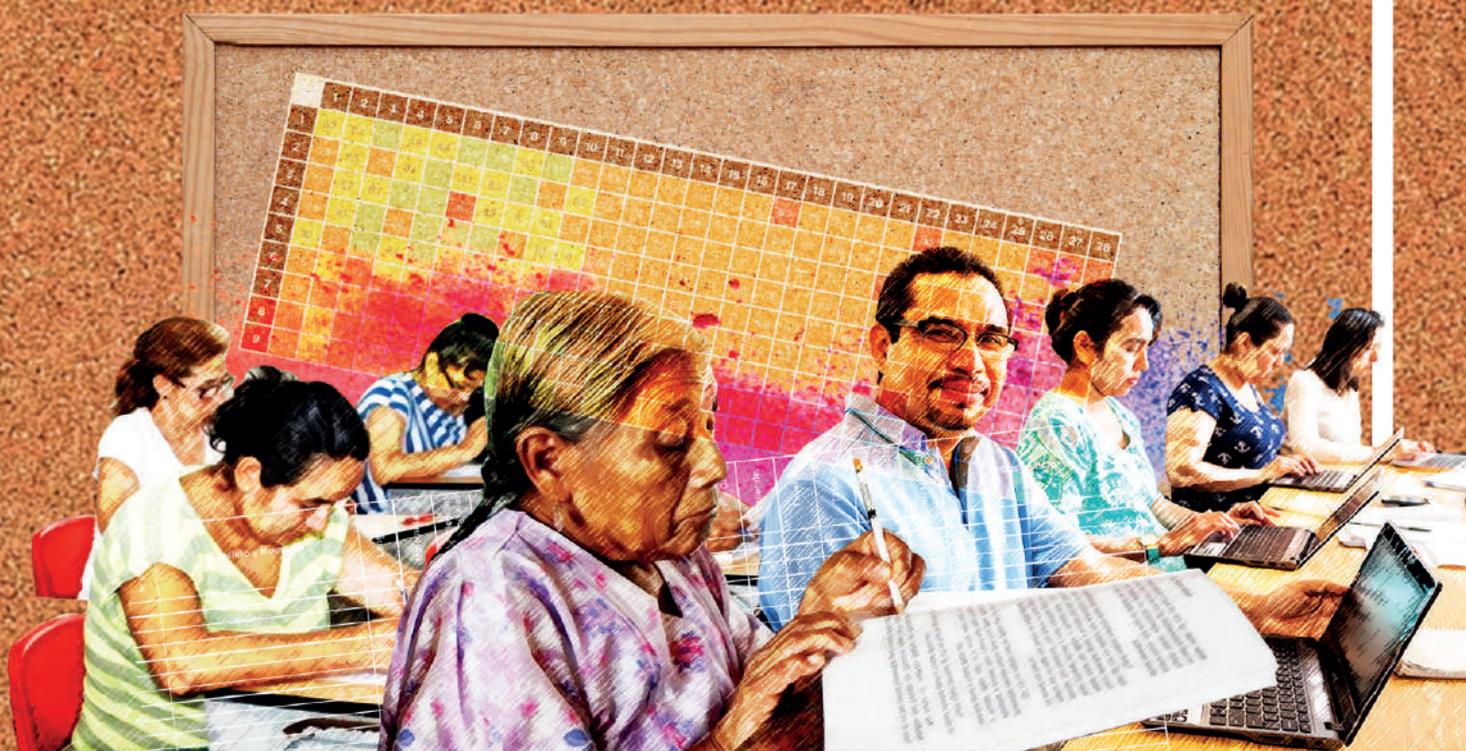


Revista

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACION DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACION COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION FECODE ENERO DE 2022



EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS UN DEBATE PENDIENTE



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

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

15 DE MAYO

Día del Maestro y la Maestra

Con lucha, esfuerzo, compromiso y nuestra sapiencia, los maestros construimos el futuro del mundo.





Revista Educación y Cultura

Enero - Febrero de 2022 No. 144

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
William Velandia Puerto
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Omar Arango Jiménez



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
Nelson Javier Alarcón Suárez



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



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Miguel Camacho Ramírez



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



Julio César Carriño 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



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



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera Vasquez
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernandez
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

8 AGENDA

TEMA CENTRAL

10 Nuevas tendencias, actores y escenarios de la educación de adultos en América Latina

Germán Mariño

20 La educación de personas jóvenes y adultas, un potencial importante para el país

Aura Paulina Velásquez de Castillo

24 La educación de jóvenes y adultos, entre avances y pendientes

Omar Raúl Martínez Guerra

30 Educación inclusiva para el joven y adulto sordo, un pasado, un presente y un futuro por construir

Sara Helena Márquez García

34 La red de incidencia en la educación de personas jóvenes y adultas, en tiempos de la pandemia

Jorge Jairo Posada Escobar y Cecilia Gómez López

42 La presencialidad y el inesperado regreso a clase para niños y jóvenes

Sandra Liliana Calle Calle

46 La alfabetización de personas jóvenes y adultas en Colombia. Una realidad que requiere más atención

Freddy Martín Duarte Ramírez, Heriberto Delgado Silva y Jenny Rocío Gutiérrez

INTERNACIONAL

52 El debate epistemológico en tiempos de pandemia: Piaget, Vygotsky y Freire

Oscar Huaranga Roos

INVESTIGACIÓN

61 Caminos a Abya Yala: propuestas pedagógicas para la construcción de tejido social

Sofía Cuenca Almarío y Mauricio Cuartas Villegas

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

66 Resistiendo en tiempos de pandemia, hacia la emancipación desde el Movimiento Pedagógico

*Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación (ADE)
Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID – ADE)*

71 El negocio de la educación de jóvenes y adultos

Alejandro Álvarez Gallego

CULTURA

75 La Casa Gucci. La intervención dramaturgica del Tarot

Edgar Torres Cárdenas

77 HUMOR

78 QUÉ LEER

La educación de jóvenes y adultos: entre la retórica de los derechos y la realidad del abandono

Tanto en los encuentros internacionales -CONFINTEA- como en los planes de desarrollo y aun en la legislación vigente, la EPJA es objeto de los mejores propósitos y de los más conmovedores discursos: se le reconoce como derecho, se insiste en que hay que superar su baja cobertura y se acude a todos los lugares comunes para señalar sus dimensiones y su importancia.

LA EPJA tiene que ver con la lucha contra el analfabetismo, con la inclusión, con la rehabilitación social, con la ruralidad, con la extraedad, con la educación nocturna, con el acceso, la pertinencia, la permanencia, la financiación, con la educación para el trabajo, con el desarrollo integral, los estándares, las competencias y las pruebas. Todo en el mismo saco siempre extrapolando el discurso oficial de la educación tradicional, sus fines y contenidos, en un afán por ofrecer el servicio educativo a una población cada vez más marginada, desplazada, sin oportunidades de empleo y víctimas de las circunstancias sociales. No hay investigación sobre las razones que cada vez acrecientan esta población de colombianos a quienes se les trata como ciudadanos de segundo orden y son abandonados a su suerte por la incapacidad del gobierno de ofrecer una educación con dignidad para el acceso pleno a la cultura y el desarrollo humano.

Ante esta compleja situación el MEN acude a la figura de Modelos flexibles para acortar el tiempo y la profundidad de los contenidos mediante los Ciclos de Educación Integral y abre la puerta así a la proliferación de oferta privada que con una regulación precaria convierte estas necesidades educativas de la población vulnerable, en un negocio.

En una mirada panorámica sobre la Educación para Jóvenes y Adultos podemos señalar los siguientes aspectos:

- La contradictoria legislación existente: en la Constitución Nacional se reconoce el derecho a la educación, pero en la Ley 115 solamente se reconoce como obligatoria y gratuita del preescolar a la básica y la media, dejando por fuera la EPJA.
- Demasiado énfasis en la alfabetización lo que no se compadece con el gran número de estudiantes del ciclo 3 y 4 que ya están alfabetizados y lo que necesitan es una formación integral.
- Una conceptualización difusa acerca de la población objeto de esta modalidad: jóvenes en extraedad, discapacitados, rehabilitados, campesinos, adultos mayores, excluidos de los colegios regulares, a quienes se les extrapolan los modelos de la educación formal sin mayor especificidad.

La alternativa de los modelos flexibles, que se aplican también como una medida de emergencia para la educación rural y su expresión en los CLEI han sido dejados a la buena voluntad y a la iniciativa de las Instituciones desde el punto de vista epistemológico, pedagógico, didáctico, evaluativo sin un acompañamiento riguroso de las Facultades de Educación o de las Escuelas Normales.

No es hora ya de preguntarnos, como educadores y como ciudadanos: ¿ qué tipo de conocimientos son los más pertinentes y contextualizados para la población diversa que conforma esta modalidad? ¿Es posible aprovechar la riqueza y trayectoria de la educación popular como enfoque pedagógico? ¿Cuales son las estrategias didácticas consolidadas en el ejercicio docente en la EPJA que se puedan reconocer como alternativas emancipadoras? ¿Qué tipo de transformaciones habría que establecer para una evaluación formativa de los procesos en EPJA?

Pero sobretodo es evidente el descuido y la irresponsabilidad del gobierno que mira para otro lado cuando se trata de reconocer y apoyar con un presupuesto adecuado la EPJA para el nombramiento de profesores, ajuste a la infraestructura, mejora de bibliotecas, garantizar los servicios de orientación y bienestar así como reglamentar en serio la oferta privada. La pobreza y el conflicto social está exigiendo una política clara con fundamentos pedagógicos para resolver esta situación.

La FECODE y el Movimiento pedagógico desde hace 40 años viene denunciando los estragos de la política neoliberal y exigiendo la defensa de la educación pública, la dignidad del docente y el derecho a una educación que de acceso al patrimonio cultural nacional y de la humanidad. Consideramos que es hora ya de sistematizar y reconocer las experiencias que se han venido construyendo en las regiones y desde la educación popular y la pedagogía crítica para consolidar otras formas de atención a esta población. El III Congreso Pedagógico Nacional será el escenario propicio para mostrar que si es posible pensar y hacer de otra manera cuando se trata de hacer valer la educación como derecho.

William Henry Velandia Puerto
Presidente de FECODE

editorial

Planteamientos en educación y trascendentales elecciones presidenciales

Durante los 63 años de existencia, 40 años del Movimiento Pedagógico y de movilización social, FECODE ha elaborado y batallado por materializar, una propuesta de política educativa pública avanzada, con base en tres ejes fundamentales: 1. *Universalizar el derecho a la educación para toda la población, independientemente de su edad.* 2. *Impulsar la apropiación y generación del conocimiento más avanzado para el desarrollo nacional y el bienestar de la población.* 3. *Garantizar la dignificación de la labor pedagógica de toda la comunidad educativa.*

La herencia de las revoluciones democrático - burguesas y la lucha de los trabajadores y trabajadoras del mundo, enseña que la concreción de tales ejes está sustentada en la adecuada financiación estatal para garantizar fuertes sistemas educativos, de ciencia y tecnología. Vigente planteamiento del cual reniega la plutocracia neoliberal, convirtiendo el derecho en servicio para alzarse con el presupuesto y trasladar el costo a las familias. La versión criolla y tercermundista de neoliberalismo es peor, al someter a nuestras naciones a las “aperturas económicas” y tratados de “libre” comercio, justificando la inutilidad de la necesaria inversión en los estratégicos campos mencionados, como también, negando la importancia de bachilleres, técnicos, tecnólogos, profesionales y científicos de alto nivel. Se acude al regresivo argumento según el cual, resulta más barato importar todo, condenando a la ruina al campo, a la industria y a la economía en su conjunto y, a la población al desempleo y a la informalidad laboral, como también, a la nación a la pérdida de soberanía nacional en todos los terrenos.

El otro soporte de una política pública educativa avanzada, está en el ejercicio de la democracia que garantice la apropiación y avance del conocimiento, es decir la libertad de cátedra y el papel de los órganos de gobierno de los establecimientos educativos en la determinación del rumbo académico con la participación decisoria de educadores, investigadores y estudiantes.

Los ejes y criterios expuestos son universales e inevitables. Pero en el caso de Colombia, también se convierte en parte integrante de la política educativa, el respeto y defensa de los derechos a la vida, a la integridad física y al buen nombre de nuestra muchachada y de quienes ejercemos la docencia. Estamos en permanente riesgo como consecuencia de un régimen que completa dos décadas de predominio político, cuyo último gobierno, ha elevado a la categoría de enemigos internos a los jóvenes, a los educadores y a FECODE. Para el efecto ha venido desarrollando, una tenebrosa campaña propagandística y una oscurantista agenda legislativa contra la existencia del sistema educativo público, el reconocimiento del conjunto de los derechos mencionados y el carácter profesional de la docencia.

En el presente y trascendental debate presidencial, FECODE defiende una propuesta, que debe poner en marcha un próximo gobierno alternativo, la cual contempla con urgencia los siguientes puntos:

1. Detener la estigmatización y la amenaza a la vida contra las lideresas y líderes pedagógicos, sindicales y sus organizaciones sociales. Lo anterior implica, fortalecer el proyecto Escuela Territorio de Paz de FECODE, con el propósito de contribuir a resarcir a la comunidad educativa, fracturada por el conflicto interno.

2. Salvaguardar, la vida, la salud y la educación en condiciones dignas en el retorno presencial. Se requiere revertir los efectos regresivos del confinamiento de los niños, niñas, jóvenes, educadores y demás integrantes de la comunidad educativa, con base en una organización curricular y escolar que surja de los gobiernos escolares, respaldada con los recursos del gobierno nacional y los territoriales.
3. Consensuar la reforma constitucional que garantice de manera progresiva, la suficiente financiación estatal de los derechos a la educación, la salud, el agua potable y el saneamiento ambiental para la población, con el propósito de recuperar los \$382 billones de pesos (a pesos del año 2021) que la banca nacional e internacional le expropió a la población de los 1103 municipios de Colombia, durante los últimos 20 años, producto de regresivos actos legislativos en 2001 y 2007.
4. Garantizar el ejercicio de la democracia en el terreno de la academia es decir, la libertad de cátedra, la autonomía y el gobierno escolar, el funcionamiento de las juntas de educación, los comités territoriales de formación y los foros educativos en los términos de la Ley General de Educación.
5. Avanzar en la concreción de un estatuto docente consensuado que dignifique la profesión.
6. Fortalecimiento del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio.
7. La defensa de las libertades sindicales y los derechos de asociación.

Por supuesto que lo anterior implica la materialización de las conquistas logradas en la Ley General de Educación y de los acuerdos suscritos por FECODE y sus filiales con los respectivos gobiernos, originados en pliegos de peticiones que son síntesis de una avanzada política educativa pública.

El reconocimiento a la trascendental importancia y al carácter de la educación inclusiva, preescolar de tres grados, rural, de jóvenes adultos, etnoeducación y orientación escolar, ratifican la decisión institucional de la Federación de apoyar y animar con decisión el arribo de un próximo gobierno alternativo.

Al equipo programático de la candidatura presidencial y vicepresidencial con mayor opción, además de resaltar en las coincidencias, le hicimos saber nuestros reparos sobre dos sensibles temas que no han tenido buen suceso en Bogotá y el país. La jornada única escolar, la cual debe tener en cuenta los criterios suscritos en los Acuerdos del Gobierno con FECODE en las negociaciones de 2017, 2019 y 2021. Igualmente, sobre la urgente necesidad de materializar la universalización de la educación media especializada, la defensa y fortalecimiento de la educación técnica y diversificada acorde con la ley 115 de 1994 y, sobre esa base, fortalecer la relación con la educación superior en el marco de la educación formal.

Varias ediciones de la revista Educación y Cultura se han concentrado en examinar y orientar en las diversas áreas, modalidades y niveles educativos. El presente número está dedicado a la educación de jóvenes y adultos –EJA–, cuya frágil existencia es consecuencia de la demoledora política neoliberal, agravada por el regresivo acto legislativo 01 de 2001, cuya aplicación suprimió vitales recursos que han negado el acceso a la educación para este sector de la población, doblemente castigado al no tener la posibilidad de acceder en edad oportuna a la escuela y, cuando lo intenta, el Estado niega el derecho y la condena a destinar sus precarios recursos a instituciones privadas de bajísima calidad. La terrible persecución a la EJA, llegó al punto de suprimir la necesaria planta docente de tiempo completo y en propiedad, dificultando enormemente, el funcionamiento de los órganos escolares y la organización curricular, columnas esenciales de la escuela.

La educación de jóvenes y adultos se sostiene gracias a la movilización de las comunidades educativas pero su fortalecimiento también debe constituirse en política de Estado en educación.

El 29 de mayo votemos por la educación y la defensa del conjunto del Estado social de derechos.

Colombia, 10 de mayo de 2022

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

Juegos Deportivos

— del magisterio 2022 —

DEPORTES INDIVIDUALES

FASES	FECHAS	PARTICIPACIÓN
Municipal	Junio 30	100% Magisterio
Departamental	Agosto 31	Clasificados fase municipal
Final Nacional	Octubre 8-12	Clasificados fase departamental

- Ajedrez (F-M)
- Atletismo (F-M)
- Natación (F-M)
- Tenis de mesa (F-M)
- Tejo (M)
- Mini tejo (F)
- Billar tres bandas (F-M)
- Nueva modalidad deportiva



DEPORTES DE CONJUNTO

- Fútbol (F-M)
- Fútbol sala (F-M)
- Voleibol (F-M)
- Baloncesto (F-M)

FASES	FECHAS
Municipal	Agosto 31
Departamental	Noviembre 30
Zona Nacional	1er Semestre 2023
Final Nacional	2do Semestre 2023



**Secretaría de Cultura, Recreación
y Deporte de FECODE**

Conclusiones Junta Directiva Nacional. Bogotá D.C. 13 de Febrero de 2022



A continuación, las conclusiones de la sesión de la Junta Directiva iniciada el primero de diciembre del año 2021, retomada y culminada el 10 de febrero de 2022, del año en curso. La cual sesionó con el quórum reglamentario y la participación de 85 de un total de 90 delegados oficiales.

Adelantar una nueva jornada nacional de verificación de condiciones y realidades de las instituciones educativas, como una estrategia para continuar exigiendo, adecuaciones, adaptaciones, mayores inversiones, condiciones de bioseguridad y salubridad desde la escuela de la presencialidad.

- Propiciar un acontecimiento urgente, solidario y trascendental, fortaleciendo la denuncia frente a la difícil situación de conflicto que se vive en el territorio de Arauca, Cauca, Meta e intervenir frente a la violación sistemática de derechos humanos. Emitir pronunciamiento y fortalecer la acción de denuncia Nacional e Internacional.
- Realizar un evento pedagógico Nacional con invitados Internacionales en el mes de agosto del presente año, en conmemoración y como un acto de reconocimiento a los 40 años de vida del movimiento pedagógico colombiano.
- Realizar el III Congreso Pedagógico Nacional en el mes de Octubre de 2022.
- Realizar la Asamblea Federal de Fecode, en la última semana del mes de julio del presente año.
- Enviar a las regiones la propuesta de Estatuto Único de dignificación de la profesión docente, de igual manera la del nuevo pliego de contratación en salud, para que sean estudiadas, analizadas, retroalimentadas y recibir aportes, observaciones, para consolidación de las mismas.
- Exigir a las diferentes instancias gubernamentales, que no haya más dilación y entrambamiento en el pago oportuno de las prestaciones sociales, que deben ser pagadas con oportunidad al magisterio.
- Materializar la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones y consensuar la fórmula de financiación.
- Rechazar los procesos de privatización que se hacen, vía concesión, intermediación y mercantilización de la educación pública.
- Respeto a la planta de docentes y administrativos y el nombramiento de docentes, directivos docentes y administrativos atendiendo a las necesidades de las Instituciones y Centros educativos.

- Rechazamos las tensiones, los ambientes no propicios y la sobrecarga laboral, derivada de la imposición de la jornada única, jornada laboral y la presencialidad sin condiciones.
- Exigir al Ministerio de Educación Nacional agilizar los procesos de convalidación títulos obtenidos con universidades extranjeras y analizar posibilidades de homologación con IES públicas.
- Exigirle al Gobierno se ordene a las Entidades Territoriales Certificadas en educación, las garantías para el ejercicio de la actividad sindical.
- El Estado debe garantizar, el respeto por la vida, la estabilidad laboral y mediar para que los compañeros etnoeducadores no sean atropellados por las autoridades indígenas y gobernantes locales, de igual manera con los educadores que ganaron el concurso en los territorios afectados por el pos conflicto amenazados por diversos actores armados.
- Facultar al Comité Ejecutivo para que se convoque a paro de 24 horas en defensa de la vida, contra la desatención, e inoportunidad en la prestación del servicio de salud para los educadores y sus familias.
- Condenamos la postura y campañas que arrecian con su ofensiva continua de desprestigio contra la educación pública, los docentes y la Federación.
- Transformar el pliego de negociaciones y los acuerdos pactados en un escenario nacional de movilización como mecanismo de presión para la materialización de los mismos.
- Vincularnos activa y creativamente en las convocatorias y la agenda de movilización orientada por la Central Unitaria de Trabajadores - CUT-.

En tiempos difíciles y escenarios complejos, vamos unidos con Fecode, comprometidos, en defensa de la vida, la paz, la salud, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos

Fecode cumple 63 años



Fecode cumple 63 años de unidad, de lucha, de resistencia, de crecimiento, de defensa de la Educación Pública, de los derechos de los colombianos y del Magisterio.

*no vamos a desistir,
siempre adelante,
todos somos Fecode.*

Comunicado de Fecode. 63 años de Fecode, en Defensa de la Educación Pública y los Derechos de los Maestros



<https://fecode.edu.co/index.php/63-anos-de-fecode-en-defensa-la-educacion-publica-y-los-derechos-de-los-maestros.html>

Agendate



Después de dos años de realizarse de manera virtual, la Cámara Colombiana del Libro y Corferias, anuncian el regreso de la Feria Internacional del Libro de Bogotá al recinto ferial con la presentación de Corea del Sur como país invitado de honor. Del 19 de abril al 2 de mayo, lectores y lectoras de Colombia y del mundo, podrán disfrutar nuevamente de uno de los certámenes editoriales más importantes de América Latina.

Con una programación literaria, cultural, académica y profesional para todos los públicos, la FILBo se prepara para recibir a los visitantes, quienes, durante 14 días, además, de reencontrarse con los autores en charlas, talleres y firmas de libros, podrán conocer y acercarse a la cultura de Corea del Sur, un país reconocido como potencia económica y tecnológica, que en la FILBo presentará toda su producción editorial, gracias a un trabajo conjunto con los editores colombianos.

Del 19 de abril al 2 de mayo, los pasillos del recinto ferial volverán a vestirse de letras, de conversaciones, de anécdotas e historias, "durante 34 años la Cámara Colombiana del Libro ha confiado en Corferias como su principal aliado y nos ha permitido ser el escenario para que cada uno de los actores de la industria editorial se reúnan.

Gracias a esta gran apuesta hoy la FILBo es uno de los eventos feriales más representativos en Latinoamérica. Hoy desde la Corporación nos llena de esperanza ser partícipes del anuncio del país invitado que nos acompañará en la versión que realizaremos entre abril y mayo del 2022”, Andrés López Valderrama, presidente ejecutivo de Corferias.

La FILBo 2022 será el escenario para el reencuentro, será el lugar en donde se darán los reencuentros en torno al libro, la lectura y la palabra en sus múltiples formas, como siempre, pero esta vez con la carga emotiva del regreso presencial del evento cultural más longevo de Colombia. Corea y Colombia tienen una historia de intercambios que abarcan

Un reencuentro para hablar acerca de lo que hemos vivido como humanidad, de los retos a los que nos enfrentamos, pero también de los miedos que nos quedan. Será el reencuentro para hablar de lo que sucedió durante el encierro de la pandemia en todos los frentes del sector editorial. La reacción y los efectos en cada eslabón de la cadena del libro, la producción literaria y académica sobre el tema, la resiliencia de la cultura.

<https://feriadellibro.com/es/noticia/4857/corea-del-sur,-pa%C3%ADs-invitado-de-honor-a-la-feria-internacional-del-libro-de-bogot%C3%A1-2022>

I Congreso Internacional de Investigación Educativa. “El espíritu investigador en la escuela”



La Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB-, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes realizarán el I Congreso Internacional de Investigación Educativa “El Espíritu investigador en la escuela”, que tendrá como tema central este año El maestro como investigador. Este congreso se realizará los próximos 26 y 27 de mayo de 2022 en las instalaciones de la UNAB, en la ciudad de Bucaramanga (Santander, Colombia). Es un espacio de encuentro y divulgación de la investigación desarrollada en la escuela y liderada por docentes de preescolar, básica y media, tanto del sector público como privado, que tiene por objetivos:

- Propiciar la apropiación y difusión del saber del maestro.
- Difundir los principales hallazgos de las investigaciones que se realizan en la escuela.
- Crear comunidad: ampliar las redes profesionales de los docentes interesados en la investigación educativa.
- Reflexionar alrededor de las tendencias investigativas a partir de la interacción con investigadores reconocidos en el campo de la educación.

Cada año el congreso tendrá un espacio para un invitado especial. Este año el invitado especial es el proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” realizado de manera articulada por el MEN, Minciencias, la Universidad de los Andes, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el IDEP.

¿Cómo participar?

Las personas podrán participar de manera presencial como asistentes a los diferentes espacios del congreso o presentando los resultados de sus investigaciones, ya sea una ponencia o un póster.

Ponencia

Los autores presentarán el resumen de sus investigaciones. Las presentaciones se agruparán de acuerdo con la temática o perspectiva en sesiones temáticas con tiempo para preguntas/respuestas después de las presentaciones.

Póster

Este formato les permite a los autores la oportunidad de exhibir su trabajo y participar en un debate informal con otros asistentes. Cada póster debe incluir un breve resumen, los objetivos, metodología y conclusiones del trabajo. Las dimensiones del póster serán de (100 cm x 70 cm).

Toda la información de inscripción está disponible en el sitio del evento:

https://bit.ly/CIIE_2022

IV Encuentro Nacional de las Secretarías de Cultura, Recreación y Deportes de los Sindicatos Filiales

El pasado 9 y 10 de marzo del presente año, se realizó el IV Encuentro Nacional de Secretarías de Cultura, Recreación y Deportes de los Sindicatos Filiales. Este tuvo como eje central la socialización del plan de acción para el año 2022 – 2023 también se presentaron las fases y fechas municipales, departamentales y nacional. Se presentó además una reglamentación deportiva desde el punto pedagógico y crítico del maestro. Como novedad para este año se incluye el billar tres bandas, futbol femenino Y en el encuentro nacional folclórico la modalidad de pintura. Aquí les presentamos las fases y fechas.

FASES	FECHAS	PARTICIPACIÓN
Municipal	Junio 30	100% Magisterio
Departamental	Agosto 31	Clasificación fase municipal
Final Nacional	Octubre 8-12	Clasificación fase departamental

• Ajedrez (F-M) • Taekwondo (F-M) • Fútbol sala (F-M) • Voleibol (F-M) • Baloncesto (F-M) • Fútbol (F-M) • Mini fútbol (F) • Billar tres bandas (F-M) • Nueva modalidad deportiva

Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de FECODE

FASES	FECHAS
Municipal	Agosto 31
Departamental	Noviembre 30
Zona Nacional	1º Semestre 2023
Final Nacional	2º Semestre 2023

Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de FECODE

FASES	FECHAS
Municipal	Junio 30
Departamental	Agosto 31
Final Nacional	Octubre 14-18

• Danza: Hasta 12 participantes • Oratoria: Hasta 6 integrantes
 • Música: Hasta 6 integrantes • Pintura: Nueva modalidad cultural
 • Teatro: Hasta 6 integrantes

Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de FECODE

Conmemoración. Día Internacional de la Mujer. 8 de marzo 2022



FECODE, saluda a las trabajadoras del mundo, a las luchadoras contra el patriarcado, el neoliberalismo, la desigualdad social y de género, el racismo y la homofobia, de igual manera hacemos el reconocimiento a todas las maestras de Colombia, por su abnegada labor educativa y compromiso permanente en beneficio de construir un mejor país.

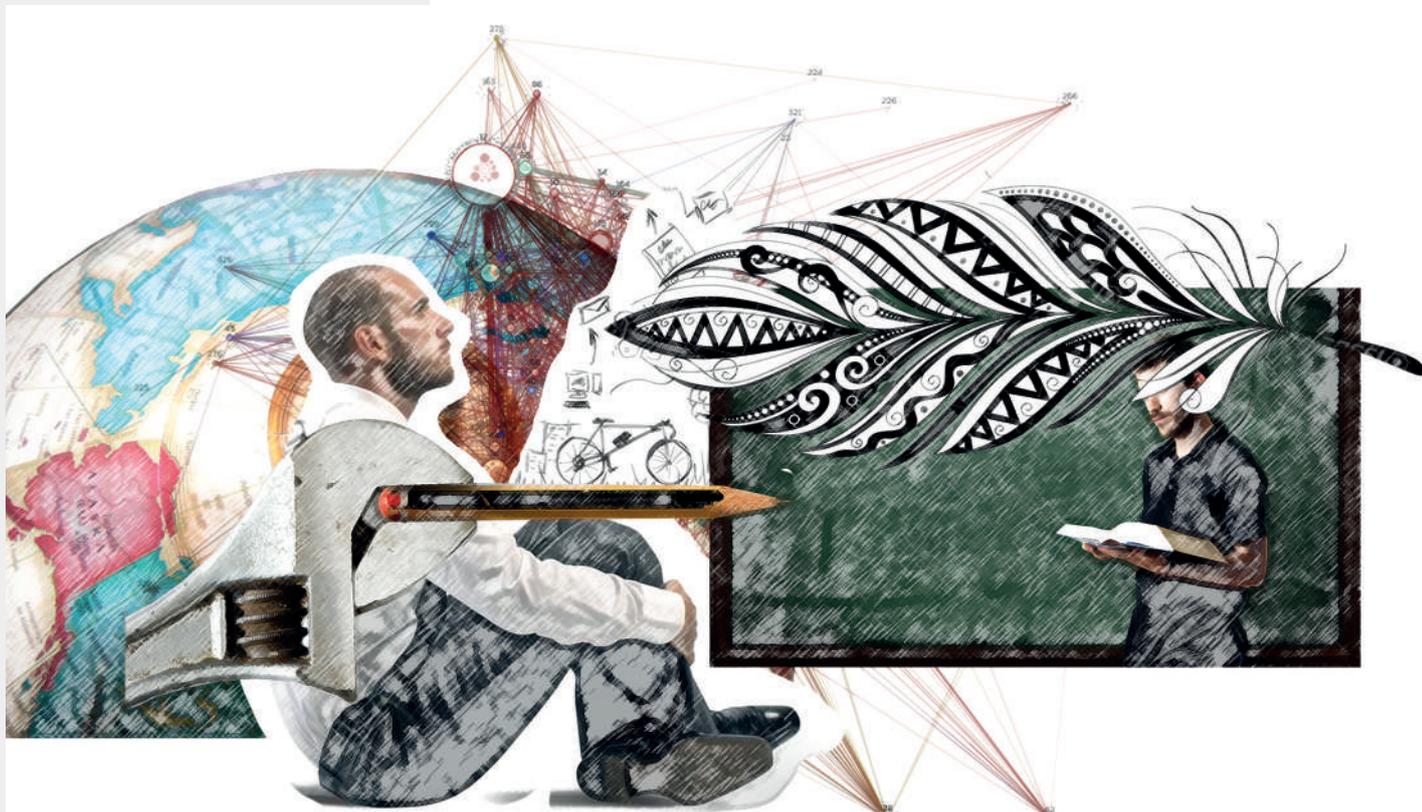
Desde la Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad de FECODE, en desarrollo del plan de trabajo, estamos impulsando la campaña:

“Unidad por los derechos políticos de las mujeres y el cambio social”.

¡Un grito por la paz del mundo, de Colombia, por el cambio social, los derechos políticos de las mujeres y la igualdad de género, hacemos un reconocimiento y estamos con las mujeres que luchan, que sueñan, que construyen el cambio con justicia social en nuestra Nación. Unidad por los derechos políticos de las mujeres y el cambio social.

¡Viva el 8 de marzo revolucionario y combativo! el presente, pasado y futuro de Colombia.

Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



Nuevas tendencias, actores y escenarios de la educación de adultos en América Latina

¿Transformar o comprender?

En la onceava tesis sobre Feuerbach, Marx (1969) plantea que la función de los filósofos ha sido la de interpretar el mundo, pero lo que se requiere es transformarlo; ciertamente, tal postulado, que es un axioma regulador de las últimas tres décadas de la educación popular, es necesario sustituirlo por textos como el siguiente:

Nuestra generación no ha hecho más que transformar el mundo; pero ahora, de lo que se trata es de comenzar a comprenderlo.

Y es que con la certeza sobre qué hacer, nos sumimos en un activismo que no dejó un sólo instante para tratar de comprender la realidad más allá de lo dictaminado en los manuales. Ya estaban contestadas todas las preguntas; se trataba de convertir en una realidad la construcción del socialismo. Pero los socialismos reales se derrumbaron como un castillo de naipes, mostrando al mundo sus dictaduras maquilladas y su atraso tecnológico. Vino entonces el desconcierto, que bien pronto culminó en el sentimiento de culpa y en los arrepentimientos



German Mariño (q.e.p.d.)

Educador popular. Tallerista internacional.
Docente universitario. Escritor y cronista.
Fundador de la Revista Aportes.

tardíos. Sin embargo, lo dramático de la situación no es eso, pues como dice el poema de Benedetti (1974): “y no llorarse las mentiras/ sino cantarse las verdades.”

¿Autocrítica o vergüenza?

Lo dramático, es que la autocrítica está comenzando a convertirse en vergüenza. Ha llegado a tanto el descrédito de la izquierda que nos estamos avergonzando de haber creído que era posible y ético comprometerse en la construcción de un mundo justo. La escala de valores se ha vuelto “patas arriba”; entre el postmodernismo con su consigna de: “a mí no me importan nada los demás”, y el neoliberalismo, con su “sálvese quien pueda”, los ideales altruistas se volvieron una estupidez, tanto como arrojarlos a la basura y localizarlos dentro del oscurantismo de la Edad Media.

Ciertamente, a estas alturas del cuento, es necesario reconocer que el compromiso estaba impregnado de mesianismo y que las teorías históricas rectoras poseían un universalismo homogeneizador, que a la luz de los desarrollos actuales son inadmisibles. También, dentro del afán de reconocer el papel de los grupos humanos, con demasiada frecuencia se nos olvidó el individuo y, como si fuera poco, existía un reduccionismo economicista que no dejaba un campo al corazón ni al intestino.

Y hubo muchos errores más. Pero no nos olvidemos que el conocimiento es histórico, que las ideas sobre el mundo van modificándose. Pero eso, si de algo se puede acusar a un hombre, no es en ningún momento por haber profesado “las verdades de su tiempo” sino, por el contrario, por haber sido indiferente a ellas, por permanecer al margen de los acontecimientos. Obviamente que el vivir la época no exonera a nadie de tener que asumir una permanente posición de búsqueda crítica. No se trata de eliminar la responsabilidad que se tiene con las decisiones tomadas.

...La escala de valores se ha vuelto “patas arriba”; entre el **postmodernismo** con su consigna de: “a mí no me importan nada los demás”, y el **neoliberalismo**, con su “sálvese quien pueda”...

Cuestión de ética

Nos equivocamos, sí. Pero es necesario dejar muy claro que la equivocación radicó en la dogmatización de las teorías sociales y no fue una equivocación ética. Es decir, no podemos aceptar que se nos enjuicie por haber intentado participar en la construcción de una utopía. Esta digresión con visos de romanticismo, que entre otras no hacíamos hace muchos, muchos años, justamente por habernos vuelto científicos, comienza hoy en día a cobrar nuevamente vigencia. Y se recobra ante la hegemonía de un mundo unipolar, que nos quiere vender el catecismo del capitalismo salvaje, dentro de un horizonte biológico en el que sólo sobrevive el más fuerte, donde las palabras solidaridad y compromiso son pura “carreta” de idealistas, que como los dinosaurios se encuentran por fuera de la historia. Paradójica doctrina donde se asume una posición política diciendo que la política se acabó.

¿Despolitización o politización de nuevo tipo?

La educación de adultos de las próximas décadas, no puede, entonces, sustraerse de la utopía. No puede dejar de pensar en un futuro mejor para las grandes mayorías, no puede sustraerse a formular nuevos para qué, y hasta como decía Freire en alguna ocasión, en el contra quienes. Obviamente que tampoco puede regresar a los antiguos paradigmas pues hay que aprender la lección.

Es necesario evitar caer en la trampa (ideológica) del fin de las ideologías, esmerándose por contribuir a la creación de nuevos horizontes, con nuevas ideas, pero también, teniendo en cuenta antiguos ideales, que desechen de lo viejo todo aquello que obstaculizó la vida, pero retomando de lo viejo todos esos anhelos de fraternidad, los cuales cada día se encuentran más lejos de obtener dentro de la receta neoliberal. La perspectiva de la educación de adultos no es, pues, su despolitización, sino una nueva politización. Y para bocetarla hay que tomar un poco de respiro y, como decíamos al parodiar la XI tesis de Feuerbach: comenzar a comprender el mundo.

Nuevos escenarios con nuevos y viejos actores

La educación de adultos del futuro ha de explorar nuevos escenarios y nuevos actores. Pero también ha de regresar a sus viejas andanzas. Habría que empezar por reconocer que los jóvenes populares, por fuerza del marginamiento, se nos han venido metiendo a la educación de adultos casi sin darnos cuenta, a punto de que en muchos programas ya llegan a ser la gran mayoría. Nadie los invitó pero tomaron la fiesta. He ahí un nuevo-viejo actor. Esto no tiene nada de malo pues es con la juventud que se construye el futuro; además, muchos de estos jóvenes lo poco que no tienen de adultos, es la edad.

El problema con los jóvenes no son los jóvenes; es el haber olvidado a los adultos. Lo que sucedió es que en múltiples frentes de la educación de adultos, nunca hubo adultos, o para matizar, hubo muy pocos. Demasiado pocos. Y básicamente por un problema de concepción: lo que hicimos fue esperar que los adultos llegaran a los programas o, al revés, que los programas fueran a los adultos. De ahí que a pesar de existir, por poner cifras, 10.000 adultos en una comunidad, quedáramos satisfechos si a los diversos programas llegaban 100.

Hablábamos de partir de las necesidades e intereses de los otros, pero lo cierto es que continuamos armando las propuestas desde nuestras propias percepciones, ofreciendo cosas que si acaso atraían a algún adulto, eran básicamente por proveer un espacio de encuentro afectivo y de socialización, razones que paradójicamente casi

...Hasta ahora ha primado una tesis con cierto sabor miserablista, que excluye de la educación de adultos a aquellos sectores que no son los más pobres entre los pobres...

nunca fueron valoradas por nosotros. La vida cotidiana fue la gran ausente, pues ciertamente el solo vivir no propicia la dimensión pedagógica; es necesario que lo vivido por lo menos se conceptualice, se enriquezca con otros saberes y se comunique.

Pero creíamos que solo la palabra ajena y los saberes fríos y enciclopédicos, eran el requisito indispensable para pensar la educación de adultos. Por eso nunca llegamos a pensar que lo que estaba ahí, a flor de piel, era la materia prima de nuestra "materia", desterrando la vida de los programas y con ella también a los adultos. Habría, pues, para empezar, que reconocer en

la educación de adultos la existencia de un nuevo actor, los jóvenes, sin olvidar la vieja idea de que los adultos son la población central de la educación de adultos, replanteándose todo lo que fuera necesario para lograr llegar a tan importante y desconocida población.

De otra parte, con los jóvenes como con los adultos, habría necesidad de trabajar ya no sólo con los más deprivados sino también con capas de población que se encuentran más cualificadas. Y es que hasta ahora ha primado una tesis con cierto sabor miserablista, que excluye de la educación de adultos a aquellos sectores que no son los más pobres entre los pobres. Para colocar un ejemplo, probablemente muy poco afortunado, en las décadas pasadas insistimos demasiado en trabajar con el analfabeta y con mucha menor intensidad en trabajar con los alfabetizados.

Los adultos, independiente de su extracción de clase, aprenden del mismo modo

Yo hablaría no solamente de cómo aprende el adulto, en términos de sus postulados filosóficos y epistemológicos, sino también en función de una propuesta para operacionalizar el diálogo. Empezaría diciendo que durante mucho tiempo pensé que los adultos de los sectores populares pensaban de una forma diferente y aprendían de una forma distinta que el resto de los mortales y creo que ahí hay una polémica de entrada. Yo creo que todos aprendemos de la misma manera, solo que nuestros referentes

conceptuales que obviamente definen qué aprendemos y nuestras prácticas culturales, nuestras prácticas de interrelación con los otros, nuestras prácticas materiales, van definiendo y afinando unos aspectos más que otros. Pero eso no solamente diferencia la extracción social, porque a veces lo más relevante es la diversidad de las prácticas. Esto que estoy diciendo es como un anatema ¿no? Hace unos años era un debate mundial considerar que los "salvajes", o los indígenas, me estoy refiriendo a hace 50 años, no tenían pensamiento abstracto sino solamente concreto; pues esa barbaridad era un axioma.

Se necesitó un hombre de la talla de Lévi-Strauss, un antropólogo, para refutar aquel axioma, en un libro emblemático: El Pensamiento Salvaje. Ese postulado de la no capacidad de abstracción está absolutamente revaluado. Otro postulado es que los sectores populares en general lo que básicamente plantean son estructuras narrativas, es decir, relatos, y no se meten dentro de la lógica argumentativa. Claro, alguien está alejado de la lectura y de la escritura, por ejemplo, y entonces prima el relato pero no es porque no pueda hacer análisis argumentativo. Un campesino puede perfectamente procesar la experiencia de sembrar papa y puede hacer intervenir variables como la lluvia, el tipo de tierra, la clase de semilla, las labores de labranza, la aplicación de fungicidas: 5, 6, 7, 10 variables en un discurso completamente argumentativo. Eso no significa que simultáneamente ese campesino cuando se refiera a algunos temas como, por ejemplo, su pobreza, carezca de lecturas estructurales, sino que prevalezca la ideología que la clase dominante ha reproducido, como creer que los pobres lo son por la pereza, porque tienen muchos hijos y todo ese tipo de cosas.

Quizás fue García Canclini (1989) el primero que comenzó a plantear cómo en sectores profesionales también hay esa mezcla y esa simultanei-

dad en los tipos de pensamiento. Por ejemplo, usted se encuentra con un médico y un médico en su área médica tiene un discurso lógico y argumentativo. Él no va a decirle que porque usted llegó con tos tiene apendicitis. Tiene una serie de protocolos, como determinar hasta dónde esa manifestación, la tos, puede relacionarse o no a un problema de apendicitis. Pero simultáneamente ese médico va a votar por el NO a los Acuerdos de Paz en el plebiscito, porque a las FARC les van a dar plata para que vivan durante dos años y hagan proyectos productivos. También podría decir que él vota NO porque todos son unos terroristas y los acuerdos nos van a conducir al castrochavismo. Afirmar, por ejemplo, que Santos es Castro-Chavista, cuando es el neoliberal más espantoso que ha tenido Colombia desde el gobierno de Cesar Gaviria. Todos estos tratados de libre comercio son como si el médico dijera que a partir de la tos se puede diagnosticar la apendicitis.

Lo que quiero decir es que la esquizofrenia, la no homogeneidad en la generación de pensamiento, se da tanto en el campesino como en el médico; no es exclusivo de uno u otro sector. Por ahí empezaría. Sin embargo, de entrada quiero romper con esas dos falacias que han permanecido casi vírgenes alrededor de la pregunta ¿cómo aprende un adulto?, y son la separación entre los aprendizajes del adulto popular y del adulto no popular. Usted puede decir: “es que los intelectuales tienen solo un pensamiento analítico”. Sí, pero el intelectual puede ser idóneo desde el punto de vista analítico, como Althusser, quien en su vida privada ahorcó a la esposa. Su vida privada, su vida sentimental, está regida por las cosas más elementales y más primarias. La existencia de la simultaneidad de lógicas es una clave de entrada.

Inicialmente me refería a que también estaba mediado no solamente por las prácticas sino también por los marcos conceptuales. Siempre he dicho que los exámenes del ICFES son in-

equitativos, son injustos porque no es lo mismo hacerle una pregunta sobre el mar a alguien que lo ha visto en los documentales o en las películas, a alguien que ha ido al mar, que conoce el mar, que ha caminado sobre la playa, que ha nadado en las aguas del mar. El que ha tenido esa experiencia tiene unos referentes conceptuales mucho más ricos que los que carecen de dicha experiencia. Igual con la información; si yo no leo nada, si en mi casa no llegan ni libros, ni periódicos, ni revistas, los derechos sociales se restringen; al menos en mi generación había una diferencia muy grande con alguien que en su casa estaba rodeado de ambiente lector. Hoy en ningún lado hay libros pero todo es Internet y aun así la información no es distribuida en forma justa.

Todos los adultos poseen concepciones previas

Ya planteamos una serie de elementos, como las siguientes: los adultos, todos los adultos, poseen concepciones previas, tienen información previa. Pensar que hay alguien que es una tabla rasa, que no sabe nada de nada, es ubicarnos en una postura empirista; pensar que el conocimiento se adquiere como se adquiere la información en una película fotográfica de las cámaras viejas (hoy todas son digitales), las analógicas donde llegaba la luz y se imprimía sobre la película, como si la cabeza y la mente estuviera en blanco, y la luz, la información, los conocimientos, llegaran de afuera y se imprimieran. No: todas las cabezas están llenas, nosotros

...La esquizofrenia, la no homogeneidad en la generación de pensamiento, se da tanto en el campesino como en el médico; no es exclusivo de uno u otro sector...

lo que tenemos es información, aunque también prejuicios, conocimientos previos, y eso te condiciona.

Una madre popular, en términos de la crianza de sus hijos, tiene una cantidad de conocimientos que los asimiló de su mamá; seguramente también le tocó ayudar a criar a sus hermanos menores y ahí aprendió miles de cosas, desde cómo cambiar un pañal, cómo hacer una comida, cómo detectar una enfermedad, cómo intervenir una diarrea, millones de cosas. Ese es un saber previo que todos tenemos; todos, de alguna manera, podemos decir algo sobre todo, unos más, otros menos, sobre unas cosas más, sobre otras menos pero es lo que llaman creencias. Es importante esta categoría porque la creencia es un híbrido entre el saber y el estado emocional, o sea, yo puedo creer por ejemplo que si uno se toma una taza de chocolate todos los días va a crecer saludable y feliz; en esa creencia hay elementos científicos pero también hay memorias: “es que todos nos sentábamos en la mesa a las 5 de la tarde a tomar chocolate. A mí el chocolate me gusta por lo que huele, por lo que sabe, pero también porque me recuerda ese espacio que se compartía con los otros miembros de la familia, el chocolate me huele a amor”.

Ya las concepciones previas están muy trabajadas por las diferentes disciplinas. La sociología habla de representaciones sociales y de teorías implícitas. Una representación social es algo que se comparte con muchas personas y que se apropia de múltiples maneras; por ejemplo, los medios de

comunicación y la educación en particular se encargan de transmitir una ideología. Sigo poniendo temas alrededor de la coyuntura que es el plebiscito. La representación social según la cual los guerrilleros son unos bandidos y unos asesinos es una idea que se ha venido configurando y transmitiendo por los medios de comunicación y la misma escuela. Claro, no vamos a decir que la guerrilla en algunos casos puntuales ha realizado barbaridades, pues también ha realizado asesinatos; por ejemplo, los asesinatos de los diputados del Valle. Pero no podemos decir que toda la guerrilla durante sus 50 años de vida, ha sido una organización cuyo objetivo es asesinar gente, eso no es cierto. Detrás de las eventuales muertes ha habido una propuesta por construir un mundo mejor, cosa que no pasa con los paramilitares que es una fuerza que se crea explícitamente para matar, para matar a todo el que no piense como ellos.

También la psicología ha creado la categoría “imaginario”. En educación la hemos trabajado como una preconcepción. Entonces, plantear que los adultos poseen concepciones previas y decir que es una categoría muy desarrollada desde la sociología, la psicología y la educación, hay que comenzar a aprenderlos, estudiarlos y trabajarlos. Y esta decisión es ya una ruptura epistemológica, ruptura con respecto a la pregunta ¿cómo aprende un adulto? Un adulto aprende desde lo que sabe. Piaget (1977) acuñaba esta sentencia: “Un adulto aprende desde lo que sabe”. Bachelard (1948), acuña otra sentencia: “Un adulto aprende contra lo que sabe”, o sea, se aprende desde lo que se sabe y contra lo que se sabe. Son dos sentencias que sintetizan paradigmas muy valiosos.

Pero bueno, cerremos por ahora la primera consideración: los adultos poseen concepciones previas; recordemos algo que se me escapaba incluir: la categoría creencia tiene una fuerza muy grande porque es una mezcla entre lo racional y lo emocional, como el ejemplo del chocolate.

Todo esto es como la materia prima que existe alrededor de este primer axioma.

El aprendizaje se da en el proceso asimilación - acomodación

El segundo axioma es que el aprendizaje se da a través del proceso de asimilación-acomodación. Este es un postulado piagetiano. Piaget es alguien que nos sirve mucho para la configuración de esta epistemología pero del cual tenemos en un momento determinado que alejarnos. Hay que tomar distancia porque puede, en términos de la educación popular, causar mucho daño.

El segundo axioma considera que el aprendizaje se realiza a través del proceso asimilación-acomodación. Cada vez que llega una nueva información, puede ser aceptada o rechazada o aceptada parcialmente, dependiendo de lo que tenemos en la cabeza. Por ejemplo, si a mí me dan una información sobre los problemas que puede producir consumir demasiado azúcar, pues esa información yo la tomo de acuerdo a los patrones previos relacionados con la salud. No es cierto que todo lo que me llegue simplemente pasa; es filtrado, es acomodado. Puedo decir: “ah, es que el azúcar es buena pero en algunos productos o en algunas cantidades”. Fíjense en la lucha de los dueños de las fábricas de gaseosas. La superintendencia de industria y comercio obliga a la empresa de gaseosas a cancelar un aviso que decía que el azúcar en estas bebidas no genera obesidad. Pero en una gaseosa se traga dos o tres cucharaditas de azúcar; ¿eso no produce obesidad? ¿y todos los problemas que se desprenden de la obesidad?: hipertensión arterial y diabetes a mediano plazo, por ejemplo. Entonces esa información llega pero solo es apropiada, asimilada, dependiendo de la información previa que usted tenga.

Una información sobre cómo los guerrilleros se roban los niños para reclutarlos en sus filas, pues a ver, depende de la información que usted tenga, si la acepta llanamente o duda. Yo estuve en el Putumayo hace menos de un año y oí de primera mano a señoras diciendo: “No, mi hijo se fue para la guerrilla y la guerrilla me lo devolvió: es un muchacho que no tiene 18 años, él no puede estar en la guerrilla, tiene que devolverse para su casa”. Pero resulta que el muchacho no tenía dónde estudiar porque no había escuela, le encantaba el estatus que le daba tener un arma, tenía la idea de que le pagaban algo en la guerrilla; pues se volvió a ir y como a la tercera vez que se fue, no lo devolvieron, se quedó. Entonces si yo tengo esa información relativizo lo del reclutamiento forzado. Aquí forzaron, casi, a que la guerrilla lo incorporara; no fue que la guerrilla lo raptó. Pero si yo no tengo esa información pues me puedo creer el cuento de que los hombres lobos de la guerrilla llegan a un poblado, hacen una redada, cogen a todos los niños y los reclutan a la fuerza. O sea, lo que yo asimile depende de lo que yo tenga en la cabeza. Ese es un segundo axioma.

Todos los teóricos de la comunicación, como Martín Barbero (1998), nos están hablando de que ya no es cierto de que existan receptores; esa es otra gran falacia que primó durante décadas. Existen perceptores, es decir, cada uno hace sobre un mismo hecho una lectura distinta, dependiendo de su background, dependiendo de sus concepciones previas. El taxista me dice que va a votar NO en el plebiscito sobre la paz y yo no quise discutirle porque de pronto me baja y tendría que caminar como 20 cuadras. Lo que hice fue preguntarle: “por qué va usted a votar NO”. Entonces, el señor dice:

“Ah, es que los pobres nos rajamos la espalda trabajando y el día que nos enfermamos yo no puedo sacar el taxi y no tengo casi de dónde comer, pero a estos bandidos les van a dar plata, un salario mínimo mensual”. El

argumento de él es que existen personas que trabajan y que no reciben esas dadas del Estado, claro, ese es un argumento jodido, ese argumento tiene muchos visos de verdad pero es necesario contextualizar. Tiene elementos que son verdad y elementos que son mentira. Es verdad que a los pobres históricos no les dan vivienda sin cuota inicial tan rápido como se la han dado a muchos reinsertados, eso es cierto; ahora, a ese pobre histórico, o a ese taxista, le ha dado el estado otras cosas: probablemente su hijo estudia en una escuela pública y esa escuela la paga el estado; eso él no lo ve, no es evidente, pero el estado le está dando plata; le está dando plata cuando le arreglan la vía para que su carro no se le desbarate. Tampoco él sopesa lo que es tener una persona desmovilizada que ha estado 10 años en el monte echando bala. Tienen que concederle un tiempo y un lugar al reinsertado para que haya una formación y para que vaya reincorporándose a la vida civil.

Entonces es muy importante hacer un reconocimiento de esos saberes previos, que es el axioma uno, y la estrategia para conversar con él tiene que ser el de la actitud comprensiva, como preguntarse: qué sabe él, por qué él hace y dice lo que hace y así entrar a dialogar. No es una descalificación agresiva, ni emotiva, ni intempestiva; eso no conduce a ninguna conversación. Una madre puede amamantar a su hijo hasta no sé cuánto tiempo, porque culturalmente se dice que eso es beneficioso pero puede ser que el tiempo de amamantamiento deba, según la ciencia o la pediatría, acortarse en unos casos o aumentarse en otros. Trabajé en una comunidad indígena y me explicaban una cosa que no sabía; cuando una mujer está lactando, ese proceso la inhabilita para quedar embarazada; entonces en el caso de los indígenas usted tenía entre niño y niño, no podía concebir sino un año después porque estaba amamantando. Pero si usted le reduce el proceso de amamantamiento a tres meses entonces

va a acelerar el número de hijos. O sea, hay una cantidad de cosas culturales que hay que tener en cuenta. Hay un saber y ese saber exterior le llega a la madre indígena y esa madre indígena lo aprende o no, dependiendo de muchas razones. Una razón para no aprenderlo es la práctica cultural ancestral. Esto tiene que ver con el axioma que se llama: “El conocimiento es claro-oscuro”, que es un postulado de Karel Kosick (1967).

El aprendizaje está mediado por elementos socioafectivos

Bueno, aquí habría un tercer axioma; el primero tiene que ver con que los adultos poseen concepciones previas. El segundo es “el aprendizaje se realiza a través del proceso de asimilación-acomodación”. El tercero es: “Los adultos resignifican la información”, lo que está muy ilustrado con los ejemplos que he dado para el segundo y el primer axioma. Otro axioma es el cuarto: “en el aprendizaje hay que tener en cuenta los elementos socio-afectivos”.

Un argumento como el de votar por el SI en el plebiscito, que acaba con la guerra, es recibido de forma muy distinta por alguien que tuvo un hijo soldado y murió durante el conflicto o inclusive por alguien de clase alta que tuvo a su papá secuestrado. Es muy diferente la recepción de este tema por alguien que vivió en una ciudad y que estuvo relativamente alejado de la guerra. ¿Por qué? Porque hay un elemento socio-afectivo en los dos ejemplos, que los diferencia significativamente del que miró la guerra por televisión. O sea, lo socio-afectivo influye muchísimo. Eso no significa que no pueda haber perdón o reparación. Dice Maturana (1990): “pertenece a una cultura que ha devaluado las emociones”. En el hogar, en el colegio, siempre se nos pedía que controláramos nuestras emociones y fuésemos racionales. La racionalidad es algo fundamental, no hay duda, pero las emociones igualmente. Cuando uno se olvida del poder de las emociones en el aprendizaje, se bloquea.

Yo hablaba con un publicista, hace unos días, imagínense a propósito de qué tema ... Del plebiscito. Y el hombre me decía: “si los del SÍ siguen haciendo las campañas que están haciendo van a perder muchos votos”, porque las campañas del SI son hechas para la cabeza. Dicen: mire, va haber 3 millones de hectáreas repartidas entre los campesinos y mire, va haber 5 congresistas que van a entrar por parte de la Farc y mire ... En cambio el NO tiene una campaña que no es racional sino que es emocional. Por ejemplo: el gobierno va a entregar el país a las Farc. Van a darles impunidad a los bandidos. La campaña del NO es una campaña directamente al hígado, al corazón, toda llena de odio, de rabia, de las cosas más mezquinas. Mientras que la campaña del SI es argumentativa. Por eso hay que empacarse las 297 páginas del acuerdo firmado para ver qué argumentos tenemos. No, la emoción juega un papel fundamental. Si miran el voto por el SI, su fundamento es una imbecilidad. Es una época que sigue deificando la racionalidad y entre más estudios tenga alguien, más analítico se vuelve. No es que deje de ser emocional.

Hay que trabajar con la zona de desarrollo próximo

Bueno déjenme recapitular, porque como soy maestro soy cansón. El primero, los adultos poseen concepciones previas; el segundo, el aprendizaje se realiza a través de un proceso de asimilación-acomodación; el tercero, los adultos resignifican la información; el cuarto, en el aprendizaje hay que tomar en cuenta los elementos afectivos, y el quinto: debe trabajarse en Zona de Desarrollo Próximo. Aquí también aparece otro monstruo de la epistemología y es un psicólogo soviético que se llama Vygotski (1979). Insisto, tampoco es que yo sea un especialista en Vygotski, pero he leído lo que me interesa, lo que me parece pertinente.

Miren, se los voy a ilustrar: si usted va subiendo una escalera no puede pensar dar un salto entre el primer escalón y el 45. En una escalera normal usted puede saltar del primero al tercero y de golpe, si está muy bien, salta del primero al cuarto, subiendo. Bajando puede darse unos escalones más. Claro, si exagera se rompe la espalda; nosotros tenemos que trabajar en Zona de Desarrollo Próximo, podemos pasar del uno al tres, del uno al dos, pero no podemos pasar del uno al 17. Mi pelea con el taxista, que por fortuna no se dio, tuvo que ser en Zona de Desarrollo Próximo. Si yo, por ejemplo, desconozco que él tiene parte de la razón en eso de que le dan plata a los guerrilleros y simplemente

puedo establecer una comunicación con él y pensar que él pueda conocer otro punto de vista; pero si no lo hago en Zona de Desarrollo Próximo sino con el discurso de la guerra, pues no hay comunicación.

Mi esposa pelea con la empleada del servicio, una señora que va dos veces a la semana para arreglarnos el apartamento; la pelea de mi esposa es distinta; mi empleada va a votar por el NO y entonces yo no le puedo decir: "no vuelva porque usted va a votar por el NO". Eso sería lo más infame del mundo. Mi esposa le echó cabeza como 8 días para ver qué le decía: "mire, yo sé que usted tiene un niño, el niño tiene 12 años, ¿usted quiere que ese niño



te me voy con un argumento, que es el argumento central de la campaña del SI: SI A LA PAZ, NO A LA GUERRA, si yo me voy con ese argumento que está en el escalón 17, pues rompo la posibilidad de la comunicación con él. Me tengo que ir, en principio, con una argumentación que esté cercana al problema del dinero, eventualmente podría aducir elementos como los que mencioné anteriormente: quién le paga el colegio a su hijo. Entonces el estado le está dando dinero a usted y al guerrillero antes solo le daba plomo. A usted le ha dado dinero durante toda la vida. Si me voy por ese lado,

vaya a la guerra? No, no. Entonces no vote por el NO". Mi esposa intuitivamente se ubica en el campo emocional y en Zona de Desarrollo Próximo. Ella habla del niño, no habla en abstracto de la guerra. Ella se ubica en Zona de Desarrollo Próximo y en el campo de lo emocional, "yo no quiero que mi hijo vaya a la guerra", porque los ricos podrían pagar 15, 30, 40 millones por una libreta militar pero una empleada del servicio no lo puede hacer y en esa guerra puede morir. La Zona de Desarrollo Próximo es clave de tener en cuenta y sería nuestro quinto postulado, quinto axioma.

¿El aprendizaje es el resultado de una negociación?

Bueno, nuestro sexto y último axioma sería la apropiación. El aprendizaje es el resultado de una negociación. O sea, no se rechaza en su totalidad ni se adhiere en su totalidad sino que es el resultado de una negociación. Voy a cambiar de ejemplos, como el de la alimentación: yo tengo un hijo que es vegetariano y es un lio porque no come nada de carne. Yo negocié con él (me costó como tres años) y logré que de vegano se volviera vegetariano. Ustedes saben qué es vegano: los veganos están locos, pero bueno, los veganos no comen lácteos y nada de carne, pero nada de nada. Solamente respiran y toman agua, yo no sé cómo sobreviven. Bueno, pues la negociación con él va en que acepta tomar leche y comer huevo, y queso también; o sea, es vegetariano, no es vegano. Fue una negociación que implicó montones de argumentos y de afectos. Claro, cuando usted trabaja con un adolescente, el adolescente por llevarle la contraria al padre, si el padre es vegetariano él se vuelve carnívoro. Entre chiste y chanza yo le decía: "mire, si nosotros fuéramos vegetarianos tendríamos 4 estómagos, como la vaca" y eso le quedaba sonando. Pero hay que manejar esa relación con el adolescente porque detrás de todo estaba el proceso bellísimo de ganar autonomía y en ese sentido el argumento era tan o más importante que alimentarse bien.

Hay muchos dilemas frente a la educación de los adultos; algunos los retomo de las conferencias sobre el tema:

Como profesor de matemáticas partimos de enseñarles las matemáticas que necesitan para complementar sus acciones, sus necesidades; entonces siento que si eso se queda hasta allí el conocimiento no se amplía, no se expande. Creo que se le está cercenando el derecho a saber más. Si dejo a las mujeres simplemente con el contenido matemático que ellas necesiten, entonces siento que el mundo se les acaba allí, siento que les estoy como limitando el mundo. ¿Cómo hacer?

Cómo se configura la noción de adulto. Tengo un estudiante de 16 años que tiene un hijo de 3, entonces él se concibe como adulto.

Un día leí que los indígenas no tenían suficiente capacidad de pensar según decían los cronistas, hace no sé cuántos siglos; yo creo que lo que nos ha salvado en América Latina y en Colombia es tener malicia indígena, eso nos ha salvado de muchas cosas.

“Loro viejo no aprende a hablar”, y entonces quienes llegamos a esas comunidades creíamos que nosotros éramos los que sabíamos y llegamos con nuestro conocimiento a metérselo como dentro de ese cajón que llamamos cerebro, pero por el camino vamos cambiando de parecer a través del diálogo.

Con respecto a las matemáticas se trata de un debate fundamental. Para empezar quisiera referenciar una investigación que tiene que ver precisamente con las matemáticas, porque todo el mundo trabaja en sociales y les parece fácil. Pero pongan a bailar el trompo del álgebra o de la geometría. Es necesario indagar sobre cuáles son los procedimientos mentales que utiliza un adulto analfabeta para operar aritméticamente. Hemos asesorado campañas de educación de adultos en El Salvador y en Ecuador. En Colombia no, porque nadie es profeta en su tierra y aquí los señores del Ministerio de Educación no consideran importante estas cosas.

Un maestro de obra sabe millones de cosas de geometría, de áreas, por ejemplo, pero eso no significa que él no tenga cosas que aprender y que nosotros no tengamos que enseñárselas; los educadores no somos unos pintados en la pared. Lo que pasa es que lo que vamos a enseñar depende mucho del punto de partida de nuestro interlocutor. Yo cuento siempre la anécdota de cómo cuando yo era alfabetizador y empezaba a enseñar a sumar o a restar, pues a la gente le comenzaba a doler el estómago y nunca me decían: “no, mire profe, lo que pasa es que yo lo hago mejor que usted”. No, él no tenía esa arrogancia ni esa claridad; simplemente no volvía, y ya en el tercer o cuarto grupo me daba cuenta

que empezaba con 15 y terminaba con dos. Entonces yo decía: “carajo, aquí hay algo que está mal”. Lo que está mal es que esos adultos ya sabían operar y yo estaba diciendo: “ustedes son unas bestias, ustedes no saben”, pero ellos sabían de otra manera. Ahí fue cuando me pregunté: “pero cuál es la manera”. Pero cuando usted se enfrenta a la enseñanza del Álgebra o la enseñanza de la Física Dinámica, ahí hay montones de cosas que hay que replantear. La idea es reconocer que él sabe y desea saber más. Es que el adulto tiene que saber qué sabe, pero tiene que saber más y yo le agregaría que ese enriquecer para que sepa más, tiene que estar en la Zona de Desarrollo Próximo, tiene que recuperar saberes previos.

