de conclusiones del evento. Ahora bien, el objetivo de la celebración —que puede ser enaltecer al maestro como apóstol o realzar la idea de que "Luchando, también está educando" — puede pasar a un segundo plano, si no

tomamos la fecha como lo importante y reflexionamos mejor con Federico García Posada, "(...) esto de ser maestro es pues un asunto eminentemente ético: demanda una relación de plenitud con un saber" y con el otro (García, 1969, p. 65).

Dentro de la pluralidad de eventos conmemorativos de esta fecha, e independientemente de nuestra voluntad, coexistirían las celebraciones oficiales, las sindicales, las privadas, las de cada institución educativa. Se seguirán mezclando los sentimientos de cariño, de respeto, de compasión, de solidaridad y de reconocimiento. El gobierno, la iglesia, la familia, el sindicato, y el establecimiento educativo, continuarán empleando "el día del maestro", como pretexto para la reflexión, la exaltación, el acto religioso, la demagogia, la lucha, el licor o el amor; pero lo realmente valioso, significativo y trascendente "es ser autónomos, racionales, ser sujetos de nuestra historia y de nuestra acción pedagógica y educativa (Zuleta, 1990, p. 40). Esto es válido, más que para definir "el día", para determinar su existencia, su ser maestro, su condición de trabajador de la cultura y de ciudadano.

## Referencias

- Galeano, E. (1987) *Las venas abiertas de América Latina*. Medellín: Círculo de Lectores.
- García, F. (1987) *La invención de la escuela*. Medellín: Editorial Copiyepes.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918 -1957*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- La fiesta del maestro (abril 3 de 1941). *El Heraldo de Antioquia*. p.6
- Zuleta, E. (1990). *Ensayos 1935 -1990*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

## Notas

- 1 En el año 2012 fui reconocido por la Alianza AMA como "Maestro para la vida" pero paradójicamente no recibí (por algún motivo) ni una placa, ni una medalla, ni un pergamino, ni un beso, ni una flor.



# La representación social del maestro en los medios de comunicación<sup>1</sup>



**Estela Díaz Pinzón**

Estudiante de maestría en Comunicación-  
Educación Licenciada en Matemáticas.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas



**Andrea del Pilar Romero**

Estudiante de maestría en Comunicación-  
Educación Licenciada en Física.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas



## Resumen

Este artículo presenta un estudio a partir de una metodología cualitativa que se dirige a un análisis descriptivo de las noticias relacionadas con la educación. A nivel cualitativo, se analiza cómo los medios de comunicación en Colombia construyen, significan y resignifican algunas representaciones sociales (RS) y los discursos sobre el maestro. Para ello, se toma como referencia un rastreo de noticias publicadas en el periódico *El Tiempo*, en los años 2016 y 2017.

Con esto en mente, se propone presentar, desde el análisis crítico del discurso (ACD) en el cuerpo de las noticias, aquellas expresiones y referencias a los profesores como gestores culturales, movilizadores sociales y agentes educativos. A nivel cuantitativo, se presenta un análisis estadístico de la recurrencia de dichas publicaciones en lo que se refiere al maestro.

## Palabras clave

Representaciones sociales, maestros, medios de comunicación

## Introducción

Esta investigación surge del interés de explicar por qué se ha desvalorizado la profesión de docente en el transcurso del tiempo y en qué medida los medios de comunicación han contribuido a dicha decadencia. No se puede olvidar que el trabajo de un docente siempre se desarrolla en marcos sociales y, por tanto, su accionar pedagógico, político y laboral está abiertamente sometido a la crítica y a la evaluación social. Como lo plantea Esteve, “la aceptación social y la valoración del éxito o el fracaso de una institución como la escuela depende, entre otras cosas, de las expectativas que la sociedad proyecta en ella” (Esteve y otros, 1995, p. 260). En ese sentido, establecer los modos como se construye la imagen del maestro desde una mirada mediática, permite evaluar el impacto de estos medios en este proceso de evaluación.

Con este fin, este trabajo pretende analizar en detalle el medio de comunicación escrito *El Tiempo*, el diario de mayor circulación a nivel nacional. Para ello, realiza una compilación y clasificación de las noticias que hacen referencia a los maestros, su accionar pedagógico, político, laboral, investigativo y en general cualquier hecho o acción noticiable, durante el período de tiempo de 2016-2017. Este análisis permite conocer una perspectiva de la representación social del maestro en la sociedad colombiana. Asimismo, la decodificación de esta información frente a la estructura de la noticia, permite construir apuestas interpretativas sobre los fines retóricos del discurso periodístico y del periódico en cuestión.

Durante el período de tiempo seleccionado, el accionar de los docentes se constituye en un suceso noticiable, lo que hace de este un intervalo importante. Los hechos más relevantes

**...La aceptación social y la valoración del éxito o el fracaso de una institución como la escuela depende, entre otras cosas, de las expectativas que la sociedad proyecta en ella...**

de este periodo tienen que ver con las diferencias y discrepancias políticas entre la Ministra de Educación y el gremio frente a la nivelación salarial, la mejora de los servicios de salud, el rechazo a la evaluación docente y el Plan de Desarrollo. Estas discrepancias desembocaron en varios ceses de actividades convocados por FECODE y desataron, el 22 de abril del 2016, una movilización que se extendió por dos semanas. También es importante anotar que, en este período de tiempo, Colombia consolidó el proceso de paz con los diálogos en la Habana y se realizó el plebiscito por la paz el 02 de octubre del 2016, un hecho destacable porque la educación era uno de los puntos a tratar en dicha negociación.

*El Tiempo* es un diario reconocido en Colombia por su contribución frente a la divulgación de noticias. Dentro de sus propósitos del periódico está narrar y contar todos los sucesos que ocurren a nivel nacional e internacional. Debido a su importancia, se seleccionó como insumo principal de la investigación. Por otra parte, el referente teórico e instrumental utilizado fue el análisis crítico del discurso (ACD) de Van Dijk (1999). Esta forma de investigación permite deconstruir los enunciados lingüísticos y sus mecanismos semánticos, morfosintácticos y retóricos para visibilizar las estrategias de funcionamiento discursivo como forma de control de mecanismo simbólico.

## Metodología: un estudio mixto cualitativo de carácter descriptivo

Se inicia la investigación con un enfoque cuantitativo, es decir, con la recolección, organización y categorización de las noticias a partir de sus titulares. Se busca realizar un análisis cuantitativo de la frecuencia en que fueron publicadas las noticias, las temáticas que se publicaron sobre los maestros en Colombia, las cuales están relacionadas con huelgas, reconocimientos, aspectos académicos, entre otros. Esta clasificación responde a un diseño no experimental descriptivo, en el que se busca visibilizar las relaciones sociales (RS) que generan las noticias.

Por otra parte, esta investigación plantea el análisis de la estructura del discurso mediático, desde la retórica, la semiótica y la gramática, disciplinas que permiten descubrir y develar la intención de los discursos inmersos en las noticias. Asimismo, implica un análisis teórico, en el que se identifiquen las funciones categoriales esquemáticas de las noticias. El estudio de las noticias responde a una estructura cualitativa que, apoyada en el ACD propuesto por Van Dijk, pretende develar las RS del maestro creada a partir del periódico utilizando.

El ACD es un tipo de investigación analítica sobre el discurso, que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio

y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos por los textos y lo habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999, p.11). Desde esta perspectiva crítica, Van Dijk presenta un enfoque analítico de las noticias, basado en la descripción de categorías utilizadas para caracterizar explícitamente la estructura del texto. Es un trabajo comprometido en develar la naturaleza del discurso y las formas de poder que reproducen a través de él, haciendo visible las conexiones entre el discurso y el contexto social.

En esta investigación, se atiende cuidadosa y críticamente a las estructuras conversacionales y textuales de las noticias. El paradigma crítico aquí se centra en el lenguaje, el discurso y el poder, así como en las dimensiones educativas y políticas atendidas por los maestros. A su vez, se busca hacer evidente la conexión directa entre el discurso y el contexto social, es decir, relacionar el discurso del periódico y la sociedad.

### Método de recolección de datos

El desarrollo de la investigación se realizó en tres etapas que tuvieron como fin la recolección de las noticias, el análisis del discurso para reconocer la estructura, función y estrategias argumentativas de las diferentes noticias.

En el primer paso, se efectuó la búsqueda de las noticias publicadas en el periódico *El Tiempo*. Para esto se hizo una exploración sistemática en la Hemeroteca de la Biblioteca Luis Ángel Arango, es decir, se tomaron cada uno de los periódicos del periodo seleccionado y se realizó una revisión en físico de las noticias publicadas diariamente. El periódico *El Tiempo* es la prensa escrita con mayor circulación y trayectoria en el país, además admite una facilidad en la consecución de su rastreo. Esto permitió consultarlo en forma física, rastrear las fechas para organización cronológica, contar con las imágenes adjuntas a las noticias y acceder a copias del material en forma

fotográfica y escaneada para dejar memoria gráfica de las noticias para analizar. El procedimiento consistió en leer cada una de las publicaciones del periódico, es decir 365 emisiones en el año 2016 y 288, en el año 2017, para un total de revisión de prensa escrita de 653 ejemplares.

En el segundo paso, se tomaron las noticias que por su titular daban indicios de estar relacionadas con la categoría educación, con el fin de realizar la selección y posterior tabulación por título, temática y fecha de publicación. Posteriormente se seleccionaron aquellas noticias en las que aparecía en el titular, antetítulo, pie de fotografía o pie de gráfico, alguna palabra clave que las relacionara con la categoría de educación, obteniendo un material de 111 noticias para el año 2016 y 81 para el año 2017. Se fotografiaron las notas seleccionadas y se creó un archivo digital y cronológico que permitió volverlas a leer y clasificarlas en las subcategorías de maestros, docentes y profesores.

En el tercer paso del rastreo de noticias, previamente se creó una matriz de análisis crítico a partir de cinco cuestionamientos, las noticias categorizadas se cruzaron en dicha matriz permitiendo realizar una selección final del material objeto de estudio.

Así, se eligieron las noticias a las cuales se les realizó el ACD, basado en el referente teórico de Van Dijk. En general, esta técnica permitió analizar el contenido de las noticias para descubrir sus estrategias retóricas y develar los significados e intenciones ocultas. Todo ello con el fin de evaluar su influencia en las RS de los maestros.

### Plan de tabulación y análisis

Una parte fundamental del proceso de investigación fue la selección de las noticias relacionadas con la RS del maestro, así como su organización, clasificación y tabulación. Este análisis se realizó en cinco fases. En la primera fase, se seleccionaron las noticias; en la segunda, se tabularon por temáticas y se hizo el análisis cuantitativo de las publicaciones. En la tercera fase, se definieron las unidades de análisis del problema y las categorías significativas. Para ello, se codificaron las noticias de acuerdo con el método de Van Dijk (1999). Esto permitió analizar detalladamente los discursos sobre las RS del maestro, teniendo en cuenta que estos influyen en la recepción social de su labor. Las últimas fases estuvieron relacionadas con los procesos de elaboración de tablas, cruce y análisis de información, los cuales condujeron a los resultados



Fotografía - Alberto Motta

y conclusiones sobre el trabajo de investigación. El cruce de la investigación se realizó a partir de los hallazgos que, como investigadoras, encontramos en el ACD, y de la información recogida en el taller de ACD propuestos a los estudiantes de media.

## Resultados

En el proceso de recopilación de las publicaciones referentes a temas educativos, se observaron 365 ediciones, para el año 2016, y 288, para el 2017, lo que demuestra una frecuencia relativa inferior al 1% en los dos años con respecto al número de noticias que el periódico emite diariamente.

La tabulación de frecuencias se hizo con carácter mensual, con el objetivo de identificar posibles causas con respecto al aumento o disminución del número de publicaciones. Al analizar de este modo la información, los datos encontrados parecen coherentes con las manifestaciones sindicales del gremio de maestros en los dos años de estudio y, por consiguiente, con los debates entre el Gobierno Nacional y FECODE. Así, los meses con mayor número de publicaciones relacionadas con la educación fueron agosto, septiembre y octubre del año 2016, y los de menor frecuencia fueron marzo y julio del mismo año, posiblemente porque en estos meses se dan los periodos vacacionales.

El mayor porcentaje de número de publicaciones en el año 2016 es de 15% en el mes de agosto, 14% en el mes de septiembre y 15% del mes de octubre.

Los meses con menor número de publicaciones son enero y julio, con un 5%, y marzo con 2%. Esto demuestra, nuevamente, que los periodos de cese de labores escolares o de vacaciones presentan menor recurrencia de hechos noticiados. En el año 2017, los meses con mayor frecuencia fueron: mayo, con un 19%, y junio, con 22%. Para ambos años, el mayor número de publicaciones están relacionadas con las manifestaciones de los maestros en los paros, los pronunciamientos de FECODE y el Gobierno Nacional, programas instaurados en los colegios públicos y alianzas para mejorar la Educación.

En la revisión realizada al periódico, se verificó que únicamente 4 de las 111 noticias rastreadas aparecieron en la primera página. Esto significa una frecuencia relativa mínima de 3,6% para el año 2016 y de 9,8% en el año 2017, para un total únicamente del 6,25% de noticias publicadas en primera página para estos dos años. Las cifras muestran la poca relevancia que le da el medio al tema educativo. Al parecer, la educación y los aspectos relacionados con ella no cautivan a los lectores, ni son lo suficientemente relevantes para el periódico, a pesar que es de común conocimiento la importancia que tiene el tema educativo para el desarrollo social, económico, cultural, político de cualquier sociedad.

Frente a los temas educativos relacionados con docentes, maestros y profesores, se encontró que para el año 2016, de las 111 noticias rastreadas, 27 hacían referencia a maestros, docen-

tes y profesores, es decir el 24, 32%. En el año 2017 se publicaron, hasta el 15 de octubre, 81 noticias relacionadas con el tema de la educación. De ellas, 29 noticias hacían referencia en sus titulares a maestros, docentes y profesores. Esto indica que el 35,80% de estas noticias se tuvieron en cuenta para realizar el ACD.

Una vez obtenidas y analizadas las frecuencias de la categoría educación y de las categorías emergentes de profesores, docentes y maestros, se realizó el análisis crítico de las noticias que, por su contenido, pertinencia o recurrencia se ajustaran al objetivo de la investigación. Para llevar a cabo este análisis, se elaboró una matriz que se denominó "Matriz de análisis crítico", esta se creó a partir de las necesidades que se observaron en la investigación y teniendo en cuenta los referentes teóricos brindados por Van Dijk (1999). La matriz de análisis crítico está compuesta por seis columnas que responden a:

1. Número de la noticia en orden cronológico ascendente, iniciando con el número 1, con fecha de publicación del 06 de enero del 2016, hasta la noticia número 192 de fecha de publicación 10 de octubre del 2017.
2. Fecha de publicación de la noticia.
3. Titular de la noticia
4. Contexto relativo a la categoría "maestros, docentes y profesores".
5. Representación del maestro a partir del discurso institucional, en el cual emergen dos tendencias: la primera referida a los pronunciamientos realizados por el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación y demás autoridades gubernamentales educativas, y la segunda a los pronunciamientos realizados por organizaciones sindicales, especialmente por Fecode.
6. Análisis crítico del discurso (ACD). En este análisis se establecen los principales hallazgos encontrados en la noticia que den indicios de la RS del maestro constituida partir del discurso periodístico del diario

...En la revisión realizada al periódico, se verificó que únicamente 4 de las 111 noticias rastreadas aparecieron en la primera página...

*El Tiempo*, a su vez se enuncia las recurrencias que se encontraron en otras noticias.

Para complementar la información, presentamos 11 noticias analizadas a través del ACD, el cual permite develar la información oculta dentro de estas extrayendo los enunciados textuales y la imagen que acompaña la noticia.