Ahora, esto del adulto de 16 años que tiene hijos es complicado. Nos tiene que llevar a redefinir qué es un adulto. En Cali, en Aguablanca, estuve ayudando a unas monjitas que tenían una guardería de jóvenes de 14, 13, 12 y 16 años, que tenían un niño y a veces hasta dos. Y yo les decía: “A ver, cuénteme, explíqueme que no entiendo, cómo es esto”; y la discusión tiene que ver mucho con el concepto de adulto, sobre qué es un adulto. Pareciera que las niñas preadolescentes y adolescentes no conocieran un preservativo, o no tuviesen plata para comprarlo ... Nooo, me decían las monjitas; aquí les regalan 20 condones a cada una, pero los cambian por dulces. Entonces no es que no sepan cómo planificar y que no tengan acceso a instrumentos para planificar. No, aquí el problema es más complicado; mire, el embarazo adolescente tiene multiplicidad de causas, por ejemplo: salirse de la casa. Una niña que la tienen agobiada en la casa cuidando 5 hermanitos quiere largarse, quiere su autonomía, entonces queda embarazada y se va. Claro, no sabe muy bien que ese “matrimonio” le durará ocho meses y va a repetir el ciclo de la mamá, pero la decisión la toma porque quiere la autonomía; en ese sentido ganar autonomía es una decisión adulta. Queda embarazada también porque pasa de ser moza a

ser esposa. Al quedar embarazada se formaliza, no mediante un acto legal: ya no es la moza de, sino es la esposa de, la compañera de una persona, es un acto de madurez, de adulto. Queda embarazada o tiene un hijo con un joven en una zona de guerra; ni el ejército ni la guerrilla, los paracos sí hacen todo lo que les da la gana: reclutan un muchacho que esté casado. Para eludir el servicio militar, se casan, tienen hijos. Veán ustedes la complejidad de la motivación para el embarazo adolescente por parte tanto de las muchachas como de los muchachos.

Un muchacho en un ambiente sicarial sabe que lo matan mañana o pasado mañana o dentro de tres meses, pues él lo que quiere es prolongar la vida y entonces quiere un hijo, porque no sabe si va a llegar a los 21 años. La famosa película de “Rodrigo D, No Futuro”, es eso. Entonces son actos absurdos, vistos por una mente adulta tradicional, pero son actos de una inmensa madurez: la búsqueda de la autonomía, la búsqueda de la prolongación de la vida, la zafada del servicio militar, hacen que nuestros niños y nuestras niñas tengan que tomar decisiones adultas cuando cronológicamente no tienen la edad. Entonces eso de los adultos realmente es una noción que hay que reevaluar y es muy interesante que se mencione. Un muchacho que tiene que trabajar, muchas veces deja de asistir al colegio para trabajar o trabaja la jornada complementaria convirtiéndose en mitad niño y mitad adulto. Seguirá siendo niño en muchas cosas pero en muchas es también un adulto. Son niños a los que se les roba la infancia con el trabajo y la necesidad económica de la familia. Por ejemplo, les roba el juego, no tienen tiempo para jugar, porque ya tienen que estar en alguna tarea doméstica, ayudando en la cocina o con la plancha o con la cría de los hermanitos o vendiendo cigarrillos o pidiendo limosna con un niño entre los brazos.

De otro lado, es falso que “loro viejo no aprende a hablar”, pero también es cierto. A mí me dieron muchas ganas

hace unos años de aprender a tocar trompeta. Me conseguí una trompeta prestada, localicé el mejor profesor que había, un tipazo que me echaba cuentos, que me decía: “toque, toque” y yo: HmMMM, y no pude. Lo intenté seis meses y no fui capaz. O sea, estos mitos son parcialmente verdaderos, hay cosas que uno no puede aprender. Con la tecnología, pues sí, yo tengo una página Web, “yo soy la vanguardia de la retaguardia”; mis compañeros todavía escriben a mano, en cuadernos, pero yo tengo Ipad y todas esas vainas. El muchacho que me diseñó la página Web, me dijo: “bueno, la última lección, le voy a enseñar a subir nuevas informaciones a la página”, y yo le respondí: “usted está loco, usted cree que yo voy a aprender esa cosa, no, yo cada vez que necesite subir algo le pago y usted me lo sube, pero no vaya a cometer la atrocidad de tratar de enseñarme a mí esas cosas, porque son quince movimientos y ya mis neuronas están saturadas y las poquitas que tengo están guardadas para otras cosas”.

Hay que trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo, porque apenas salió el rollo del WhatsApp mis hijas me regalaron un aparato de esos, y yo les dije: no, regálenselo a alguien que lo va a usar, yo todavía no estoy preparado para esa vaina. Ahora sí, pero dos años después. Como todo el mundo usa WhatsApp, entonces quedo aislado si no uso eso. Eso es como el fútbol, a mí no me gusta el fútbol, pero si no veo fútbol no tengo de qué hablar, entonces no me pierdo la final del campeonato. Sí, “loro viejo no aprende a hablar”, no todo como uno quisiera pero de acuerdo a sus intereses hay muchas cosas que sí. Y sí, la malicia indígena nos hace falta, eso es cierto.

¿Clonar o innovar? ¿los desafíos de la educación de adultos?¹

Cuando nos referimos a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) casi siempre lo hacemos como si ya todo estuviera definido: la EPJA debe

ser básicamente una clonación de la educación regular (de niños y jóvenes). Ciertamente se habla de contextualización, que de manera caricaturesca (aunque no muy alejada de la realidad) se reduce a cambiar dibujos de juguetes infantiles por instrumentos de trabajo; también se dice que tiene diferentes modalidades operativas, pero estas no pasan de permitir trabajar lo de siempre, sólo que los fines de semana o de manera acelerada. Ninguna de las estrategias modifica substancialmente la estructura global de la educación regular.

El tener que clonar la estructura de la educación regular aparece siempre como una obviedad, a pesar de que esta se encuentra colapsada aún para los mismos niños y jóvenes, cuestión que es notoria en las pirámides estadísticas, las cuales muestran cómo los ascensos son cada vez menores, entronizándose la exclusión de cientos de miles de posibles alumnos, sea por la vía de la insuficiente cobertura, por la deserción obligada (necesidad de trabajar o expulsión simbólica) o, por el mismísimo desencanto y aburrimiento con la escuela.

¿Cómo no comenzar a dudar de una estrategia en la que fácilmente de 100 jóvenes no más de 50 culminan la secundaria y no más de 10 ingresan a la universidad pública (que es la única posible para los sectores pobres)? ¿Cómo, con tan desalentadores resultados, no darse cuenta que al trasladarla a la EPJA la situación se tornaría mil veces peor? Clonar, entonces, no debiera seguir pareciendo el camino indicado. Hacer “más de lo mismo” (aunque maquillándolo), sería insistir en un fracaso anunciado.

La causa de este apego a la clonación es con seguridad múltiple. Un argumento, probablemente el más comprensible, es la democratización. Todas las personas deben tener las mismas oportunidades. A la población de la EPJA no se les puede negar la posibilidad de llegar a la universidad. Debemos construir una sociedad igualitaria. Y en abstracto no podría-

mos más que apoyar dicha tesis. Pero democracia es respetar el derecho a la igualdad y a la diferencia. Y no es lo mismo un niño que empieza a estudiar a los 4 años y puede permanecer por lo menos 15 en el sistema educativo, que un adulto que se inicia a los 35 o un joven que a pesar de tener sólo 17 años ya es padre de dos hijos.

El derecho a la educación es inalienable pero eso no significa que su oferta deba ser igual para todas las subpoblaciones. Nos atrevemos a dudar de lo aceptado como “normal”; plantearemos a continuación algunas iconoclastas consideraciones. No sobra aclarar que son apenas intuiciones embrionarias que no pretenden más que abrir la discusión sobre la EPJA:

Primera consideración

Es necesario separar la educación de jóvenes (extra/post edad) de la educación de adultos. De un tiempo para acá la educación de adultos se inundó de jóvenes extra/post edad. Lo anterior se magnificó precisamente por la incapacidad de la educación de adultos de “atraer” a los adultos y por la crisis del sistema regular, la cual no lograba retener a sus alumnos. Y hoy en día tenemos muy pocos adultos y muchos jóvenes, siendo los adultos los mayores asistentes sólo en los primeros ciclos.

Pero son dos subpoblaciones diferentes. Poseen expectativas y necesidades distintas. A un joven, permanecer 6 ó 7 años en el sistema puede parecerle pertinente, mientras que para un adulto tal tiempo es simplemente impensable. Los jóvenes extra/post edad solteros (¿la gran mayoría?) no tienen los mismos afanes económicos que los adultos que deben mantener a sus familias. ¿Por qué, entonces, meter a todos en el mismo saco? ¿Por qué no diseñar subsistemas que resulten pertinentes para cada uno?

Segunda consideración

De una escalera con una única salida y un prolongado tiempo de estudio, a un camino con salidas múltiples que



pueden lograrse en tiempos cortos. La estructura del sistema regular es, en últimas, una escalera donde cada escalón tiene sentido básicamente en función del siguiente: el pre escolar sirve para cursar la primaria; la primaria, para cursar la secundaria; la secundaria para la universidad. Es decir, no poseen fines en sí mismos. De otra parte, es una estrategia que tiene una duración larga (12 años y más, según los países). Independientemente de la validez de esta escalera, para los niños y los jóvenes, lo que parece cada vez menos apropiado es que deba ser replicada para la educación de adultos. La educación de adultos debería posibilitar salidas tempranas y autosuficientes. Lo anterior no implicaría que no poseyera ascensos. Pero cada nivel debería tener sentido en sí mismo.

Tercera consideración

La educación de adultos debería contener estrategias para eventuales incorporaciones al sistema regular. La educación de adultos no podría quedar completamente aislada del sistema regular. Si alguien lo desea, debería poder, mediante una estrategia de

nivelación, por ejemplo, incorporarse en ella. Lo que no tendría sentido es que la educación de adultos se diseñara en función de solo unos subgrupos de alumnos, que son los que eventualmente podrían estar interesados en graduarse de bachilleres.

Cuarta consideración

El currículo de la educación de adultos no tendría por qué ser igual al currículo de la educación regular. Se debería reflexionar sobre la validez de un currículo estructurado a partir de la sumatoria de las disciplinas (áreas) y comenzar a experimentar currículos integrados, girando en torno a la resolución de problemas y/o al trabajo por proyectos, por ejemplo. No habría que considerar tampoco el enfoque de las competencias en una única dirección, pues es bien sabido que al ligarse a las pruebas externas terminan constituyéndose en el currículo explícito, minimizando la iniciativa de los educadores para adelantar trabajos pertinentes y contextualizados. De otra parte, las dimensiones sociales y emocionales deberían cobrar una importancia similar a la que posee hoy lo cognitivo.

Quinta consideración

Es necesario incorporar la formación para el trabajo desde el inicio. No es posible continuar relegando la formación para el trabajo para los grados finales. Esta debe ir incorporada desde el principio de los ciclos. Recordemos que los adultos trabajan para sobrevivir, siendo el desarrollo de diversas capacidades laborales una de las mayores expectativas que el adulto tiene sobre la educación.

Sexta consideración

La formación para el trabajo debe comenzar por una formación polivalente. La especialización prematura en oficios no puede constituirse en el punto de partida de la formación laboral, pues la realidad muestra que un adulto (aún de las clases medias), fácilmente transita por una variedad de trabajos, subordinando los trabajos estables con permanencia de años y hasta décadas.

Séptima consideración

Debe formarse preferencialmente para el trabajo independiente, más que para el empleo. En un mundo globalizado es cada vez más difícil conseguir trabajo en aquellos campos que no requieren una alta calificación. Incluso la tesis, válida para los países desarrollados, según la cual es más fácil conseguir trabajo en MacDonals que en Macintosh, en el tercer mundo es aún precaria porque también es poco probable que un egresado de educación de adultos logre acceder a los pocos puestos disponibles en el sector formal de la economía, pues debe competir con jóvenes en su mayoría bachilleres y solteros.

Notas

- 1 Publicado en Boletín IDIE - OEI, en El Salvador, octubre 2010.

La educación de personas jóvenes y adultas,

un potencial importante para el país: ¡vale la pena invertir en ella!



Aura Paulina Velásquez de Castillo

Integrante del Grupo Prodefensa de la Educación de Jóvenes y Adultos de la ADE. Integrante de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación. Licenciada en Psicología UPN Bogotá. Magister en Psicología Clínica U. Santo Tomás Bogotá. 40 años de experiencia como educadora de los Jóvenes y Adultos

Resumen

El artículo que propone la autora a consideración del selecto grupo de lectores de esta revista, invita a una reflexión acerca de las potencialidades que representa para el país la población de la EPJA en momentos tan difíciles como los que vive Colombia. La reflexión se genera desde las problemáticas que enfrenta hoy la EPJA, continúa con los cambios positivos que generaría la inversión y finaliza invitando a realizar algunas tareas con las que podríamos iniciar partiendo de las

vivencias de la autora por 40 años recorriendo los colegios nocturnos de diferentes localidades del Distrito Capital y buscando proponer una mirada, no desde el gasto que le demanda al Estado esta educación, sino una inversión en recursos y esfuerzo que daría resultados sorprendentes en relación con la paz, la economía, la convivencia, la formación de los futuros colombianos a través de una familia más consciente y mejor formada y un Estado garante del Derecho Humano de la educación.

Palabras clave

Visibilizar, inversión, erradicar, desarrollo, potencialidades

Por azares del destino llegué a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, situación que permitió conocer y valorar este segmento de la población colombiana, descubriendo en ellas a personas sencillas, sinceras, valientes, recursivas, deseosas de “salir adelante”, como lo manifiestan permanentemente; y quienes buscan, en esta educación -y lo siguen haciendo-, la solución a sus múltiples dificultades.

En ese interactuar, cuando de solucionar dificultades se trataba, se aprendió que, en el mundo de la educación, no sólo se es buen maestro enseñando en el aula el área de su especialidad, sino, además, formando al estudiante para cumplir sus deberes y ejercer sus derechos como en el caso de la -la educación- que los transforma en personas libres, inteligentes, críticas y hábiles para enfrentar ese mundo inequitativo y poco amable que los espera. A partir de esta claridad, se comenzó a realizar un inventario de lo que existe hoy en los colegios de esta educación y con lo que se encuentra el maestro, el coordinador o el rector, cuando llegan a una institución educativa de jóvenes y adultos:

1. La legislación, imposible de cumplir, porque el espíritu de la ley fue concebido para la educación diurna y se pretende aplicar a las jornadas nocturnas; ejemplo: cumplir 6 horas diarias de 60 minutos cada una. Mandato imposible de cumplir porque los estudiantes trabajadores terminan su jornada a las 5:00 p.m. e inician la jornada escolar a las 6:00 pm terminando a las 10:00 pm o 10:30 pm.
2. El Maestro que se pensiona, se retira o fallece no lo reemplazan con un nombramiento en propiedad, acabando de esta manera con la posibilidad de las direcciones de grupo, la planeación de actividades como izadas de bandera, reuniones de área, comisiones de evaluación, planeación de la jornada, entre otros.

3. Los maestros por horas dedicados a su trabajo de cátedra y sin espacio para participar en los otros procesos educativos esenciales.
4. Las comisiones de evaluación, reuniones de área, tan fundamentales en el proceso educativo, se realizan con una nómina incompleta lo cual va llevando a la jornada a la dificultad de acuerdos, criterios unificados, búsqueda de alternativa de mejora, frente a la tarea educativa.
5. De la misma manera, no se nombran las orientadoras que se pensionan, retiran o fallecen, privando a esta población de la asesoría psicológica que tanto la necesitan y a la que tienen derecho.
6. En algunas instituciones, la pérdida de la secretaria y el bibliotecario para la jornada nocturna y fines de semana con todas las implicaciones que esto conlleva, en ocasiones, se busca darle solución asignándole unas horas de más a la secretaria del día recargándola de trabajo y bajando, por tanto, la calidad del servicio para los estudiantes de la jornada noche o los fines de semana.
7. Otra solución que ofrecen es la atención en horario diurno cuando los estudiantes no pueden asistir por su trabajo u otras ocupaciones. La asignación de las funciones de la Secretaría a personas con exceso de trabajo, ocasiona dificultades especialmente con la expedición de certificados o documentación vital para el estudiante, perdiendo en ocasiones las pocas oportunidades que se les presenta al no poder obtener sus documentos a tiempo.
8. En época de matrículas, trastorna el proceso el tener que realizarla los docentes y no poder darle al estudiante respuestas a sus inquietudes.
9. Las rectorías de dos o tres jornadas son extenuantes, no sólo por lo larga y compleja, sino por el volumen de personas por las que tienen

que responder y las problemáticas diversas que tienen que manejar donde la damnificada es la jornada noche o los fines de semana.

10. El maestro de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas necesita una formación específica en el manejo de las dificultades que allí se viven, especialmente cuando se llega por primera vez a enseñar.
11. Las políticas de la educación diurna no dan respuesta a las necesidades de esta jornada.
12. La población que se maneja es muy particular, en ellos se siente mucho más la crisis de la situación actual del país: miseria, desempleo, adicciones, violencia, desplazamiento, descomposición familiar, rebusque, inestabilidad, entre otras.
13. El conteo de estudiantes, no para ayudar a las instituciones, sino para justificar los recortes de maestros o el cierre de cursos, la prohibición de los traslados de docentes del día a la noche.

Sin embargo, no por presentar el anterior panorama poco alentador, se debe desfallecer y abandonar a estos estudiantes condenándolos a la ignorancia, al desconuelo, a la discriminación, en un país que hoy necesita impulsar su desarrollo a través de fortalecer la salud, la educación, proteger sus recursos, generar empleo, superar la pobreza, erradicar la violencia, fortalecer la democracia y construir la paz.

Es bueno preguntarnos: ¿Por qué vale la pena trabajar porque se visibilice la situación actual de la educación de jóvenes y adultos?

Es necesario que el Estado descubra el potencial de crecimiento y desarrollo que representa esta población cuando se le educa y por ello vale la pena invertir en su formación. Algunas de las razones que sustentan esta afirmación:

1. Se transforma la imagen del país a nivel regional, nacional e internacional pues la educación convierte a los seres humanos en seres reflexivos, sensatos, autónomos,

- facilitando el control y disminuyendo las actitudes y comportamientos que generan mala imagen al país.
- Se educan mejores padres y madres de familia lo cual beneficia a los niños y jóvenes estudiantes de las jornadas diurnas pues un buen número de ellos sus padres son estudiantes de las jornadas nocturnas y fines de semana.
 - Se mejora la nutrición de la familia cuando se comprenden procesos biológicos, químicos y nutricionales de los alimentos.
 - Se impulsan las microempresas pues muchos de ellos ya son microempresarios y lo están desarrollando con éxito.
 - Se forman mejores ciudadanos, comprometidos con la sana política, el voto limpio, las actitudes honestas, responsables, respetuosas frente al obrar como integrante de una comunidad.

- Mejora la convivencia tanto al interior de las familias como de las comunidades y en general del país.
- Se promueve el cuidado y protección de la vida y los recursos que la hacen posible como el agua, ecosistemas, cultivos de plantas alimenticias y medicinales y en general la vida del planeta.

Desde luego que lo anterior exige, como decía el senador Jorge Enrique Robledo en una de sus intervenciones en el senado, una educación universal, es decir para todos y para que sea universal debe ser gratuita, financiada por el Estado, formal, presencial, de calidad y en equidad con la que reciben los demás colombianos.

Por ahora, necesitamos que estemos convencidos que la educación es la oportunidad que el país viene buscando en el proceso de pacificación y desarrollo.

Organizar un frente común donde la comunidad educativa tengan claro, por una parte, la responsabilidad so-

cial e histórica frente a la construcción de un mundo nuevo para las próximas generaciones; los estudiantes, asuman el compromiso de su formación y la sociedad civil apoye los procesos y exija del Estado la garantía de este derecho.

Se hace necesario entonces:

- Revisar y compilar las normas que amparan el derecho humano de la educación, organizando un marco constitucional y exigir su cumplimiento.
- Realizar una base de datos que comprenda Instituciones, rectores, coordinadores, maestros por áreas, número de estudiantes, entre otros datos, información fundamental a la hora de tomar decisiones.
- Elaborar estadísticas de los docentes de la jornada nocturna y fines de semana y la población beneficiada con esos maestros actuales, estableciendo datos económicos de costo beneficio.
- Diseño de un PEI básico y fundamental como lo establece la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 para los bachilleres colombianos, permitiendo que las instituciones establezcan las particularidades.
- Crear una plataforma que recoja y visibilice tanto las necesidades de esta educación como el trabajo que realizan las instituciones con gran dedicación y esfuerzo; esto estimula e invita a continuar.
- Fortalecer esta educación a través de seminarios, foros, encuentros, audiencias, publicaciones, tanto a nivel nacional como internacional.
- Establecer alianzas y apoyos con la comunidad internacional.
- Crear un centro de acopio de documentación de la EPJA tanto en el horario nocturno como en los fines de semana (sábados y domingos) que recoja no sólo la memoria sino sus necesidades y progresos.



9. Iniciar un proceso de incidencia política frente a todas las autoridades que tienen bajo su responsabilidad esta educación de tal manera que permita lograr las Reformas Constitucionales: Artículo 67 de la CPC, artículos 356 y 357 de la CPC SGP que requiere esta educación, los apoyos, la inversión, hasta posicionarla en el lugar que necesita el país.
10. Avanzar en la formulación de una Política Pública para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultos en Colombia.

Finalmente, es necesario continuar promoviendo la idea de que la educación no es un gasto sino una inversión necesaria si buscamos construir un país en paz, equitativo, incluyente, pacífico y donde sus habitantes gocen de bienestar generado por el trabajo la salud y la educación.

Bibliografía

- Asamblea Constituyente de Colombia, 1991, CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA. 1991.
- Congreso de Colombia, 1994, Ley General de Educación o Ley 115.
- Congreso de Colombia, 2001, Ley 715 diciembre 21 de 2001.
- Ministerio de Educación Nacional, 2004, Directiva 14 de julio 8 de 2004, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, 2008, Circulares 7 y 15 de 2008, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, 2015, 26 de mayo, Decreto Reglamentario Único del Sector Educación.
- Naciones Unidas, 1948, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas, diciembre 10 de 1948.
- Presidencia de la República, 1997, Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997, Presidencia de la República de Colombia.
- Presidencia de la República, 2002, Decreto 1850 13 de agosto de 2002, Presidencia de la República de Colombia.
- JORGE ENRIQUE ROBLEDO, Senador. Intervención en el Congreso de Colombia en defensa de la Educación
- UNESCO/CEAL, 1997, Conferencia Regional de Brasilia, enero de 1997.
- UNESCO, 1990, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo 1990.
- UNESCO, 1997, Quinta Conferencia de Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania. Julio 14 al 18 de 1997.
- UNESCO, 2000, Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Abril 26 al 28 de 2000.

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

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

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

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

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

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

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

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

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

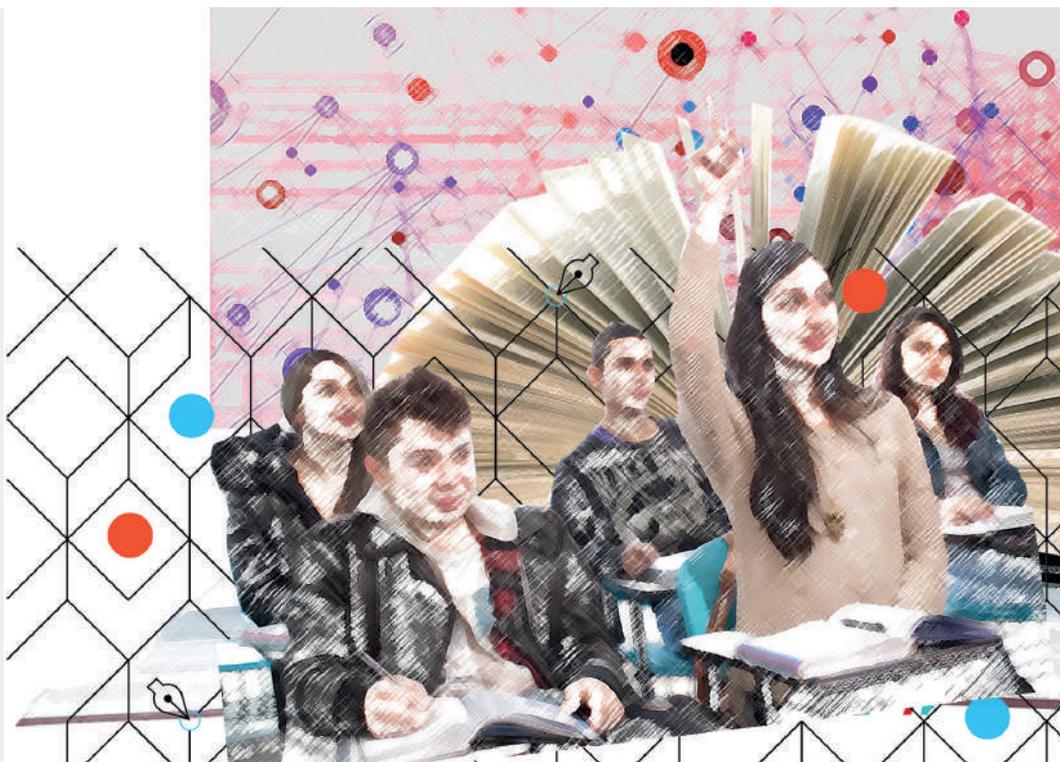
Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

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

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

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

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



La educación de jóvenes y adultos, entre avances y pendientes



Omar Raúl Martínez Guerra

Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa, Universidad Nacional. Especialización en Gerencia Social de la Educación y Magister en Educación, UPN. Ex jefe de la División de Educación No formal y de adultos. Ministerio de Educación Nacional. Coordinador del Programa de Atención a Comunidad educativa. Coordinador de estándares curricular y evaluación.

Resumen

La ausencia de la escuela ha marcado la frustración de millares de personas potencialmente capaces de sobresalir en las artes y las ciencias en América Latina. La historia demuestra que han sido múltiples las ideas y las prácticas erróneas al asumir la educación de jóvenes y adultos, entre ellas centrar la atención en resolver la alfabetización descuidando la educación básica y media. La ley General de Educación y sus normas reglamentarias le dieron un giro significativo, como puede verse en los datos adjuntos. Los aportes

de Paulo Freire y la Educación popular han tenido influencia en la educación regular. Breve referencia a los problemas pendientes, calidad, currículo y formación docente. Una reflexión sobre los referentes para la formación de competencias, un tema de debate.

El recordado escritor uruguayo Eduardo Galeano se preguntaba en uno de sus incontables manifiestos, acerca de cuántos millares de hombres y mujeres, entre escritores, artistas y poetas, de filósofos e ingenieros, de científicos y de verdaderos genios cre-



ativos potenciales en América Latina, morían anualmente de vejez sin saber que lo eran. Sin tener mínima conciencia de su anónima grandeza. No ha sido para menos, cuando los sistemas responsables de la educación y la cultura de la región han mantenido un impresionante rezago a la hora de abrir las puertas de la escuela para todos sus habitantes, a pesar de figurar como un derecho inalienable y fundamental en sus cartas constitucionales.

Niños o niñas que nunca ingresaron a la educación primaria o que desertaron antes de siquiera completarla, pierden casi toda opción para descubrir en sí las virtudes innatas con las que vinieron al mundo, tanto como de la compañía del o la docente encargados de cultivarlas y conducir las a su mayor perfeccionamiento, a menos que se den condiciones verdaderamente providenciales que determinen lo contrario. Éstos, unos años más tarde, formarán parte de esa población llamada analfabeta o iletrada, secularmente invisible en las políticas educativas y en los planes de gobierno; intrascendente en los enunciados de la economía productiva; rezagada en los

proyectos sociales o ausente misional en las universidades y en las instituciones educativas, mientras políticos y técnicos centran su atención en considerar y repetir al unísono sobre la obligación del derecho fundamental de la niñez, como si pasada la edad de escolaridad éste se esfumara.

Hace ya más de 60 años que Erich Fromm, en “Psicoanálisis de la sociedad contemporánea” (1) había planteado un juicio predictor en el mundo capitalista. “¿Por qué la sociedad ha de sentirse responsable únicamente de la educación de los niños, y no de todos los adultos de todas las edades?”. Sin denegar de su importancia, Fromm sostenía que la edad comprendida entre los 6 y los 18 años no era necesariamente ni la única ni la más importante. Indispensable sí, por ser la edad ideal “para aprender a leer, a escribir, a hacer cuentas”. Más, no le cabía duda a Fromm, que la “comprensión de la historia, la filosofía, la religión, la literatura y la psicología” entre otras disciplinas, se veía favorecida a la edad de los 30 o 40 años de vida, y no propiamente en los tiempos convencionales de la carrera universitaria.

Cada vez más son evidentes los perjuicios causados por la ineficiencia interna del sistema educativo (no acceso, retención ni promoción) como factores directos del retraso en el crecimiento económico y social de los pueblos y naciones, y evidentemente, en la calidad de vida y de bienestar de los ciudadanos excluidos. Téngase en cuenta que, por muchos años, la tasa de alfabetización (o la de analfabetismo) ha constituido uno de los tres

indicadores esenciales para medir los índices de desarrollo humano, junto con el ingreso per cápita y la esperanza de vida. En el presente, a los problemas de eficiencia interna del sistema se suman los de la deficiente calidad.

De eufemismos y percepciones erróneas extendidas

¿Porque se designa como analfabeta a la persona adulta, si hay millones de niños y niñas con edades entre los 10 y los 18 años en el mundo que ni siquiera leen o escriben? En este caso, los sistemas acuden a nominarlos con el eufemismo fuera del servicio. Pero más allá del desdeñoso adjetivo, (analfabeta) la población adulta ha padecido las indisposiciones de un verdadero apartheid, sujeta a la discriminación social que la ha llevado a las más inicuas condiciones de marginación y de pobreza. Los sistemas educativos creyeron cumplir con maximizar la cobertura para ingresar a la educación básica a los 6 años de edad y prácticamente garantizarla hasta los 15 o 18 años, atendiendo parcialmente las recomendaciones de la *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia.* (1990) (2) Fuera de ello y por mucho tiempo, la respuesta ha sido un acumulado de ideas y de prácticas de orden residual y ciertamente anodino, que en modo alguno logró siquiera compensar la prevalente inequidad, salvo algunas experiencias como las de Educación Popular, inspirada en los postulados del gran Paulo Freire, o la de Pedagogía del Texto, de la Corporación Cleba, que por años han dedicado sus

..Por muchos años, la tasa de alfabetización (o la de analfabetismo) ha constituido uno de los tres indicadores esenciales para medir los índices de desarrollo humano, junto con el ingreso per cápita y la esperanza de vida...

voluntades a una perspectiva humanizadora desde una pedagogía crítica y liberadora, pero de una expansión inexorablemente limitada.

En efecto, la visión sobre la educación de jóvenes y adultos ha estado asociada a conceptos y a prácticas presentes durante largas décadas en el imaginario universal, entre las cuales sobresalen:

- Presumir que hay unas condiciones predeterminadas e insuperables para la enseñanza y el aprendizaje en la educación formal, en su orden: una edad, de los 6 a los 15 años; una estructura, el sistema de grados, ciclos y niveles acentuadamente inmodificables; y un lugar, la escuela, como el espacio único y universal.
- En el extremo opuesto, la informalidad de la actividad educadora, sin asignación de docentes titulados, desarrollada en espacios diferentes a la institución educativa. (casas comunales, las parroquias y hasta los cuarteles militares, a cargo de bachilleres, voluntarios y soldados)
- La educación de adultos conjeturada como un problema restaurable con la sola alfabetización y en el mejor de los casos de la historia, una réplica del bachillerato tradicional conocido como el bachillerato nocturno.
- La sustitución de políticas educativas, planes y programas, por actividades de corto plazo, sin financiación del Estado.
- La representación semiótica con mensajes, paradigmas e ilustraciones, preferentemente centradas en población de la tercera edad y campesina marginada, connotando mensajes de subliminal filantropía, esperanza y gratitud ante las tardías y episódicas campañas.