La noticia N° 74. “En los maestros radica el éxito de la educación en Singapur”, publicada el 20 de septiembre de 2016. Habla de un país que le apuesta a la educación, lo cual se ve reflejado en ámbitos como la formación que tienen los docentes durante la carrera profesional y después de obtener el título, las condiciones laborales de los maestros, la remuneración alta y competitiva al inicio y durante su carrera profesional. Estas características evidencian que la docencia es una de las profesiones con mayor estatus en tal país, y que logran cautivar a sus mejores bachilleres. En contraste, en Colombia los maestros deben luchar por mejorar sus condiciones laborales, a través de paros, de protestas y cese de actividades, para lograr las mínimas condiciones de bienestar y de inversión a la educación.

Cuando se hace referencia a la capacitación de los maestros, es de común conocimiento que en muchas ocasiones los docentes colombianos deben adquirir préstamos para cualificarse académicamente por medio de estudios de maestría, especialización o doctorado. De igual manera, los maestros se ven afectados por el poco incentivo que existe para la investigación científica y pedagógica, ya que en nuestro país estos estímulos se encuentran centralizados en reconocimientos a los docentes desde la fundación Compartir al Maestro.

El artículo sobre el gobierno de Singapur es un ejemplo de reportes periodísticos que afirman la importancia de invertir en la educación. Las condiciones laborales de los docentes descritas en este texto son imitables, pues allí el docente es reconocido en su profesión. Esto se refleja en la calidad de la

educación en este país, que ocupa el primer lugar en las pruebas PISA. Un país que invierte para que exista una excelente educación es un país que invierte en sus maestros.

En Colombia, las luchas de los maestros por las mejoras en sus condiciones laborales están sujetas a movilizaciones, paros, cese de actividades en el sector público, mientras que en el sector privado se evidencia el abuso de la profesionalización de los maestros.

En Singapur se ha logrado la calidad debido a que se evidencia el bienestar de la profesión docente, al darle el reconocimiento como profesional de la educación y la importancia que debe tener en la formación de las futuras generaciones.

Otro aspecto importante en Colombia es que se ve una brecha bastante amplia entre las condiciones laborales de los maestros en instituciones públicas y privadas, siendo estos uno de los elementos claves que no hace mención y que genera una discusión fuerte entre las condiciones de los maestros.

Como se dijo anteriormente, en el periodo estudiado se evidencia que el aumento en el número de publicaciones está relacionado con manifestaciones, paros o cese de actividades de los maestros, en los colegios públicos a nivel nacional. En estas publicaciones se muestra la postura del Magisterio con respecto a los incumplimientos del Gobierno Nacional relacionadas con sus condiciones: prestación del servicio de salud, no pago de deudas

por conceptos de ascensos en el escalafón, primas extraordinarias, horas extras, homologaciones y el trámite tortuoso para el reconocimiento y el pago de las distintas prestaciones económicas, intereses de las cesantías, cesantías y pensiones, condiciones para los ascensos, entre otras. Una de estas noticias es la N° 34. “El magisterio a la calle”, publicada el 29 de mayo de 2016.

En la noticia N° 35 “Magisterio marcha por el mal servicio de salud” del 02 de junio de 2016). *El Tiempo* cuenta que los docentes del magisterio empezaron un cese en las actividades académicas, debido al incumplido de sus derechos con respecto al servicio de salud. Sin embargo, el artículo afirma que no hay motivos para que los maestros entren en paro —debido a que el Gobierno cumple con los acuerdos relacionados con los pagos anuales—, sin realmente hacer una veeduría de la evidencia de la información, dejando en el aire que se está cumpliendo con lo pactado en el año anterior. Así, este discurso pone en tela de juicio las manifestaciones de los docentes frente a sus derechos.

Vale la pena comparar las fechas de publicación de las noticias mencionadas. El 29 de mayo de 2016 se publica la noticia N° 34, correspondiente al pronunciamiento de FECODE en el que se convoca a los maestros del sector público al cese de actividades, en la que se exponen las causas por las cuales se toma dicha decisión. Dos

## ...Un país que invierte para que exista una excelente educación es un país que invierte en sus maestros...

días después, se publica la noticia N° 35, “Magisterio marcha por mal servicio de salud”. En el cuerpo de esta noticia aparecen fragmentos que deslegitiman el cese de actividades por parte de los maestros. Por ejemplo: “no hay motivos para que los maestros no reciban la totalidad de los pagos porque el Ministerio gira los recursos anualmente”; “la demora y el no pago de pensiones y cesantías corresponde a que “a veces, la Secretaria de Educación nos envían los folios de cada maestro, pero cuando llegan a la fiducia nos damos cuenta de que faltan documentos”.

Estos fragmentos muestran una inconsistencia en los factores que influyen en el no pago o pago inadecuado de los obligaciones pensionales y de cesantías de los maestros. Afirman que el gobierno ha destinado el dinero para el pago de las obligaciones salariales de los maestros y que ellos han incumplido con lo pactado, es decir, la prestación del servicio educativo. Así, siembran ambigüedades en la percepción de los lectores, ponen en entredicho las motivaciones que condujeron al cese de actividades y ocasionan que se culpabilice a los maestros de no querer prestar el servicio educativo y de dejar fuera del aula a los niños, niñas y adolescentes.

La noticia N° 93. “Alcaldía de Engativá, en deuda con docentes”, de 25 de noviembre de 2016, resalta, en varios enunciados, que no se cancelaron los salarios a los maestros que pertenecieron al programa de formación artística. Sin embargo, no alude a la negación de sus derechos con respecto a los pagos por la prestación de sus servicios, no especifica la importancia que tiene este tipo de programas para el desarrollo cultural de una población como la de la localidad de Engativá, y deja ambiguo el tipo de programa y la población a los que están dirigidos. Así, hace ver poco merecedor el pago de los maestros que prestaron sus servicios. A pesar de resaltar que hay una deuda con los maestros, la noticia no genera ningún tipo de al-

ternativa frente al hecho ni tampoco presenta un nivel conceptual explícito que permita identificar este hecho como una vulneración al derecho de la educación.

El comunicado de FECODE, emitido el 06 de noviembre de 2016, en la noticia N° 94, “El Gobierno Nacional dilata cumplimiento de los acuerdos con el magisterio y rompe la paz laboral” hace explícito el discurso del gremio de maestros del Estado que busca mejorar las condiciones generales de la educación. Este discurso incluye preocupaciones por sus condiciones laborales, no solo con respecto a la nivelación salarial, sino también a los mecanismos de ascenso para su calificación académica. Afirma que las demandas actuales ya habían sido acordadas con el Gobierno y que este, no solo las ha desconocido, sino que también ha excluido a los maestros en otros tipos de preventas que presentan los trabajadores públicos (enunciado textual 3). Según el texto, los maestros no son tomados en cuenta, no son valorados como trabajadores de la educación, lo que demuestra el poco interés que la Nación le presta a la educación, dando mayor estatus a cualquier otro estamento de servicio público.

Vale la pena señalar que este tipo de pronunciamientos son publicados por solicitud de FECODE y pagados por la Federación al periódico. No es de interés del *El Tiempo* desnudar las causas por las cuales los maestros convocan a cese de actividades. Por tal razón, este tipo de pronunciamientos no se publican en un titular de primera página y se presentan de forma plana y, en algunos casos, con un vocabulario no accesible a la población común que dificulta su comprensión.

También cabe destacar el contradiscurso de FECODE, la noticia No. 131, publicada el 23 de abril de 2017: EL 26 DE ABRIL: EL MAGISTERIO COLOMBIANO A LA CALLE POR LA SALUD DIGNA Y LA NEGOCIACIÓN DEL PLIEGO DE PETICIONES. En esta no solo se evidencia la preocu-

pación de los maestros por garantizar el derecho a la educación, sino también por las diferentes problemáticas que afronta la sociedad colombiana, incluidas las negociaciones con las guerrillas nacionales. Este comunicado pretende hacer visible el papel de la escuela como un territorio de paz, de concertación y negociación, en donde los niños y niñas aprenden a convivir con otros. Afirma que en ella los estudiantes inician su proceso de formación como ciudadanos, que debe ir madurando en pro de su beneficio personal y del de la comunidad a la que pertenecen. Además, subraya nuevamente la importancia de la educación para el desarrollo social, político y económico de una nación, y define esta como un eje estructural de todas las luchas por el mejoramiento de condiciones dignas de vida.

Finalmente, el texto muestra que las políticas generadas por los gobiernos han afectado gravemente la educación, y que esta se encuentra en las mismas bajas condiciones de otros tipos de trabajadores con un “miserable aumento 0,15%”. Así, hace visible las divergencias existentes entre las propuestas que establece el Gobierno y las necesidades de la educación. FECODE demuestra a la sociedad colombiana, incluyendo al gremio de docentes (docentes enseñando a docentes) el derecho a la protesta como una forma de educar, luchar por la reivindicación de derechos, denunciar las injusticias y desarrollar una conciencia crítica que van en contra de políticas económicas y sociales. De esta manera reitera el papel de la escuela como núcleo primario de territorio de paz.

Otro de los aspectos importantes que se ha encontrado en la investigación es que algunos reportes periodísticos coinciden en destacar el desarrollo en Colombia de una forma de acción política docente. Gracias a su organización colectiva, a las movilizaciones y demandas justas, el gremio docente ha podido intervenir sustancialmente en las políticas públicas que se plan-

tean desde organizaciones internacionales como la OCDE, tales como los planteamientos sobre la formación del profesorado y, así, han contribuido en la transformación de la enseñanza que requiere nuestro país. Estas reflexiones se pueden ver en la noticia Nº 136, “Unos 60 maestros marchan hoy en Bogotá” (16 de junio de 2017).

Noticia Nº 144. “Los maestros en paro, el responsable: el Gobierno Nacional” (28 de mayo de 2017). En esta noticia se consideran a los profesores como profesionales autónomos. Sin embargo, consideramos que dicha autonomía se ve violentada por los procesos evaluativos que se imponen desde organizaciones internacionales como la OCDE, el FMI y el banco mundial. Mediante las movilizaciones, los profesores tratan de conseguir su autonomía, interpretando la práctica educativa no solo como una práctica profesional, sino también como una práctica social que ha sido implantada culturalmente. Así, destacan que la educación es vulnerable de una deformación ideológica producto de la economía de mercado o de la poca relevancia que se le da en la sociedad.

El discurso periodístico utiliza estructuras discursivas, que hacen percibir los movimientos sindicales y organizaciones de trabajadores como antidemocráticas, haciéndolos ver como conflictivos y con poca capacidad de diálogo, quizás justificados en el hecho que los maestros se encuentran cómodos de no trabajar al estar en cese de actividades. La noticia Nº 152 “Puja salarial empantana la solución al paro de profesores” (06 de junio de 2017), no es clara en las justificaciones por las cuales el gremio docente no aceptó en primera instancia al Procurador como intermediario en las negociaciones con el Gobierno. El mensaje es ambiguo y acusador para los maestros.

La Nº 164. “Acuerdo en torno a una reforma pone fin al paro Docente” (17 de junio de 2017), cierra un ciclo de artículos periodísticos en torno al cese de actividades realizado por el gremio de maestros estatales. En los enuncia-

dos textuales se pueden ver frases que resaltan los esfuerzos realizados por el gobierno en inversión a la educación, su siempre disposición al diálogo, la concertación y el reconocimiento que tienen frente a la labor docente. Es un artículo parcializado en el que únicamente se enfatizan las acciones realizadas gloriosamente por el Gobierno Nacional, a pesar de estar en un país inmerso en guerra.

En el enunciado 4 del artículo, hay una justificación de por qué el país no invirtió en educación, a saber: la guerra; así se deja en manifiesto que el Gobierno siempre ha tenido interés en la educación y sus actores, pero la inversión en la guerra marcó la ruta del gasto social, así se justifica las precariedades históricas de la educación. Pasando a un plano casi inexistente la lucha de los maestros por la reivindicación de derechos y condiciones dignas laborales.

## Discusión

En el desarrollo de la investigación se obtuvieron los siguientes hallazgos:

### Primero: Los temas relacionados con Educación no son asuntos de interés para ser noticiados

Se encontró que en el año 2016 se hace una cobertura del tema educativo de un 30,41% y en el año 2017 de un 28,13% del total. Para un promedio de 0,30% de noticias diarias relacionadas con educación en el año 2016 y de 0,28%, en el año 2017. Así, se puede ver que la educación no es un tema noticiable, que solo se habla de ella cuando existen temas relacionados con paros o cese de actividades en los colegios públicos. Casi no se discute el papel que tiene la educación en los procesos de paz, los reconocimientos de los maestros a nivel nacional o internacional ni lo que sucede en las instituciones relacionadas con educación como colegios, universidades, entre otras. Además únicamente el 6,25% de las noticias rastreadas corresponden a titulares de primera página, lo que también evidencia la poca relevancia que le da el medio al tema educativo.

De un total de 653 ediciones del periódico *El Tiempo*, se registra en promedio de 8,7 noticias al mes que se refieren al tema educativo. La superación de la media en algunos meses a que en ellos se registran de movilizaciones de los maestros del sector público por la reivindicación de sus derechos a nivel salarial, mejoras en la prestación de servicios de salud, infraestructura y recursos para la educación. Se notician los pronunciamientos de FECODE, del Gobierno Nacional e impresiones del común por el cese de actividades. En los meses de mayor publicación se evidencia los temas relacionados con: educación como punto clave del posconflicto, pronunciamientos de FECODE, proyecciones a nivel infraestructural, sucesos con los maestros, entre otros.

### Segundo: Las fuentes periodísticas se convierten en verdades evidentes que dan sentido a los docentes como profesionales

En general, en las noticias predomina una representación negativa de los maestros. Los textos periodísticos no entran a valorar la RS de estos profesionales; por el contrario, predominan valoraciones negativas de ellos, especialmente cuando se habla de los maestros organizados en movimientos sindicales. De hecho, cuando se habla de estos movimientos, los juicios se generalizan; parece que solo interesa que los maestros cumplan con su función social, y no las condiciones en que ellos se encuentran.

Cuando se notician hechos positivos y logros alcanzados por los maestros o por instituciones, se pone en evidencia la mercantilización de la educación en Colombia, que convierte esta en un factor de desintegración social y un instrumento de estratificación y transmisión de privilegios. Esto sucede fundamentalmente en las noticias que referencian los mejores colegios en Pruebas Saber, en Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) o en premios otorgados a los docentes como Compartir al Maestro.

En estos informes periodísticos, es generalizada la inclusión de cifras que hablan del gran despliegue de la inversión realizada por el Gobierno Nacional al sector educativo. Sin embargo, estas cifras aisladas no permiten mostrar y comparar el presupuesto destinado por la Nación a la educación, con respecto por el ejemplo al gasto público. El gobierno aspira a elaborar una política de apoyo al sector educativo que adolece de grandes deficiencias, dentro de las cuales la peor es la cobertura y su mediocridad.

**Tercero: Mediante la implementación de una propuesta de ACD, se logró en estudiantes de media fortalecer la lectura crítica de las noticias y sentar posturas críticas frente a lo que observan, leen y escuchan**

La implementación de la guía pedagógica permitió escudriñar, mediante un diálogo reflexivo y el registro de este, las interacciones que los estudiantes tenían con las noticias. Esta actividad permitió discutir las posturas, puntos de vistas, controversias y acuerdos de la información allí expuesta. Pero aún más significativo fue que, a través del ACD, los estudiantes develaron que los discursos expuestos en las noticias del periódico *El Tiempo* no desarrollan la profundidad de las temáticas educativas, lo que conduce a que la RS del maestro no tenga una percepción adecuada y positiva. En contraposición al discurso periodístico, los estudiantes reconocen al maestro como un sujeto político que lucha por sus derechos y por el mejoramiento de sus condiciones de vida.

## Conclusiones y recomendaciones

Al establecer la forma como son representados los maestros en la sociedad colombiana, se evidencian RS, en promedio, más negativas que positivas. Esto se observa a partir del tipo de acontecimiento noticiable y de la forma como son referidos los maestros en el cuerpo de dichas publicaciones. Un gran número de reportajes es des-

tinado a informar los resultados de las instituciones educativas en Pruebas Saber, los programas de Ser Pilo Paga y o los logros de estudiantes o docentes exaltados en algún evento. Los docentes no son noticiados como profesionales intelectuales y las publicaciones principalmente están asociadas a las manifestaciones sindicales.

En los informes periodísticos analizados, no se recurre a temáticas asociadas a la cualificación docente y no se encuentran evidencias acerca de los estudios que ellos realizaron para lograr ejercer la profesión. Este hecho nubla las consideraciones que tendría la sociedad frente a la representación del docente. Según Giroux (1990), los maestros deben verse como intelectuales, para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Este papel del docente como intelectual no se ve en la representación que el periódico hace de ellos.

Así, se puede concluir que la profesión docente está deslegitimada y desvalorada dentro de las diferentes profesiones de la estructura social, que la sociedad y el gobierno no son conscientes de su relevancia, y que el discurso periodístico ha invisibilizado su rol e importancia en la sociedad.

Por otra parte, la lectura crítica de estos medios permite evidenciar las denuncias que forman parte de la lucha política de las organizaciones sindicales de los docentes. Muchas de estas denuncias están asociadas a que la profesión docente ha sido sobrecargada de tareas administrativas, que el papel de la educación no tiene la importancia requerida para el desarrollo de la sociedad, que los docentes son actores de poca notabilidad para el desarrollo de propuestas para el avance social, económico, cultural y político del país y que se carecen de insumos importantes de actualización docente. Parece que el maestro solo adquiere protagonismo en el momento de dar explicaciones frente a

los resultados de la nación en pruebas nacionales o internacionales como las PISA.

Finalmente, este trabajo concluye que la inclusión del trabajo pedagógico frente al ACD a insumos periodísticos (Moscovici 1981, p.183, citado por Banchs, 1986) debería implementarse en los colegios como propuesta pedagógica, ya que, el colegio debe garantizar actividades que propendan al desarrollo de diferentes tipos de RS, como mecanismo para la construcción de sujetos críticos, sociales, políticos, activos e incluyentes que garanticen un futuro construido en el análisis de los errores históricos que han llevado a Colombia al inapropiado desarrollo económico y las carencias de los sectores menos favorecidos.

## Referencias

- Esteve, J.M. (et. al.). (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Antrophos.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos: Huellas del Conocimiento* 186, pp. 23-36.
- Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.

## Notas

- 1 Este texto hace parte de la investigación asociada a la línea de investigación de Cultura Política. Aprobada por la facultad de Posgrados en la maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



# DESPUÉS DE LA TORMENTA... VIENE LA LUCHA:

## CUATRO MESES DE PROTESTA DE LA COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (CNTE) MÉXICO



Eugene Gogol

Vive en México, fué profesor en USA  
Mississippi, Magister en estudios  
latinoamericanos de la UCLA de California



Tomado de Revista Praxis núm. 11, nov.-dic. 2016)

**D**e mediados de mayo a mediados de septiembre, los maestros de educación básica en México – sobre todos aquellos agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) – llevaron a cabo una campaña de lucha en contra de la así llamada “reforma educativa” del gobierno. Debido a las acciones represivas de este último, así como el desgaste físico, económico y emocional que implica sostener no uno, sino diversos *plantones* durante varios meses, los

maestros decidieron volver a las aulas, a pesar de no haber conseguido su objetivo principal: la cancelación de la “reforma educativa”. La pregunta es, entonces: ¿Qué sigue ahora que los *plantones* han terminado?

### Cuatro meses en retrospectiva

Es necesario comenzar con lo que los propios maestros opinan de estos cuatro meses de lucha: ¿Cuáles fueron sus principales logros, su principal significado?



Fotografía - Alberto Motta

En palabras de un representante de la CNTE en Chiapas,

“el mayor logro de estos cuatro meses de protesta es que el pueblo haya reconocido nuestro esfuerzo y se nos haya unido: la gente, por ejemplo, corrió a la policía federal de varios lugares y, donde fuimos reprimidos, el pueblo no nos dejó solos. Incluso en otras partes del mundo (como Guatemala, Canadá, etc.), los maestros hicieron manifestaciones de apoyo a los *profes* de aquí de México”.

Víctor, maestro de la Ciudad de México, comparte dicha opinión: “Logramos quitarle el filo a la “reforma educativa” [...] Padres de familia, estudiantes, intelectuales, estuvieron con nosotros antes, durante y después del *paro*, ayudándonos a organizar foros, etc.”

Así, la resistencia magisterial ha despertado la rebeldía de la sociedad, tanto en las ciudades como en el campo. ¿Cómo fue esto posible? Porque el movimiento de la CNTE demostró no ser “para defender privilegios particulares”, ni siquiera sólo una lucha laboral (lo cual ya habría sido importante en sí mismo), sino algo más: el germen de un nuevo proyecto de educación, no capitalista, no mercantilista, nacido desde abajo – y, en última instancia, por un nuevo tipo de sociedad, donde dicha nueva educación podría florecer plenamente<sup>1</sup>.

Padres de familia, comunidades indígenas en el campo, estudiantes en las universidades y otros sujetos sociales

reconocieron esto de manera más o menos explícita, de lo contrario, el apoyo material, moral e intelectual que les dieron a los maestros durante estos cuatro meses sería inexplicable. La vinculación entre pueblo y magisterio ha sido siempre; sin embargo, han sido las recientes protestas las que han traído a primer plano, la han “puesto por sí”.

A pesar de ello, la “reforma educativa” sigue sin ser cancelada, y tampoco vivimos ya en una sociedad nueva. Entonces, la pregunta es: ¿Cómo hacer que este gran respaldo popular no sea sólo moral o material, sino una fuerza activa, teórico-práctica, que vaya dando los pasos necesarios hacia una sociedad nueva? Otra vez, es imprescindible escuchar lo que los propios maestros tienen que decir al respecto.

### El largo y sinuoso camino hacia la autonomía

Nosotros entendemos el movimiento como un proceso [apunta José Luis, maestro y vocero de la CNTE en Chiapas]; por tanto, el que no estemos ahorita en las calles no quiere decir que el movimiento no siga [...] Hemos entendido que la labor del maestro es estar en constante diálogo con los padres de familia, con las comunidades. En Chiapas, por ser un estado semi rural, la mayoría de los maestros se queda a vivir en las comunidades en las que trabaja, lo que nos permite un acercamiento, una empatía muy grande con éstas, además de que nos da la oportunidad de *hacer*

*trabajo político*. Muchos (el gobierno, los empresarios) no entienden el porqué del respaldo al magisterio por parte de los padres de familia, si sus hijos estaban “perdiendo clases”; y la razón es [...] que el maestro, que la mayoría de las veces proviene de las clases populares, se identifica con los problemas de la comunidad. Así, los padres de familia entendieron que, más que iniciar el ciclo escolar, lo importante es defender el carácter público de la educación.

¿Qué podría significar esto? Que la fortalecida vinculación entre pueblo y magisterio – la cual, como hemos visto, fue el principal logro de estos cuatro meses de lucha – puede mostrarnos también una posible ruta hacia adelante. ¿Cuál?

Vayamos paso por paso. El mismo maestro José Luis, a quien hemos citado unas líneas antes, menciona: “Todas las vías de lucha son importantes (la política, la pedagogía, la legislativa, etc.) y, por ello, no hay que desdeñar ninguna”. Estos es verdad, ya que cada forma concreta de resistencia contribuye en algo a la consecución de ese objetivo principal por el que maestros y otros sectores sociales estamos luchando. A la vez, es justamente ese *objetivo principal* el que les da fuerza, sentido y unidad a todas las formas de lucha particulares. Tal objetivo es, sí, la abrogación de la “reforma educativa” (y del resto de las reformas neoliberales del Estado), así como la construcción de un nuevo proyecto educativo, nacido

desde abajo; pero, también, en última instancia, la creación de una sociedad nueva, libre, autónoma.

Más, ¿cómo seguir construyendo esta última? Dice Víctor, de la Ciudad de México: “Hay [un grupo de maestros] que dice: [...] ‘Vayamos por [la ruta de la] organización, de la resistencia, de la autonomía, del poder popular’. Lo que seguiría, entonces, es [construir esto último]. ¿Con quién? Con las organizaciones sociales, los estudiantes, el pueblo organizado”. Es decir: justamente con quienes la CNTE ha venido trabajando ya –en la ciudad, sí, pero sobre todo en el campo– durante varias décadas. Precisamente de esta vinculación entre pueblo y magisterio, fortalecida durante los últimos cuatro meses, es de donde ha de emerger la autonomía.

No obstante, ésta no es una meta que se pueda alcanzar de manera inmediata, sino que es un cambio lleno de dificultades, de contradicciones por superar. Dice José Luis, de Chiapas, refiriéndose al movimiento zapatista:

Es difícil emularlo, no porque no sea un movimiento muy inteligente, sino porque nuestra condición como magisterio es distinta. Los zapatistas sueñan con una revolución y son congruentes con su discurso, ya que renuncian a todo lo que venga del gobierno. Ellos creen en un nuevo mundo cuya base sea la autonomía. Nosotros, en cambio, para empezar, somos empleados del gobierno, lo que no quiere decir que seamos *correa de transmisión* del mismo, pero sí [afecta la forma en la que llevamos a cabo nuestra lucha].”

Desde una perspectiva igualmente crítica, César Navarro, miembro de la CNTE en la Ciudad de México, apunta:

Hemos hablado mucho de autonomía, pero varios de nuestros proyectos educativos alternativos están aún limitados por el marco institucional. Tenemos que pensar, entonces, si somos capaces de ser verdaderamente autónomos desde abajo. Algunas comunidades,

pueblos y los maestros mismos lo han logrado, pero eso implica sostener económicamente los proyectos y tener su propio personal. Un ejemplo de educación autónoma sería la zapatista, que se hace al margen del Estado.

Así pues, si bien la cuestión de la autonomía es aún una tarea pendiente, su idea ronda ya en la cabeza de varios maestros y otros sectores sociales. Esto significa que, en efecto, puede y debe ser concretada, ya que “la Idea [de la libertad] no es tan débil que sólo tenga el derecho de existir, sin llegar a existir realmente”, como dice Hegel. ¿Cómo acercarnos cada vez más, pues, a ese horizonte?

### Escuchar, construir desde abajo

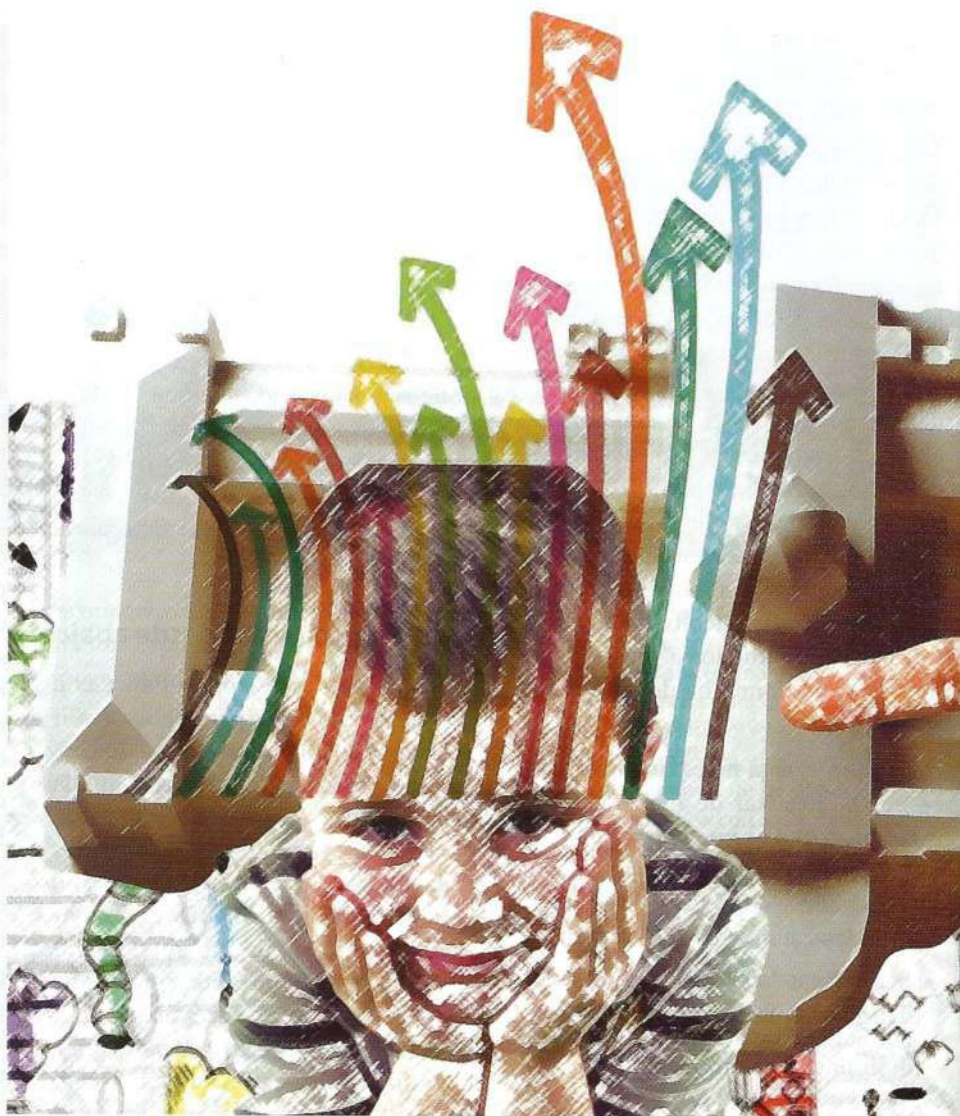
Tal como los maestros lo han dicho en varias ocasiones, para poder abolir la “reforma educativa” (y, de hecho, todas las reformas neoliberales que la acompañan), se necesita “de la participación activa de todo el pueblo: los trabajadores de la educación, *solos*, no vamos a poder lograrlo. ¿De qué serviría, solos, estar todo un año en *plantón*?” Ciertamente. No obstante, como se ha visto en los más recientes cuatro meses, el magisterio es crucial para unir a la población: su estrecha vinculación con padres de familia, estudiantes y comunidades; su condición misma de trabajadores; la actitud militante que han sostenido durante varias décadas, entre otros factores, ha convertido a los maestros de la CNTE en un *referente social de lucha y resistencia*. Esto trae consigo una gran responsabilidad, que los docentes han venido aceptando y asumiendo.

Y, lo que han hecho en este sentido, es simplemente asombroso: escuchar a las comunidades con las que trabajan; comprender y compartir sus problemas; involucrarlas activamente no sólo en los *plantones*, *tomas* y *marchas*, sino en el proceso mismo de construir una nueva educación. Todo

esto nos habla claramente del fuerte compromiso de los maestros de la CNTE por trabajar con *los de abajo* en tanto razón y fuerza, cuerpo y mente de la transformación social.

La parte complementaria de este proceso consiste en reflexionar constantemente sobre el sentido emancipador de estas acciones y pensamientos que nacen desde abajo, a fin de dar origen así a la unidad absoluta entre teoría y práctica: ¿Cómo estas acciones e ideas nos permiten dar pasos adelante en la construcción de una nueva educación, de una nueva sociedad? ¿Qué acciones tenemos que llevar a cabo aún para acercarnos a este objetivo emancipador? ¿Cómo es, en su plenitud, esa sociedad que anhelamos, que buscamos construir? ¿Cómo serían allí las relaciones humanas y laborales? ¿Y, entre los maestros y las comunidades? ¿Entre la ciudad y el campo?

Éstas y otras preguntas deben ser – y, de hecho, ya están siendo – respondidas, tanto teórica como prácticamente, por los sujetos en resistencia y los pensadores radicales. Sólo así es como podremos dar saltos cualitativos en la construcción de una sociedad autónoma, verdaderamente libre. En Praxis en América Latina, buscamos participar plenamente en este proceso; por ello, en primer lugar, partimos siempre de ver y escuchar lo que los maestros y otros sujetos rebeldes están haciendo y pensando, sobre todo ahora que han quedado atrás (por el momento) los *paros* y *plantones*, y la lucha se encuentra en otra etapa. En segundo lugar, contribuimos a hacer explícito el significado liberador ya implícito en aquellas acciones y pensamientos, a fin de que éstas puedan seguirse desarrollando hasta alcanzar su plenitud expresiva; es decir: la construcción de una nueva sociedad. Invitamos a otros colectivos y organizaciones a participar en esta labor.