La oportunidad de oro: la ley general de educación

Uno de los mayores aciertos de la Ley 115 de 1994 (3) lo fue sin duda el establecimiento de las modalidades de atención educativa a poblaciones de

personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, rural campesina y personas para la rehabilitación social. En el particular caso de las personas adultas, la reglamentación de la ley mediante el decreto 3011 de 1997 (cuyo texto literal hace parte del decreto 1075 de 2015 o decreto único del sector educativo) y unas disposiciones posteriores, entre directivas ministeriales y circulares que hoy siguen vigentes, determinaron las condiciones administrativas y financieras que han sido determinantes a la hora de superar los conceptos y prácticas anteriormente enunciados. Cabe anotar que esta última norma fue el resultado de un amplio proceso de consulta y discusión con docentes, rectores, secretarías de educación, universidades y ongs, en el que, dicho sea de paso, participó el maestro Abel Rodríguez, siendo asesor y luego viceministro. Su aprobación estuvo a cargo de un gran conocedor del tema, el entonces ministro Jaime Niño Diez.

Esta norma le permitió al Ministerio de Educación, poco tiempo después, expedir nuevas disposiciones que le dieron un rumbo diferente a la educación de jóvenes y adultos, para pasar la página de esa historia reseñada antes. En primer lugar, la directiva 14 de 2004, https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86170_archivo_pdf.pdf les fijó responsabilidades a los establecimientos educativos, entre ellas la obligatoria incorporación al Pei, los lineamientos para organizar el currículo mediante la formación en competencias básicas y ciudadanas, el apoyo del nivel central para la aplicación de metodologías exitosas, la asignación de docentes de la planta de personal y los medios para su financiación mediante los recursos del sistema general de participaciones, SGP. Una nueva disposición, la circular 07 de 2008, https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-157662_archivo_pdf.pdf afianzó las orientaciones para la administración de los programas de alfabetización, educación básica y media. En el mismo año, la circular 15 de 2008, amplió las orientaciones

específicas para la prestación del servicio educativo a los adultos desmovilizados del conflicto. Al cabo de tantos años son orientaciones con plena vigencia y aplicación., <https://www.scribd.com/document/428332967/Circular-15-Ministerio-de-Educacion-Nacional-de-Colombia>.

La institucionalización y financiación estatal han marcado una huella importante en el primer decenio del presente siglo que poco se conocen. Las fuentes oficiales del MEN (4) mostraron logros inusuales: 2003 y 2010 se beneficiaron en el ciclo de primaria 1.208.019 personas, equivalentes a más de la mitad de la población considerada analfabeta para entonces el 2003. Los recursos financieros invertidos entre 2003 y 2010 por el Ministerio de Educación fueron \$174.538 millones, que comparativamente a la inversión histórica eran muy significativos. Entre 2003-2014, un total de 1.318.424 (5) adultos excluidos obtuvieron el título de bachilleres, (entre oficiales y privados) equivalentes a una quinta parte del total aproximado de bachilleres colombianos.

En materia de alfabetización, las evidencias son incuestionables no sin aclarar que la superación del analfabetismo es una consecuencia más del crecimiento histórico del acceso de los niños a la escuela, dada la primacía mundial en las políticas de cobertura durante los 30 últimos años. Con tasas brutas de matrícula en primaria del 100% por una parte, y las metas alcanzadas por el Programa Nacional de Educación de Adultos (que en ocho años continuos cubrió un total de 1.208.019 personas https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241342_memorias_RE.pdf mediante modelos educativos flexibles, Cafam, Transformemos, Acrecer, ABC, Unad) por otra, el analfabetismo absoluto ha dejado de ser una prioridad en buena parte del área urbana. Bogotá ha disminuido su tasa a un ínfimo 2%, mientras que la tasa nacional de alfabetización en mujeres es de 95,32 % y de hombres del 94,85, sumadas áreas rurales y urbanas. Aun

así, Colombia ocupa el puesto 68 en el ranking mundial, según datos de UNESCO publicados en <https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetización/colombia>. El verdadero desafío se encuentra en el sector rural, agravado en Córdoba Sucre, Chocó y La Guajira, en los que entre 10, 11, 14 y 15 personas de cada 100 habitantes no leen ni escriben, en pleno siglo XXI, según la fuente anteriormente citada.

De otra parte, los derechos de los jóvenes y adultos se han visto amparados en fallos de la Corte Constitucional y del Consejo de Estado, objetando decisiones técnicas del MEN y de las secretarías de educación, que bajo premisas que resultaron inválidas a la luz de la jurisprudencia, en tanto negaban aspiraciones como el acceso, la continuidad y promoción, bajo argumentos como que la Constitución Nacional solo amparaba el derecho de los niños hasta los 15 años, o que los recursos financieros no eran suficientes. (7) Al aprobar la financiación de todos los ciclos lectivos especiales hasta completar el bachillerato mediante los recursos del SGP, quedaron abolidas las barreras de una larga historia de exclusión y de injusticia. Un caso muy comentado se originó en la sentencia 428 de 2012.¹

Los aportes de la educación de jóvenes y adultos a la educación universal

Es usual de años hacia acá el uso de un léxico que la educación regular y escolarizada anteriormente desconocía, en los documentos oficiales del sector educativo, en las revistas especializadas, en toda suerte de proyectos y en las cartillas o libros de texto empleados para el proceso educativo y pedagógico en los niveles básica, media y superior. Si bien es natural la evolución del lenguaje, es más insinuante saber que se ha tratado de términos que encierran conceptos básicos y fundamentales que la educación de jóvenes y adultos había incorporado tiempos atrás, provenientes de las re-

flexiones de Paulo Freire y los enlaces teorizantes y las prácticas de la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda, entre otros.

La lucha contra la educación bancaria, la domesticación en el aula o la opresión de la pedagogía como la instrumentalización del pensamiento capitalista en la escuela originaron una conceptualización nueva, surgida de América Latina y que hoy tiene un reconocimiento universal.

La flexibilidad se opuso desde entonces a la rigidez en la organización curricular y en los métodos de enseñanza de corte directivo y vertical. Comenzó también la crítica a los contenidos y conocimientos teóricos desligados de las necesidades de la educación para la vida, por lo que se antepuso el criterio invaluable de la pertinencia. Ligado a este concepto, se apostó que el proceso educativo era inútil si no tenía en cuenta las características propias del contexto o entorno social, cultural y económico, de una realidad concreta y objetiva que no podía evadirse, lo que, si era recurrente en los programas y métodos de la tradición escolar, carente ésta del pensamiento crítico y aliada perenne de la propagada transmisión y memorización de contenidos. Surgió también del innovador movimiento freiriano y de la

educación popular la importancia de la participación de los educandos en el aula y en la comunidad, construyendo rumbos y tomando decisiones consensuales sobre sus propios procesos. Legitimó la validez del saber cotidiano conseguido en las relaciones sociales a través de la dinámica familiar, comunitaria, laboral y social: resultaba inoficioso asistir a la escuela desconociendo el valor de los saberes previos. Ignorarlos equivale en cierta medida a pensar en la anacrónica idea de la tabula rasa aplicada a los niños que ingresaban a la escuela, en los albores del siglo XVIII.

Tres problemas pendientes: calidad, currículo y formación docente

Para pensar en calidad, Colombia requiere de una política integral que les permita a los jóvenes y a los adultos acceder a la institución educativa compartida con sus espacios laborales, de tal manera que las condiciones de su trabajo no sean impedimento para el estudio. Requiere además del apoyo de un material educativo y tecnológico. Necesita de un cuerpo docente formado en la universidad, en capacidad de conocer las características del aprendizaje de la adultez y las peculiaridades de su desarrollo emocional,



cognitivo y social. Y urge sobremanera en proseguir y avanzar en iniciativas sobre construcción de lineamientos y orientaciones para la elaboración de los programas curriculares, una tarea que está más al alcance de los grupos de investigación de las facultades de educación y de las secretarías de educación, toda vez que no se vislumbra la posibilidad porque el ente rector en la formulación de la política, el MEN, asuma una responsabilidad aplazada. El MEN expidió lineamientos (6) y estándares de competencias básicas (7) en cumplimiento de lo ordenado por la Ley 115/94 que le asignó esa función, más no lo ha hecho para las poblaciones, situación que lleva a los educadores a adaptar lo expedido para el servicio regular, o a desarrollar sin fórmula de juicio las propuestas de los modelos educativos flexibles, y en caso extremo al manejo de programas curriculares desactualizados. Sin embargo, no debe descartarse la posibilidad de recoger y sistematizar las propuestas actualizadas como un camino posible, una acción del resorte de las secretarías de educación.

¿Referentes (estándares) para la formación de competencias?

De este modo, a los grandes asuntos por resolver en el sistema educativo colombiano, más allá de los adelantos alcanzados o en vía de hacerlo, está la determinación de una política de mejoramiento de la calidad, particularmente distinta a los abstractos estereotipos de la presumida alta calidad a que nos acostumbraron ciertos discursos académicos, quizás con más retórica que pertinencia.

Ahora bien, más allá del debate generado por la estrategia de formulación de estándares de competencias, que aparte de todo fue una labor dirigida por las facultades de educación agrupadas en ASCOFADE y la participación de grupos de maestros, estos criterios constituyen una primera base para pensar los requeridos para jóvenes y adultos. Es cierto

que la prescripción de competencias despierta inusitados recelos por la asociación con el mundo industrial en contextos del mercado, la producción y el consumo del capitalismo, agravado cuando el lenguaje oficial convoca a hacer de la educación un camino para sostener y aumentar la competitividad. Eso es otro cuento. Pero si revisamos la naturaleza de los planteado por ASCOFADE, nos encontramos con que los estándares entendidos clara y taxativamente como criterios públicos de cuanto los estudiantes

lo menos, inherentes a la naturaleza humana, se nace con ellas como una fuerza potencial susceptible de crecer y desarrollarse, como también lo contrario, de atrofiarse. La capacidad está latente en el ser humano, instalada en la dotación biológica del organismo, por vía genética a través de la herencia. La capacidad es susceptible o no de desarrollo, asunto que ya depende tanto de la maduración de las estructuras biológicas y funcionales, como de la acción externa del medio ambiente y sus procesos de sociali-

...El lenguaje es un ejemplo muy ilustrativo, considerado como está en el primer factor más significativo que diferencia al ser humano del resto de las especies animales...

deben alcanzar en el aprendizaje, son igualmente válidos para los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos inmersos en ese proceso de aprendizaje. La cuestión está en nuestro caso de apropiarse de la naturaleza de los referentes, de adoptar críticamente aquellos que sean pertinentes o de proponer los faltantes, en una labor pedagógica similar a las experiencias de las innovaciones educativas. Si aprender a leer y a escribir es el primer gran paso que dan los niños para luego producir textos escritos y comprenderlos, ¿por qué no habría de seguirse un camino similar con adultos que no desarrollaron las habilidades y destrezas de la lectura y escritura, con lo cual también están llamados a producir textos y a comprenderlos, como una de las metas iniciales, para aplicar en la práctica y en la realidad?

Aquí cabe detenernos un poco para unas breves reflexiones: se afirma en veces que no existen competencias si no capacidades. En nuestro modo de ver, es una afirmación supremamente discutible, porque las capacidades son recursos o propiedades, por decir

zación y aprendizaje, dando lugar a la conducta en sus múltiples manifestaciones. La competencia viene a ser la probabilidad de mayor o menor desarrollo de las capacidades.

El lenguaje es un ejemplo muy ilustrativo, considerado como está en el primer factor más significativo que diferencia al ser humano del resto de las especies animales. Los aspectos vocales del lenguaje o habla se encuentran en ciertas partes del cerebro y de los músculos que intervienen en la vocalización, de acuerdo a lo tratado de Whitaker en su tratado de Psicología (1969) (8). El lenguaje simbólico y conceptual es posible gracias a otras zonas del cerebro (los lóbulos frontales y cierta parte del lóbulo temporal). La capacidad latente se desarrolla en la medida en que el organismo crece biológicamente, que es la maduración. Pero para que el niño adquiera progresivamente el lenguaje vocal y el abstracto conceptual necesitará de la socialización, que viene desde afuera, lo que conlleva la imitación y el aprendizaje. La calidad del proceso educativo, en el que intervienen el o

la docente, los métodos, los medios, permitirán que el lenguaje se despliegue con mayor o menor idoneidad. Es esto último lo que determina lo que ha dado por llamarse la competencia. ¿en dónde se pone a prueba esa competencia o idoneidad, sino en la misma realidad?

Cuando planteamos la necesidad de proponer referentes (un término más empático que estándares) del aprendizaje de los jóvenes y los adultos, queremos decir que aprender a leer y a escribir no puede ser el objetivo de la alfabetización o ciclo I. Leer y escribir es una habilidad y una destreza fundamental que se logra a partir de una capacidad antes no explorada, pero no es el fin ni el objetivo principal del proceso, es tan solo un paso obligatorio que nos debe llevar a comprender y a producir textos. Se es más o menos competente en tanto se comprenden y producen textos que respondan a diferentes necesidades comunicativas, MEN (2005) (9)..., luego a textos con diferentes formatos y finalidades, más tarde a textos literarios que propicien la capacidad creativa y lúdica, más allá a distinguir y comprender la información de los sistemas de comunicación y finalmente a identificar los principales elementos de la comunicación...con lo cual se cierra la propuesta en lenguaje para los grados 1, 2 y 3 en los niños, o al ciclo lectivo especial integrado CLEI en el adulto. Por supuesto, no deja de ser un desafío exigente y complejo, habida cuenta de las diferencias en la intensidad horaria y en las ocupaciones laborales y domésticas de quienes trabajan, que son la mayoría, caso en el cual los módulos y materiales de manejo en casa son definitivos.

Algo parecido sucede con las matemáticas. De la vieja tradición empeñada en memorizar aspectos a partir de conocer los números y las operaciones del cálculo aritmético, que fue el objetivo principal en la alfabetización de adultos, se ha pasado al mundo de los cinco procesos generales de la actividad matemática: formular y resolver

problemas; modelar fenómenos de la realidad; comunicar, razonar, y formular y comparar procedimientos y algoritmos. (10), que se organizan en el pensamiento numérico, espacial y geométrico, métrico y sistema de medidas, aleatorio y sistema de datos, variacional, sistemas algebraicos y de medidas.

Un camino similar debería ser bienvenido en dos campos fundamentales, como lo son las ciencias sociales y las ciencias naturales. La enseñanza de una historia literal y memorizada, generosa en descripción acrítica de hechos y fechas carentes de toda utilidad, tanto como de sentido y significado, a manera de elemental ejemplo. Y claro está, sumo cuidado deberá tenerse en cuanto al desarrollo de la educación artística, ética y tecnología e informática, en tiempos en que tienden a excluirse por privilegiar los resultados de las pruebas de evaluación. Los educadores de jóvenes y adultos tienen la palabra, haciendo uso de su sabiduría para construir sus procesos de acuerdo con las posibilidades espacio temporales en los que se desempeñan.

La educación de jóvenes y adultos tiene un desafío pendiente quizás poco debatido, teniendo como presupuesto el valor de sus propias experiencias y de sus prácticas, sobre todo aquellas que han incorporado la fuerza conceptual que le exige contar con la realidad para transformarla. De otro modo no pasaría de ser una escolarización pasiva, cuando la necesidad de transformar la realidad para mejorar la vida es acudiendo al pensamiento crítico y creativo. Es allí donde tiene pleno sentido la pertinencia de lo que se enseña y de lo que se aprende; es también donde el principio de flexibilidad permite construir programas y métodos que consulten las condiciones de vida y las características de su aprendizaje. Y es allí donde cobran verdadero significado los saberes, los conocimientos, las destrezas y las habilidades adquiridos en el transcurso de su vida personal, comunitaria y

laboral. Solo así sería posible pensar que su proceso educativo, de entrada, o de regreso a la escuela, le sea útil para ejercer una ciudadanía pensante y crítica para ejercerla a cabalidad en un contexto universal prodigo en amenazas a la paz, la equidad, la justicia y la supervivencia del planeta. No de otro modo, en América latina, el lamento de Galeano no podría dejar de ser la utopía soñada.

Referencias

- Fromm, E. (1976). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, Erich Fromm. Fondo de Cultura Económica, México y Bogotá.
- Conferencia en Jomtiem, Tailandia. (1990)
- Colombia, Ministerio de Educación. (2015). Decreto único reglamentario del sector educación, decreto 1075 de mayo de 2015. Bogotá. Ministerio de Educación.
- Colombia, Ministerio de Educación (s.f.) *Revolución educativa 2002-2010, acciones y lecciones*. En: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241342.html?_noredirect=1
- Colombia, Ministerio de Educación. *Estadísticas Oficina de Planeación*, 2015.
- Colombia, Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares*, Documento 1. Bogotá. Ministerio de Educación.
- Colombia, Ministerio de Educación. (2005). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Documento 3. Bogotá. Ministerio de Educación
- Whittaker, J. (1970). *Psicología*. México Editorial Interamericana.
- Colombia, Ministerio de Educación. (2005). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Documento 3. Bogotá. Ministerio de Educación

IBID

Notas

- 1 En: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-428-12.htm>
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-428-12.htm>

EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL JÓVEN Y ADULTO SORDO, UN PASADO, UN PRESENTE Y UN FUTURO POR CONSTRUIR



Sara Helena Márquez García

Fonoaudióloga, Especialista en Educación de Jóvenes y Adultos, Especialista en Preparación de Licitaciones y Proyectos Internacionales, Magister en Neuropsicología y Educación. Docente de Apoyo, Colegio Manuela Beltrán, Integrante de Renovación Magisterial. Contacto: sahemaga@gmail.com

Resumen

El presente artículo pretende hacer un breve recorrido sobre la historia de la educación del joven y adulto sordo, abarcando una síntesis de lo que significó su trasegar para que a partir de lo estipulado en el Decreto 2369 de 1997, como respuesta a la reglamentación de la ley 324 de 1996, se reconociera la lengua de señas como su primera lengua posibilitando así la apertura de ofertas educativas pertinentes. Históricamente para la población sorda y más aún para la joven y adulta, la educación ha estado enmarcada por situaciones en las cuales han debido luchar por posicionar su derecho a mejorar su calidad de vida en las condiciones requeridas de formación y si a esto se

une el ser de una comunidad minoritaria usuaria de la lengua de señas se hace aún más necesario visibilizar este avanzar gradualmente hacia una meta de trascendencia de vida.

Palabras clave

Persona Sorda, lengua de señas, oferta bilingüe bicultural.

De los inicios de la educación para las personas sordas

La trayectoria educativa de la persona sorda abarca en promedio unos 70 años en los cuales su centro fue el oralismo y la educación no formal a partir de artes y oficios para desempeñar

alguna labor, lo anterior debido a una histórica controversia, enmarcada desde varios aspectos, uno de ellos sobre la misma persona Sorda, ya que por mucho tiempo desde el ámbito de salud su concepción se determinó desde “su déficit” partiendo de una categorización de los distintos grados de pérdida auditiva y su localización para posteriormente ubicar las ayudas auditivas requeridas enfocadas a “remediar dicho déficit” con la mediación del aprendizaje de la lengua castellana en su forma oral; “Esta visión ligada a lo patológico, condujo a prácticas rehabilitadoras y reparadoras, con efectos negativos en el plano educativo, social, emocional y laboral. (Jiménez, 2020).

En tanto, desde la visión socio-antropológica, las personas Sordas se definen no desde sus carencias sino por quienes son, personas con habilidades que además tienen la posibilidad de interactuar con sus pares comunicativos en una misma lengua, compartiendo de esta forma, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la “igualdad en la diversidad” (Minguet, 2001; Moreno, 2000.)

Fue solo a finales de los años 90 y a partir de la promulgación de la ley 324 de 1996 y posteriormente de la ley 982 de 2005, que se dan los fundamentos para la apertura de ofertas educativas en las que se reconoce la lengua de señas como la primera lengua de las personas sordas y el español escrito como segunda lengua, posibilitando así el ingreso de dicha población a algunas instituciones educativas, por supuesto desde el reconocimiento de su identidad, lengua y cultura, para el caso de Bogotá, en los inicios del siglo XXI, las personas sordas jóvenes y adultas que por algún motivo no habían podido culminar sus estudios pudieron dar continuidad a estos con la apertura de jornadas nocturnas en dos instituciones de Bogotá: San Carlos y Manuela Beltrán.

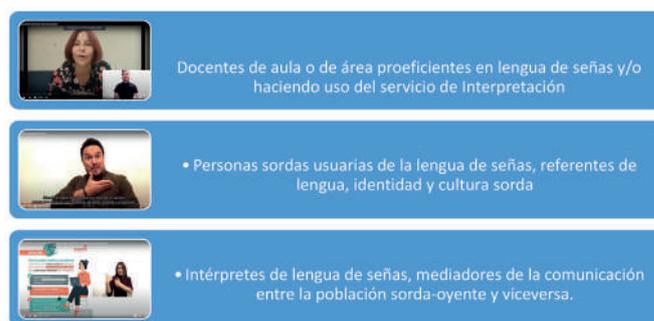
A esta trayectoria educativa se le denominó Integración Escolar y en parte fue el reemplazo ya con una connotación académica a esos espacios iniciales y necesarios para toda comunidad y más aún para esta minoritaria de compartir y socializar, tal y como lo narra Jiménez (2020), en donde se registran los orígenes de la Sociedad de Sordos de Bogotá, con jóvenes y adultos sordos, que querían “tomarse un café”, “jugar campeonatos”, “hacer reinados de belleza”, incluso capacitarse en diferentes oficios para prepararse y conseguir empleo, todo centrado en que se hiciera en su lengua de señas, es decir la misma comunidad buscó que su lengua creciera propiciando los espacios para avanzar hacia una preparación académica ya con un carácter más formal.

Contexto Actual

Revisando a nivel nacional las experiencias educativas en la Básica y Media para la educación de jóvenes y adultos sordos, no se encuentra mucha bibliografía al respecto, indagando de manera personal, se pudo referenciar que hay algunas

ofertas, unas que se han fortalecido y otras que están en proceso de hacerlo y de contar con el equipo interdisciplinario requerido para tal fin, como lo señala el Decreto 1421 de 2017, en el que se menciona que debe haber para la Oferta Bilingüe Bicultural, docentes de aula y de asignatura proeficientes en lengua de señas, modelos lingüísticos e intérpretes.

Figura 1. Equipo interdisciplinario para la educación personas sordas



En el departamento del Meta, en la ciudad de Villavicencio se encuentra el colegio Guillermo Niño Medina, el cual cuenta con oferta educativa en la jornada nocturna y los sábados, las edades para ingresar están desde los 14 años en adelante y se cuenta con modelo lingüístico, intérpretes y docente de Español Escrito como segunda lengua, la educación se da a partir de ciclos tal y como está estipulada para la educación de jóvenes y adultos.

En el departamento de Santander, en la ciudad de Floridablanca, el colegio Técnico Industrial José Elias Puyana, cuenta con una oferta educativa denominada CIEIS Sabatino, reglamentada de acuerdo a los artículos 50 hasta el 53 de la ley 115 de 1994, referidos a la educación para jóvenes y adultos.

La oferta educativa, relata la docente Martha Liliana Plaza Garzón, se originó inicialmente para dar respuesta a un tipo de población que requería continuidad en su formación académica como lo eran personas reinsertadas, indígenas y/u otras con trayectorias de vida difíciles, a esta se le fueron uniendo poco a poco personas sordas, situación que planteó otro reto, en la medida que se requerían de otros ajustes en términos de lengua y de Talento Humano, que no estaban contemplados, sin embargo, en la actualidad cuentan con 82 estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas, les han asignado los intérpretes pero no de manera permanente, dado que tienen la modalidad de vinculación por contratos y estos pueden variar entre dos a tres meses, habiendo períodos en los que no se cuentan con ellos.

Como fortalezas la docente menciona que se cuenta con un equipo de ocho docentes comprometidos, con el proceso de enseñanza-aprendizaje que contempla las adecuaciones requeridas para la diversidad de población que atienden y señala que “ Los lineamientos curriculares son importantes pero más lo es un estudiante motivado, aprendiendo de acuerdo a sus habilidades”

Actualmente se encuentran en acercamientos con el INSOR (Instituto Nacional para Sordos), con el fin de avanzar hacia la oferta Bilingüe Bicultural y poder contar con un modelo más fortalecido de educación para la población sorda.

A nivel de Bogotá, como ya se mencionó anteriormente se cuenta con dos colegios distritales el San Carlos y el Manuela Beltrán con educación para la población joven y adulta sorda, específicamente en esta última institución, luego de hacer un análisis de la población que llegaba, en busca no solo de una posibilidad para estudiar sino más importante que eso, de una oportunidad para comunicarse e interactuar por primera vez con sus pares comunicativos se optó por conformar grupos en una oferta denominada Alfabetización para la vida, en la cual se ubican aquellas personas provenientes de diferentes regiones del país en las cuales no se cuenta con una atención educativa en lengua de señas y que por ende o han estado inmersas en contextos académicos únicamente contemplados para oyentes o en entornos familiares o rurales con pocas oportunidades de una comunicación efectiva, para estos, el colegio se abre como una maravillosa posibilidad de por primera vez “ser escuchados en su lengua”

El colegio Manuela Beltrán oferta todos los ciclos desde el mencionado de Alfabetización para la Vida hasta el ciclo VI que culmina ya con la graduación como bachilleres académicos, sin embargo, para llegar a este merecido reconocimiento deben pasar por las diferentes áreas del conocimiento y también por actividades de participación ciudadana, todas mediadas por la lengua de señas y por el español escrito como segunda lengua.

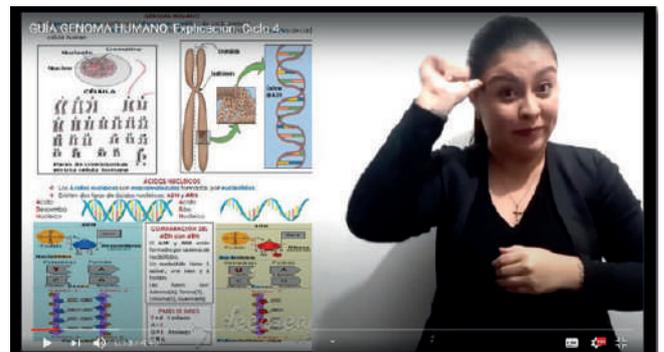
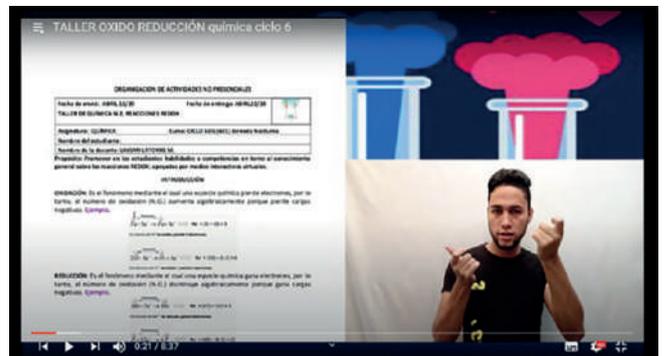
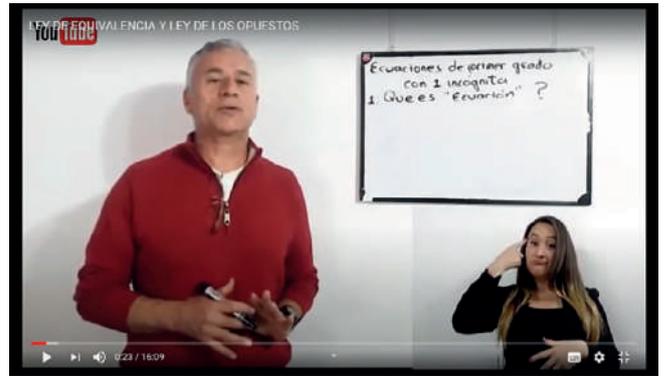
La institución educativa, cuenta con docentes y modelos lingüísticos, personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana, intérpretes, docente de Español Escrito, docente de Apoyo Pedagógico, así como también con directivos docentes y docentes de área, comprometidos con realizar los ajustes necesarios en términos de adecuación de material con el fin de lograr que haya no solo un mejor proceso de comprensión sino además de transformación de esos saberes en acciones prácticas para la interacción de los jóvenes y adultos sordos en los diferentes contextos en los que interactúa.

Es importante resaltar que el proceso de adquisición de conocimiento por parte de las personas sordas se recepciona a nivel visual, por lo tanto, el material que se realiza para ellos debe darse a través de estos recursos, de esta forma videos, infografías, mapas mentales, presentaciones, son algunas de las formas posibles de llevarlos a estos procesos de intercambio de saberes.

Otro aspecto a destacar es la relevancia del vocabulario pedagógico que debe generarse en lengua de señas, desde las diferentes áreas del conocimiento, propiciando no solo la apropiación de este sino además el uso de un discurso argumentativo y propositivo a través de la lengua de señas.

A continuación algunos ejemplos de material en lengua de señas desde diferentes áreas del conocimiento, así como también de interacción en otros contextos informativos, culturales y recreativos.

Figura 2. Imágenes de adecuación de material en lengua de señas



Hacia un futuro educativo de calidad, como parte de la oferta bilingüe bicultural

A nivel del país está claro que aún se está en un nivel incipiente de oferta educativa para la población joven y adulta sorda, ya que pese a que como se ha evidenciado en el presente documento, se ha ido avanzando gradualmente de una connotación de la persona sorda como “susceptible de rehabilitación a partir del uso de la lengua oral” a ratificar a partir de normativas vigentes que la lengua de señas debe ser la lengua que permee todo su proceso de educación, aún se está lejos de cubrir las necesidades que en términos de formación se requiere.

Si se puede observar, son contadas las ciudades que en las regiones han empezado a realizar esfuerzos para agrupar a esta población en torno a su educación y en la mayoría de estas han sido ellos mismos quienes en pro de tener un mejor proyecto de vida han propiciado esta generación de espacios.

La actual situación generada por el Coronavirus puso aún más de evidencia, la necesidad sentida que tiene esta población de contar con ofertas educativas pertinentes en cada una de las regiones del país, ya que debido al planteamiento de la estrategia “Aprende en Casa” generada desde la Secretaría de Educación de Bogotá, fue posible que algunas de las personas sordas continuaran con su proceso educativo conectadas desde diferentes puntos de Colombia, lo anterior, debido a que fue necesario que se trasladaran a sus lugares de origen bien sea por la pérdida del empleo o por falta de continuar con la generación de ingresos a partir de la economía informal; sin embargo, al darse el regreso a la presencialidad, evidentemente esta opción de educación remota ya no fue viable y por ende parte de dicha población se está quedando sin la posibilidad de educación.

Aunque tanto si son de Floridablanca, como de Villavicencio, Bogotá o provenientes de esos grupos que han accedido a Educación no formal, está claro que luego de terminar un bachillerato académico, las oportunidades a nivel de Educación Superior tampoco han avanzado de gran forma, siendo contadas las universidades que ofrecen programas de formación, limitando a una, dos o máximo tres carreras, la posibilidad de elegir, en el caso de ser de carácter estatal, ni que decir de las universidades privadas, en donde no se contempla la contratación de intérpretes y este servicio debe correr por cuenta del usuario que así lo requiera o en el mejor de los casos se da la contratación siempre y cuando haya un notable número de estudiantes sordos matriculados para una misma carrera, lo cual nuevamente limita las posibilidades de acceso.