**Laura Raquel Gordillo Motato**

Licenciada en Biología UPN

Candidata a Magíster en Educación PUJ

**Constanza Lorena Arzuza Sayas**

Licenciada en Biología UPN

Candidata a Magíster en Educación PUJ

**Sergio Armando Polanía Álvarez**

Licenciado en Educación Física UPN

Candidato a Magíster en Educación PUJ

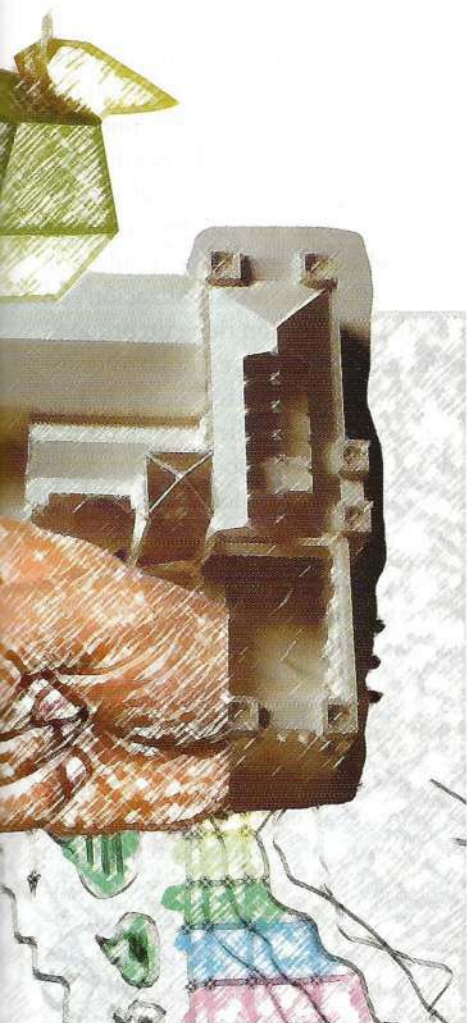
# Las tensiones en la evaluación escolar:

una aproximación desde los actores educativos

## Introducción

La evaluación es un tema presente en las agendas de discusión nacionales e internacionales en el ámbito político y económico, sin embargo, en estas discusiones poco aparecen los intereses de la escuela y las voces de quienes construyen en el aula y viven las realidades sociales de los contextos

escolares. Las políticas evaluativas vienen direccionadas desde instituciones con intereses económicos que distan del propósito formativo de la educación, por ello resultan poco pertinentes a la hora de dar cuenta de los procesos que suceden en lo cotidiano de la escuela.



## ...Uno de los problemas centrales de la evaluación es que se encuentra demasiado **centrada en lo sumativo** y se da poca relevancia a lo formativo...

las más utilizadas en países del tercer mundo, aunque su aplicación contribuya con el aumento de las brechas sociales en la población. (Noguera R, 2003) (García, Espinosa, Jiménez, & Parra, 2013) (Vásquez Castillo J. C., 2013).

Uno de los problemas centrales de la evaluación es que se encuentra demasiado centrada en lo sumativo y se da poca relevancia a lo formativo. En este contexto, las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, hacen parte de lo sumativo y pareciera que, en las aulas escolares, por el afán de cumplir con los parámetros de aprobación, la evaluación se quedara únicamente en este aspecto.

Este texto surgió a partir de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas que permitieron ampliar la comprensión sobre la evaluación en el contexto educativo, el cual está influenciado por el contexto político. También se reconocen algunas tensiones que se generan en torno a la evaluación, por ejemplo la influencia de organismos internacionales en las políticas evaluativas y su relación con las políticas económicas, la falta de coherencia entre las evaluaciones externas y la evaluación en el aula de clase y el origen mismo del concepto que nace fuera del discurso pedagógico, entre otros (Murillo & Hidalgo, 2015). Es necesario repensar el lugar de la evaluación en el proceso educativo, por ello se presentan algunas reflexiones y

apuestas por formas de evaluación diferentes, que se integren al currículo y respondan a los intereses formativos de la escuela.

Este texto se encuentra organizado de la siguiente manera: primero se presenta la forma en que se obtuvieron los artículos que se utilizaron como fundamento conceptual, seguidamente se presentan las ideas en torno a la evaluación discutidas a la luz de las incoherencias o dificultades en torno a las pruebas estandarizadas y finalmente las conclusiones producto del análisis crítico a las tensiones evaluativas asociadas a la implementación de las pruebas estandarizadas.

### Palabras clave

Evaluación, calificación, mediación, proceso, políticas educativas

### Metodología

El rastreo bibliográfico para la construcción del presente artículo se realizó a través del catálogo biblos de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y del buscador EBSCOHOST con la estrategia de búsqueda (*evaluación educativa and evaluación escolar*). En el buscador EBSCOHOST se encontraron 778 publicaciones, en el catálogo biblos – 107 referencias. Para la selección de los artículos se tuvo en cuenta que estuvieran relacionados con evaluación escolar y con las pruebas estandarizadas. A través de google

El presente artículo nace de la revisión teórica desarrollada en el marco de la investigación titulada “Caracterización de la relación entre los métodos de enseñanza y las prácticas evaluativas utilizadas en el aula de clase por parte de los docentes del área de ciencias naturales del colegio San Cayetano IED”, en donde se documentan, entre otras, las tensiones asociadas a la evaluación escolar y como a partir de ellas es posible comprender que la intención de los gobiernos con la aplicación de evaluaciones externas puede ir en contravía del propósito formativo de la evaluación. También señala como este mismo tipo de pruebas se ha convertido en un instrumento de control, clasificación y exclusión que, según varios informes siguen siendo

también se realizó la búsqueda con la misma estrategia y para la selección de los artículos, a través de este buscador, se tuvo en cuenta que estuvieran en páginas reconocidas y que además fueran artículos publicados en revistas indexadas.

El material seleccionado se revisó y para aquellos artículos que se relacionaran con el tema de investigación, se procedió a realizar Resumen Analítico Educativo (RAE) para cada uno de ellos con el fin de articularlos al marco teórico y reconocer las tendencias, a nivel nacional y en Latinoamérica, sobre la evaluación escolar y su relación con las pruebas estandarizadas. Posteriormente se revisaron artículos relacionados con tendencias actuales en evaluación obtenidos de la revisión del Syllabus de las materias ofrecidas por la Maestría en educación de la PUJ, con el fin de contrastar las formas tradicionales de evaluación con las tendencias actuales y generar un proceso reflexivo que permita incorporar nuevas formas de evaluar, que sean más justas, democráticas, éticas y que respondan a las necesidades de los educandos.

### Desarrollo y discusión de perspectivas sobre la evaluación escolar

Con el fin de ilustrar las diferentes tensiones que genera la implementación de las pruebas externas en el ámbito de las instituciones educativas, se describen en los siguientes apartados cada una de ellas y sus implicaciones.

#### Origen del concepto evaluación fuera del contexto educativo

Como elemento fundamental del proceso de enseñanza –aprendizaje el concepto de evaluación se ha transformado históricamente y ha tenido siempre una relación cercana con las políticas económicas y evaluativas de un país.

El panorama histórico muestra que la evaluación se concibió primero como una evaluación de contenidos. Más

adelante, en los años 60 se pasó a una evaluación por objetivos, relacionada con la organización de los planes de estudio centrados, a su vez, en temas que debían articularse luego a unos indicadores de logro que daban cuenta de unos contenidos programados (MEN, 1978) (MEN, 1976). Para 1987 apareció en la reglamentación la diferencia entre calificación y evaluación, por un lado, para esta época la evaluación escolar fue considerada como

.....el proceso de seguimiento y valoración permanente del estudio en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este proceso tiene como propósito la identificación de los logros y dificultades y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 1987).

Por el otro, la calificación era concebida como un juicio de valor que se hace sobre el desarrollo y progreso de un estudiante, teniendo en cuenta una escala definida. Aunque han pasado varios años y la reglamentación ha cambiado pareciera que el concepto de evaluación se quedó asociado a la calificación y no ha trascendido al proceso reflexivo.

Tal como lo plantea Álvarez (2003) en la evaluación confluyen muchos intereses, tanto políticos como económicos, lo cual genera tensiones y enfrentamientos al interior de la escuela, que en ocasiones terminan diluyendo la función formativa de la evaluación y la ubican como un elemento final dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndola en un dispositivo que permite pedir resultados en términos de eficacia y rentabilidad, dentro de las políticas neoliberales, en donde la educación se compara con una mercancía de intercambio, tal como lo plantea Álvarez (2013):

“las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la integración, más al servicio de la selección que de la formación, más al servi-

cio de intereses que escapan al control de quienes hacen la educación” (Alvarez, 2003, p. 4).

Parte de las problemáticas asociadas a la evaluación podrían relacionarse entonces con el origen del concepto, el cual se origina en el aparato productivo y relacionado con el discurso empresarial. En palabras de Díaz (1987) el concepto está asociado a la “pedagogía de la industrialización”, en donde la evaluación tiene un propósito funcionalista que reemplazó al concepto de control que tenía en la industria. Este autor reafirma lo dicho por Álvarez (2003) al asociar el concepto de evaluación con los resultados en términos de eficiencia y eficacia.

Como parte del discurso neoliberal, y asociado al aparato productivo, surgen las pruebas estandarizadas, por ejemplo las pruebas Saber y las pruebas PISA, que buscan medir la calidad de la educación basándose en los resultados de los estudiantes. Frente a estas pruebas existe un gran número de interrogantes, pues su objetivo se queda solo en la medición y cuantificación, no se generan procesos reflexivos asociados a ellas. Para citar, los resultados numéricos y estadísticos pocas veces son analizados en profundidad, no se correlacionan los resultados con factores asociados al entorno escolar (Tamayo, 2010), mantienen un discurso centrado en competencias en donde lo importante es saber aplicar un concepto en un contexto, más no comprenderlo (Díaz, 1987). Así mismo, este tipo de evaluaciones no permiten ver el proceso del estudiante; tan solo reflejan un instante dentro de un proceso.

Desde este punto de vista se asume que la evaluación es “un asunto de técnica y procedimiento” (Moreno, 2013), que genera un exceso de preocupación por los instrumentos, más que por analizar y comprender los resultados. Las pruebas estandarizadas son solo un tipo de evaluación, no el único, sin embargo son las que mayor relevancia tienen en la actualidad, desconociendo los procesos de evaluación que se

dan al interior del aula de clase. Por ello es importante reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito de la pedagogía y dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que sea coherente con el discurso pedagógico y se relacione con los fundamentos epistemológicos y didácticos que orientan las prácticas en el aula de clase. Esto permitiría orientar la evaluación en un sentido formativo, que se aparte de la visión de control y rendición de cuentas (Vasquez, 2013) y sea un elemento fundamental que oriente las prácticas de aula y las reflexiones de los docentes y todos aquellos que participan en los procesos educativos (Tamayo, 2010).

Son los docentes quienes a partir de sus saberes habituales y razonables están preparados para tomar decisiones en el aula de clase, que es un medio cambiante, y para reflexionar sobre las nuevas formas de interpretar los aprendizajes para, a partir de ello, generar nuevas formas de enseñar y evaluar (Alvarez, 2003) que respondan a las necesidades de la escuela y de los estudiantes. Por esta razón es necesario promover una evaluación más justa y formativa que supere la visión de la evaluación como calificación, que se contextualice dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, además, incluya diversas formas de evaluar de tal manera que las pruebas estandarizadas sean solo una manera de evaluar y puedan complementarse con los resultados de las evaluaciones de aula y con ello contribuir a cerrar las brechas sociales que se han acrecentado a partir de las pruebas de estado con las cuales se clasifica a los estudiantes y a las escuelas (García, Espinosa, Jiménez, & Parra, 2013). Este tipo de pruebas reafirma la visión de la evaluación como instrumento que clasifica a las personas y a las instituciones por resultados estadísticos, constituyéndose en un elemento desarticulado del proceso de enseñanza-aprendizaje y que además aumenta las brechas sociales, por ejemplo, al acrecentar las diferencias entre lo público y lo privado y además generar mayor desigualdad en

países como el nuestro, en donde los resultados en este tipo de pruebas determinan la cantidad de recursos que se invierten en las instituciones, aportando mayores recursos a aquellas que tienen mejores resultados y menos a aquellas con menores resultados acrecentando las desigualdades (Fernandez, Alcaraz, & Sola, 2017).

Con el fin de ilustrar la incidencia de las pruebas externas en el ámbito de las instituciones educativas, en los siguientes apartados se describen las diferentes tensiones que se encontraron al analizar desde una postura crítica su implementación en la escuela.

### Falta de coherencia entre las pruebas estandarizadas y la evaluación de aula

El cambio de un paradigma tradicional a uno en el que la evaluación sea considerada un proceso ha generado cambios significativos en el sistema educativo, pero aún no se evidencian transformaciones considerables en cuanto al mejoramiento en la calidad educativa, ya que el proceso evaluativo arroja resultados que no se retroalimentan y la escuela se limita a cumplir con el ejercicio de responder adecuadamente pruebas y al cumplimiento formal de indicadores, fenómeno descrito por Francisco Miranda como el efecto de simulación. (Miranda, 2013).

De igual manera, las instituciones educativas, en su afán por cumplir con la reglamentación vigente y acoger los lineamientos del MEN, aplican este tipo de pruebas desconociendo su contexto cultural, social y político lo cual genera una ruptura entre los estudiantes, su entorno y el conocimiento: “...los fenómenos de desafiliación educativa, se refieren al proceso de desprendimiento y desenganche entre los jóvenes y la cultura académica escolar” (Miranda, 2013).

En este orden de ideas una evaluación descontextualizada y tradicional ha traído como consecuencias el efecto de simulación, la desafiliación educativa, la deserción escolar y tam-

bién ha convertido el proceso evaluativo en una práctica estática, que no responde a la equidad y diversidad que se encuentra en las instituciones educativas y que además no plantea una retroalimentación para mejorar la didáctica y las metodologías de los maestros lo cual redundaría en beneficio del aprendizaje.

Al hacer una mirada más profunda a las pruebas estandarizadas, y en general a las evaluaciones de este tipo que se aplican en el aula, es importante revisar aspectos como la validez, la confiabilidad y la objetividad. Esto con el fin de evitar que, por ejemplo, se evalúe diferente a como se enseña, se pregunten conceptos desconocidos por los estudiantes en las evaluaciones, que se incluyan habilidades que no se han trabajado en el aula, se utilice una sola manera de evaluar sin pensar en las múltiples maneras que hay de aprender, entre otros aspectos. Es así como reflexionar en torno a esto permitiría diseñar evaluaciones más justas, objetivas y confiables (a grandes rasgos deberían incorporar diversas estrategias que permitan a las diferentes formas de aprendizaje hacerse visibles, proporcionar criterios establecidos que permitan evaluar bajo los mismos parámetros) (Foster & Rojas-Barahona, 2008).

### Influencia de organismos internacionales en la formulación de políticas evaluativas

La excesiva normatividad existente en nuestro país es un elemento que limita el uso de diversas formas de evaluar, porque aunque los docentes elaboren sus evaluaciones de aula de formas diferentes, a menudo están influenciadas por las directrices externas (Moreno, 2013), que son una manera de imponer el pensamiento dominante en la sociedad. Por ello, aunque se pretenda evaluar de otras formas la presión de la escuela y del estado no permiten que se den transformaciones reales (Santos Guerra, 2003). Para citar un ejemplo, el afán de utilizar pruebas estandarizadas apunta a ga-

rantizar que el gobierno y las organizaciones internacionales puedan ejercer control en la parte económica y de toma de decisiones de un país (Bonal & Tarabini, en Naya & Davila, 2006).

De acuerdo con Miranda (2013) las pruebas estandarizadas utilizadas por los países para tomar decisiones en el ámbito educativo carecen de fundamentos conceptuales, entre otras, por la falta de coordinación entre los ministerios, departamentos y secretarías de educación que hacen que las pruebas no se articulen a las escuelas y por ende no respondan a necesidades comunes. Este tipo de pruebas solo expresan los resultados a manera de informes y posiciones jerárquicas, es decir, mostrando puestos, sin evidenciar un trasfondo formativo, porque no se analizan los resultados en términos de los factores asociados al aprendizaje, como el contexto social y el clima escolar, entre otros. También estandarizan aprendizajes dejando por fuera conocimientos y habilidades que no se tomaron como estándar y que pueden ser aprendizajes útiles para los estudiantes y que se relacionan con las necesidades de su contexto sociocultural (Miranda, 2013).

A partir de lo anterior es necesario comprender que la mirada de la evaluación debería ir más allá de la simple obtención de datos que permitan clasificar o certificar a las personas. Por ello es necesario reflexionar sobre el significado de la evaluación y como ésta, en sí misma, es un escenario de aprendizaje (Foster & Rojas, 2008). Para que ocurra un cambio en la manera de concebir la evaluación que permee la escuela y la sociedad, es necesaria una transformación de la cultura, pues se requiere un cambio en la forma en que se relacionan las personas que participan en los procesos evaluativos, un proceso reflexivo permanente, una construcción conjunta, entre otros.

Lo expuesto anteriormente podría dar luces para comprender la situación evaluativa en la actualidad, en donde pese a todos los esfuerzos por aumen-

tar la cobertura y llevar los niños a la escuela, los índices de deserción crecen y los malos resultados aumentan, porque la desafiliación educativa, en palabras de Miranda (2013) puede ser el resultado de la falta de pertinencia-equidad y diversidad en la evaluación, lo cual se refleja en estudiantes que se acomodan y simulan estudiar. En otras palabras, niños y niñas que pasan por la escuela pero la escuela no pasa por ellos, porque no los transforma, no responde a sus intereses y necesidades y pocas veces aporta en la construcción de sus proyectos de vida.

Uno de los retos actuales de la educación y de los maestros es generar espacios de reflexión que analicen las concepciones, usos y tipos de evaluación y se conviertan en la oportunidad de construir formas de evaluación más justas, formativas, éticas y pertinentes.

Una propuesta alternativa de seguimiento a los estudiantes podría retomar elementos de las distintas propuestas emergentes, por ejemplo incorporar las visiones de la evalua-

ción auténtica, en la que cobran importancia las representaciones de los estudiantes sobre ésta y como esto permite poner en evidencia la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en la resolución de problemas (Moreno, 2013). También podría retomar elementos de la evaluación como perspectiva cultural, la interacción de diferentes puntos de vista, de creencias y valores, que hacen parte de los sujetos que son evaluados, dándole significado al proceso mismo.

## Conclusiones

A partir de la revisión teórica y la reflexión en torno a la evaluación escolar como componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan algunas conclusiones producto del análisis crítico. Así:

Dado que el concepto de evaluación no se originó en los discursos pedagógicos ni académicos, sino que fue tomado de los discursos económicos y más exactamente de la industrialización, ha generado que los procesos





de enseñanza y aprendizaje sean vistos desde las políticas evaluativas más como procesos aislados y relacionados con el discurso de la productividad y no desde una visión de la justicia y de la equidad social.

La falta de conexión entre la evaluación y la enseñanza ha generado fragmentación y segregación en la escuela, por ello es urgente liderar procesos de renovación que posicionen a la escuela como un agente de cambio y no de exclusión. Por ello es necesario fomentar el desarrollo integral y el pensamiento democrático y crítico.

Los instrumentos evaluativos no deben limitarse al empleo de pruebas estandarizadas y solo de corte cuantitativo, ya que estas no dimensionan los aspectos culturales, sociales y en general los diversos contextos escolares.

Es necesario generar espacios de reflexión y construcción colectiva que permitan que en nuestro país se dé un proceso de transformación de la evaluación en el cual se fortalezca la evaluación "para" el aprendizaje, más que "del" aprendizaje. Ello implica cuestionar las políticas evaluativas, ya que estas últimas perpetúan la transmisión del pensamiento hegemónico y obedecen a políticas internacionales que no parten de las necesidades del contexto colombiano. Aun en nuestro país la evaluación en la mayoría de los casos no es vista como proceso facilitador del aprendizaje, sino más bien clasificador, que actúa como filtro para poder dar oportunidades a algunos y negarlas a otros.

Un proceso reflexivo por parte de los docentes en donde replanteemos el papel de nuestra práctica pedagógica, que lejos de atender a una serie de contenidos debe responder a procesos evaluativos incluyentes y que atiendan a la búsqueda de una transformación social, comenzando por el reconocimiento del otro, su cultura, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, podría cimentar las bases para la transformación de nuestra sociedad.

Cualquier proyecto educativo que desee mejorar sus prácticas evaluativas debe repensar la relación entre epistemología, currículo y evaluación, dado que la desconexión entre estos elementos a generado prácticas evaluativas descontextualizadas y que continúan aumentando las brechas sociales.

## Referencias

Moreno, T. (2013). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva educacional*, 53 (1), 3-18.

Vásquez Castillo, J. C. (2013). Evaluación de los aprendizajes. Una tecnología de Gobierno. *Tesis de Maestría*. Bogotá.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80.

Noguera R, C. E. (2003). Las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿igualdad de oportunidades o discriminación?. *Revista Colombiana de Educación* (44).

García, M., Espinosa, J., Jimenez, F., & Parra, J. D. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia.

Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? (P. d. Caribe, Ed.) *Educational Leadership*, 56 (6).

Gomez, M. F., & Betancur, D. B. (2014). La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes. *Actualidades Pedagógicas* (63), 211-229.

Foster, C., & Rojas, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.

Barrenechea, I. (2010). Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (18), 1-27.

Fernandez, N. M., Alcaraz, S. N., & Sola, F. M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 51-67.

MEN. (17 de Julio de 1978). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf)

MEN. (22 de Enero de 1976). Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 1987). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de Marzo de 2017, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103796\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103796_archivo_pdf.pdf)

Alvarez, J. M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2013/05/TEXTO-DE-APOYO-LA-EVALUACION-EDUCATIVA-EN-UNA-PERSPECTIVA-CRITICA-DILEMAS-PRATICOScontinuo.pdf>

Diaz, B. A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos* (37), 3-15.

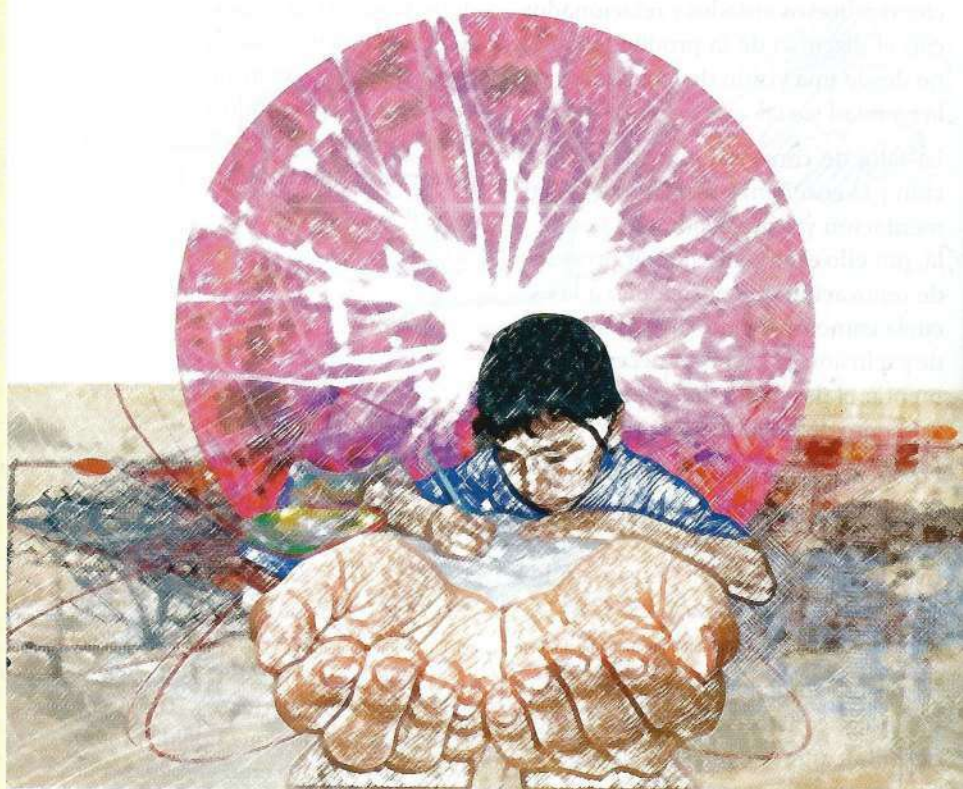
Tamayo, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). *Praxis & Saber*, 1 (1), 103-116.

Vasquez Castillo, J. C. (2013). Evaluación de los aprendizajes. Una tecnología de Gobierno. Tesis de Maestría. Bogotá.

García, M. E. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*.

Foster, C., & Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.

Miranda, F. (2013). La Evaluación a Debate Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, 4 (4), 41-58.



## ¿Y LA EVALUACIÓN PARA QUÉ?

*La evaluación, “es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”*

Pedro Ahumada Acevedo

Siendo la evaluación uno de los ejes centrales dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje, en ocasiones se convierte en el obstáculo que impide la consolidación de un proceso educativo exitoso. Esto ocurre en la mayoría de los casos debido a las diversas concepciones que los docentes tienen de la misma y que aplican en el contexto escolar sin hacer un análisis pormenorizado de sus alcances, ni unificar criterios al respecto a la hora de evidenciar o no la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

Entre dichas concepciones vale la pena mencionar: la evaluación como medida; la evaluación vista como el grado de congruencia que existe entre los objetivos y su grado de consecución; la evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo; evaluación como el cambio ocurrido en el alumno, como consecuencia de una acción educativa sistemática; evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa y la evaluación formativa. Castillo (2007). Sea cual sea la que se adopte, es indispensable que se convierta en objeto de revisión y análisis continuo por parte del cuerpo docente.



**Olga Cecilia Pineda Moncada**

Licenciada en Matemáticas.

Magíster en Educación

Docente de IED Altamira Suroriental

Por otra parte, los instrumentos que permiten una aproximación a dicha práctica también deben analizarse minuciosamente para garantizar valoraciones acordes con los desempeños y avances de los educandos. En primer lugar, es importante verificar la validez de la información recogida dependiendo del instrumento diseñado y utilizado para medir y/o estandarizar los conocimientos adquiridos en un momento dado por el estudiante Hogan (2004). Citado por Föster (2008, p. 287). En este sentido Valverde (2000, p. 14) afirma que la validez se define como el grado en que la evidencia empírica y la teoría dan sustento a las interpretaciones de los resultados de una medición; sin embargo, algunos autores (Luckett y Sutherland, 2000; McMillan, 2003; Moss, 2003; Stiggins, 2001), citados por Föster, C (2004) afirman que este significado es muy difícil de manejar en el aula, debido a que algunos profesores no tiene conocimientos acerca de la teoría de la medición que para este proceso se requiere.

Adicionalmente, es fundamental revisar la validez de contenidos, es decir, que incluyan contenidos y habilidades que vislumbren la adquisición de un aprendizaje determinado, en este sentido, Sireci (2003), citado por Pedrosa (2014, p. 6) afirma que existen las siguientes fuentes principales que le dan validez a un contenido: definición de un dominio disciplinar, la relevancia de dicho dominio, la representatividad del dominio y los procedimientos de construcción del instrumento o situación evaluativa. Esto nos lleva a pensar que los resultados que arroja una evaluación de las que comúnmente se aplican a los estudiantes, solo dan cuenta de los propósitos y contenidos para los que se elaboró el instrumento desconociendo otras habilidades presentes en cada estudiante.

Y, por último, la validez instruccional, que tiene que ver con lo que los estudiantes hayan aprendido durante las clases para aprobar una evaluación, en ella se manifiesta la relación existente entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Hogan (2004). Sin embargo, esta

**..Por otra parte, los instrumentos que permiten una aproximación a dicha práctica también deben analizarse minuciosamente para garantizar valoraciones acordes con los desempeños y avances de los educandos...**

validez pierde sentido cuando los estudiantes son evaluados en aspectos que no se les enseñaron o cuando las clases son destinadas para enseñar conceptos que luego se les pide que apliquen sin haberlos capacitado para ello.

La objetividad constituye el segundo aspecto a tener en cuenta con respecto a los instrumentos de evaluación, entendida como la imparcialidad para emitir un juicio a partir de una información recogida. Para Calatayud (1999), la evaluación es una práctica compleja que además de depender del dominio técnico, requiere de una mirada moral y valórica, es decir, es una actividad ligada a las creencias de los docentes, de tal manera que es imposible hablar de total imparcialidad. En este sentido, algunos estudios realizados por Rosenthal y Jacobson (1968; efecto "Pigmalion"), de Spears (1984) y de Rubie-Davies (2006), citados por Föster, C (2004) evidencian que estudiantes con desempeño bajo, reciben menos atención por parte de los docentes, quienes ponen todas sus expectativas en estudiantes con mayor desempeño académico, lo cual convierte el instrumento en un obstáculo a la hora de evidenciar resultados.

También se constituye como obstáculo la objetividad cuando se refieren casos en los que el evaluado está sujeto a sanciones y/o recompensas, cuando se pretende por medio de preguntas, previas, exámenes, entre otros, dar un valor cuantitativo acerca de lo aprendido; desconociendo que estas técnicas pueden generar temor o tensión, de tal manera que al estu-

dante se le dificulta responder acertadamente y por el contrario lo que se logra es la mecanización sin ningún tipo de reflexión, el nerviosismo y la ansiedad también pueden afectarlo, dejando su mente en blanco, incapacitándolo para responder lo correcto. Es ahí cuando hace su aparición la frustración del docente, pues resulta paradójico que un estudiante que se ha destacado por su trabajo durante las clases no obtenga los resultados esperados. Ahumada, P (2005) Por el contrario un gran número de estudiantes, en ocasiones acudiendo a métodos inadecuados (copia, uso del celular, uso de calculadora etc.) obtienen resultados satisfactorios, hecho que no concuerda con su desempeño en clase. Por tanto, queda claro que el resultado obtenido por medio de este tipo de pruebas no refleja de ninguna manera los avances o dificultades del evaluado, ya que se convierte en un proceso mecánico que depende de lo que el evaluador pretenda que los estudiantes respondan, o de la flexibilidad del evaluador y de las metas que se ha trazado con anterioridad.

Ante este panorama y con la certeza de que la práctica evaluativa incide de manera ya sea positiva o negativa en el avance académico de los educandos, es posible afirmar que la evaluación debe ser concebida como una práctica reflexiva, una práctica de comprensión y de resignificación de acciones, de los resultados y de la realidad; es decir, una evaluación transformadora acompañada de retos y motivación, cuyo mayor objetivo sea la toma de



decisiones y de acciones que impulsen cambios encaminados no sólo a la mejora del evaluado, sino de la sociedad. (Álvarez, 2005:12) Citado por Saavedra, L (2014)

En otras palabras, la evaluación debe ser vista como el proceso que permita identificar dificultades, fortalezas y potencializar capacidades; y de esta forma generar la auto-regulación del estudiante y por lo tanto conducirlo a la auto-superación, Jaume, J (1993) para que sea el mismo estudiante quien determine los cambios que el conocimiento ha producido en él.

Sin embargo, las discusiones que se generan en Consejos Académicos y Comisiones de Evaluación y Promoción en torno a la evaluación nunca o casi nunca llegan a feliz término, terminan en una serie de reflexiones que difícilmente tiene un final acorde con lo que se plasma en el discurso, pues en general como docentes tenemos claridad en las diferencias existentes entre evaluación y calificación, sin embargo, a pesar de tener muy en alto la concepción de evaluación terminamos por calificar a los estudiantes.

Algunas veces como docentes nos convertimos en recopiladores de actividades realizadas por los estudiantes,

en diversas ocasiones actividades carentes de significación, utilizamos la evaluación como recurso intimidador en diferentes aspectos, ya sean convenciales, académicos o actitudinales; que de ninguna manera dan cuenta de la adquisición de aprendizajes.