Otro aspecto de relevancia es la presentación de la prueba Saber 11, el decreto 1421, menciona los ajustes razonables que desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), deben realizarse, en este sentido y en articulación con el Instituto Nacional para Sordos

(INSOR), desde hace ya algunos años se viene realizando la prueba Saber 11 en lengua de señas y si bien este es un logro para la comunidad educativa sorda del país, aún es necesario generar acciones de profundización en torno a la prueba, ya que por lo general los cursos están orientados hacia la población oyente y aunque se ha avanzado, el material liberado en lengua de señas desde las diferentes áreas del conocimiento continua siendo escaso, proporcionando así unas limitadas posibilidades de preparación. De otro lado, el ICFES está en deuda de generar análisis de los resultados para las personas con discapacidad, con el fin de con base en esto propiciar mayores espacios de cualificación.



Finalmente en lo que si se está de acuerdo por parte de los y la docentes de las diferentes ofertas educativas presentadas en este artículo es que más allá de lo académico se establecen vínculos emocionales significativos en los que la misma comunidad se fortalece a partir de la interacción con sus compañeros incluso dentro de la misma diversidad como ocurre en Floridablanca donde hoy convergen diversos grupos o como en el colegio Manuela Beltrán donde hay población desde los 16 hasta los setenta años de edad, todos buscando tener una mejor calidad de vida.

Referencias

- Jimenez, L, (2020) Historia de la Educación para el Trabajo y la Ubicación laboral de la comunidad Sorda en Colombia, Perspectivas y retos para su inclusión
- Ministerio de Educación Nacional (1997). Ley 324 de 1997
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Ley 982 de 2005.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017.



LA RED DE INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA



Jorge Jairo Posada Escobar

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
jjposada@yahoo.es



Cecilia Gómez López

Coalición Colombiana por el
Derecho a la Educación
blacego@gmail.com
coalicioneducacion.col@gmail.com

Resumen

Cómo la pandemia y el confinamiento han afectado la vida y la educación de las personas jóvenes y adultas?, es uno de los temas que abordamos; luego, se presenta la experiencia de la Red de Incidencia en Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA; y se describen las acciones realizadas para defender el derecho a la educación de estas poblaciones.

Contexto actual: cómo se ha vivido la pandemia en la educación de personas jóvenes y adultas – EPJA?

Vivimos una época sin precedentes, la pandemia mundial del COVID 19 ha matado a miles de personas, al mismo tiempo que ha profundizado y desnudado los problemas sociales, las desigualdades económicas y las barreras que impiden el acceso a la educación de muchos grupos sociales.

Entre numerosas preocupaciones, la vulnerabilidad social y económica de muchas personas jóvenes y adultas, se ha puesto en primer plano dramáticamente, destacando las desigualdades sociales.

A pesar del “distanciamiento” social, las prácticas educativas continuaron, pero las poblaciones de difícil acceso y las de más bajos recursos debido a las dificultades y los altos costos de la conectividad, enfrentaron mayores obstáculos para continuar sus estudios y esto es lo que ha pasado en la EPJA. La enseñanza y el aprendizaje, de alguna manera han continuado, pero se realiza de otras formas, dejando a muchos por fuera.

La pandemia recae en mayor proporción sobre las comunidades más pobres del país y del mundo, impactando en un inicio sobre todo a las ciudades más densamente pobladas, a las poblaciones de más bajos ingresos y a las localidades y regiones con infraestructura médica y de salud pública deficientes, y luego extendiéndose hasta llegar a las zonas más apartadas. La pandemia ha demostrado lo grave que ha sido para el país y para sus poblaciones el haber desmontado el sistema público de salud, y convertirlo en un sistema privado de ganancias para unas pocas empresas.

En Bogotá, Cali, Medellín y en otras ciudades del país, los barrios más afectados son los barrios populares. Las comunidades más pobres según las estadísticas que se actualizan constantemente, han sufrido con mayor rigor el contagio del Covid -19 y las tasas de mortalidad entre las personas de sectores populares son mucho más altas.

Mientras unas pocas personas dueñas de los grandes monopolios de las comunicaciones, de los sistemas informáticos, de los bancos, de las empresas, han acrecentado sus ganancias, muchos trabajadores mal pagados, como empleados de supermercados, conductores de reparto de alimentos, domiciliarios, vendedores ambulantes, profesionales de atención médica de primera línea, siguen trabajando, a menudo sin equipos de protección. Gran parte del trabajo informal, a tiempo parcial y mal remunerado es realizado por personas pobres, campesinas y migrantes; estas personas son las que mantienen los servicios

esenciales, el acceso a alimentos y a los productos básicos para la subsistencia; pero a pesar de esto, no reciben el apoyo requerido para su desarrollo personal, familiar y laboral.

Si bien, muchas personas jóvenes y adultas continúan trabajando, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020) estima que alrededor del 80% de las y los trabajadores se han visto afectados por la pandemia y miles de personas han perdido sus precarios trabajos, o se les ha hecho imposible ir a conseguir su rebusque diario. Pero aun así, miles de personas jóvenes y adultas siguen saliendo a las calles a rebuscarse la vida.

Las empresas como restaurantes, bares, transportadoras, almacenes, tiendas, turismo, y muchas otras han despedido empleados, repercutiendo de mayor manera en las mujeres. Las pequeñas y medianas empresas son especialmente vulnerables, al igual que las personas que trabajan por cuenta propia. Es po-

ra riesgos y oportunidades. Vivimos en una sociedad con una perniciosa brecha digital, y aunque la tecnología se ha utilizado como una forma de seguir en contacto con nuestros estudiantes, pocos han tenido acceso a Internet y a computadores, muchos han “comprado minutos” o datos para entregar sus trabajos y conectarse con sus maestros y maestras.

Algunas personas jóvenes y adultas sólo tienen un celular por familia como su principal fuente de comunicación y de acceso a Internet, muchas no han tenido para pagar la conexión de datos. Muchos utilizaron sus datos para ayudar a sus hijos con las tareas de la escuela. A las personas adultas mayores y a las personas con discapacidad, el estudio apoyado con las tecnologías ha sido más difícil, su acceso a oportunidades de aprendizaje se dificultó aún más, en un momento en el que el acceso a la información y el aprendizaje son de vital importancia.

...Aunque la tecnología se ha utilizado como una forma de seguir en contacto con nuestros estudiantes, pocos han tenido acceso a Internet y a computadores...

sible que estos trabajos desaparezcan o no regresen durante la reactivación de estas economías. La economía del cuidado al interior de las familias se ha recargado principalmente en las mujeres, que tienen que afrontar las mayores tasas de desempleo.

Dentro de esta fase económica, la EPJA indudablemente está siendo afectada, y nuestro trabajo como educadoras y educadores también.

Nuestro propio compromiso y trabajo educativo ha cambiado en los últimos meses. Esta situación gene-

Aunque algunas personas trabajaron desde la casa, tuvieron que compartir sus espacios personales con los del trabajo, se estudió en la cocina, en la alcoba, encima de la cama; gran parte de la población vive en hacinamiento, compartiendo espacios con los hijos y abuelos. Además de los espacios, se han mezclado los recursos y responsabilidades laborales con las familiares.

La mayoría de maestras y maestros hemos tenido que aprender de plataformas y otras habilidades digitales a la carrera, con el fin de poder atender



y apoyar a las y los estudiantes para que puedan conectarse, además con nuestros pocos recursos hemos tenido que ampliar nuestros planes de datos. El tiempo de trabajo se ha aumentado, ya no hay horario establecido de trabajo y de descanso, sino que permanentemente se tiene que atender día y noche a los estudiantes y a sus familias.

Se sabe que el gobierno nacional y algunos gobiernos locales en Colombia, en vez de mejorar las posibilidades que les permitan a los estudiantes romper las barreras para poder seguir estudiando han tratado de acabar con los programas de EPJA, están aprovechando las circunstancias, para entregar estos programas a empresas privadas, han hecho todo lo posible para negar el derecho a la EPJA de miles de personas que necesitan de esta educación.

Hemos constatado así mismo, que estas circunstancias de encierro, han sido aprovechadas para violar los Derechos Humanos, para el asesinato de líderes y la ejecución de masacres.

Para los maestros y maestras e investigadores es importante poder describir y analizar estas experiencias, documentar e investigar ¿Cómo los estudiantes de la EPJA han enfrentado las secuelas de la crisis?

También tenemos que preguntarnos ¿Cómo continuará nuestro trabajo, y en qué condiciones? ¿Cómo han

respondido y afrontado los maestros y maestras de EPJA todas estas situaciones? ¿Cuál será el impacto de la crisis en las diferentes modalidades (rostros y voces) de la EPJA?

¿Cuál es y será el aporte de la EPJA para mejorar las condiciones de vida y las condiciones psicosociales de las personas jóvenes y adultas en estas circunstancias? ¿Cuál es la política del gobierno nacional y de los gobiernos locales para apoyar la EPJA? ¿Cómo se motivará la participación en estos programas para que la deserción no se aumente? ¿Cuál será el apoyo que los gobiernos y las Instituciones Educativas - IE puedan brindar a las y los estudiantes, a las y los profesores y profesoras para que puedan continuar su trabajo en la EPJA?

Esperamos que durante este momento difícil, la EPJA pueda ser una fuerza para conectar personas que tras meses de aislamiento social y distanciamiento físico, puedan tener algún espacio de encuentro; es un momento clave para reconocer más que nunca el valor de las redes de apoyo y la solidaridad entre los miembros de la sociedad, generar y fortalecer espacios organizativos de las y los jóvenes, de las personas adultas, de estudiantes y de docentes. Es un tiempo clave para pensar y explorar los significados y la importancia de la EPJA.

La educación de personas jóvenes y adultas trabajando en red

La EPJA incluye diferentes formas, espacios y actores. La EPJA, involucra el derecho a la educación a través de un amplio bloque de modalidades (alfabetización, educación formal escolar: educación básica, educación media; educación técnica, formación profesional; educación para el trabajo y el desarrollo humano; educación con diferentes modalidades: educación nocturna, educación de fines de semana; educación en espacios de reclusión; educación para jóvenes excluidos de la escuela, reconocimiento de saberes adquiridos; educación comunitaria, en y desde los territorios; escuelas de formación agroecológicas; escuelas campesinas; educación entre mujeres; escuelas de formación política, entre otras).

Desde hace algunos años un grupo de organizaciones sociales entre las que se cuentan la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, el Frente Amplio por la Educación, los Derechos y la Paz, el Grupo Pro-defensa de la Educación de Jóvenes y Adultos de la ADE, el Grupo de Estudiantes de EPJA, el Colectivo Voces y Colores, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica

gica Nacional, la Asociación Sindical de Educadores de Medellín – ASDEM, la Asociación de Directivos Docentes de Colombia – ASODIC, la Asociación para el Desarrollo Campesino – ADC y la Fundación Luis Felipe Vélez y otras organizaciones de la Sociedad Civil, apostamos por el Derecho Humano a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas.

Partiendo de las reflexiones de esta Red de EPJA, consideramos que la EPJA es un Derecho Humano fundamental (Tomasevsky, K., 2004) que ha sido reconocido de manera formal por el Estado colombiano en los Acuerdos Internacionales suscritos por Colombia, en la legislación interna y la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana: “... es un derecho que tiene como fin la realización de la dignidad humana, potenciar el ejercicio de otros derechos como la igualdad de oportunidades, el trabajo, los derechos de participación política, la seguridad social, entre otros derechos que ayudan al fortalecimiento de la democracia” (Sentencia T-428 de 2012).

La EPJA es una educación para las poblaciones a las que su derecho a la educación ha sido vulnerado: es una educación para personas que no han podido acceder a la educación primaria, secundaria, media, y/o a la educación superior; tampoco a la educación para la salud, la recreación, la ciudadanía, la participación democrática y la paz. Es una educación para personas jóvenes y adultas que tienen historias de vida complejas, muchas de las cuales, vistas desde la interseccionalidad, están atravesadas por historias de pobreza, discriminación, estigmatización, exclusión y falta de reconocimiento cultural (Viveros, M., 2016).

La EPJA se constituye en una herramienta central de justicia social y de equidad; así mismo, ayuda a prevenir situaciones de violencia social cotidiana; permite generar una ciudadanía participativa, mejorar la convivencia, aporta al buen vivir y a la construcción de la paz.

Existe una deuda histórica con la EPJA, la cual requiere de políticas públicas justas que garanticen su pleno desarrollo como derecho humano fundamental. Reafirmamos el valor del derecho a la educación para la sociedad colombiana, y por ello, ofrecemos nuestra solidaridad y apoyo con las y los estudiantes, maestras y maestros de la EPJA, y con las organizaciones e instituciones educativas públicas y comunitarias que defienden el derecho a la educación.

Destacamos además la importancia de garantizar la integralidad en la prestación de la EPJA como derecho humano, que debe ser atendido por el Gobierno Nacional como parte de las obligaciones internacionales que ha adquirido con esta educación.

La incidencia política en favor de la EPJA

La Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, ha realizado varias acciones de incidencia política, entendida como un conjunto de actividades y procesos dirigidos a generar influencia sobre personas e instituciones que tienen poder de decisión en asuntos de importancia para un grupo social, una comunidad o para la sociedad en general, desde el Estado. La incidencia política tiene como objetivo generar la consecución de transformaciones en normativas y políticas en favor de cambios sociales y/o –políticos que expresen y beneficien a un buen conjunto de la ciudadanía. La incidencia política se refiere a los esfuerzos de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos por medio de la persuasión, movilización y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros nacionales e internacionales y otras instituciones de poder. (Mckinley, A., y Baltazar, 2006; Save The Children, 2016).

Algunas actividades realizadas en este proceso de incidencia política en torno al derecho a la educación universal, pública, estatal, gratuita, con el presupuesto que se requiere, han sido:

Realización de varias Audiencias Públicas en el Congreso de la República, con participación de parlamentarios, autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil que trabajan por el derecho a la educación, buscando visibilizar las problemáticas y exigir el presupuesto que se requiere, y las transformaciones al Sistema General de Participaciones - SGP para incrementar el presupuesto dirigido a salud, educación, agua potable y saneamiento básico.

Conversatorios en el Congreso de la República, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la ADE y en otros espacios relacionados con el derecho a la educación.

Participamos de las múltiples movilizaciones de estudiantes y docentes en la lucha por el derecho a la educación.

Durante la Asamblea de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación –CLADE, realizada en el año 2018 en Bogotá, hicimos un encuentro latinoamericano de estudiantes universitarios y secundaristas, con participación de estudiantes de EPJA.

Luego de esto, en octubre de 2019 realizamos el encuentro de estudiantes de EPJA con participación de cerca de 100 personas, este encuentro tuvo un buen proceso de preparación, realización y posteriores reflexiones.

A inicio de 2020, publicamos en un libro la sistematización del evento: *Por una educación de personas jóvenes y adultas emancipadora y garante de derechos. Encuentro de Estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, Bogotá octubre de 2019 (<https://coalicioneeducacioncolombia.files.wordpress.com/2020/06/libro-epja-final-1.pdf>).

Fortalecimos el equipo de trabajo involucrando a estudiantes, docentes y organizaciones de la sociedad civil, reconociendo los Rostros y Voces de la EPJA, desde la diversidad de formas de educación de personas jóvenes y adultas.

Para el año 2020, diseñamos un plan de incidencia con varias líneas de trabajo:

- Formación para la incidencia política en EPJA.
- Investigación hacia la elaboración de una línea de base que incluye los rostros y las voces de la EPJA.
- Comunicaciones, con videos cortos de experiencias de estudiantes de EPJA, materiales pedagógicos, mensajes radiales, afiches, uso de redes sociales y fortalecimiento de mecanismos de comunicación.
- Acciones de Incidencia Política local y nacional.

Procesos de formación

El grupo que integra esta red nos hemos reunido de manera periódica, en un proceso de formación donde abordamos varias temáticas:

- Acuerdos Internacionales de la EPJA
- Políticas públicas nacionales y jurisprudencia alrededor de la EPJA
- Estadísticas acerca de la situación actual y las condiciones de trabajo de la EPJA en el país
- Presupuesto educativo, desfinanciación, brechas educativas en la EPJA; modelos privatizadores en EPJA.
- Características de las y los estudiantes, condiciones de vida y de acceso a la educación (rostros y voces de la EPJA)
- Diferentes enfoques y concepciones de la EPJA
- Experiencias educativas alternativas de la EPJA en varias regiones del país: Medellín, Quindío, Cauca, Nariño, Chocó, Valle del Cauca, Bogotá y Sumapaz.
- Herramientas para la Incidencia política en EPJA.
- Género y participación de las mujeres en la EPJA.
- Experiencias internacionales de EPJA: Brasil, Perú, México y República Dominicana.
- La Educación rural en Colombia, vista desde las regiones.

- La alfabetización en tiempos de pandemia y de conectividad virtual.
- La educación para personas privadas de la libertad, casos Brasil, Perú, Cali y Quindío.

Este proceso de formación ha sido participativo, con protagonismo de estudiantes, docentes, directivas, economistas, abogados y otros profesionales, siendo dialógico e intergeneracional.

Acciones de investigación

Se está elaborando una línea de base para la incidencia política en el Congreso de la República y en otras instancias del Estado Colombiano, que da cuenta de la situación real de la EPJA en Colombia en diferentes aspectos como la inversión del Estado, las condiciones para la enseñanza, las condiciones laborales de las maestras, las políticas públicas, la jurisprudencia de la EPJA, la EPJA en los planes de gobierno en la reciente historia de Colombia, cifras y datos de la EPJA, necesidades de educación de la población colombiana que requiere de esta educación; todo ello, para tener un diagnóstico fuerte que nos permita negociar con el Estado sobre los vacíos y dificultades que tiene esta educación.

Se están elaborando propuestas de Reforma a algunos artículos de la Constitución Nacional que restringen el derecho humano a esta educación (Artículos 67, 45 y Artículos 356 y 357 de la CN).

Comunicaciones

Se han consolidado las redes sociales de comunicación, que permiten interactuar con las diferentes instancias de la EPJA, fortaleciendo la red como tejido social y hacia afuera divulgando al público en general para dar a conocer lo que estamos haciendo y visibilizar a la EPJA en Colombia.

Se han realizado varios videos cortos y mensajes radiales con estudiantes, compartiendo sus experiencias en la EPJA y la importancia de esta educación en sus vidas y las de sus familias;

además se han elaborado materiales pedagógicos, afiches y otras piezas comunicativas que fortalecen la comunicación.

El proceso de formación semanal se divulga a través de las redes sociales: página web, Facebook y youtube. (<https://coalicioneeducacioncolombia.wordpress.com/> <https://www.facebook.com/CoalicionEducacionColombia/>)

Se fortalecieron las páginas web de la Coalición y de la ADE de Educación de Adultos, donde se publican las actividades de incidencia, las reflexiones e investigaciones que vamos realizando.

El libro “Por una Educación de Personas Jóvenes y Adultas Emancipadora y Garante de Derechos”, recogiendo la experiencia del primer encuentro de estudiantes, publicado en febrero de 2020, ha estado circulando en varios países de América Latina y el Caribe y se ha subido a diferentes páginas web.

Se ha participado en entrevistas radiales y de comunicaciones en Colombia y otros países de la región de manera virtual.

Actividades de Incidencia en el Distrito de Bogotá

- Hemos incidido en el Plan de Desarrollo de Bogotá, y en la elaboración del Plan de Ordenamiento Territorial - POT, abogando por la inclusión de la EPJA. Enviamos cartas a todos los concejales, nos reunimos con algunos concejales y sus equipos de trabajo, mandamos cartas a la Secretaria de Planeación del Distrito, participamos en algunas sesiones de revisión del Plan de Desarrollo de Bogotá. Se mantuvieron comunicaciones con la Secretaría de Planeación de Bogotá, acerca de la EPJA en el POT, se participó en reuniones de elaboración y revisión de ajustes del POT en algunas localidades, tratando de abogar en favor de la EPJA.
- En el Plan de Educación a 10 años por parte de la SED, se han contactado y realizado conversaciones

con algunos miembros del Grupo de Sabiduría elegidos por la SED, en su última versión quedaron incluidos algunos textos de EPJA.

Actividades de incidencia a nivel Nacional

Acciones para derogar el numeral 4 de la Directiva 05 del 25 de marzo de 2020, que impedía la matrícula a las y los estudiantes de EPJA en el país

La Directiva 05 en el numeral 4 de la página 8, en sus dos últimos párrafos, y el primer párrafo de la página 9, dice:

4. Prioridad en la prestación del servicio para población en edad escolar

- Los recursos del Sistema General de Participaciones -SGP Educación- deben ser priorizados para garantizar la atención y la prestación del servicio educativo de la población en edad escolar, por lo que las Entidades Territoriales deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:
- No se podrá adelantar contratación de la prestación del servicio educativo para adultos durante la presente vigencia; los contratos que ya se hubieran suscrito por parte de la Entidad Territorial y que cumplan con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en la comunicación suscrita por la Oficina Asesora de Planeación y la Subdirección de Monitoreo y Control emitida el 3 de enero de 2020 respecto a la obligación de remitir la población focalizada para la respectiva autorización, darán prioridad para la culminación de los ciclos que cada persona haya iniciado, garantizando la culminación del respectivo ciclo, y se suspenderá el ingreso para el siguiente ciclo hasta la vigencia 2021.
- En el mismo sentido, sucede con los procesos de formación para adultos que son atendidos con horas extras; es decir, las personas que ya iniciaron su proceso de formación y están debidamente matriculados,

se garantizará la culminación del ciclo en curso, y se suspenderá el ingreso para el siguiente ciclo hasta la vigencia 2021. En este sentido, las ETC solo deberán reconocer las horas extras estrictamente necesarias para garantizar esta medida”.

Ante esta Directiva, hicimos un Pronunciamento Público, solicitando a la Ministra de Educación y a su equipo, para que revisaran esta medida y de manera inmediata, restablecieran el Derecho Humano a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, derogando los párrafos del numeral 4, permitiendo la matrícula para el segundo semestre y el próximo año a las personas que acceden a esta educación.

Esta petición contó con el respaldo de más de 900 firmas de personas a nivel nacional e internacional.

Como respuesta a esta denuncia, el Ministerio de Educación emite la Directiva 014, de 12 de junio de 2020, que tiene como asunto: “Modificación del numeral 4 de la Directiva 05 del 25 de marzo de 2020, relacionado con la prioridad en la prestación del servicio educativo”

Directiva 14: del 12 de junio del 2020

El Comunicado está fundamentando en el artículo 4º de la Directiva 05 del 25 de marzo del 2020, artículo que ha sido derogado tácitamente por la Directiva 14 del 12 de junio del 2020, en la cual el Ministerio de Educación Nacional establece:

Por lo anterior, se modifica el numeral 4 de la Directiva 05 del 25 de marzo de 2020, la cual quedará así:

4. Prioridad en la prestación del servicio educativo

- Los recursos del Sistema General de Participaciones -SGP Educación- deben garantizar la atención y la prestación del servicio educativo de la población en edad escolar; lo anterior, sin perjuicio de la contratación de la prestación del servicio educativo para adultos que la entidad territorial certificada haya suscrito durante la presente vigencia de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en la comunicación suscrita por la Oficina Asesora de Planeación y



Finanzas y la Subdirección de Monitoreo y Control emitida el 3 de enero de 2020, respecto a la obligación de remitir la información de la población focalizada para la respectiva autorización, y consecuentemente darán prioridad para la culminación de los ciclos que cada persona haya iniciado, garantizando la culminación del respectivo ciclo.

Adicionalmente, las entidades territoriales deben observar las siguientes orientaciones:

- Los procesos de formación para adultos que son atendidos con horas extras de docentes de la planta oficial que ya iniciaron su proceso de formación y cuyas personas están debidamente matriculadas, deben ser garantizados hasta la culminación del ciclo en curso.
- Las nuevas contrataciones para adelantar los siguientes ciclos de educación de adultos se realizarán cumpliendo las condiciones legales definidas por la normatividad que rige la materia, así como por las orientaciones que para tal fin ha expedido el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, la contratación de educación de adultos con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones en la vigencia 2020 se adelanta de conformidad con lo señalado en la comunicación suscrita por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas y la Subdirección de Monitoreo y Control emitida el 3 de enero de 2020; lo anterior, sin perjuicio de los recursos propios que las Entidades Territoriales Certificadas en educación destinen para este fin.

Frente a esta nueva Directiva, hicimos un segundo pronunciamiento público, celebrando la decisión del MEN y agradeciendo a las personas que firmaron y entregaron sus comentarios, que fueron enviados al MEN.

También, rechazamos las decisiones tomadas desde el Gobierno Nacional y las Secretarías de Educación de algunas ciudades, como el Comunicado 02 de la Secretaría de Educación de Me-

dellín. Estas decisiones demuestran un ataque sistemático a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas por parte de las instituciones que deberían garantizar este derecho.

Solidaridad con la comunidad educativa de EPJA de Medellín

Frente a la comunicación de la Alcaldía de Medellín de suspender la EPJA en el segundo semestre de 2020, elaboramos un Comunicado de Solidaridad con las Instituciones Educativas de Medellín que ofrecen educación de personas jóvenes y adultas, el cual fue enviado a la Secretaría de Educación de Medellín y al Ministerio de Educación.

Esta comunicación fue respondida por parte del MEN.

También se apoyó la Acción de Tutela presentada por una estudiante de Medellín y se hizo un comunicado de respaldo a la tutelatón realizada por un grupo de estudiantes y padres de familia de la Comuna 13 de Medellín. Estas tutelas recibieron respuesta favorable por parte de los jueces encargados y se obligó al Estado a restituir del Derecho a la Educación a las personas jóvenes y adultas en todo el país.

Otras Acciones de Incidencia

Con motivo del Día Mundial de la Alfabetización y de la EPJA, realizamos *Webinarios Internacionales* el

12 de septiembre de 2020, y el 11 de septiembre de 2021, los cuales contaron con la participación de representantes del MEN, de la Secretaría de Educación de Bogotá, representantes del Congreso de la República, organizaciones invitadas internacionales como CEAAL, CLADE y otras redes de países latinoamericanos; además, también participaron sindicalistas, directivas docentes, maestras, maestros y estudiantes.

El 3 de diciembre de 2020 se hizo de manera virtual la Audiencia Pública: *Garantías constitucionales para el derecho humano a la educación desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida: la educación de personas jóvenes y adultas – EPJA*, en el Congreso de la República, con participación de Congresistas, Autoridades Educativas y organizaciones que trabajamos por el derecho a la educación desde diferentes regiones de Colombia.

Los objetivos de esta Audiencia fueron:

- Incidir hacia la Reforma al Artículo 67 de la Constitución Nacional, donde la responsabilidad del Estado en Educación se limita a las personas de 5 a 15 años, ampliando su rango desde la primera infancia y a lo largo de la vida; para que la educación sea asumida por el Estado y sea gratuita, de calidad, pública estatal y para todas y todos los colombianos.

...Se apoyó la Acción de Tutela presentada por una estudiante de Medellín y se hizo un comunicado de respaldo a la tutelatón realizada por un grupo de estudiantes y padres de familia de la Comuna 13 de Medellín...

- Incidir en los espacios decisorios del Estado colombiano hacia el incremento del presupuesto estatal destinado a la EPJA, y a la Atención y Educación de la Primera Infancia.
- Avanzar hacia la elaboración de una Política Pública de EPJA en Colombia, en desarrollo de la Ley General de Educación, teniendo como referentes los tratados internacionales relacionados con el Derecho Humano a la Educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Encuentro Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para la Incidencia Política: “La educación de personas jóvenes y adultas - epja transformando vidas” realizado de manera virtual el 29 y 30 de mayo de 2021.

Este encuentro tuvo como objetivo: “A partir del fortalecimiento de espacios colaborativos desde las regiones, crear el esquema de propuesta de Política Pública de la EPJA, que incluya soporte jurídico, financiamiento, cobertura y la inclusión dentro del sistema de educación como base y aporte de elementos hacia la Reforma Constitucional (Artículos 67, 45, 356 y 357) y recoger insumos hacia la CONFINTEA VII”.

Encuentro Nacional de Colombia hacia La Confintea VII EN 2022: “Necesidades y demandas de la sociedad civil colombiana en torno a la educación y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida para personas jóvenes y adultas”, realizado el 25 de septiembre 2021 en el Salón Constitución del Capitolio Nacional, del Congreso de la República, en la ciudad de Bogotá; se hizo de manera presencial y virtual.

Con este evento buscamos visibilizar y sensibilizar acerca de la situación de la EPJA en Colombia, y construir un marco de recomendaciones en torno a la EPJA, a ser incluidas en los documentos que surjan de la CONFINTEA VII que se realizará en 2022, evento

mundial de educación de personas jóvenes y adultas, que desde UNESCO convoca a los gobiernos de los países de diferentes regiones del mundo para revisar las políticas de la EPJA y que se realiza cada 12 años.

Que pretendemos con todo esto

- Incidir hacia la Reforma de la Constitución Nacional, donde la responsabilidad del Estado en Educación se limita a las personas de 5 a 15 años, ampliando su rango desde la primera infancia y a lo largo de la vida; para que la educación sea responsabilidad del Estado y sea gratuita, de calidad, publica estatal y para todas y todos los colombianos.
- Incidir en los espacios decisorios del Estado colombiano hacia el incremento del presupuesto estatal destinado a la EPJA, y a la Atención y Educación de la Primera Infancia.
- Avanzar hacia la elaboración de una Política Pública de EPJA en Colombia, en desarrollo de la Ley General de Educación, teniendo como referentes los tratados y conferencias internacionales relacionados con el Derecho Humano a la Educación, específicamente a la EPJA y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Además, buscamos fortalecer y visibilizar la EPJA, crear espacios de intercambio, socialización y formación entre los actores de la EPJA, y reconocer los diferentes rostros y voces de esta educación incluyendo estudiantes, docentes, directivas, líderes y lideresas sociales, organizaciones comunitarias, entre otras.

Referencias

McKinley, A., Baltazar, P. (2005). *Manual para la facilitación de procesos de incidencia política*. Guatemala: (Oficina

en Washington para Asuntos Latinoamericanos (WOLA) y Centro para el Desarrollo de Actividades de Población (CEDPA). https://www.wola.org/wp-content/uploads/2005/06/atp_manual_para_facilitacion_jun_05-1.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2020). *Observatorio de la OIT: El COVID-19 y el mundo del trabajo. Estimaciones actualizadas y análisis*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/documents/briefingnote/wcms_740981.pdf

Posada, J. y Gómez, C., (Compiladores). (2020). *Por una educación de personas jóvenes y adultas emancipadora y garante de derechos. Encuentro de Estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Bogotá: CCDE. (<https://coalicioneeducacioncolombia.files.wordpress.com/2020/06/libro-epja-final-1.pdf>).

SAVE THE CHILDREN (2016). *La Importancia de la Incidencia Política. Una Guía de Incidencia Política de Save the Children*. Versión digital. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1978/pdf/manual_de_incidencia_del_facilitador_save_the_children_oct_2013_3.pdf

Sentencia T-428 del 2012.

Tomasevski, K. (2006) (2004). Indicadores del derecho a la educación, Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, (96). <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Notas

- 1 Voces y rostros de la EPJA



La presencialidad

y el inesperado regreso a clase para niños y jóvenes



Sandra Liliana Calle Calle

Magister en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe. Docente en la I.E. Cincuentenario de Fabricato en el Municipio de Bello y en la Universidad de Antioquia Medellín en la Facultad de Ciencias Exactas; docente de Inglés, Lengua Castellana y Cátedra I. En la actualidad en espera de convalidación de un doctorado con la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIDVEP en México

Resumen

La presencialidad nos llevó a volver de manera abrupta e inesperada a enfrentar las aulas de clase, a manejar sistemas alternos de comunicación, a soportar la combinación de horarios y metodologías que hicieron tanto a estudiantes como docentes aprender a manipular nuevas formas de enseñanza aprendizaje que los llevaron a ser competentes, recursivos y creativos en un proceso de formación flexible; que permitió el manejo de contextos y situaciones que los enfrentaron para desafiar y superar obstáculos y adversidades conduciéndolos a un mundo cambiante y cada vez más exigente; donde se incorpora el avance tecnológico, el manejo de variadas estrategias y el saber hacer en

contexto pero donde no se olvida lo importante de interactuar y conservar elementos tan difíciles de eliminar en la educación presencial como el contacto y la afectividad.

Un regreso acompañado de medidas de bioseguridad, distanciamiento y el obligatorio uso del tapabocas para poder volver a las instituciones y disfrutar de las diferentes áreas del conocimiento que llevan a nuestros estudiantes a recibir una educación integral.

Un regreso que trae consigo muchas satisfacciones, pero también diversas implicaciones mentales y estructurales que hacen que el ser humano se manifieste.



Palabras claves

Presencialidad, deserción, bioseguridad, virtualidad, estrategias pedagógicas.

Regresamos a clase presencial después de un periodo largo de tiempo, donde nos vimos obligados a alejarnos de nuestras aulas a causa de la contingencia mundial debido al virus Covid-19, a establecer comunicación virtual y a emplear nuevas metodologías para el desarrollo de la clase, donde nos alejamos del contacto, la asistencia presencial y el cumplimiento estricto con los horarios, desaparecieron los descansos, juegos, la lonchera y las conversaciones de recreo.

Ahora bien, el mandato es que después de completar el esquema de vacunación contra el Covid-19 se debía asistir de nuevo a los colegios, a enfrentar el virus y a resistir en muchas ocasiones las adversidades de la falta de protocolos y las medidas de seguridad.

Conviene subrayar que es necesario volver a las aulas de clase, siempre y cuando se haga de forma segura y planificada, pensando en formas de

alternancia, sistema híbrido y grupos reducidos. Asimismo, fue importante pensar en la adecuación y uso de distintos espacios públicos y escolares, los cuales ayudaran a fortalecer el uso de nuevas estrategias pedagógicas, combinando la tecnología y el trabajo individual; asegurando el acceso al agua y los diferentes mecanismos de higiene y desinfección, ampliando la conectividad y distribución de equipamiento; informando a las familias y comunidad educativa; acompañando y fortaleciendo las condiciones de trabajo y las habilidades de directivos y docentes para transitar esta emergencia, que aún no se da por terminada. Garantizando que se cumplan los principios de seguridad, equidad, aprendizaje, bienestar, flexibilidad y fortalecimiento de la escuela.

Actualmente, es importante realizar una simbiosis entre lo presencial y lo virtual en cuanto a educación, incorporando el uso de herramientas digitales en la presencialidad, las cuales debieron ser integradas desde tiempo atrás y que en muchos casos los maestros nos reusábamos a emplear debido al desconocimiento, a la falta de conectividad y en especial a la resistencia.

Se hace necesario entonces establecer una relación de comunicación ágil, lograr cooperación y realimentación para que se conviertan en metodologías básicas, necesarias y dejen de ser alternas e irrelevantes en un sistema educativo cada vez más cambiante y demandante; sin dejar de lado la adquisición de

certificados y diplomas, los cuales también pueden abrir paso al desarrollo de competencias y a un verdadero saber ser y hacer en contexto.

Por otro lado, hay varios aspectos que son relevantes en la presencialidad entre ellos la deserción escolar pues las condiciones de algunos estudiantes no permiten que algunos de ellos tengan un feliz regreso a las aulas de clase, debido a que se desplazaron a otros municipios, algunos estudiantes tuvieron que asumir un rol de trabajador en su hogar para ayudar a la manutención, dichos estudiantes pertenecientes a los últimos grados escolares 10° y 11°, ciertos de ellos se quedaron haciendo cursos virtuales y otros sencillamente perdieron la motivación. También, es necesario replantear la responsabilidad de los padres de familia en este proceso, pues son ellos quienes están a cargo de sus hijos infantiles y adolescentes que necesitan un apoyo y por supuesto una supervisión en el rendimiento de sus hijos. La alternancia trajo para las familias una gran ventaja, pues en muchas de ellas solo se cuenta con un monitor para el trabajo de tres o cuatro personas, siendo la presencialidad la manera más fácil de volver a acceder a la educación; por otro lado, se ha facilitado con ello el trabajo virtual de muchos padres y adultos responsables del hogar.

Así pues, es necesario pensar en el presupuesto para que las instituciones enfrenten la pandemia: baños adecuados, lavamanos en perfecto estado, salones aireados y bien iluminados,

...Actualmente, es importante realizar una simbiosis entre lo presencial y lo virtual en cuanto a educación, incorporando el uso de herramientas digitales en la presencialidad, las cuales debieron ser integradas desde tiempo atrás...



Fotografía - Alberto Motta

internet disponible, recursos de desinfección (alcohol, antibacterial y el infaltable tapabocas).

La educación clama por la presencialidad, pero una asistencia con garantías y donde prevalezca el derecho a la vida como fundamental, donde se propicie el compartir otros, espacios diferentes a los acontecidos en el hogar y del entorno social inmediato de su familia, donde cada uno se encuentre con la diferencia y a partir de ella se construya una idea de lo común que es lo que nos permite convivir, donde la virtualidad sea un complemento, más no un reemplazo docente, convirtiendo la escuela en un espacio para incluir lo nuevo sin renegar de lo viejo, transformando la realidad escolar, dándole significancia a lo digital para potenciar las experiencias educativas.

Implicaciones del regreso a clase

Médicas: es importante precisar que aunque la gran mayoría de docentes ya cumplen con todo el esquema de

vacunación contra el Covid-19, aún faltan los niños y jóvenes y no hemos alcanzado la tan anhelada inmunidad de rebaño; exponiendo a la población a decaer en una situación acelerada de contagio.

Pedagógicas: podemos comparar la situación que estamos viviendo con una guerra, con el afán de salvarse quien pueda, es una realidad social que representa un riesgo de contagio que afecta la supervivencia y la educación con calidad que se venía planteando. A la comunidad educativa nos toca hacer de las escuelas lugares seguros para nuestros estudiantes, combinando la metodología de manera presencial y a distancia, a partir de un sistema híbrido, donde las clases se separen por modelos, selección de materia, dobles jornadas; entre otros.

Sicológicas: Es evidente que la pandemia nos ha llevado a la pérdida de contacto y la socialización que es fundamental en la escuela, conduciéndolos lentamente a un proceso de desequilibrio socioemocional, y a demostrar un desgaste tanto mental

como emocional resultado de la soledad y el aislamiento a algunos estudiantes, dicho desgaste podría desencadenar en un trastorno.

Además, el estrés que genera el temor a contraer el virus Covid-19, presentándose más irritables, inatentos, con incertidumbre, miedo, disminución del sueño, pesadillas, pérdida del apetito, inquietud y ansiedad.

Es indiscutible que estos cambios de horarios, ubicación y distanciamiento generen angustia porque el ser humano suele acostumbrarse a las rutinas y además porque hay cierta resistencia al uso de las herramientas digitales como recurso facilitador de la enseñanza y del aprendizaje (Cajiao, 2020).

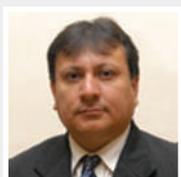
En conclusión, la salud mental es el factor que más se vio afectado en la comunidad educativa como resultado de la virtualidad inclusive en la presencialidad por la ansiedad y los riesgos que ella implica.

Referencias

- Cajiao, F. (mayo de 2020). El papel de los maestros en tiempos de crisis. Obtenido de Canal de youtube Magisterio: <https://www.youtube.com/watch?v=K6xh5nEPloc>
- Racciatti, E., & Heinrich, M. (2021). Pandemia, presencialidad y mundo digital: ¿la escuela en disputa. *Télam-Agencia Nacional de Noticias*. <https://www.telam.com.ar/notas/202102/544611-pandemia-presencialidad-y-mundo-digital-la-escuela-en-disputa.html>
- UNICEF. Posición frente al regreso de clases presenciales en 2021. <https://www.unicef.org/argentina/articulos/posicion%C3%B3n-frente-al-regreso-de-clases-presenciales-en-2021>
- <https://www.up.edu.mx/es/noticias/38476/implicaciones-medicas-pedagogicas-psicologicas-y-politicas-del-regreso-clases>

La alfabetización de personas jóvenes y adultas en Colombia

Una realidad que requiere más atención



Freddy Martín Duarte Ramírez

Licenciado en Supervisión Educativa. Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del CEID - Bucaramanga.



Heriberto Delgado Silva

Licenciado en Ciencias Sociales. Docente IED Cabecera del Llano. Piedecuesta. Secretario General SES.



Jenny Rocío Gutiérrez

Licenciada en Educación básica. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente IED La Medalla Milagrosa. Bucaramanga.



Resumen

El presente artículo reflexiona acerca de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en Colombia. Es claro que cuando se habla de educación para jóvenes y adultos se hace referencia a procesos organizados de la educación formal destinados a garantizar el acceso al servicio educativo con calidad, para favorecer la construcción de un proyecto de vida laboral y profesional, como parte de un gran proceso permanente de formación. La conferencia Internacional sobre

Educación de Adultos (Confintea), en sus varias versiones desde 1949 que se realizó la Confintea I, hasta la VI realizada en Belém, Brasil en el año 2009, así como las actividades preparatorias para la Confintea VII, que se realizará el venidero año 2022 en Marruecos, han venido aportando elementos para la generación de políticas educativas, relacionadas con la atención a las necesidades de formación de las personas jóvenes y adultos. Colombia según datos aportados por la Unesco (2018),

ha experimentado un leve crecimiento en el índice de personas alfabetizadas, superando el género femenino al masculino. Sin embargo, los resultados aún no son satisfactorios.

Introducción

En este contexto, la reflexión acerca de la educación de personas jóvenes y adultas, de alguna manera guarda vinculación con las políticas educativas, así como las prácticas que desde la educación como sistema se ofrecen, de allí la importancia que cobra el abordaje de este tema, ello hace imperativo interrogarse acerca de la educación y su compromiso con la educación de este segmento población, en la forma como ha sido desarrollada tradicionalmente frente a las nuevas realidades a las que está sometida la educación, la cual debe responder a una nueva realidad de cambio social, tecnoeducativo, que reclama la aplicación de políticas públicas coherentes en materia educativa, a fin de satisfacer las demandas de la población en todos los sectores y estratos.

La educación ha sido reconocida en el transcurrir de la historia como la clave para lograr el desarrollo integral del ser humano y como uno de los factores decisivos en el contexto de su vida política, social, económica y cultural, por tanto, construye y deconstruye los principios y fundamentos filosóficos que la sustentan, así como las orientaciones pedagógicas y andragógicas que de manera protagónica determinan el momento histórico en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva, la evolución de la educación en Colombia en términos generales y la educación para jóvenes y adultos en lo particular no está alejada de este presupuesto; ello debido que, a lo largo de su recorrido, cada momento histórico representa una dinámica social particular, como interpretación de una realidad colectiva, lo cual desde el proceso socio-histórico colombiano posibilita la identificación de los parámetros que sirven de soporte al sistema educativo.

El presente artículo tiene como propósito la generación de una reflexión sobre la educación de personas jóvenes y adultas, a la luz de su desarrollo conceptual y político, que ha dado lugar al despliegue de múltiples programas, proyectos y experiencias. Al hacer referencia a la educación para jóvenes y adultos (Epja), esta es considerada, generalmente, en el marco de la atención educativa a poblaciones vulnerables, y debido a que no se le ha dado la relevancia necesaria; no ha logrado un lugar propio en el sistema educativo colombiano, al tiempo que presenta unas carencias, lo que en cierta forma justifica sus carencias debido a su escasa o nula presencia en los Planes de Desarrollo de la Nación, así como su inusitada incorporación en los Planes Regionales de Desarrollo.

Recorrido histórico de la educación para jóvenes y adultos

La educación de personas jóvenes y adultas a nivel planetario ha tenido en el transcurrir del tiempo una evolución que ha permitido re-concep-

ternacional de Educación de Adultos (Confinte I), se celebró en la ciudad de Elsinore, Dinamarca, en la que se debatió acerca de la manera como el aprendizaje y la educación de adultos (AEA), ello marcó lo que pudiera considerarse el inicio del diálogo mundial que sea fructífero y permanezca en el tiempo. Desde esta conferencia se inicia un proceso de reconceptualización del concepto de educación de adultos. Es importante destacar que por recomendación de la Conferencia de Elsinore, se crea el Comité Consultivo de Educación de Adultos, el cual propuso a la Secretaría de la Unesco la organización de una nueva conferencia mundial.

Posteriormente se llevó a cabo en 1960 la Confinte II, la cual se realizó en la ciudad de Montreal, Canadá, en ella se planteó el descuido al que ha estado sometida la educación de adultos, pero además, se acordaron estrategias para alentar a los jóvenes a hacer uso del tiempo libre de forma juiciosa y activa considerando esto como una forma de vida.

...Al hacer referencia a la educación para jóvenes y adultos (Epja), esta es considerada, generalmente, en el marco de la atención educativa a poblaciones vulnerables, y debido a que no se le ha dado la relevancia necesaria; no ha logrado un lugar propio en el sistema educativo colombiano...

tualizarla, al tiempo de examinar los más importantes desafíos a los que se enfrenta para desarrollarse, así como en la ampliación y profundización del impacto que ha tenido y representa en el contexto social actual.

La preocupación de los Estados miembros de la Unesco en relación con el aprendizaje y la educación de adultos, se hace evidente en 1948 con la realización de la primera Conferencia In-

Años después en 1972 se lleva a cabo la Confinte III realizada en Tokio, Japón se llegó a una serie de recomendaciones donde cada uno de los Estados Miembros debe reconocer que la educación de adultos es un elemento necesario y específico de su sistema educativo y un elemento constitutivo permanente de su política de desarrollo social, cultural y económico; por consiguiente entre otros aspectos



deberá promover la creación de estructuras, la elaboración y ejecución de programas y la aplicación de métodos educativos que respondan a las necesidades de todas las categorías de adultos, sin restricciones por razón de sexo, raza, origen geográfico, edad, condición social, opiniones, creencia o nivel de instrucción previa. Esta y otras recomendaciones derivadas de las deliberaciones allí realizadas sirvieron de base para el avance de la educación de adultos en los siguientes doce años.

En el año 1985 se lleva a cabo en ciudad de París, Francia la Confinteá IV. Posteriormente la V Confinteá celebrada en Hamburgo, Alemania realizada en el año 1997. Así mismo, en el año 2009 se llevó a cabo la VI Confinteá en la ciudad de Belém, Brasil.

Recientemente, en enero del presente año 2021, la Oficina Multipaís de la Unesco en Bangkok, en cooperación con el Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), asumieron la responsabilidad de la realización de la primera consulta preparatoria subregional con la finalidad de llevar a cabo la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confinteá VII), es importante destacar que debido a la pandemia

de Covid-19, esta actividad se celebró en línea. A este evento asistieron representantes de la subregión de Asia Oriental – China, Japón, Mongolia y la República de Corea– en esta reunión los asistentes debatieron acerca de las innovaciones, los desafíos y las estrategias con visión de futuro a fin de renovar las políticas y la acción en el ámbito del aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos (AEA).

Es importante destacar que los resultados derivados de esta reunión subregional serán incorporados en la Conferencia Regional de Asia y el Pacífico (Confinteá VII), del mismo modo, serán considerados el pleno de la Confinteá VII, la cual se llevará a cabo en la ciudad de Marruecos en el año 2022.

Entre los aspectos más importantes que caracterizan la situación de la educación de jóvenes y adultos en Colombia destacan: normatividad incipiente (formulada en 1997); inexistencia de política pública (no hace parte del Plan Decenal y sólo de manera marginal se registra en los planes de desarrollo); desigualdad en la asignación de recursos por adulto (frente al porcentaje asignado por niño) de educación básica; desarticulación de la normatividad existente con otras

políticas sociales (equidad de género, educación rural, educación inclusiva, posconflicto); ausencia de estrategias de seguimiento y evaluación sobre el impacto real de las estrategias de Epja.

Otros aspectos característicos de la educación de este segmento poblacional, lo constituye la inexistencia de información estadística reciente o caracterización de las necesidades educativas de la población joven y adulta, además de la carencia de sistemas de información confiable que sirva de base para el estudio, análisis y reflexión de lo que sucede de la educación de jóvenes y adultos en el país, a ello se suma la poca atención a la población del sector rural, las comunidades y grupos étnicos, los cuales pudieran ser considerados como vulnerables debido a la poca atención que en este sentido reciben.

Como parte de las políticas de educación nacional, en referencia a la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto colombiano, se adoptan las recomendaciones emanadas de cada una de la Conferencia Mundial de la Educación de Adultos (Confinteá). Es de hacer notar que cada una de estas conferencias ha brindado aportes muy importantes que en cierta forma han tenido la intención de servir como instrumento fundamental para la reducción de la pobreza, las desigualdades y poder introducir cambios en función del desarrollo de las personas y del país; a lo que se ha sumado las directrices emanadas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 1992), y la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, (Unesco-Orealc, 1992).

A raíz de los acuerdos y recomendaciones asumidos por los países miembros, derivados de la V Confinteá; Colombia en su condición de Estado-Nación, como muestra de buena voluntad en el cumplimiento de tales compromisos, promulga el Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adul-

tos y se dictan otras disposiciones. No obstante, aunque con la entrada en vigencia del mencionado Decreto y en el contenido de sus 44 artículos se expresan las bases, sentido, concepto, orientaciones curriculares, funcionamiento, así como otros aspectos considerados fundamentales para sentar las bases, no se aprecian en el mismo, elementos que permitan hacer realidad la calidad educativa en el segmento poblacional al que el precitado Decreto hace referencia en el contexto colombiano.

La Educación para Personas Jóvenes y Adultos

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia está definida en las normas nacionales vigentes que rigen la materia. Dichas normas orientan la atención de quienes, como ciudadanos aspiran a cursar, completar o validar los estudios, toda vez que no pudieron hacerlo en las edades regulares correspondientes. De igual manera, dichas normas ofrecen orientación a los jóvenes y adultos que no lograron culminar los niveles, ciclos o grados de la educación formal, ello en el marco de la prestación de un servicio educativo, que corresponde a un derecho humano fundamental, que el Estado debe garantizar para satisfacer las necesidades e intereses individuales y colectivos en bien del desarrollo del país.

Desde esta perspectiva, la Ley General de Educación conocida como Ley 115 del 8 de febrero de 1994, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, el cual debe cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Lo anterior está en correspondencia con el artículo 1 de la precitada ley, en el que se expresa el objeto de la misma al establecer que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en

una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

En este contexto, la educación de adultos se ofrece desde dos escenarios, ambos muy importantes; por un lado la educación formal de adultos y por el otro, la educación no formal; hoy denominada por la norma como educación para el trabajo y el desarrollo humano. Las dos formas responden a la formación en competencias básicas, competencias ciudadanas y para el trabajo, permitiendo a las personas jóvenes, adultas y mayores, un proceso de desarrollo integral mediante la participación, el ejercicio de sus derechos, el mejoramiento de hábitos saludables, la práctica de una convivencia pacífica, la planificación de la familia y la formación en artes y oficios, entre otros.

Alfabetismo vs. Analfabetismo en Colombia

En Colombia, el analfabetismo ha sido considerado como un problema crónico en el ámbito de las personas con discapacidad, toda vez que este constituye uno de los segmentos poblacionales que menos se ha beneficiado de las oportunidades educativas derivadas de la aplicación de las políticas educativas de la que gozan otros segmentos de la población.

Al respecto, Correa y Castro (2016), en concordancia con hallazgos derivados del informe alternativo denominado: “Discapacidad e Inclusión Social”, lograron recopilar datos que permitieron evidenciar que cerca del 34% de las personas con discapacidad no sabían leer ni escribir, pero además quedó demostrado que el 33.8% ni logró terminar ningún grado escolar, en tanto que el 37.9% logró terminar la educación primaria; llama la atención que un porcentaje equivalente al 30% manifestó no estudiar por considerar no estar en edad escolar, lo que denota falta de información en relación con la existencia de programas para atender la formación de las personas con las características aquí descritas

Langer (1987), citado por Rodríguez (2007: 149), hace una distinción entre el alfabetismo, como el acto de leer y escribir, y el alfabetismo como una forma de pensamiento y un discurso. Para esta autora, Leer y escribir, como el nivel más bajo de actividad, involucran muy poco pensamiento alfabeto, por lo que pueden ser consideradas casi como actividades mecánicas de desciframiento de textos; mientras que ser alfabeto presupone una actividad intelectual compleja en las formas de pensar y procesar lo leído. Sin embargo, para muchas personas saber leer y escribir representa su conexión real con el mundo, mejorar su proceso de comunicación con las otras personas, representa la posibilidad de ampliar sus posibilidades de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias para el desarrollo laboral.

Ser analfabeto hoy significa estar excluido del desarrollo económico y social y del ejercicio de la ciudadanía. Los adultos analfabetos, particularmente las mujeres, están excluidos social y económicamente, por lo general, trabajan en condiciones precarias e informales. De hecho, si para las personas que han tenido la posibilidad de acceder a la educación formal, primaria, secundaria y superior se torna difícil en ciertos casos conseguir empleo, mucho más difícil será para quienes en la actualidad, por las razones que sean, no han ido a la escuela, o no tienen las competencias de al menos la lectura y la escritura.

El analfabetismo y el bajo nivel educativo tienen impactos negativos directos sobre la productividad, el empleo, la cohesión social y las condiciones de nutrición y salud de las personas y de las comunidades, de allí que quienes carecen de la habilidad de la lectura, la escritura y el cálculo, sufren las condiciones duras y difíciles asociadas a la pobreza, a la exclusión, se convierten en personas vulnerables y como consecuencia, tienen mermadas sus posibilidades de desarrollo.

Tabla 1. Tasa de alfabetización

Año	Tasa de alfabetización mujeres	Tasa de alfabetización hombres	Tasa de alfabetización de adultos	Tasa de alfabetización jóvenes mujeres	Tasa de alfabetización jóvenes hombres	Tasa de alfabetización jóvenes
2018	95.32%	94.85%	95.09%	99.07%	98.63%	98.85%
2016	94.89%	94.40%	94.65%	99.03%	98.31%	98.67%
2015	94.42%	94.06%	94.25%	98.92%	98.16%	98.53%

Fuente: Elaboración propia con base a datos tomados de la Unesco (2018).

La tabla 1, hace referencia a datos relacionados con la alfabetización de jóvenes y adultos, en la que comparó datos de los años 2015, 2016 y 2018. En tal sentido, se aprecia un ligero crecimiento en los datos recogidos del año 2015 comparados con los del 2018, esta comparación arroja un crecimiento de 0.9% en los datos de mujeres; la comparación entre el 2016 y el 2018 arrojó un crecimiento del 0.43% para este mismo género. Por otra parte, en relación con los datos relacionados con los hombres, las comparaciones de los datos exhiben un crecimiento del 0.76%; del mismo modo la comparación del resultado de los años 2016 y 2018, arrojaron un crecimiento del 0.45%.

En este sentido, los resultados muestran un ligero crecimiento en relación con los porcentajes de la población alfabetizada, de la cual en el año 2015 la población alfabetizada de jóvenes superó en 4.28% con respecto a la población adulta; sin embargo, para el año 2018 en incremento en la misma relación tuvo una baja significativa, la cual fue de 3.76% de jóvenes alfabetizados por encima del porcentaje de adultos alfabetizados.

Tabla 2. Tasa de analfabetismo

Año	Tasa de analfabetismo mujeres	Tasa de analfabetismo hombres	Tasa de analfabetismo de adultos	Tasa de analfabetismo jóvenes mujeres	Tasa de analfabetismo jóvenes hombres	Tasa de analfabetismo jóvenes
2018	95.32%	94.85%	95.09%	99.07%	98.63%	98.85%
2016	94.89%	94.40%	94.65%	99.03%	98.31%	98.67%
2015	94.42%	94.06%	94.25%	98.92%	98.16%	98.53%

Fuente: Elaboración propia con base a datos tomados de la Unesco (2018).

La tabla 2 hace referencia a las tasas de analfabetismo para los años 2015, 2016 y 2018 respectivamente. La tabla muestra que en cada uno de los años en cuestión en la medida que avanza el tiempo, se va reduciendo el porcentaje de personas que permanecen en este grupo poblacional. Se evidencia además que el segmento de adultos supera cuatro veces al de los jóvenes. Por otra parte, se aprecia en todos los casos el porcentaje de analfabetismo en las mujeres es ligeramente inferior al de los hombres. Es importante destacar que, aunque se aprecia una leve baja en el índice de analfabetismo en el país, los resultados no son los deseados.

A modo de conclusión

Se concluye que la educación por sí solo no garantiza el acceso a un trabajo digno ni una participación consciente en la transformación del contexto.

En ese sentido, el Estado debe comprometerse con la formulación de políticas educativas que garanticen el desarrollo de procesos formativos coherentes entre el discurso y la práctica, que le apueste a la implementación de programas educativos formales para jóvenes y adultos desde el marco de la educación inclusiva, la cual entiende la diferencia como una condición inherente al ser humano y como un valor para trascender, desde una respuesta edu-

cativa poblacional, a la generación de ambientes de aprendizaje. Estos últimos se promueven para hacer realidad la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y sus condiciones específicas. Tal acto implica la formulación de políticas inclusivas, la generación de una cultura inclusiva y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Es importante tener claro que es a través de la educación como puede lograrse la incorporación de las personas al proceso productivo del país, ello requiere ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todos, en el entendido que la población de jóvenes y adultos también requieren se les garantice la educación en tanto derecho humano fundamental. Ello en correspondencia con la Meta 4.4 de aquí a 2030, en la que se contempla “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”. En el marco del 4° Objetivo de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030.

La educación como proceso determinante es el fundamento para las relaciones de las personas con su entorno y como herramienta transformadora del mismo constituye un interés primordial en el desarrollo de sociedades igualitarias,

participativas, incluyentes, solidarias y cooperativas. Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos tiene un valor agregado para el desarrollo de la sociedad. Ello, evidencia que la educación para adultos en la actualidad pone al descubierto una serie de situaciones que merecen ser replanteadas y redefinidas, para que desde esa realidad sea posible desarrollar acciones que respondan a las demandas que reclama el actual contexto.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal); Oficina Regional de Educación de La Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc). (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.

Correa-Montoya, L. y Castro-Martínez, M. (2016). *Discapacidad e Inclusión Social en Colombia*. Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Fundación Saldarriaga Concha: Bogotá. Recuperado de <https://www.desclab.com/discapacidad-informe-alternativo>.

Decreto 3011 de 1997. (Diciembre 19). Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones.

Langer, Judith A. (1987). *Alfabetización y cultura: cuestiones de la sociedad y la escolarización*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp. ed. Lengua.

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios*. Bogotá, D.C.: Autor. Ministerio de Educación Nacional.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2016*. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. París, 2016. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>.

Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. (1997). *La educación de las personas adultas*. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. Hamburgo: Unesco, 1997.

Rodríguez, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 21, Núm. 42, enero/junio, 2007, México, ISSN: 0187-358X, pp. 143-175.

Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. (2010). *Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos*. Brasil: UNESCO, 2010.

Unesco (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*.

Unesco (1997). *Informe final Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio.



40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

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

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



EL DEBATE EPISTEMOLÓGICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PIAGET, VYGOTSKY Y FREIRE¹



Oscar Huaranga Roos

Docente de Posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - UNMSM, Lima, Perú. Presidente del Foro Latinoamericano Paulo Freire, Consultor e Investigador.

Introducción

La filosofía, desde sus inicios pretendió dar respuestas a los problemas epistemológicos de la práctica y el saber humano; siendo la cuestión fundamental, la relación que existe: entre el hombre y las ideas, de su interpretación o representación del pensamiento acerca de la realidad. Surgiendo diversidad de preguntas al respecto: ¿Puede el pensamiento conocer la realidad o formarnos una imagen exacta de ese mundo? ¿Cómo el hombre conoce la realidad? ¿Podemos transformar la “cosa en sí” en “cosa para nosotros”? ¿Cómo se procesa el conocimiento en el ser humano?

Ante el fracaso, primero de la filosofía metafísica de no dar respuestas a estas interrogantes; las ciencias natura-

les, desde la epistemología, partiendo desde otro punto de vista abordaron el problema del conocimiento desde la filosofía de la ciencia. Sin embargo, ante la incapacidad de la epistemología de la Filosofía de la Ciencia tradicional y moderna de las ciencias naturales, en especial la epistemología evolucionista, no tuvo un acompañamiento adecuado, por diversas razones, a la filosofía de la ciencia, que devino en normativa, hegemónica y dogmática al dar respuestas sobre la teoría del conocimiento científico para salir del entrapamiento de los filósofos sobre la objetividad del conocimiento.

Con el avance vertiginoso de la ciencia, en las últimas décadas, ante la debacle de la filosofía de la ciencia con

sus pretensiones normativas y deficiencias por sólo describir los procesos de la ciencia, ante el abandono de la moderna epistemología y ante el uso de la moderna tecnología, surgieron nuevos paradigmas para dar respuestas sobre el conocimiento científico desde las ciencias sociales entre las que se ubica la educación, entendiendo éste conocimiento como una forma de comprensión de la realidad mediante la acción y actividad por parte del sujeto que conoce y aprende.

En ese sentido, la búsqueda de los científicos sociales no ha consistido en saber ¿cuál es el grado de precisión que han alcanzado nuestras descripciones de las conexiones causales?, ni si tales descripciones pueden ser expresadas en una fórmula matemática precisa, sino en saber si el origen de nuestro conocimiento, de esas conexiones está en las leyes objetivas de la naturaleza o en las propiedades de nuestra mente, en la capacidad inherente a ella a conocer ciertas verdades apriorísticas, etc.; planteando el problema en la perspectiva de si es posible pasar de un menor conocimiento a un mayor conocimiento. La epistemología definida, en general, como teoría del conocimiento válido y por su carácter de científicidad es la llamada a responder estos retos.

En ese contexto ubicamos al constructivismo, como un paradigma que pretende explicar acerca de la construcción del conocimiento desde diversos enfoques. Constructivismo que se presenta bajo dos corrientes de pensamiento epistemológico que en la actualidad tratan de proponer salidas al problema del conocimiento como construcción en el sujeto epistémico. Ellas son el constructivismo socio cognitivo y el constructivismo crítico socio cultural.

En esa línea de trabajo educativo se inscriben hoy en día la pedagogía socio cognitiva y la pedagogía socio crítica cultural, para enfrentar el reto de la educación del futuro y responder a la interrogante ¿cómo construye el conocimiento el niño? Respuesta que nos

lleva a una profunda reflexión acerca de la necesidad de adentrarnos a la sistematización científica de una epistemología desde la pedagogía. En la actualidad, se ha despertado el interés por dar respuestas, ante la exigencia de la sociedad y los nuevos contextos, desde las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela para el proceso del conocimiento que la escuela debe generar desde el aula; pero que ante la pandemia del COVID-19 ha obligado a cambiar de modalidad: de lo presencial a lo virtual.

Lo real es que la educación se encuentra, como señala el sabio francés Edgar Morín, entre el caos y la incertidumbre, cómo asumir desde las epistemologías de la educación: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Paulo Freire, entre otros, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Filosofía de la Ciencia y la Epistemología en las Ciencias naturales y evolutivas

El desarrollo particular de las ciencias naturales y la lógica formal y las matemáticas fueron las bases para que surgiera la filosofía de la ciencia, abriéndose una perspectiva diferente sobre el conocimiento, a diferencia de la filosofía Metafísica; siendo los inicios de la Epistemología de las ciencias. Partiendo desde otro punto de vista han abordado el problema del conocimiento, para salir del entrapamiento de los filósofos sobre la objetividad del conocimiento, plan-

teando el problema en la perspectiva de que un conocimiento es verdadero cuando demostramos que un hecho está de acuerdo con la realidad, en ese sentido su núcleo básico gira en torno al “principio de verificación”. La epistemología definida, en general, como teoría del conocimiento válido y por su carácter de científicidad es la llamada a responder los retos de la ciencia en su deslinde con la pseudociencia, deslinde que es considerado como el problema filosófico fundamental. Se plantea como principios que la ciencia para ser tal, debe partir de la observación y que el método de la ciencia es el inductivo, experimental.

Desde la filosofía Trascendental, Kant planteó que el sujeto tiene estructuras de conocimiento que condicionan aquello que puede conocer; es decir, es la realidad la que va ha de adaptarse a las formas “a priori” del sujeto. Entonces, la verdadera realidad, que el filósofo llamaba “cosa en sí” es imposible de conocer. La “cosa en sí” es la esencia de las cosas que según Kant era imposible conocer, sólo podemos conocer el fenómeno, por ello también su filosofía se denominó Fenomenología. El método utilizado para afirmar sus concepciones la observación y la experimentación. Entonces, el conocimiento no es una “copia” de las cosas, de un objeto, sino su construcción interior, un artificio mental.

Kant al reconocer el papel del hombre como sujeto del conocimiento, significó en la época una revolución copernicana en el campo de la filosofía.