Por otra parte, al asumir la evaluación como integral, en ocasiones confundimos algunos términos que supuestamente evalúan al estudiante en diferentes procesos, por ejemplo, cuando se trata de la parte actitudinal se valora con una nota alta al estudiante “que permite dar la clase”, es decir que no molesta, desconociendo que dicho estudiante no participa de los procesos de la clase y no nos detenemos en analizar sus razones, o el estado de los procesos que le impiden ir a la par con los demás.

También nos sorprendemos cuando hay estudiantes que, a pesar de tener una buena participación en las clases, que se caracterizan por preguntar, cambiar el rumbo de la clase por sus intervenciones, no son promovidos porque los docentes no tienen registros de sus actividades (estudiantes que se les ha perdido el cuaderno o simplemente lo olvidaron el día en que el profesor pidió los apuntes)

Asumir y reconocer la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje implica aceptar que la misma nos puede conllevar como docentes a marcar a los estudiantes de manera positiva o negativa, a algunos, potencializarles sus capacidades, mientras que a otros generarles desmotivación y errores en sus aprendizajes. Continuamente consulto e indago sobre estrategias que me permitan evaluar lo más acertadamente posible a mis estudiantes, y a esto le agrego que soy docente de matemáticas un área que por lo general consideran que es evaluada de manera cuantitativa y que para nosotros el número es fundamental al tratarse de emitir un juicio hacia un estudiante, que solamente miramos resultados sin tener en cuenta procedimientos, que explicamos los ejemplos más fáciles y luego complejizamos los ejercicios, que los procesos son puramente mecánicos ligados al manejo de algoritmos, etc.

Los aspectos anteriormente descritos, el hecho de reconocer que como docente debo contribuir en el desarrollo de habilidades y destrezas en el pensamiento matemático en los estudiantes de cualquier grado de la básica y media y el haber recibido en el año 2016 un grupo para grado séptimo que reunía en gran porcentaje aspectos como: desmotivación total a la clase, argumentando que siempre les había ido mal, que no sabían dividir, que nunca entendían y por supuesto, dificultades convenciales me llevaron a pensar en estrategias metodológicas, y distintas formas para evaluar a los estudiantes, enfocándome principalmente en identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y en el reconocimiento de las relaciones conceptuales que deben establecer para la comprensión de algunas temáticas.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos que se destacan en los procesos curriculares de educación matemática en la básica secundaria, en grado séptimo, es que los estudiantes logren un aprendizaje significativo del concepto de fracción y sus diferentes interpre-

taciones, puesto que este concepto contribuye a los procesos fundamentales del pensamiento numérico, métrico y variacional porque hace posible analizar la cuantificación continua y discreta como establecer relaciones entre variables. Así mismo, el pensamiento espacial y métrico se potencia con analizar la relación de la fracción con los invariantes de la forma. Y el pensamiento aleatorio con el análisis de la ocurrencia de un evento a través de la probabilidad. Dedicué gran parte de mi estrategia a un análisis pormenorizado de las diferentes concepciones que tienen los estudiantes acerca de este concepto, ya que el proceso de construcción se da desde el grado segundo; sin embargo un gran porcentaje de estudiantes no manejaba las interpretaciones de los fraccionarios en varias situaciones; al preguntarles qué concepto tienen de fracción lo primero que se les viene a la mente es una torta o una chocolatina divididas en varias partes, con lo cual pude establecer que por parte de la enseñanza solo se potencia el significado de fracción parte-todo en un contexto continuo.

Por otra parte, los estudiantes a pesar de emplear dentro del lenguaje cotidiano expresiones fraccionarias como, por ejemplo: media hora, libra y media de carne, un octavo de cartulina, entre otras; no logran establecer la implicación que estos enunciados tienen, es decir, si el estudiante corta media hoja de papel no está pensando en la relación que tiene esta parte de la hoja con la hoja entera.

Al analizar una a una las dificultades que se evidencian en los estudiantes al resolver situaciones problemáticas que involucran números fraccionarios se puede establecer que éstas no dependen únicamente de la falta de conocimientos o de la falta de atención; sino también del enfoque que haya dado el docente y de la explicación que haya hecho acerca de la propiedades que se cumplen en algunos conjuntos numéricos, pero que ya no funcionan en otros, por ejemplo: normalmente enseñamos que en el conjunto numérico de los Naturales  $3x2$  significa 3 veces 2, pero cómo explicar esto mismo en situaciones como  $\frac{2}{3} \times \frac{1}{5}$ ; o simplemente de la idea que tenemos de que la multiplicación aumenta en el conjunto de los números naturales  $3x2 = 6$  y  $6 > 3$ , pero ¿cómo funciona con los números racionales?  $2x\frac{1}{2} = 1$  y  $1 < 2$ .

Y si a esto le sumamos que como docentes de matemáticas en muchas ocasiones nos centramos con mayor dedicación en el manejo algorítmico, desconociendo el uso de relaciones lógicas, procesos de reflexión y de contextualización, resulta demasiado obvio, que tanto las pruebas internas como externas arrojen resultados desfavorables y desmotivantes para los estudiantes. Y no solo eso, como docentes nos atrevemos a afirmar que estos resultados confirman que el estudiante no debe ser promovido, porque así lo dicta la evaluación.

Basándome en la descripción anterior decidí iniciar mi estrategia por motivarlos diciéndoles que los creía muy buenos en matemáticas, capaces de responder a todos los

# Revista Educación y Cultura

## Distribuidores a nivel nacional

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

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

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

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

**Editorial 531 SAS**  
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

**Tienda Javeriana**  
Carrera 7 N° 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

**Grupo Editorial 87 SAS**  
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

**Henry Castro B**  
3115417896 Bogotá  
henry17.millos57@hotmail.com

**Librería Lerner - Norte**  
Calle 92 N° 15-23  
2360580 - Bogotá

**Librería Lerner - Centro**  
Av. Jiménez # 4-35  
2823049 - Bogotá  
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

**Fondo De Cultura Económica**  
Calle 11 N° 5-60  
2832200 EXT 116 Bogotá

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

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

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

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

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

**María Cristina Orozco Lugo**  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

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

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

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

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

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

**Luz Adriana Castañeda**  
3138578601  
lucitacas@hotmail.com  
Tunja

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

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

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

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

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

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

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

**Librería Galera**  
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



Fotografía - Alberto Motta

retos que yo como docente les colocaría, que los creía responsables y cumplidores de las tareas y por lo tanto yo iniciaría mis clases colocándoles la máxima valoración (5.0) a todos y que su reto consistiría en trabajar para no dejar bajar esa nota; para ello deberían cumplir con las tareas propuestas, responder las preguntas que se generaran a partir de situaciones problemáticas, justificar procedimientos y argumentar resultados. En caso de no poder dar razón de alguna de estas actividades tendrían la posibilidad de volver a analizar la situación, revisar la teoría y los algoritmos aplicados y regresar para exponerse a un nuevo diálogo conmigo cuantas veces fuese necesario, es decir, la meta es poder dar cuenta de todas las tareas surgidas en clase.

Sabemos que, la evaluación también brinda información sobre cómo se lleva a cabo la relación docente-alumno, por lo que resulta importante aclarar que generamos influencia positiva o negativa en nuestros estudiantes; en algunos casos una afirmación realizada por un docente se convierte en verdad absoluta para ellos; un regaño, una burla o felicitación puede ser determinante en su formación; por lo cual decidí grabar mi clase para poder ver y analizar con mayor detenimiento mis gestos, ademanes, palabras, la

forma como explico y como realizo las preguntas, entre otras; todo esto con el fin de cambiar posturas, transformar mis prácticas y evitar ambigüedades al definir conceptos.

Estos videos también me sirvieron para observar detalladamente la forma como los estudiantes responden a diversas situaciones, el nivel de comprensión, los mayores obstáculos y las dificultades que genera el área por sí misma., esto es, al analizar los videos con detenimiento, pude notar situaciones como algunas de las que describiré a continuación:

Como docente enseñaba el concepto de fracción parte-todo en un polígono regular con las divisiones marcadas y coloreando algunas partes y pretendía que los estudiantes identificaran una fracción representada en un polígono irregular al cual no se le habían trazado las líneas que determinan las divisiones de la unidad, también asumí que los estudiantes eran capaces de representar una fracción en un segmento de recta, cuando siempre se ha trabajado el concepto en superficies bidimensionales.

Consideré que el proceso de reversibilidad venía dado por sí mismo, es decir, que el estudiante debía estar en capacidad de resolver un ejercicio al derecho y al revés, esto es, el estu-

diente debe ser capaz de reconocer la unidad en un contexto discreto cuando se le da una parte de ella, por ejemplo: “si cuatro manzanas representan  $\frac{1}{3}$  ¿cuántas manzanas forman la unidad?”

También asumí que los estudiantes reconocerían en los porcentajes una forma de representar fracciones, por supuesto ellos no lo hicieron así y no pudieron resolver las situaciones que se les presentaron.

Fue necesario realizar aclaraciones con el concepto de mitad en relación con el nombre un medio y a su representación  $\frac{1}{2}$  para algunos estudiantes esto no resultaba claro por lo tanto se les dificultaba entender la explicación dada al utilizar estas expresiones indistintamente.

Situaciones como estas, me llevaron a repensar la forma de planear las clases y de evaluar, para mí resultó bastante complejo dar una *nota* a cada estudiante, puesto que tanto su esfuerzo y dedicación como el permitir ser grabados, no se veían reflejadas en los resultados obtenidos.

Se retomó el concepto de fracción en diferentes contextos, se llevó material concreto para dar inicio a una serie de interrogantes con los que se fue estableciendo un diálogo en el que en cada clase más estudiantes participa-

ban, se promovió en los estudiantes la constante interacción con situaciones problemáticas que permitieran evidenciar diversas estrategias de resolución y el manejo de los conocimientos aprendidos, y así evitar que el aprendizaje de estos conceptos se redujera a utilizar algoritmos sin ningún tipo de reflexión y totalmente descontextualizados, para que ellos mismos concluyeran que no se trata de dar un manejo puramente técnico y memorístico que no logra ser transferido a otro contexto y en otra situación de aprendizaje.

Con el fin de encaminar a los estudiantes a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje y a interesarse por el conocimiento cada aporte era analizado desde diferentes ópticas, teniendo en cuenta el lenguaje utilizado, la estrategia, los conocimientos y algoritmos involucrados y además, fue valorado para de alguna manera introducirlos a participar en la clase, sus respuestas fueron tenidas en cuenta sin importar que tan alejada estuviera de la correcta, ya que el error también fue tenido en cuenta como estrategia de aprendizaje.

La observación jugó un papel preponderante, pues fue a partir de ella que se tomaron decisiones en cuanto a la planeación y a las formas de realizar la evaluación, los videos me permitieron detenerme en diversos momentos del proceso para analizar no solo las estrategias, habilidades procedimentales, conceptuales y actitudinales de los estudiantes, sino autocuestionarme acerca de mi práctica en varios aspectos, lenguaje, forma de preguntar, imparcialidad ante las conjeturas de los estudiantes y validación de las respuestas.

Se propusieron situaciones problemáticas que los estudiantes fueron resolviendo a partir de los conceptos trabajados, mostrando mayor dominio y seguridad y fueron ellos quienes se encargaron de realizar interrogantes unos a otros, evidenciando así la adquisición del concepto de fracción en diversos contextos.

Finalmente, fueron los mismos estudiantes quienes determinaron que nota merecían al terminar el proceso,

cada estudiante daba su nota en voz alta argumentando las razones que lo hacían merecedor a ella, y los demás aceptaban o refutaban por medio de justificaciones dicha nota.

Aun así, para la realización de esta práctica se presentaron algunas dificultades puesto que al comienzo no todos los padres autorizaron que sus hijos aparecieran en los videos, consideraron que estos servirían para ridiculizarlos, algunos niños no querían participar en los videos; las cuestiones técnicas también generaron inconvenientes, debido a que no siempre los equipos estaban a disposición para la clase, por lo que decidí realizar estas prácticas los días sábado con quienes voluntariamente quisieran asistir; debo decir que para mí fue totalmente satisfactorio el resultado, pues inicié con 12 niños y los otros sábados se fueron sumando otros hasta casi lograr la totalidad del grupo.

Cabe destacar, que la relación de estos niños con la matemática cambió de manera sustancial; no temían preguntar, se olvidaron por completo de las cámaras, la participación se dio de manera natural y al finalizar el año un gran porcentaje del curso terminó con su valoración máxima.

Esta práctica me sirvió para encaminar a cada estudiante, deteniéndome en las dificultades particulares y realizando actividades para superarlas; no todos llegaron al mismo ritmo, pero se lograron transformaciones en todos.

A pesar de que no continúo con la grabación de la clase, por los inconvenientes descritos anteriormente, si continúo dando la máxima valoración y aplicando las correcciones observadas en los videos para mi práctica; permito las constantes críticas que los estudiantes me hacen en cuanto a la forma de explicar, al vocabulario que utilizo y a la forma de obviar conceptos, por ejemplo: en una clase con grado once estaba explicando el concepto de convergencia, comencé por encontrar los primeros términos de la sucesión y pregunte ¿hacia dónde se dirige la sucesión? Y la respuesta fue inmediata y

al unísono *hacia la derecha...*, no tuve más que sonreír y volver a preguntar ¿A qué número se aproximan los términos de la sucesión?, ...dialogo con cada estudiante por medio de preguntas para analizar su pensamiento y nivel de comprensión, y así transformar la forma de explicar, de llegar a ellos y de escoger las situaciones para contextualizarlas y hacer de la evaluación una práctica basada en la reflexión y en la participación de los principales actores dentro del proceso enseñanza aprendizaje: mis estudiantes.

## Referencias

- Ahumada, P. (2005). En Rev. N° 45, p. 11-24. Perspectiva educacional: La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile
- Calatayud, M.A. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación: una misión imposible. *Aula Abierta*, 73, 205-222.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación Educativa y Promoción escolar*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Förster, C; y otros (2004). En Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 43, 2008. pp. 285-305 Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Evaluación Educativa*. Madrid, España: Alianza
- Jaume, J; Neus, S. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 20
- Pedrosa, I; (2014). En Rev. Acción Psicológica. Vol 10, N° 2, 3-20. Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. Universidad de Oviedo
- Saavedra, L (2014). En Rev. Sofia: El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. Vol 10 (1), 24-38
- Valverde, G. (2001). En revista N 20. Formas y reformas de la educación series políticas ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina? Santiago de Chile

# Postconflicto: la función social de la escuela



Faber Pérez

Directivo Docente Pensionado  
Presidente ANEP-QUINDIO

**E**n el marco del modelo de educación tradicional que desarrolla el país y en la compleja coyuntura que implica la firma de los acuerdos de paz en La Habana, el propósito del presente escrito es profundizar sobre la función social y educativa de la escuela, teniendo en cuenta las características de la sociedad colom-

biana hoy. El convencimiento de que vivimos en sociedades formalmente democráticas, pero económica, social y culturalmente recorridas por la desigualdad, la discriminación y la injusticia, debe obligar a pensar la escuela en otros términos: la escuela como microsociedad, como proceso de socialización, humanista, formadora



para la ciudadanía. Aquí se pretende pensar otra escuela para la nueva sociedad que se avecina.

### Palabras clave

Función social, socialización, humanista, reconstrucción del conocimiento, ciudadanía.

### La escuela, atender y canalizar el proceso de socialización

Desde que la configuración social se convirtió en un factor decisivo para la supervivencia de los seres humanos (hominización y humanización del hombre), la educación, ha cumplido una función de socialización irrefutable. Los grupos humanos con toda su producción<sup>1</sup> y su vida adaptativa, han puesto en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar su pervivencia como especie y sus distintas conquistas históricas, y todos estos procesos de socialización han estado acompañados por los procesos educativos.