...En la actualidad, se ha despertado el interés por dar respuestas, ante la exigencia de la sociedad y los nuevos contextos, desde las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela para el proceso del conocimiento que la escuela debe generar desde el aula...

El método utilizado para afirmar sus concepciones estaba basado en la observación y la experimentación. La filosofía kantiana marcó un hito trascendental, porque rompió de alguna manera con los mitos de la época que suponían que las estructuras o facultades eran producto de la herencia o aparecían como por arte de magia. La filosofía fenomenológica abre un nuevo capítulo en la historia del pensamiento y del conocimiento; sus teorías van a dar lugar al debate acerca de la construcción del conocimiento en el ser humano mediante la experiencia y la razón; la verdad de las cosas está en estrecha relación con el sujeto de la experiencia. Aparece así el concepto de constructivismo en la literatura pedagógica.

Existe casi un consenso en el campo de la psicología, que el origen de esta disciplina como ciencia tiene como antecedentes: los estudios realizados por Gustav Fechner, elaborando una ley psicofísica para establecer la relación matemática entre lo físico y lo psíquico; de Iván Sechenov, con su teoría de los “reflejos del cerebro” y la aplicación del método experimental para estudiar las relaciones entre la intensidad del estímulo y la capacidad sensorial, para advertirla y que se basan en investigaciones de las contracciones musculares de las ranas en relación al funcionamiento de los procesos mentales en el hombre.

La epistemología en el proceso de la pedagogía

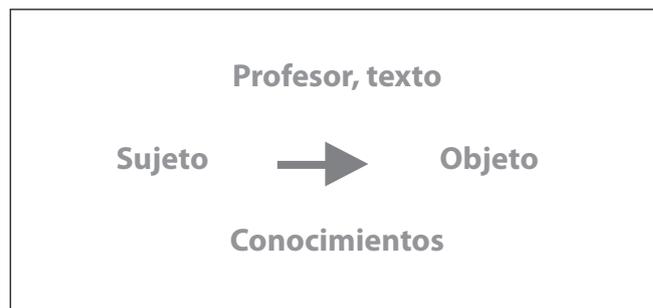
Desde el punto de vista de la evolución y desarrollo epistemológico, encontramos que a lo largo de la historia la pedagogía ha presentado diversos modelos o enfoques acerca de cómo construyen el conocimiento el alumno. Dichos modelos pedagógicos, como ejes básicos que han orientado a la pedagogía hasta la actualidad, a nuestro entender son cinco; pero, para una mejor explicación y mayor visión hemos considerado ubicarlos al interior de dos grandes etapas. La primera, denominada el enfoque clásico y la segunda, los enfoques que en el siglo XXI se han denominado constructivismo por cuanto enfatizan la comprensión del conocimiento a partir de la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

Enfoques clásicos de la pedagogía

La Pedagogía tradicional

Este modelo pedagógico parte de la idea que el niño es un adulto en pequeño, que nacía con un cerebro como si fuera una caja vacía y que el adulto le iba llenando de información. Por esa razón, consideraba que el niño aprendía porque el adulto (padres o el profesor en el caso de la escuela). El rol docente, en el proceso enseñanza-aprendizaje, era enseñar por medio del discurso y el texto, llenándolo de contenidos o conocimientos de la realidad. Este conoci-

miento que tiene el niño acerca de la realidad o entorno es una reproducción que en forma pasiva él debe recepcionar toda la información posible, haciendo uso de la memoria para archivar la información transmitida. En este proceso se establece una relación profesor-alumno de carácter represivo y vertical. En esta concepción el niño es un mero receptor y reproductor del conocimiento y ve al profesor como el dueño de la verdad y del conocimiento al cual hay que imitar en el futuro. Su representante más destacado es Comenius con su “Tratado de la Didáctica”. Si queremos graficar este proceso sería de la siguiente forma:

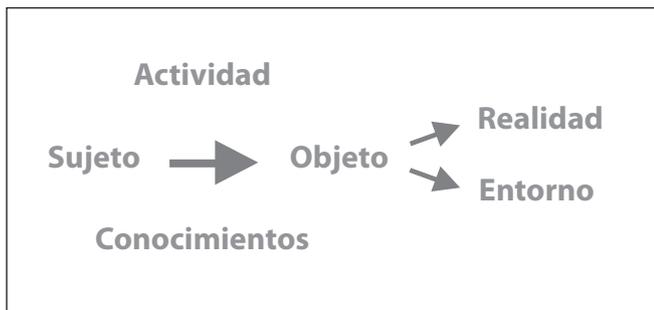


La Pedagogía Activa

Con la revolución francesa y los ideales que emanaban de ella: igualdad, justicia y fraternidad, surge una visión social de la educación y, por lo tanto, de cambios en los modelos pedagógicos. Fue Rousseau, el precursor de novísimas ideas en el campo de la pedagogía. En su obra *Emilio* criticó la educación tradicional que presiona y destruye la naturaleza originaria del individuo con una estructura artificial. Propuso una educación cuyo único fin fuera la conservación y fortalecimiento de la naturaleza humana. El educador, en lugar de tratar de modelar al hombre, según sus propias ideas, debe procurar que el desarrollo físico y espiritual del niño se realice de un modo espontáneo, que cada nueva adquisición sea un acto creador, que la educación provenga del propio interior del educando. También, León Tolstoi con sus experiencias en la escuela rural. Estas ideas primigenias fueron enriquecidas posteriormente por diversos pedagogos.

A fines del siglo XIX y comienzo del siglo XX, surge en Europa el movimiento pedagógico “Escuela Nueva” que revaloriza el rol del niño como sujeto activo del proceso educativo; rompiendo con los viejos sistemas de enseñanza de la época y revolucionando las teorías pedagógicas, la didáctica y el aprendizaje infantil. Considera como eje de la labor docente el principio de la actividad del niño en el proceso de aprendizaje y como tal se le considera como un movimiento innovador de la didáctica y de los enfoques pedagógicos. Contribuyeron a este enfoque, Piaget, Wallon, María Montessori, Ovidio Decroly, etc.

En términos epistemológicos podríamos decir que la fórmula sería:

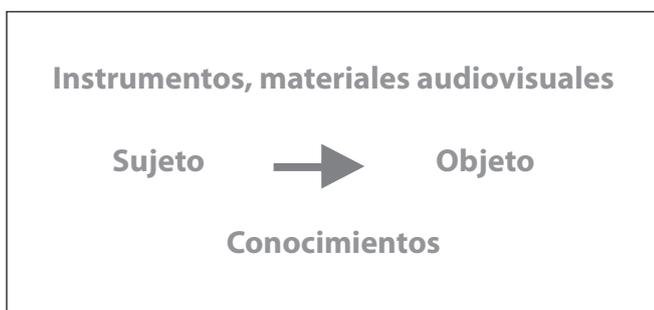


La Pedagogía Tecnicista

Con el desarrollo industrial y la necesidad de contar con recursos humanos que se amolden a los nuevos procesos productivos en marcha, los procesos educativos se fueron transformando, principalmente en Norteamérica. Surge así un nuevo modelo de pedagogía de corte tecnicista, pragmático y bajo la concepción conductista, corriente psicológica que hegemonizó esta disciplina. En ese paradigma de la psicología encontramos al psicólogo norteamericano B.F. Skinner, conocida como la Psicología del Condicionamiento Instrumental u Operante. Plantea que el aprendizaje es un proceso “E-O-R”, es decir, una conexión o asociación adecuada entre los estímulos y las respuestas, debidamente reforzada.

El rol del docente, en este modelo pedagógico estaba orientado a ser un ejecutor de los programas educativos diseñados por especialistas. El alumno debía de ejecutar los aprendizajes que el docente programaba en términos de objetivos conductuales. Siendo lo principal los materiales didácticos o estímulos que debía utilizar el docente para regular la enseñanza y obtener los resultados prefijados desde el inicio. Lo principal del trabajo pedagógico era el aprender los contenidos, que eran una reproducción del conocimiento, elaborados por objetivos que el niño debía de aprender. La finalidad estaba planteada en término de cumplimiento o no cumplimiento de los objetivos y las metas propuestas al iniciar el programa.

En términos epistemológicos se podría decir que el sujeto conoce el objeto o realidad a través de los instrumentos, medios o materiales audio- visuales, en la cual el sujeto conoce la realidad a través de los estímulos que provienen de la realidad y a la cual da una respuesta (E-R). Epistemológicamente se podría representar por la fórmula:



La epistemología desde los nuevos paradigmas pedagógicos

Thomas Kuhn a partir de sus discrepancias con el modelo hipotético-deductivo, en su obra “La estructura de las revoluciones científicas” sustituye el concepto de verdad de una teoría por el de vigencia de un paradigma de ciencia normal. Según Kuhn el cambio científico estaría más ligado al agotamiento histórico de un paradigma que a cuestiones relacionadas con la capacidad explicativa o la generalidad de las teorías. El concepto de verdad no sería determinante para decidir el cambio porque está sujeto, como los otros conceptos científicos, a los condicionamientos del paradigma vigente. Consecuentemente, el cambio de paradigma también acarrea cambios en el concepto de verdad, que carecería de objetividad que presuponen los defensores del modelo hipotético-deductivo. Con sus posiciones históricas Thomas Kuhn y Jean Piaget se oponen a dicho modelo. Los nuevos paradigmas emergentes en el campo de la educación, han obligado a que las teorías psicológicas y pedagógicas –qué durante varias décadas tuvieron hegemonía en la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe- se encuentren en franco retroceso. Nos referimos a la teoría psicológica conductista del aprendizaje y a la tecnología educativa que orientaron y dieron sustento a la teoría del desarrollo en relación a la educación y que orientaron una determinada tendencia pedagógica en América Latina. El conductismo como teoría psicológica del desarrollo, aprendizaje y educación fue una tendencia pedagógica que hegemonizó, más o menos desde la década de los ‘60, la actividad escolar y la formación del sujeto educativo. Ingresamos a la época de reconceptualización de los conocimientos y saberes, donde las verdades o principios absolutos, modelos o paradigmas que eran considerados de avanzada, con bases científicas normativas, etc., se desvanecen ante el avance impetuoso de los nuevos paradigmas y son considerados como ideas anacrónicas o teorías fosilizadas.

El nuevo paradigma denominado epistemología genética constructivismo, planteó lo que se ha denominado constructivismo pedagógico, para responder a las interrogantes sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia en el ser humano. Entre estas interrogantes, se pueden señalar: ¿Cómo conoce el niño el mundo exterior? ¿Por qué el niño tiene determinado comportamiento o actúa de tal manera? ¿Cómo se realiza el proceso del conocimiento? ¿Todos aprenden al mismo tiempo? ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje en la interioridad del niño?, etc. Interrogantes, que desde esta fuente epistemológica del conocimiento científico, la epistemología pedagógica debe responder, teniendo como base el realismo constructivo y la epistemología evolucionista-genética; además con la cooperación e investigación de la ciencia cognitiva, la neurociencia, la ciencia de la computación y de la inteligencia artificial y de diversas y diferentes disciplinas científicas.



Fotografía - Alberto Motta

ficas, es decir, que están relacionadas con el desarrollo del ser humano: la psicología, la medicina, la educación, la sociología, la antropología, la historia, etc.

Es precisamente en este nuevo contexto que el mundo comienza a conocer las investigaciones desarrolladas, en las primeras décadas del siglo XX, por: Jean Piaget, y Lev S. Vygotsky; además en los años '60 del siglo XX, la teoría crítica cultural de Paulo Freire; para comprender su importancia y magnitud y así revalorar y rescatar sus aportes en la construcción de una epistemología en el campo de la pedagogía. Las nuevas concepciones del aprendizaje, que desde la ciencia cognitiva y la filosofía humanista vienen modificando el panorama y los paradigmas en el campo de la psicología y -por lo tanto- de la educación, centrando su interés en el aprendizaje del individuo, las capacidades intelectivas y las actitudes conductuales; entre las cuales destaca -según Novak- la construcción de "paradigmas" (Kuhn, 1962) y las poblaciones evolutivas de conceptos (Toulmin, 1972)", e incluso los esfuerzos de investigación llevados a cabo por el mismo Novak, que expresa: "Mis propios estudios sobre el aprendizaje empezaron en 1955 con un esfuerzo por comprender los parámetros que influyen en la capacidad para resolver problemas en el contexto de un curso de Botánica en el 'College' (Novak, 1975). Traté, rechazando las teorías dominantes asociacionistas de los años 50, de diseñar mi investigación y un test sobre capacidad para resolver problemas (Novak, 1961) sobre la base del modelo cibernético (Wiener, 1948, 1954) del aprendizaje y de una concepción epistemológica de 'esquemas conceptuales' evolutivos, introducida por Conant en su libro *Sobre la comprensión de la ciencia* (1974)".

Paralelamente a este esfuerzo investigativo, pero dentro de la misma lógica del pensamiento psicológico, David Ausubel da a conocer su posición acerca del aprendizaje verbal significativo; "Vimos -dice Novak- inmediatamente una mayor coherencia entre nuestros resultados y su teoría de asimilación del aprendizaje humano. Una década más fue necesaria, no obstante, para que nuestro grupo

de investigación se encontrara confortable con la teoría de Ausubel y subsiguientemente para modificar y extender la teoría en nuestro trabajo (Ausubel, Novak y Hanesian / 1978). Durante esta década también nos separamos de las pruebas basadas predominantemente en tareas de lápiz y papel, adaptando las técnicas de entrevistas clínicas de Piaget".

Jean Piaget y el modelo epistemológico psicogenético

El conocido psicólogo Suizo Jean Piaget, conocido como "el hombre de los estadios" al establecer el desarrollo de los procesos de la madurez psicológica y de las etapas del desarrollo de la inteligencia del niño, con su propuesta epistemológica en el campo de la psicología genética o evolutiva, no se adhiere al modelo hipotético-deductivo en cuanto tal, sino a sus insuficiencias y a la necesidad de complementarlo con los aportes de la investigación psicológica experimental para dar cuenta satisfactoriamente del conocimiento científico en su integridad. Piaget considera el punto de vista del enunciado o hipótesis, hasta cierto punto, esclarecedor de la naturaleza lógica de la ciencia. Sin embargo, sostiene que una aproximación más completa se logra si no sólo se analiza la lógica del resultado del proceso sino, también, la del proceso mismo que conduce a la producción de dicho resultado.

La epistemología psicogenética de Jean Piaget se sustenta en el estudio de los estados de menos conocimientos a los estados de conocimientos más aventajados o profundos. Su propuesta Epistemológica tiene relación con el planteamiento estructuralista Kantiano de la objetividad y la "cosa en sí". Para Piaget el Desarrollo mental del niño es paralelo al conocimiento científico y plantea que existen tres condiciones para hacer Epistemología: En Piaget el método es propiamente genético, desde el punto de vista histórico-crítico y evolutivo del individuo. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el objeto, transformándose ambos en dicho proceso.

La epistemología genética en términos filosóficos se podría decir que tiene tanto de inductivo como de hipotético-deductivo. Su concepción de construcción del conocimiento difiere de Kant, en cuanto las categorías kantianas como el espacio y tiempos, por ejemplo, que se consideraban como innatas al sujeto; en cambio para Piaget, estas categorías “son construidas por el sujeto mediante la interacción”. El conocimiento así construido va siendo cada vez más complejo y más profundo, pero no puede conocerse totalmente el objeto. Generalmente, existe la crítica a Piaget en el sentido de su teoría tendría como base la filosofía neokantiana.

Se puede decir, a modo de resumen, que en el presente siglo los métodos científicos que han aportado al desarrollo de la Epistemología han sido de un lado, el Método Inductivo de la filosofía de la ciencia, empirismo o positivismo lógico; y el Método Hipotético-Deductivo o llamada también Nueva Filosofía de la Ciencia, cuyos representantes más renombrados son Popper, Thomas Kuhn, Lakatos, entre otros.

Este modelo pedagógico, tiene a la base el planteamiento que el rol del docente debe ser la de un facilitador del aprendizaje, en base a una metodología activa y participativa, que conduce a más de una respuesta y orientando su quehacer pedagógico en el proceso de aprendizaje que en los resultados del mismo.

Jean Piaget es uno de los más destacados teóricos de la pedagogía cognitiva; y considera que el niño no es un receptor pasivo de estímulos, y el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino una elaboración subjetiva de lo aprendido. Para Piaget, la inteligencia de los niños se desarrolla necesariamente a través de varios estadios que implican una complejidad creciente de las formas de pensamiento y de las estructuras cognitivas que las sustentan. El último de esos estadios, o la forma superior de inteligencia, serían para Piaget las llamadas operaciones formales, que se alcanzarían a partir de la adolescencia y que constituirían de hecho un sistema de pensamientos sin el cual no sería posible la comprensión del discurso científico, por lo que es sumamente importante para comprender el tipo de progreso psicológico que tiene que realizar el alumno para acceder al conocimiento.

Además, considera que el desarrollo debe orientar el aprendizaje del niño teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo. Planteando que la formación de los constructos o sus propias representaciones mentales, por parte del niño se dan a partir del proceso de interacción y de Asimilación y Acomodación que permite el equilibrio-desequilibrio y la organización de dichos constructos a los nuevos esquemas de acción. Considera que ese acto de adaptación a la realidad, como parte del proceso de construcción del conocimiento, el niño desarrolla la habilidad afectiva de aprender valores o actitud.

Para los teóricos de este modelo pedagógico, la escuela tradicional por las características y concepciones que fundamentan su accionar hacen imposible que pueda asumir los retos actuales que demandan la ciencia teórica y la tecnológica, y las sociedades, por cuanto el conocimiento que ha brindado se ha movido dentro de los aprendizajes memorísticos, mecánicos y repetitivos. Hoy, en la llamada “Era del Conocimiento” se requiere que los hombres sean capaces de procesar la información, sistematizar, analizar, comprender e innovar. Por esa razón se requiere el desarrollo del pensamiento en base a aprendizajes significativos.

Teniendo como base la epistemología genética de Jean Piaget, otros importantes psicólogos de la pedagogía cognitiva comparten con algunos de sus planteamientos, es el caso de: David Ausubel, Joseph Novak y Jerome Bruner. El primero, es conocido por plantear su teoría acerca del apren-

...Jerome Bruner, plantea el aprendizaje descubrimiento y la inducción como fundamento de su concepción psicológica...

dizaje significativo, considerando dos tipos de aprendizaje: por recepción y descubrimiento; y el aprendizaje por repetición y significativo. Fundamenta su teoría en el sentido de que el proceso de formación del pensamiento es producto de la organización sistemática de un fenómeno o estructura cognoscitiva. También Joseph Novak, al buscar por otros caminos respuestas a la cuestión del aprendizaje, diferentes al conductismo o asociacionismo, lo llevó a nutrirse de otras fuentes: la cibernética y los “mapas conceptuales”. Con ello, la direccionalidad del aprendizaje adquirió una nueva dimensión: la mente, la inteligencia, los procesos cognoscitivos, entre otros. A decir de Novak: “Este modelo de aprendizaje consideraba la mente como una unidad de procesado de información (conocimientos), eran componentes separados, siendo el último relativamente estable en el tiempo, mientras que el almacenamiento de conocimiento variaba con la aportación de nuevas informaciones y “retroalimentación”. Jerome Bruner, que plantea el aprendizaje descubrimiento y la inducción como fundamento de su concepción psicológica. Sus teorías están más orientadas al proceso enseñanza-aprendizaje. Considera una serie de factores a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje: la motivación, el descubrimiento, el reforzamiento y el comportamiento activo.

El alumno es un productor de sus propios conocimientos, aprende interactuando e interrelacionándose con los demás y con la realidad o entorno. Elabora sus constructos a través de conceptos y proposiciones de los contextos en el que experimenta.

Como modelo epistemológico en la pedagogía constructivista piagetiana se le puede graficar de la siguiente manera:



La Pedagogía socio-cultural

Lev S. Vygotsky (1896-1934), considerado el fundador de la Psicología histórico-cultural. Sus investigaciones estuvieron orientadas a la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas superiores y son producto de revisar las tres posiciones teóricas importantes de su tiempo: “los procesos del desarrollo son independientes del aprendizaje” (Binet, Piaget); “el aprendizaje es desarrollo” (William James); “anular la prevalencia de alguno de los procesos y combinarlos” (Koffka); plantea una psicología unitaria que integre las dimensiones mental y fisiológica y la conducta.

Vygotsky plantea como determinante los factores socio-culturales y la interacción del hombre con el medio ambiente a través de instrumentos mediadores, para que los fenómenos psíquicos se construyan. El enfoque histórico-cultural en educación quiere decir una cierta manera de ver o de considerar la realidad como una unidad, en este caso la educacional, identificable por sí misma, organizada en torno a ciertas posiciones fundamentales como son la noción de cultura y de historicidad.

El proceso del aprendizaje y los conocimientos son fruto de la interrelación entre lo inter-psíquico e intra-psíquico. A diferencia de Piaget, para Vygotsky, primero se produce el acto inter-psíquico (de fuera del sujeto) y luego se hace intrapsíquico (se interioriza). Otro aspecto de diferencia, es que para Vygotsky los aprendizajes influyen en el desarrollo del niño, esta teoría es conocida como la Zona Próxima de Desarrollo (ZPD) Próximo, que significa la distancia que existe entre el Nivel de Desarrollo Real (NDR) y el nivel de Desarrollo Potencial (NDP) que puede alcanzar el niño con ayuda de un adulto o con ayuda de otro niño mayor. El docente es en primer lugar, un problematizador de la realidad y, además, es facilitador, guía y orientador.

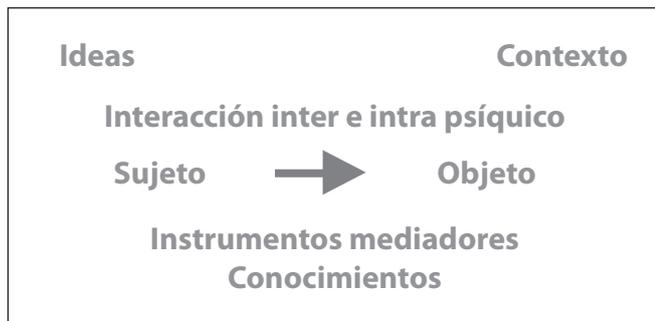
En su obra *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, (1930-31), considera que la concepción de desarrollo estaba planteado desde una perspectiva

ahistórica, por cuanto se reducía los problemas del desarrollo de las funciones psicológicas bien a las «leyes eternas de la naturaleza» o bien a las «leyes eternas del Espíritu», a considerar el desarrollo como «fisiología o Matemática del Espíritu, y no como historia del comportamiento humano comprendido como un aspecto de la historia general de toda la humanidad». Este carácter ahistórico se expresaría también en muchas concepciones estructurales del desarrollo:

«Aquí, nuevamente, a la luz o semipenumbra- de las estructuras *«todos los gatos son pardos»*: con la simple diferencia de que, a una eterna ley de la naturaleza, la ley de asociación, la sustituye otra ley, también eterna, de la naturaleza: la estructura. En este caso, se da una propensión a desligar el desarrollo cultural del desarrollo histórico, a considerar que el desarrollo cultural del niño (que para Vygotsky es equivalente al de las funciones superiores) está regulado por una especie de «fuerza interior» o «lógica inmanente». Vygotsky se refería, evidentemente, a las investigaciones de Piaget cuando criticaba la consideración de fenómenos como el animismo, el egocentrismo infantil, el artificialismo como *«formas psicológicas congénitas»*, abstraídas de los contextos sociales y culturales que conforman las funciones superiores.

Para Vygotsky, el desarrollo humano sólo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría, por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogénico de maduración) hasta dar en el «homo sapiens». Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo, que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño. «Toda la particularidad -decía Vygotsky- y la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores consiste en el hecho de que estos dos aspectos de la ontogénesis se funden en uno sólo, constituyendo realmente un proceso unitario, aunque complejos». Ahora bien, a diferencia de lo que sucede en la ontogénesis, en que se realiza una síntesis peculiar de la maduración y el desarrollo histórico cultural del sujeto, en la filogénesis no se da la confusión entre una y otra línea de desarrollo. Por eso, Vygotsky pensaba que el análisis de la filogénesis sería una ayuda importante para «desatar el intrincado nudo que se establece -entre maduración y desarrollo cultural- en la psicología infantil», el análisis filogenético no debería hacer olvidar, sin embargo, que la ontogénesis no es reflejo de la filogénesis, ya que en aquella se da, precisamente, el entrelazamiento y la síntesis de líneas evolutivas que no se mezclan filogenéticamente. De modo que la investigación de la filogénesis era considerada por Vygotsky como una herramienta útil para el estudio del desarrollo del niño, pero no como un espejo de éste.

Se concibe que la construcción del conocimiento se produce como parte de la acción del sujeto sobre el medio ambiente y viceversa. Epistemológicamente se podría graficar en la fórmula siguiente:



La Pedagogía crítica-cultural

Como resultado del curso “Paulo Freire y la pedagogía crítica, realizado por CLACSO en 2006” se editó un libro bajo el título de “Freire Contribuciones para la pedagogía” señalándose que: *La pedagogía crítica allí vivenciada se caracterizó por ser participativa y por su calidad social expresa en la dimensión emancipadora de la producción de conocimientos y la propia humanidad de quienes participaron, sin descuidar la rigurosidad académica. Por ser una pedagogía con continuidad, empapada de vida, problematizadora, abrió otros caminos y cuestiones a los profesores que buscaron continuar pensando y haciendo educación crítica en el mundo contemporáneo*. (Pág. 12)

Paulo Freire plantea una epistemología dialéctica que discrepa con las posiciones psicológicas que reducen el conocimiento a la toma de conciencia, planteando que el conocimiento es también práctico y el saber es práctico; es práctica individual, pero sobre todo es crítico, social y cultural. Concibe a la educación como un acto político emancipador y transformador frente a las corrientes ideológicas del capitalismo global y la utilización de la ciencia y tecnología para la dominación y que afectan la educación de nuestros días.

Concibe la unidad dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza, entre el docente y el estudiante, ambos comprometidos en una misma dirección, bajo una metodología educativa que supera los espontaneísmos, las manipulaciones y la transmisión de contenidos y que desemboca en la producción de conocimiento de la propia práctica, conocimiento que en sus comienzos puede ser “muy pobre”, pero que en la medida que se teoriza sobre la práctica se asume la realidad y se crea conocimiento nuevo que interesa a los desposeídos de conocimiento propio, a una nación consumidora de conocimiento extraño y que necesita del conocimiento propio para su auténtico desarrollo.

Freire fundamenta su epistemología al plantear que: “El hombre es un ser de relaciones que está en el mundo y con el mundo”. Salir de sí mismo, proyectarse hacia otros, trascender, ser parte del contexto y ser consciente de sus actos es el papel de la educación en tanto liberadora de sí mismo y emancipadora de su realidad con la que está comprometida. Considera que la educación, que ni el poder político debe determinar la voluntad y la conciencia del individuo

para dirigir y determinar sus actos y el significado de su vida, el mismo construye el sentido de su destino. Priscila Carballo Villagra citando en palabras de Paulo Freire: *Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos*³.

La contextualización, es un concepto que Freire introduce en sus reflexiones epistemológicas, por cuanto ubica al hombre en una cultura determinada desde la cual se vincula con el mundo, con su sociedad, desde su práctica social y la forma de pensar adquirida en ese contexto cultural, teórica y práctica lo que denomina praxis. La praxis se define, según Gadotti (1989), como la unión que se debe establecer entre lo que se hace (práctica) y lo que se piensa acerca de lo que se hace (teoría). Para entender el concepto de contextualización en Freire es preciso establecer y entender la relación dialéctica entre su propia formación y el contexto histórico, político y social en el cual fue formado.

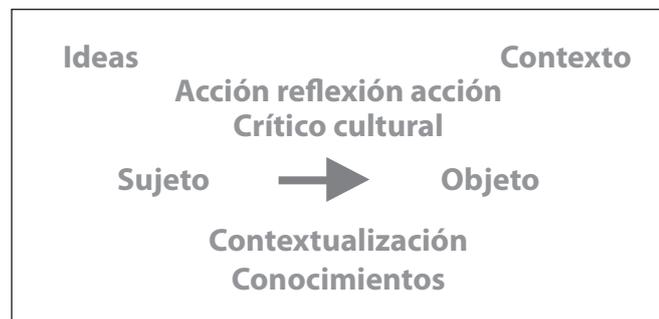
Para Freire la educación es una unidad dialéctica entre acción-reflexión-acción, en la que el primer concepto de acción difiere del segundo, es una nueva acción que el sujeto transformó gracias a su pensamiento reflexivo, en síntesis, plantea que el desarrollo del conocimiento, desde la dialéctica, es un proceso en espiral, que partiendo de lo más simple y concreto se va complejizando y pasando a ser una abstracción del pensamiento reflexivo. Por ello, sostiene que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre para el mundo para transformarlo. La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos bases del sustento de su cosmovisión del mundo.

Sostiene que una teoría pedagógica está fuertemente atada al concepto de hombre y mundo; también dice que la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad, la educación debe de ser una empresa para la liberación personal; para llegar por medio de la educación a una verdadera concientización y liberación. La educación es la mejor arma contra la pobreza y la miseria.

Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se hace historia y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de

esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.



A modo de conclusión

1. Ante el fracaso de la filosofía metafísica en dar respuestas a las interrogantes: ¿cómo conoce el hombre el mundo que nos rodea?, ¿cómo construye conocimiento el hombre de su entorno?; surge la epistemología como teoría del conocimiento válido o teoría científica del conocimiento.
2. La epistemología tradicional y moderna de las ciencias naturales, en especial la epistemología positivista y neopositivista no ha acompañado adecuadamente a la filosofía de la ciencia en dar respuestas sobre la teoría del conocimiento científico.
3. En la comprensión que la epistemología de la educación ha tenido como sustento al empirismo lógico, al conductismo y el tecnicismo por su carácter descriptivo-prescriptivo, hegemónico y sectario, no ha logrado procesos de construcción cognitiva ni menos aún socio-cultural del conocimiento. Es necesario constituir una Epistemología tomando los aportes de la pedagogía desde el punto de vista científico, que vaya en contra de la especulación o el sólo recurso de la introspección y la transmisión de información.
4. En la actualidad encontramos en el campo de la educación dos fuentes epistemológicas: el constructivismo socio-cognitivo cuyos representantes más importantes son entre otros: Jean Piaget, David Ausubel y otra fuente es la del constructivismo socio-crítico cultural entre los cuales se ubica a Lev Vygotsky y Paulo Freire.
5. Los constructivistas socio-cognitivos enfatizan la construcción del conocimiento mediante procesos mentales y la acción del sujeto en la construcción del conocimiento del individuo en los procesos individuales. Considera al conocimiento como un proceso de viene de los esquemas construidos previamente hacia afuera del sujeto.
6. Los constructivistas socio críticos y cultural, enfatiza la construcción del conocimiento en una relación dialéctica entre la reflexión interna y la realidad externa, entre la subjetividad y la intersubjetividad. Está centrado en el desarrollo de la personalidad como sujeto social y su cultura.
7. Entendemos todo tipo de conocimiento como el producto de un proceso de construcción. Esta construcción es lanzada por el entorno (w) o contexto socio-cultural y es el resultado de un proceso de toma de conciencia y de aprendizaje en la intersubjetividad del sujeto que aprende.
8. Comprender que la pedagogía para la elaboración de sus propuestas científicas del conocimiento, en esta nueva época, viene nutriéndose de epistemologías provenientes de la pedagogía, la psicología y las ciencias naturales, tecnológicas y culturales.
9. Que ha emergido la epistemología genética de Jean Piaget y la epistemología socio crítica cultural de Lev Vygotsky y la crítico cultural de Paulo Freire, las mismas que algunos lo consideran como parte del constructivismo pedagógico, pero que son enfoques que divergen y convergen, con la pedagogía cognitivista.