En las sociedades primitivas, el aprendizaje de los comportamientos sociales, como la educación de los nuevos miembros de la sociedad, se daba como socialización directa de la generación joven, a través de la participación cotidiana de niños(as) en las actividades adultas. Sin embargo, la complejización de las estructuras sociales y la diversificación de las funciones y tareas hicieron que los procesos de socialización directa a través de organismos primarios de convivencia como la familia, los grupos de iguales y los grupos de trabajo de producción resultaran insuficiente. Por ello, surgieron otras formas de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, escuela, academia...), cuyo resultado final fueron los sistemas de escolarización obligatoria para todas las capas de la población en las sociedades industriales modernas. Así, la escuela se convirtió en un factor esencial para el mundo del trabajo y la vida pública. Su función peculiar: atender y canalizar el proceso de socialización

(garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad).

Es claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que uno de los objetivos básicos de la escuela es preparar a los estudiantes para la incorporación futura al mundo del trabajo. Si bien todas las corrientes y teorías (Fernández, Enguita, 1990 b; Lerena, 1980) admiten este propósito, las discrepancias surgen cuando se trata de concretar qué significa dicha preparación, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos o grupos. En cualquier caso, cabe indicar que la preparación para el mundo del trabajo no sólo requiere el desarrollo de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino, principalmente, la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecúen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de su forma de organización en colectivos o instituciones, empresas, administraciones, negocios. En cuanto a la formación ciudadana, la escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, para mantener su dinámica, el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia de la vida social y comunitaria.

Aunque se asume que la escuela es igual para todos, no se puede negar que allí se teje un entramado que transmite y consolida, de forma explícita o latente, una ideología: se trabaja en medio de valores y formas de poder que legitiman el orden existente y se convierten en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. He ahí el carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela.

### Socialización y humanización

Desde el análisis idealista de lo pedagógico en la enseñanza, se ha descrito la función social de la escuela como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Esta perspectiva idealista afirma que la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. En este proceso los estudiantes asimilan los contenidos y mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula y configuran un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas (exigencias del statu quo) en las que aceptan el orden real como inevitable y conveniente.

Pero, a pesar de la importancia del proceso de adoctrinamiento ideológico por medio de las representaciones de ideas dominantes, el proceso de

**...Desde el análisis idealista de lo pedagógico en la enseñanza, se ha descrito la función social de la escuela como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico...**

socialización en la escuela es mucho más sutil, sinuoso y subterráneo, sobre todo en las sociedades con políticas de representación democráticas, que deben hacer frente a las contradicciones crecientes entre sus objetivos políticos sociales y sus condiciones económicas. Como lo afirman varios analistas y teorías, entre ellas las de Fernández Enguita, el funcionalismo de Durkheim, el estructuralismo de Althusser, los análisis realizados por Foucault y la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis,

La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten? (Gimeno, 1995 citado en Tejera, 2018, p. 31)

Por lo tanto, el trabajo pedagógico no puede enfocar su atención únicamente en la transmisión de contenidos y el intercambio de ideas, sesgo de la primacía de la filosofía idealista y de la psicología cognitiva. El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico invita a ampliar el foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela están interrelacionados con otras prácticas sociales que se dan en determinado escenario.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de este tipo de procesos de reproducción. (Pérez, 2009, p. 5).

La función educativa de la escuela se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...), para sentar las bases del debate frente a la estructura social. En este sentido, el proceso educativo va más allá de la reproducción de dicha estructura. En la escuela se manifiesta singular y específicamente la tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia del statu quo y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización), y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización). Además, la vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de quienes trabajan en ella que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos de la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza.

### La educación se desarrolla en un medio social

Partimos de que la educación se desarrolla en el seno de una vida social; el estudiante y el educador se encuentran en un contexto físico y simbólico determinado. El objeto de este encuentro viene a ser la cultura, que representa el aspecto dinámico de la estructura social y constituye el alma de las instituciones. Además, uno de los objetivos del proceso educativo, es formar a los individuos para convivir en sociedad. Por ello se trabajan contenidos tales como formación profesional, iniciación política, actitud cívica, comunitaria, modales, etc., al igual que contenidos más personales, como las convicciones ideológicas o morales, el gusto artístico, los valores, entre otros.

La educación cumple una misión en beneficio de la sociedad como tal; entonces, las funciones sociales se pueden reducir a las siguientes:

- Función de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social
- Función de asegurar una continuidad social (herencia cultural. Es conservadora. Asegura cohesión).
- Función de introducir el cambio social
- Capacitación profesional de los individuos (función económica)
- Función política y control social
- Promover el progreso humano de la sociedad

Se puede afirmar, la intención final de la educación debe ser mejorar la calidad humana y el nivel social del individuo. Recibir una educación en y para la libertad.

### Escuela y formación para la ciudadanía

A partir de los años 80 y 90 se ha presentado un intenso debate político y social sobre el concepto de ciudadanía por diferentes organismos públicos y privados, así como sobre la necesidad de prestar mayor atención al tema de la educación ciudadana. El fenómeno se explica por la evolución del pensamiento político y de las disciplinas sociales, junto con motivos de índole política (crisis del socialismo, resurgir de los nacionalismos, desmantelamiento del Estado de Bienestar). Aunado a lo anterior, se encuentran factores de crisis como incremento de la violencia en los centros escolares, brotes de racismo y xenofobia en diferentes países europeos, falta de interés y participación de la ciudadanía en la vida pública, incremento de las desigualdades, la brecha tecnológica, mayor complejidad social que rompe la estabilidad social y familiar, etc.. Todos ellos, y seguramente muchos más, generan la ruptura de viejos esquemas, acompañada de una sensación de incertidumbre y la pérdida de identidad estable (Giddens, 1993).

Ante lo anterior, se hace ineludible impulsar entre la ciudadanía una conciencia de responsabilidad con respec-

to a los asuntos públicos, que apunte a la superación del escepticismo y a la adquisición de las competencias necesarias para participar y convivir en una sociedad compleja. Creemos que los objetivos para desarrollar este tipo de formación deben estar enmarcados en los siguientes fundamentos:

- Equipar a hombres y mujeres para jugar una parte activa de la sociedad en la vida pública y para formar de un modo responsable su propio destino y su sociedad.
- Apuntar a instalar una cultura de derechos humanos asegurando el respeto por los mismos.
- Preparar a la gente para vivir en una sociedad multicultural y para convivir con unos conocimientos diferentes, sensibilidades distintas, tolerancia y moralidad.
- Fortalecer la cohesión social, el mutuo entendimiento y la solidaridad.
- Ser inclusiva para todos los grupos de edad y sectores de la sociedad.

Pero, ¿qué hacer para llevar estos postulados a la realidad política, social, económica y cultural de una sociedad? Si el objetivo a largo plazo es fortalecer sociedades democráticas y construir una sociedad más justa, tolerante y libre, ello implica fomentar la equidad o igualdad de derechos y mejorar la cohesión social, desde las mejores condiciones de vida para todas las personas y con especial incidencia en la desaparición de aquellas barreras que contribuyen a la división social. En esa dirección, la escuela debe estructurar un currículo y contenidos con un enfoque de proyectos pedagógicos<sup>2</sup> que apunten a principios, programas y estrategias, como:

- Hacer visible el impacto psicosocial particular y la vulneración de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en situación de desplazamiento, buscando fortalecer entornos sociales, políticos e institucionales dispuestos a promover y garantizar el goce efectivo de los derechos de la población.

- Establecer alianzas y acuerdos con instituciones públicas y privadas que conlleven a la seguridad alimentaria, normalización psicosocial y generación de ingresos.
- Desarrollar enfoques de educación y comunicación para la paz, así como enfoques de género con las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y comunidades.
- Desarrollar trabajo de investigación y monitoreo sobre las políticas públicas postacuerdos.
- Fortalecer y apoyar la creación de entornos protectores, incluyentes y seguros para los niños(as), adolescentes y jóvenes, en igualdad de oportunidades, goce de los derechos a una vida digna, saludable y libre de violencias.
- Trabajar con metodologías que contribuyan a la formación desde enfoques de desarrollo personal, que promuevan iniciativas culturales, artísticas, deportivas, hacia la resolución de conflictos, la reconciliación, la inclusión social y emocional.
- Construir la memoria histórica colectivamente, lo cual implica no revictimizar (insistir en el dolor producido por los hechos), sino reconocer las debilidades institucionales y generar conciencia y condiciones de no repetición. Implica también buscar memoria restaurativa y generar mejores opciones de vida.
- Animar y estimular la práctica de una buena ciudadanía, la movilización social y la incidencia en los cambios y transformaciones que unen los propósitos de paz y justicia social.

Finalmente invitamos a todos los educadores a hacer un uso racional y práctica de la autonomía escolar (Art. 77, Ley 115 de 1994), llena de pasión, creatividad, innovación y de esperanzas por una educación que practique y forme para la paz, la equidad y justicia social.

## Bibliografía

- Amor, J. (2000). "La función social de la Escuela".
- Federación de enseñanza de CC.oo., "Las funciones sociales de la escuela" Andalucía, 2008.
- Figuroa, M. (2011) "La escuela cumple una función social que ninguna otra institución cumple" Universidad Nacional de La Plata.
- Fromm, E. & Durkheim, E. (2008). "La escuela y la reproducción social: la escuela como reflejo de la sociedad".
- Monografias.com. 2017. "Funciones sociales de la escuela". Disponible en línea en: <https://www.monografias.com/trabajos26/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml>.
- Pérez, A. (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, LPP.
- Sánchez, C. (2005). "¿Cuáles son las funciones sociales de la escuela?". *Lebrija digital*. Disponible en línea en: <http://www.lebrijadigital.com/web/secciones/43-mas-que-educacion/1647-cuales-son-las-funciones-sociales-de-la-escuela>.
- Slideshare. "Las funciones sociales de la escuela", 2014.
- U.N.L. "Proyecto función social de la escuela", 2007.
- Daros, W (1997). *El entorno social y la escuela*. Rosario: Artemisa.

## Notas

- 1 Artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación, convivencia, entre otros.
- 2 Son una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños(as), jóvenes y de la escuela, a fin de proporcionar una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.



## EPÍSTOLA SOBRE LA PELÍCULA “EL JOVEN KARL MARX”



**Edgar Torres Cárdenas**

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

Estimado Ricardo:

Nuestra última conversación fue sobre la película “El joven Karl Marx”, estrenada en Colombia hace unas semanas. Sin tematizar la teoría marxista, me quedó claro que no eres afecto de las interpretaciones que suponen rupturas abruptas y señalan épocas en la vida de los pensadores. Según entendí, asumes que, para estudiar los sistemas filosóficos, eres partidario

de encarar cada figura emblemática como un todo cuya profundización develará su peculiaridad. Quedaron rondando por mi cabeza tres elementos, en el caso de Marx: Primero, que no es posible aceptar la división entre el joven Marx (aún no-marxista) y el Marx propiamente marxista; Segundo, que toda su obra está engranada en la teoría de la alienación tomada



campesinos pobres que recogen leña para combatir el frío de la estación invernal, perseguidos violentamente por la caballería al servicio de los dueños de los bosques alemanes, mientras la voz en off lee apartes del texto de Marx, escrito para “La Revista del Rihn” en defensa de esos campesinos; período que pasa por el encuentro y conocimiento con Engels cuyas ideas y rechazo sobre la triste situación de la clase obrera en Inglaterra es mostrada recreando imágenes ocurridas en los telares industriales de su propia familia y de los antros apestosos ocupados como habitaciones de los más pobres, y termina con la presentación de los textos del “Manifiesto Comunista” que son corregidos sobre la marcha para presentarlos y aprobarlos durante el Congreso de la Liga de los Comunistas como programa para iluminar la lucha del proletariado por abolir toda forma dominación de clases y explotación social.

Como no habías visto la película, escuchaste con atención mis comentarios sobre la excelente calidad de la fotografía, sobre el ritmo narrativo, sobre la selección de actores, el maquillaje y el vestuario; sobre la forma magistral como recrea el ambiente convulsivo en que se agitaban las ideas de una revuelta social, sobre la vitalidad de la época, los comentarios mordaces de los protagonistas y su entrega absoluta en defensa de sus convicciones. Hice énfasis en la recreación de los ambientes ostentosos en que se movía la familia de Friedrich Engels, contrastados con las imágenes sórdi-

das y de extrema pobreza en que se desarrollaba la vida de la familia de Marx y su esposa Jenny von Westphalen. Igualmente, fuiste comedido en tus comentarios sobre mis afirmaciones a cerca de que una película así sólo podía haberla concebido y realizado un cinematografista del tercer mundo: un hombre de Haití, Raoul Peck quien tiene una larga carrera en el cine de interés social y racismo, con excelentes documentales sobre las problemáticas de los países más conflictuados de Centro América y Africa. Conozco la acidez de tu crítica y por ello, aún no puedo explicarme la benevolencia de ese momento: no sé qué pasaría por tu cabeza.

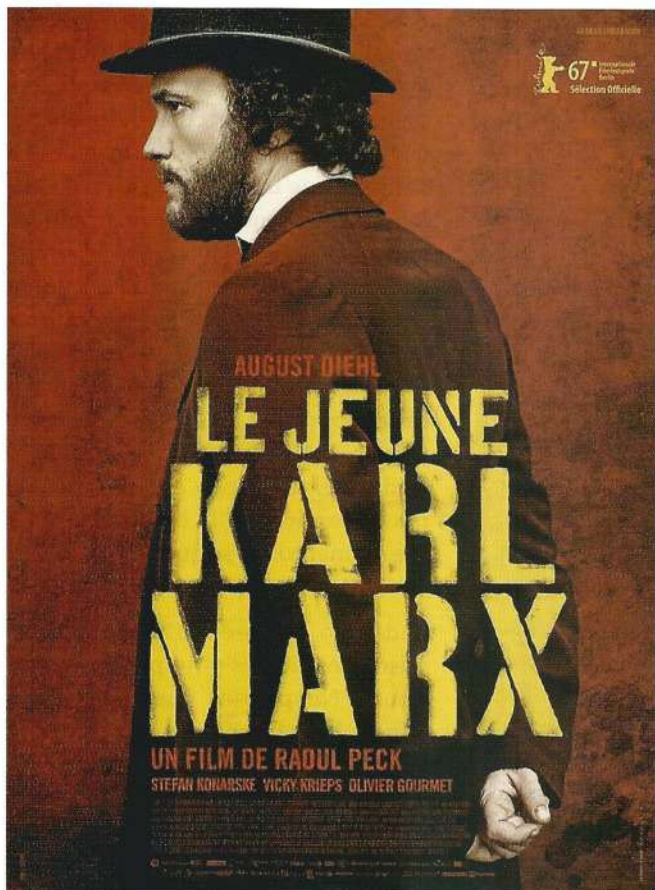
Cada uno de nosotros tenía compromisos pendientes y no pudimos continuar. No pienses que tenía algún temor de mantener la conversación, ¿o tal vez, sí? Realmente, no lo sé; es que a ratos me asalta la convicción que, a mi edad, ya no tengo la soltura argumentativa que disfrutaba cuando fui tu compañero profesor en la Universidad; ahora pienso más despacio y con mayor cuidado mis intervenciones. No sé qué hubiese pasado cuando descargaras uno de tus comentarios lapidarios cuando yo afirmara que me resultan interesantes, tanto la película como el libro de Michael Löwy, otro hombre con raíces en el tercer mundo, también titulado “El joven Marx” pero acotado con los términos “y la teoría revolucionaria”.

La diferencia entre esas dos obras es que en la primera se trata, sin duda, de una exquisita realización de arte

y modificada de la dialéctica según Hegel: así es que mientras éste en el Parágrafo 7° de su Pequeña Lógica afirma que *el Ser* considerado en abstracto como fundamento tanto de la unidad como de todo lo diverso y de su cambio y aniquilación *es no-ser*, el análisis histórico y económico de Marx denuncia que los hombres y las mujeres, en el sistema capitalista, al tiempo que crean y producen el mundo real de las mercancías y sus leyes abstractas, quedan sometidos a esas cosas y a esos principios, es decir, que en el sistema capitalista *el ser humano es no-ser humano*; y, el Tercero, enunciado explícitamente en la undécima tesis sobre Feuerbach: la tarea de los filósofos es transformar el mundo.

Se nos agotó el tiempo cuando por fin acotamos la época que en el filme se reconoce como El joven Marx. Este título nada tiene que ver con la discusión de los teóricos sino con una época de la vida, el período delimitado entre las imágenes relativas a los grupos de

**...Marx denuncia que los hombres y las mujeres, en el sistema capitalista, al tiempo que crean y producen el mundo real de las mercancías y sus leyes abstractas, quedan sometidos a esas cosas y a esos principios...**



narrativo cinematográfico, mientras que el libro es una entusiasta pesquisa que sigue la construcción de la teoría de la Revolución Marxista desde sus inquietudes idealistas solidarias con los ladrones de leña en los bosques, hasta los primeros esbozos por sostener la necesidad de la revolución fundándola en los estudios críticos de los economistas clásicos y sus seguidores, con lo cual empieza a preparar la obra monumental que publicaría casi 20 años después: “El capital. Crítica de la economía política”

Seguramente no nos habríamos enfrascado en ninguna discusión sobre la validez histórica de la revolución marxista - comunista, como diría el buen profesor Trendall durante los años 60 en la Universidad Nacional, antes de volarse como profesor de Pensamiento Contra-revolucionario en alguna universidad de tipo militar (porque así son las vueltas que le dió la vida: de la Nacional a la Universidad Militar hay sólo un paso). No habríamos explorado esos terrenos, pero en caso afirmativo, no hubiéramos podido evitar las referencias a las plataformas ideológicas de las campañas presidenciales de los candidatos en estas elecciones de 2018 aunque sean un terreno fangoso, abonado por la hediondez del Twitter y la descomposición de las redes sociales.

Ahora pienso que la presencia de Luisa y David, los dos estudiantes del equipo que actualmente organiza el IX Encuentro de Profesores de Filosofía, quienes escuchaban

mi defensa radical de los jóvenes y miraban cómo evadías cortésmente la oportunidad de lanzarme tus provocadoras frases que obligan a llevar el argumento hasta las últimas consecuencias, su presencia -digo- actuó como pararrayos comunicativo. Confieso que yo mismo estoy sorprendido. Bien te dije que la película es una buena lección de historia de la vida de Marx, con la secreta intención que me confrontaras argumentando que no es posible sostener que una buena lección se limite a narrar exteriormente los acontecimientos y remate con unas secuencias descontextualizadas sobre revueltas sociales, huelgas estudiantiles, sangrienta represión militarista y triunfos de conocidos personajes de tendencia marxista.

Aún más. Pensaba que tal vez Luisa podría interrogarme sobre la vida matrimonial de Engels, o sobre la relación de pareja entre el abogado Karl Marx, pequeño burgués de origen judío, y su esposa Jenny, renegada de su noble extracción social alemana -von Westphalen- y de su herencia de confort y comodidades. Y, ¿qué diría yo, si lo desconozco todo? Hubiera tenido que confesarlo porque no hay nada más ridículo que un profesor intentando exponer ante su auditorio un tema que no domina. Pero, aunque nadie me lo haya preguntado, sé que es una tarea que cumpliré, así sea en soledad y sin expectativa de interlocución, pues a la salida del cine perdí de vista a una pareja interesada en tratar ese tema, hablando del machismo de los judíos, en específico de Marx y de su manera como sometió a su mujer y a sus hijas, al hambre, al marginamiento urbano a tal punto que su departamento en Londres estaba ubicado en el callejón de las prostitutas. ¿Hubiera sido capaz yo de sostener que la solidaridad radical con los desposeídos convirtió a toda la familia en víctimas del sistema? No lo sé, Ricardo. De verdad, no lo sé.

De lo que sí estoy seguro es que no dudaré ni un solo instante en recomendar esa pequeña joya caribeño-alemana/fancesa/holandesa a quienes quieran abordar con sus estudiantes, cómo se originó y fue madurando la sensibilidad y la postura social, política y filosófica de uno de los más grandes genios del pensamiento universal. Qué hagan con ella, es cosa de cada uno. Pero ya te he contado de todos los boquetes que esta película ha dejado abiertos en mi vida cotidiana.

Bien sé que no responderás por escrito, pero -seguro- la próxima vez que nos veamos tendrás a mano todo el material de palabras y argumentos que descargarás en favor y en contra mío, de esta comunicación, y de la película. Lo que más deseo es continuar nuestra conversación sobre “Un Marx, o dos” como escribió en 1939 el biógrafo Isaiah Berlin, y replicó el filósofo francés Étienne Balibar por allá en los años sesenta cuando yo estaba saliendo de la Universidad y tu te preparabas para ingresar en ella.

Recibe mi saludo cordial.



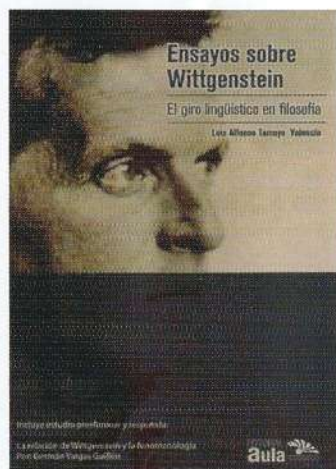
### Ensayos sobre Wittgenstein. El giro lingüístico en filosofía

**Autor:** Luis Alfonso Tamayo Valencia

**Edición:** Aula de Humanidades

**ISBN:** 978-958-54-2419-6

**Páginas:** 252



En el presente libro encontramos doce ensayos sobre la vida y obra de quién ha sido considerado por muchos como el mayor filósofo del siglo XX. Ludwig Wittgenstein (1889-1951) es un filósofo que revoluciona por entero la concepción misma de la filosofía y nos propone pensar de otra manera la relación entre pensamiento, lenguaje, realidad.

En estos ensayos se recorre de manera juiciosa y documentada la vida de Wittgenstein, sus primeros escritos alrededor de la teoría pictórica de la proposición y las distinciones entre el decir y el mostrar, entre la ética y la ciencia, en la búsqueda de unos límites al pensamiento, que, como sabemos, constituyen los puntos fundamentales del *Tractatus*. Se reconoce en estos trabajos el llamado giro lingüístico en filosofía y los diversos enfoques de la filosofía del lenguaje, así como el tratamiento de la época de transición mediante observaciones del Cuaderno azul, las cuales dieron inicio a los llamados juegos del lenguaje que caracterizan la segunda parte de las investigaciones filosóficas de Wittgenstein.

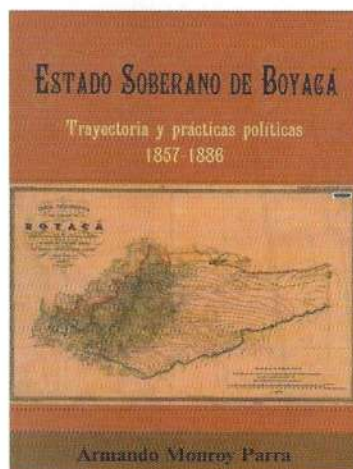
### Estado soberano de Boyacá. Trayectoria y prácticas políticas 1857-1886

**Autor:** Armando Monroy Parra

**Edición:** Editorial El Búho

**ISBN:** 978-958-48-2634-3

**Páginas:** 156



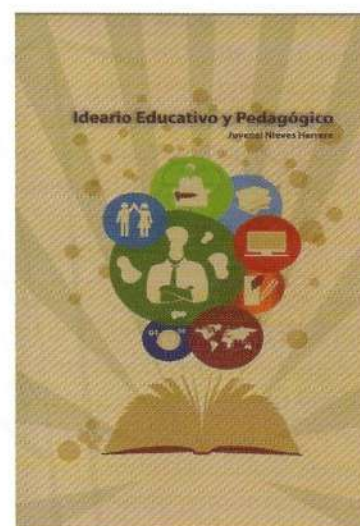
Esta obra tiene la doble virtud de ser un aporte a la historia nacional desde el Movimiento Pedagógico Colombiano. Armando Monroy Parra, además de su destacada vena de historiador, que luce con toda su gala en esta publicación y con la cual agrega un peldaño más a sus anteriores trabajos sobre las investigaciones históricas que ha realizado, es ampliamente conocido por su apasionado compromiso con el liderazgo del Movimiento Pedagógico. Además de sus acciones en el trabajo pedagógico, de su liderazgo en Sindimaestros, de su participación en la dinámica de los primeros colectivos de maestros que dieron impulso al Movimiento Pedagógico en Boyacá, su presencia continua en los CEID y sus acciones por resaltar el trabajo investigativo y de apuestas pedagógicas de muchos de sus colegas en la región; esta publicación muestra que su pasión por la pedagogía está acompañada por la vocación histórica. En este libro Armando Monroy plasmó su investigación histórica sobre la vida política del Estado Soberano de Boyacá durante la corta etapa del federalismo Colombiano en el Siglo XIX. Es una historia de prácticas políticas y de guerra, que en medio de las controversias sobre Centralismo y Federalismo dadas en Colombia en esa época, imprimieron en la historia local de Boyacá una tradición y modos locales de hacer política.

### Ideario educativo y pedagógico

**Autor:** Juvenal Nieves Herrera

**Edición:** Asociación La Cumbres

**Páginas:** 286



Juvenal Nieves Herrera es otro de los pioneros del Movimiento Pedagógico Colombiano. Desde la comisión pedagógica de la ADE, su participación en el comité editorial de nuestra "Revista Educación y Cultura", su compromiso con la Expedición Pedagógica Nacional, y su innumerables labores como líder y activista político, pedagogo, articulista, escritor e investigador, lo hacen merecedor de un lugar destacado dentro del extenso horizonte de intelectuales y líderes que le dieron existencia al Movimiento pedagógico. Al acumulado de sus anteriores obras sobre la evaluación, el aprendizaje, la pedagogía, cuentos y poemas, ahora entrega una más con su ideario sobre lo que ha acumulado como producto de sus reflexiones e investigaciones, pero principalmente, de su experiencia como Docente Directivo. Esta publicación, "no tiene otro carácter que dar a conocer una experiencia que puede servir a los colegios y escuelas en el ámbito directivo y docente como visión para orientar la vida institucional con una dinámica propia que diferencie sus proyectos de manera autónoma en la perspectiva de formar cultural, social, académica e integralmente las nuevas generaciones de estudiantes para integrarlos al desarrollo social y económico de los pueblos". Este libro es "una producción desde la experiencia docente como aportante a la práctica y el ejercicio en la vida escolar".



## La persona: origen de sus propias acciones

**Compiladores:** Francy Liliana Garnica Ríos, Sandra Liliana Ramírez Orozco y William Fernando Puentes González  
**Edición:** Universidad Católica de Colombia  
**ISBN:** 978-958-8465-45-6  
**Páginas:** 104



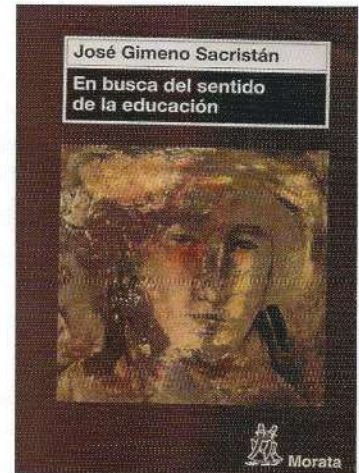
## Psicopatología del poder. Un ensayo sobre la perversión y la corrupción

**Autor:** Jorge L. Tizón  
**Edición:** Herder, Barcelona  
**Páginas:** 244



## En busca del sentido de la educación

**Autor:** José Gimeno Sacristán  
**Edición:** Ediciones Morata, S.L.  
**ISBN:** 978-84-7112-687-0  
**Páginas:** 70



Seis escritos reunidos en esta colección, desde su prólogo, dan cuenta del pensamiento filosófico y humanístico como fundamento de la definición de un proyecto educador. Esta escrito bajo el compromiso de “evitar asumir la persona como resultado de los factores del medio”, proponiéndose una definición de persona por encima de determinaciones contextuales, supeditada al consumo o la dependencia de la tecnología; y por el contrario, se propone definirla a través del ejercicio de “impulsar la tarea emancipadora del sujeto mediante una educación que lo diferencie de la masa”.

Es una compilación de textos destinada a pensar la necesidad de lograr que la universidad vuelva la mirada al proyecto humanista, a revisar sus horizontes de construcción de sentido, a reflexionar sobre los fines de la formación y “articular las mediaciones legítimas y valiosas que contribuyen a la realización de aquellos fines”.

Seis reflexiones, que además de retomar el sentido de los valores en la formación, de recuperar el lugar de palabras como libertad, amor, verdad y compromiso, como metas perseguibles en la educación universitaria; y de insistir en la urgencia de la formación humanística y su papel en la educación universitaria; es un recorrido por ideas que preguntan, problematizan y aportan sobre el lugar de la universidad en la formación de la persona y los desafíos de la universidad ante un panorama social que diluye en la masa lo singular de cada ser humano.

¿Cómo explicarnos que actualmente a pesar de todos los avances en ciencia, tecnología, reflexiones éticas, ecológicas y políticas, además del buen número de entes judiciales y de control, viene presentándose delitos y corrupción galopante, aberrante y generalizada en personajes e instituciones otrora respetables, y que amenazan contaminar de lo mismo a sociedades enteras, a sabiendas que afectan y perjudican a miles o millones de seres humanos?

Por fin un experto y eminente profesional en Salud Mental, congruente con su quehacer, se atreve a refinar y publicar críticas muy bien argumentadas científica y humanísticamente con respecto a la Psicopatología del poder, nada menos que el internacionalmente conocido Jorge L. Tizón, psiquiatra, psicoanalista, psicólogo y neurólogo español. Como científico y experto en Psicopatología fundamenta sus aportes, más que desde discursos abstractos sobre valores, eligiendo hablar desde una realidad más palpable e investigable como es *la perversión*, vista desde un sentido psicológico. Acerca del para qué de su obra, dice en la Introducción “El objetivo: que el lector, y en general, el ciudadano, cuente con más elementos para percibir y entender nuestra situación psicosocial; que las fuerzas que promueven el cambio social puedan manejar otras perspectivas y conceptos para reconocer elementos clave de esa estructura social y psicosocial, así como de las personas, los grupos y las castas que la mantienen y extienden”. Colaboración del profesor Marcelino Bello. Tunja.

El título de esta obra *En busca del sentido de la educación*, alude de manera directa a la preocupación del profesor Gimeno Sacristán por la pérdida de las referencias que venían alimentando nuestra esperanza en el valor de la educación como herramienta del progreso de las personas y de la sociedad. Estas ideas, este lenguaje, fueron de uso normal hasta que otras ideas muchas veces camufladas e retóricas biensonantes las han arrinconado, cuando no la han combatido. Competencias, ranking, competitividad, impacto mercado, evaluación externa, excelencia,... han penetrado en las formas de pensar en las propuestas de actuación y en el desarrollo práctico de las mismas.

Las razones que dieron sentido a la universalización del sistema educativo, actualizadas, siguen siendo referentes válidos para reavivar la esperanza en que la educación nos haga más cultos, más capaces, más críticos, más autónomos, mejores ciudadanos, más sensibles ante la injusticia, más resistentes ante la manipulación, porque, sencillamente, todo ello son derivaciones del derecho a la educación.

El fracaso escolar es un síntoma de que la educación moderna no funciona tal como se ha desarrollado. Este fracaso hay que entenderlo literalmente, como escolar, es decir, de la institución educativa, la cual debe estar para servir a quienes tienen derecho a recibirla. No se trata de reivindicar la vilipendiada educación al servicio del alumno o de la alumna, sino procurar desarrollada para dar cumplimiento a ese derecho.

# 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](http://www.apa.org)). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

### Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

**Palabras clave:** Estandarización por 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](mailto: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 Berlín  
Celular: 3208461986  
Teléfono: (098) 5656063

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

# Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

## Encuentro

Teleantioquia los sábados 7:00 a.m.

Red + (Claro) Frecuencia 105 en SD, y 1005 en HD los sábados 9:30 a.m.

Claro Sport Frecuencia 503 en SD, y 1503 en HD los domingos 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

## Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

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