Bibliografía

- Carballo, P.: *Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica*. Ediciones CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008.
- Huaranga, O. y Capella, J.: *Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo-cognitivo*. Ediciones Separata, San Marcos, Lima, Perú, 2002.
- Huaranga, D.: *Revista "Escuela Viva" N° 01, 02, 03 y 04*. Lima, Perú.
- Flórez, R.: *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw Hill, Santa Fe Bogotá, 1994.
- Negret, J. C.: *El Constructivismo: ¿Un Método de enseñanza o un modo de aprendizaje?*
- Novak, J.: *El Constructivismo Humano: Un consenso emergente*.
- Piaget, J.: *Problemas de Psicología Genética*. Editorial Ariel, Barcelona, España, 1976.
- Piscoya, L.: *¿Qué es la epistemología?* Ediciones Alma Mater, Perú, 1993.
- Pozo, J. *La Psicología cognitiva y la educación científica*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Notas

- 1 Artículo de Huaranga, O. y Sánchez, C.: *Ensayo de Epistemología Educativa*. Editorial San Marcos, Lima, Perú, 2001. Posteriormente fue publicado en la *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste*, octubre de 2020, revista anual, Volumen I, N°1. Santiago de Chile. ISSN 2452-5952. pp. 70-87
- 2 Carballo, P.: *Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica*. Ediciones CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008. En Freire, 1994, P. 12.
- 3 *Ibidem*, p.2

Caminos a Abya Yala:

propuestas pedagógicas para la construcción de tejido social

Institución: CEID Putumayo (Institución educativa Rural Divino Niño, Institución educativa José Antonio Galán)



Sofía Cuenca Almarío

Abogada Universidad Surcolombiana, Magister en Educación UNAP, Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño, Educadora Popular y Docente en ejercicio en el Departamento del Putumayo



Mauricio Cuartas Villegas

Licenciado en literatura y lengua castellana Universidad Surcolombiana, Magister en Educación Universidad Pontificia Bolivariana, Educador Popular, Secretario Departamental del CEID de la Asociación de Educadores del Putumayo ASEP

Resumen

Dos investigaciones pedagógicas nacieron en Puerto Caicedo Putumayo, alumbradas por el espíritu de la educación popular, caminar la palabra de Paulo Freire que nos recuerda que el educador es un intelectual, y que todo acto de educación es un acto político que nos lleva a una educación transformadora, o a una educación que perpetue el statu quo. La primera “formación política y literatura” sugiere que la enseñanza de la literatura sirva como herramienta para la formación política, La segunda “Caminos a Abya Yala: propuesta didáctica desde el dialogo de saberes para la incorporación de saberes descolonizadores de las ciencias sociales en sexto grado, se busca argumentar que en el plano epistemológico el proceso de la interculturalidad sólo se puede construir desde una revaloración de la identi-

dad individual y social, mediante la cual los sujetos colectivos cuestionen la colonialidad del saber. Las dos confluyen en su lugar de enunciación, en referentes teóricos, en sus finalidades didácticas, y en el propósito de aportar a una educación para la vida y no para la muerte.

Palabras claves

Formación política, literatura, dialogo de saberes, propuesta didáctica, ciencias sociales, saberes descolonizantes, interculturalidad.

Introducción

La escuela se mueve entre una serie de tensiones de elementos críticos y tradicionales, esto hace que las prácticas educativas reproduzcan las problemáticas y aporten poco a los procesos de

enseñanza aprendizaje o por el contrario sean prácticas transformadoras de sujetos y subjetividades y que aporten al proceso mencionado. En este sentido las investigaciones que planteamos acá son propuestas didácticas que tenga en cuenta todos los elementos de la didáctica como son los contenidos, las estrategias o metodologías, y la evaluación para generar una transformación educativa que fortalezca el tejido social: en la primera investigación “formación política y literatura” La propuesta sugiere que la enseñanza de la literatura sirva como herramienta para la formación política, formación que se hace necesaria en un contexto social, económico, y político que requiere estudiantes que piensen por sí mismos, críticos, reflexivos y propositivos, capaces de liderar las transformaciones que requiere su región y su país, en la segunda investigación denominada Caminos a Abya Yala: propuesta didáctica desde el dialogo de saberes para la incorporación de saberes descolonizadores de las ciencias sociales en sexto grado, se busca argumentar que en el plano epistemológico el proceso de la interculturalidad sólo se puede construir desde una revaloración de la identidad individual y social, mediante la cual los sujetos colectivos cuestionen la colonialidad del saber. Una resignificación que comprenda la relación horizontal entre los saberes epistémicos occidentales y los saberes epistémicos ancestrales, que no califique como superior el primero y como inferior el segundo, incluso niegue la existencia del segundo.

A continuación nos permitimos realizar un contexto común a las dos investigaciones, para luego hilvanar algunos aspectos puntuales sobre cada una de las investigaciones, y reencontrar sus causas en el apartado de conclusiones.

Contextos

Desde diversos escenarios se viene afirmando que las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y espirituales que se dan entre un determinado pueblo o comunidad con su entorno o contexto permanente de

vida, constituyen la base de sus procesos de identificación y de su proyecto o plan de vida el cual se debería reflejar en sus procesos formativos.

Este elemento se convierte en hecho fundamental que identifica y diferencia un pueblo de otro, toda vez que la dinámica o ejercicio de territorialidad, hace que los sujetos colectivos se sientan parte integrante del territorio, sin el cual no visionan otras formas de vida donde puedan continuar sus proyectos o sueños colectivos.

Esta realidad de conexiones y nexos territoriales, sumada al ejercicio político, la historia común, la cultura y las diferentes expresiones y métodos de comunicación, formación e interacción, configuran los procesos de identificación de sujetos individuales y colectivos, los cuales hay que fortalecer y revitalizar desde una formación contextualizada en la búsqueda de la formación de un ser social humanizado y humanizante, es decir, un ser, que dialogue y se relacione de forma armónica y equilibrada con los y las otras, no solo humanos, sino todos los seres de la creación, un ser que camine hacia la creación de ese buen vivir, dirían los hermanos indígenas andinos, vivir bonito, dirían los amazónicos que están de este lado de la orilla, gestando con sus actos cotidianos esta otra cosmovisión, la Andino-Amazónica.

El proceso histórico del territorio del Putumayo es reflejo de este complejo proceso de identificación al ser un pueblo surgido de la unión de colonos de Antioquia, Cauca, Caquetá, Eje Cafetero, Huila, Nariño, Tolima y la Costa Caribe y muchos otros lugares en menor proporción, proceso que continua en construcción y requiere procesos de formación significativos que involucren a la comunidad educativa en su construcción, recuperación, apropiación y expansión desde el dialogo profundo entre pueblos indígenas – 14 según la Organización Zonal Indígena del Putumayo OZIP – las comunidades afrocolombianas y las comunidades campesinas/colonas.

Las economías extractivas se han arraigado en el medio y bajo Putumayo, la extracción de petróleo, ex-

tracción de oro y otros minerales y puntualmente la economía cocalera, aunado al conflicto armado han contribuido a permear a sus habitantes con un pensamiento económico capitalista en el cual la tierra, la vida y el trabajo son despojados de su valor sagrado y son vistos como simples bienes de uso, lo anterior contribuye a construir una niñez y una juventud frágil, desarraigada de los saberes que poseen sus territorios, este pensamiento eurocéntrico se apodero de América desde hace más de 500 años, y se hace necesario un cambio de paradigma, este cambio se viene trabajando desde las denominada decolonización y las epistemologías del sur en los campos académicos, o en los espacios comunitarios de América como saberes tradicionales que alimentan pensamientos del buen vivir.

Formación política y literatura una investigación anclada en la Educación Popular:

Este trabajo se desarrolló buscando dar respuesta al objetivo general de formular una propuesta didáctica para la formación política a través del texto literario. Para ello se desarrollaron tres objetivos específicos que están relacionados con los componentes de la didáctica como son los contenidos, las metodologías y la evaluación. El primer objetivo específico responde a generar un corpus de textos que sean una orientación para los docentes en cuanto a que material de lectura se puede utilizar para la formación política. El segundo objetivo específico es sugerir unas estrategias metodológicas o actividades para trabajar los textos literarios, y el tercer objetivo específico es presentar propuestas para evaluar la formación política de los estudiantes. Para los contenidos se propuso un corpus de cincuenta y cuatro textos literarios entre ensayos cuentos y poemas que son pertinentes para la formación política, en las metodologías se presentan unas secuencias didácticas como propuesta para que se asuma la enseñanza de los contenidos buscando propiciar y despertar la creatividad e imaginación del docente

sin coartar o limitar estas, en la evaluación se presenta una propuesta de evaluar que se salga de lo tradicional y que mire más el proceso de cada una de las actividades y los productos de estas actividades, donde el estudiante juega un rol más protagonista que el del docente. Esta es una investigación cualitativa documental bibliográfica, la generalidad es revisión bibliográfica y su profundidad es analítica, el diseño para el análisis se hizo a través de fichas de lecturas textuales.

Formación política

Para Martha Nussbaum la formación política se caracteriza por tres aspectos que denomina capacidades: pensar por sí mismo, que lo nombra pensamiento crítico, que humaniza al otro como ser político; la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y de un mundo heterogéneo, entendiendo la historia y el carácter de los grupos que la habitan, la designa ciudadanía global; la tercera corresponde a la imaginación narrativa, a través de la cual se puede tener una especie de visión de la experiencia de otros grupos o personas que es muy difícil de lograr en la vida diaria, ya que se han construido separaciones claras entre los grupos que hacen difícil cualquier encuentro. Esta última capacidad brinda un apoyo crucial al pensamiento crítico, como a la ciudadanía global y nos dice que se promocionan estas a través de la literatura y el arte. En este sentido entenderemos acá la formación política, pues se acerca a la literatura y el arte, que según la misma autora, no generan dinero pero sí algo más valioso que eso, un mundo en el que bien vale la pena vivir:

“Sino insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, éstas se desplomaran, porque no generan dinero. Solo hacen algo que es más valioso que eso, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, las personas que son capaces de ver a otros seres humanos como personas llenas, con pensamiento y sentimiento propio que merecen respeto y simpatía...” la imaginación narrativa en las que se encuentran las artes y las huma-

nidades, para Nussbaum se opone a una educación instrumental y técnica que se basa en la rentabilidad y en el mercado global y que para ella es una educación con ánimo de lucro, que es torpemente codiciosa y que amenaza la vida misma e impide la creación de una cultura mundial decente.

Texto literario

El texto literario se entenderá como un texto imaginario esencialmente estético que el profesor puede usar para generar formación política.

Fernando Cruz: refiriéndose a él lo conceptúa así: “Lo imaginario constituye una de las empresas mayores de nuestro tiempo. Nunca, como ahora, el ser humano necesita tanto de la imaginación... y no para evadir la realidad sino para comprenderla mejor.”

Educación popular

Definir la educación popular es un oficio difícil ya que se entiende que es toda educación construida por los colectivos, los grupos y actores sociales pertenecientes a los sectores populares que busca desarrollar procesos de empoderamiento y de transformación de la realidad, es decir no tiene un origen definido y puede emerger tanto en espacio de escolaridad como fuera de ella, es educación alternativa y por tanto sus metodologías de trabajo también lo son, ya que sus fines son los de potenciar la acción transfor-

madora, lo creemos pertinente para abordar nuestra propuesta didáctica, porque la propuesta de la formación política de nuestros estudiantes, nace de identificar en el contexto local y regional que no se está educando para el cambio de las situaciones adversas que padecen los estudiantes; escases de posibilidades de empleo, acceso a educación superior, pobreza económica, etc. El concepto que más se nos acerca a nombrar los elementos presentes en este trabajo es el formulado por el educador Carlos Nieto quien a propósito de una pregunta que es a educación popular refiere,

La Educación Popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja dentro del campo de lo popular. Es una propuesta teórica práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios. Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (Nuñez Hurtado, C. Revista Decisión N.10 2005.)

...Definir la educación popular es un oficio difícil ya que se entiende que es toda educación construida por los colectivos, los grupos y actores sociales pertenecientes a los sectores populares que busca desarrollar procesos de empoderamiento y de transformación de la realidad...

Tejiendo la propuesta caminos al Abya Yala: propuesta didáctica desde el dialogo de saberes para la incorporación de saberes descolonizadores de las ciencias sociales en sexto grado.

Tal como se lo cuestiona Walsh (2007) en su artículo ¿Son Posibles Unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Nos hemos preguntado en esta investigación si son posible esas ciencias sociales otras en las instituciones educativas del bajo Putumayo, y nos hemos propuesto hacerlo desde pequeños aportes, las lecturas que nos han hecho acercar al pensamiento descolonizador, pero también la lecturas, los audiovisuales, las imágenes que confrontan estas dinámicas de colonialidades (Quijano, 2015) del saber, del poder, del ser y una más, no desarrollada por el autor pero que amplía el espectro de la colonialidad, la que se ejerce sobre la naturaleza en la perspectiva antropocéntrica del capitalismo, documentos todos estos que permiten abrir resquicios por donde se filtren otras miradas, ritualidades, otras voces y otros tantos silencios y escuchas que son necesarias para ese dialogo otro, “ la razón decolonial es una actitud que debe traducirse en una aptitud, es un hueco que debe querer hacerse al mundo, (Haber, 2011) es trabajar y prestar las manos para la crianza de la vida y no cruzar las manos ante el proyecto de muerte que está inserto el proyecto de “desarrollo” capitalista.

Para la primera parte de la investigación correspondiente a establecer los enfoques teóricos y metodológicos para la incorporación de los saberes descolonizadores en las ciencias sociales, y el estudio de las categorías dialogo de saberes, interculturalidad y procesos de identificación, se recurrió a la estrategia de Mapeamiento Informacional Bibliográfico –MBI (Molina, 2010) apoyada en André (2009), quien arguye la “necesidad del desarrollo de una competencia informacional, en la que se trata de mapear los contenidos más relevantes de una obra científica, filosófica, lite-



Fotografía - Alberto Motta

ria” . Es una estrategia que nos permite encontrar mediante la lectura y análisis de contenido más relevante, resultados de investigaciones relacionadas con nuestro campo de estudio en fuentes bibliográficas y bases de datos confiables y actualizados.

Posteriormente respecto al objetivo de la construcción del corpus de documentos se tendrá como criterio la selección de documentos cortos para la posibilidad de una lectura o visualización sin objeciones, que todos los estudiantes lo puedan hacer en un tiempo breve. Se construirá para cada texto fichas de lectura de textos continuos y discontinuos o fichas videográficas según corresponda.

Los criterios de selección de estos textos estuvieron directamente relacionados con su aporte a la incorporación de saberes descolonizantes específicamente en el campo de conocimiento de las ciencias sociales del grado sexto por lo cual se revisó el currículo diseñado por el MEN para esta área y este grado, realizando un dialogo de saberes que nos permita contextualizar y resignificar lo planteado por el estado a partir de los saberes ancestrales y locales de las comunidades.

Las secuencias didácticas están estructuradas en 4 momentos: El amanecer, el atardecer, el anochecer y los sueños; esta estructura surge de la construcción metafórica del viaje por

diferentes culturas, generalmente en el viaje, en la planeación de los viajes, se planearon las actividades a realizar por franjas horarias, se tiene que en las mañanas se crean espacios para aprendizajes prácticos y asociados a saberes de la madre tierra, el atardecer es más suelto, más autónomo (descanso o posibilidad de adentrarse en las propias búsquedas que nos llevaron al territorio) el anochecer donde se vive lo comunitario ritual (Cusicanqui, 2010) y el sueño espacio de creación personal, de profundizar las impresiones del día y de valorar (evaluar) el camino recorrido.

También se sigue los ritmos del sol y nos permite vivir lo cíclico, elemento común en los saberes indígenas, el ciclo de la vida, de las plantas y el cultivo, donde el tiempo es trascendente, no solo es un transcurrir de minutos en un reloj, sino que es una oportunidad para constituirnos como gente, como seres humanos desde la acción y el pensamiento.

Siguiendo la tarea propuesta de realizar la revisión de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales de la educación básica para el grado sexto se encuentran ejes curriculares, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que se asocian a las búsquedas de nuestra investigación; incorporar saberes descolonizantes en las ciencias sociales del

grado sexto, coincidentes en muchos aspectos, sin embargo obviamente la perspectiva descolonizante no es un estandarte de los entes gubernamentales así como la perspectiva histórica de resistencia cultural y proceso político-organizativo de los pueblos, aunque si se considera en las reformas educativas del país, esto haría parte de una interculturalidad funcional (Walsh 2009) al sistema dominante y no la interculturalidad que define por ejemplo el CRIC como un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes en otro ordenamiento social, aspectos que tienen particular importancia en este trabajo investigativo porque es desde la perspectiva de interculturalidad crítica y comprometida con la refundación del estado que sentí-pensamos este trabajo.

Conclusiones

Las propuestas didácticas denominadas Formación política y literatura y “camino al Abya Yala: viajando al diálogo de saberes en el aula, buscan aportar al hacer educativo desde el compromiso de romper la mera transmisión de saberes escolares establecidos curricularmente y aportar desde la geo localización del saber a nuevas miradas, para la construcción de nuevas realidades, por ello se incluyó la formación política y la descolonización de epistemes como un resultado de un proceso social, político, histórico y cultural de los pueblos y pensadores del sur geográfico, pero también los del sur epistémico.

La dimensión política y ética de la propuesta investigativa se enmarca en la educación popular y la educación propia, nos interesa la forma de conocer y saber de los seres que habitan el universo, los saberes locales y ancestrales que establecen otro tipo de relación con la tierra, los animales y los ciclos vitales, relaciones sistémicas que permiten cambios en la forma de sentir-pensar del ser humano, y que pueden aportar a cambios en las for-

mas de vida extractivista con la que han sido arrastrados los territorios por causa del “desarrollo” propuesto por occidente, que finalmente se reproduce con el modelo educativo vigente.

La decisión de elaborar una propuesta didáctica estuvo mediada por la necesidad que atravesamos los educadores en el aula para colocar en el debate escolar estos nuevos paradigmas de pensamiento ya que no se cuenta con el suficiente material de trabajo que pueda servir de orientación, la internet ofrece una gran cantidad de textos que aportan herramientas metodológicas y técnicas de trabajo participativo, sin embargo estas se entregan como una gran caja de herramientas que no aparecen asociadas a contenidos y que de ser aplicadas de forma vacía, se caerá en el esquema activista que en modo alguno se puede asimilar con la formación política y la meta de lograr la transformación social a partir de la construcción de subjetividades conscientes, críticas y propositivas.

Se recomienda seguir indagando en diferentes direcciones sobre la necesidad de ampliar y divulgar este tipo de propuesta, que pone en cuestión los componentes de la didáctica: contenidos, metodología, evaluación, para generar formación desde diferentes campos del saber, como forma de poner en cuestión las prácticas de aula y poder aportar a una sociedad que cuide de la vida y el ser humano.

Bibliografía

- André, C. (2011). A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. (Tesis doctoral). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.
- Bernal, F. (2014). Diálogo de saberes: Los aportes de la otredad en la generación de conocimiento. Universidad de la Salle, Costa Rica.
- Cusicanqui, S. (2010) Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires. Ed. Tinta Limón.

- Escobar, Arturo (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, (1) ,51-86. ISSN: 1794-2489. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Haber, A. (2011). No metodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). Revista Chilena de Antropología, (23). doi:10.5354/0719-1472.2011.15564
- Luna, E. P., & Moya, N. A. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. Educere, 12(42), 455-460.
- Quijano, A. (2015) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina Ministerio de Educación (1998). Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Bogotá. MEN.
- Molina, A.; Pérez, M.; Castaño, N.; Bustos, E.; Suárez, O.; Sánchez. (2012 M. Mapeamiento informacional bibliográfico en el campo de la enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: el caso del Journal Cultural Studies in Science Education (CSSE). Revista EDUCyT; V, p. 197-222.
- Nussbaum Martha. (2010) Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz editores Madrid.
- Walsh, Catherine (2007). ¿Son Posibles Unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Reflexiones En Torno a Las Epistemologías Decoloniales. Nomadas (26): 102-113.
- Quijano, A. (2015) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (2007) Ruiz, F. La derrota de la luz: ensayos sobre modernidad, contemporaneidad y cultura.
- Sousa Santos, B. (2010). Para Descolonizar Occidente. Más Allá Del Pensamiento Abismal. Buenos Aires: Prometeo Libros.



RELATORÍA FINAL¹ – VII ASAMBLEA
PEDAGÓGICA DISTRITAL BOGOTÁ D.C.,
17 Y 18 DE SEPTIEMBRE DE 2020

RESISTIENDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA, HACIA LA EMANCIPACIÓN DESDE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Introducción

La pandemia de la COVID19 ha obligado a la humanidad al confinamiento preventivo. En medio de la crisis social, las políticas neoliberales han exacerbado las más diversas manifestaciones de injusticia social y violación de derechos a lo largo y ancho del planeta, especialmente en aquellas periferias y poblaciones que históricamente han llevado sobre sus hombros la dura carga de la miseria global. La sociedad colombiana y de manera particular amplios sectores de la bogotana no han sido ajenos a estas dinámicas: reducción de la par-

ticipación ciudadana, totalitarismo de los poderes Ejecutivo, Legislativo y de las instituciones, restricciones en la prestación de servicios y bienes esenciales² e imposibilidad para acceder a la satisfacción de necesidades vitales han afectado al conjunto de la población. En este escenario la educación ha tenido su propia esfera; dinámicas que hasta ahora tenían lugar más allá de las instituciones educativas han pasado a hacer parte del modo común en el que la cotidianidad educativa desde sus actores se ha visto afectada.



Asociación Distrital de Trabajadoras
y Trabajadores de la Educación (ADE)
Centro de Estudios e Investigaciones
Docentes (CEID – ADE)



Justamente, a partir de esta condición, la visibilización de los actores educativos, la legitimación de prácticas que resulten disruptivas frente a las afirmaciones del orden y la resignificación de la inclusión educativa se constituyen en elementos centrales para avanzar en la construcción de un currículo con carácter alternativo y emancipador. La consolidación de propuestas pedagógicas orientadas a la formación de sujetos críticos, el reconocimiento y transformación de la realidad en que se vive, el fortalecimiento de la educación pública estatal (en perspectiva popular, comunitaria, humanista, laica, democrática, científica y universal) y una opción decidida por la interculturalidad aparecen como horizontes de sentido alternativos.

La pedagogía, el currículo, la evaluación de los aprendizajes y la educación para la paz presentan hoy una serie de tensiones que llaman a romper con los paradigmas que han servido de escenario constitutivo a la educación colombiana. En este sentido, el momento actual nos llama a reaccionar frente a las siguientes evidencias: 1. La crisis estructural del modelo social,

que exige la reconstrucción creativa de las relaciones en la escuela hoy; 2. El establecimiento de nuevos escenarios y contextos pedagógicos en épocas de pandemia, frente a los que somos llamados a distinguir entre educación y escolarización; 3. El reconocimiento del hecho educativo como un proceso de acercamiento al contexto social del estudiante, lo que implica – entre otras prácticas – concebir lo educativo como un hecho comunitario que brinde estrategias metodológicas y referentes pedagógicos para el desarrollo integral de sus potencialidades; 4. La comprensión de los efectos vinculados a marcos sociales en los que se extrapolan las desigualdades e injusticias acentuadas por la pandemia; 5. La postulación de una educación desde y para los tiempos de pandemia comporta la necesidad de reaccionar objetivamente a los llamados de la realidad que se expresa en los territorios; 6. En el marco del fenómeno social conocido como “cuarta revolución industrial”, en el que la influencia de los desarrollos y mediaciones tecnológicas determina las comprensiones y prácticas sociales, es imperativo el posicionamiento de la escuela como agente accionante de sentidos. Tales referencias aparecen como oportunidades para que no solo los estudiantes sino cada comunidad educativa procese a través de una praxis crítica sus conocimientos, vivencias y sentires, expresando sus dificultades y limitaciones, como elementos propios de las relaciones sociales que en cada espacio se tejen y de los procesos concretos de humanización que hagan posible otra educación.

Desde este reconocimiento, la VII Asamblea Pedagógica Distrital, realizada del 17 al 18 de septiembre de 2020 generó múltiples aportes a la constitución de una educación con carácter emancipatorio. A partir de los ejes de trabajo³ y las preguntas transversales que orientaron los diversos espacios de diálogo, y que a modo de síntesis son presentados a las comunidades educativas del Distrito Capital de la siguiente manera.

Aportes a la construcción de una propuesta pedagógica emancipadora durante y después de la pandemia

El cuestionamiento al estatuto histórico, cultural y epistémico por el que se afirman las verdades del sistema hegemónico reconoce en la dinámica del “progreso indefinido” la verdad incuestionable en la que se sustentan los pilares prácticos de su actuar. En el contexto actual, la evidencia de fuertes tensiones entre la reafirmación de lo establecido y la necesidad de una transición hacia lo futuro plantea no pocas incertidumbres. Su solución debe pasar por una ruptura con las diversas “normalidades”, que en el campo educativo establecen la “reproducción” del orden establecido a partir de la implementación de diversos dispositivos, por los que se pretende la configuración de una explicación autosuficiente, individuada y aislada del mundo, necesaria para la consolidación de una “moral de la obediencia” que se valide mediante la repetición cultural.

Los modelos estandarizados en educación se presentan como réplicas impuestas por las sociedades norteamericana y europea, que pretenden responder a los paradigmas de la producción globalizada mediante los que se impide el reconocimiento de las identidades propias de cada pueblo, la participación y el empoderamiento de las ciudadanías. El análisis y transformación de las concepciones y prácticas que se expresan en lo educativo debe pasar por la comprensión de algunos de sus momentos emblemáticos y ejemplificaciones históricas, entre los que aparecen: 1. La invención de las “edades del mundo” como puntos de referencia para la construcción histórica; 2. La división disciplinar del conocimiento; 3. La configuración de una estructura cognitiva logocéntrica; 4. La afirmación del “yo” y de un mundo particular de existencia; 5. El establecimiento de un modo de relacionamiento económico-productivo

centrado en la valorización del valor y en un modo totalitario de mercado; 6. La configuración y consolidación de un modelo técnico científico instrumental; 7. La creación de estructuras políticas e instituciones subalternizadas; 8. La creación de afectividades y emocionalidades centradas en el deseo y la excitación de la sensibilidad; 9. El establecimiento de modelos educativos centrados en la “normalización” de la realidad.

Estos referentes – y sus consecuencias – se expresan en el horizonte de las prácticas que hoy por hoy influyen en la organización del campo educativo. Sin embargo, experiencias educativas que emergen desde los contextos hacen posible la afirmación de pedagogías que promuevan el relacionamiento simétrico y antipatriarcal, la pertinencia de la formación integral desde la primera infancia, la referencia al Buen vivir y a los horizontes de vida ancestrales como fuentes insustituibles de realización cultural y social, y la creación comunitaria como elemento que permita la afirmación de políticas públicas centradas en lo colectivo. Para ello se hace necesaria la gestión de procesos de diversificación académica, que respondan a las singularidades de la población en cada momento de su formación (primera infancia, inclusión, educación rural, para adultos y superior), la articulación y sinergia de los esfuerzos que desde múltiples iniciativas se vienen gestionando y el fortalecimiento de saberes pedagógicos emancipatorios que permitan a los futuros maestros y maestras formarse integralmente (desde las primeras etapas) para la construcción de una educación para y desde la paz.

Aportes al Proyecto Educativo Emancipador (PEE)

La enseñanza en tiempos de pandemia desnudó no solo la existencia de profundas inequidades sociales sino también sus repercusiones al interior de las familias y por ende en el modo



en que los estudiantes conciben el mundo y actúan en él, llevándolos a configurar o reproducir relaciones culturales desde concepciones pluriversales o universales. Ante los constantes cambios en las dinámicas y lecturas de las realidades por parte de quienes integran la comunidad educativa, es necesario que la educación vuelva su mirada hacia los maestros y las maestras, para proveerles elementos que les permitan concentrar sus esfuerzos en la resignificación del lugar de la pedagogía, los elementos y saberes específicos de la educación, la creación crítica de la praxis pedagógica y su posicionamiento ético frente a la actual política educativa Nacional y Distrital.

El saber pedagógico contempla múltiples campos, no solo los contenidos enmarcados en un determinado contexto social; de él emergen preguntas y lenguajes, que en sentido amplio dan lugar a la generación de ideas, conocimientos y relaciones. Así pues, el escenario generado por la pandemia da cuenta de una evidente instrumentalización de “lo educativo”, donde “lo pedagógico” pretende ser adoptado como una *técnica extensiva*, afin al

cumplimiento de los múltiples intereses que se disputan el uso reproductivo de una sociedad acrítica. Por este motivo, la práctica pedagógica es el pilar fundamental para una educación emancipadora que rompa con la estructura disciplinar y de control que oculta las brechas sociales existentes al silenciar la diversidad y la riqueza vital de quienes conforman activamente las Instituciones Educativas Públicas.

De esto proviene la necesidad de convocar procesos de cambio agenciados por las y los docentes en diálogo permanente con el conjunto de las comunidades educativas y gobiernos escolares. En ocasiones, y como efecto de una cultura narcisista y auto-suficiente, se evidencia la tendencia a la afirmación de prácticas que se presentan como indiferentes frente a las situaciones por las que atraviesan los miembros más vulnerables de las instituciones educativas, cerrando la puerta a la generación de dinámicas restitutivas comunitarias. Por lo anterior, resulta imperativo el recurso a la formación ética como eje que fundamente las prácticas pedagógicas, políticas e investigativas y que provea referentes

(analíticos, interpretativos, críticos) que redimensionen las relaciones y el arraigo cultural en la escuela.

En el contexto de pandemia son muchas las iniciativas inter, transdisciplinarias, pedagógicas y didácticas que han estimulado el rescate de diversos elementos de la identidad cultural de los territorios. Una apropiación crítica del lenguaje y el conocimiento de la historia asociada a las culturas ancestrales posibilitan el diálogo simétrico con el acervo de costumbres que aportan elementos valiosos a la configuración de procesos formativos integrales; igualmente, las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS) permiten un aprendizaje de nuevas tecnologías enfocado en la adquisición de mediaciones didácticas que fortalezcan el quehacer del maestro y el aprendizaje situado de los estudiantes.

Por lo anterior, fortalecer el desarrollo de las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS), los Proyectos Educativos Emancipatorios (PEE) y los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos (PEPAS) es una de las tareas más importantes del sindicato de la ADEy de la FECODE, como instancias encargadas de reconocer, promover, preservar, afianzar y fortalecer los proyectos emancipadores que ya se encuentran en curso al interior de las comunidades educativas.

Aportes para la construcción de los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos

Desarrollar la capacidad para pensar, sentir y generar experiencias de paz al interior de la escuela es uno de los principales retos que asisten hoy al campo educativo colombiano. Para ello, resulta indispensable hacer frente a las estructuras de discriminación que atraviesan la sociedad reivindicando la importancia de la participación, la escucha y el trabajo colectivo. De esta manera, los diversos agentes en las comunidades educativas están llamados a volver su mirada hacia el contexto sociocultural de cambio

permanente en el que se configura la significatividad de las instituciones logrando, por este medio, la superación de perspectivas que asumen el currículo y las prácticas pedagógicas como dispositivos para la dominación y control para atender tanto a los retos de la vida cotidiana como a las posibilidades de transformación que ya se encuentran en curso.

Frente a esto se resalta, a modo de exhortación, la importancia del liderazgo orientador ejercido por muchos directivos docentes, quienes no han sucumbido ante la mirada reduccionista de la instrumentalización administrativa, que si bien resulta necesaria para el funcionamiento logístico de las instituciones educativas no puede sustituir el lugar prevalente del diálogo (desde el disenso y el consenso) como escenario en el que lo educativo acontece.

Solo desde una mirada centrada en el carácter auténticamente democrático de la educación es posible pensar en Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos (PEPAS) y Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS) que devuelvan la alegría y la esperanza a la escuela e impulsen la creación de canales y escenarios de diálogo comunitario que le permitan salir de la funcionalidad e instrumentalidad a las que viene siendo reducida por cuenta del establecimiento. Para que esto sea posible, la VII Asamblea pedagógica Distrital invita a toda la comunidad educativa distrital a promover la creación de espacios y escenarios en los que sea posible interactuar con el mundo de la vida, actitud que incluye el reconocimiento al acumulado cultural de los diversos agentes educativos y la articulación de lo educativo con otras instancias y campos. Esta dinámica posibilitará la resignificación y renovación de las respuestas que la educación puede ofrecer hoy, así como la creación de currículos interculturales con enfoque territorial, de conformidad con las necesidades y problemáticas de los contextos. Asimismo, se

plantea potenciar los PEPAS, a partir de los ejes, a) investigativo: mediante la conformación y fortalecimiento de los Círculos pedagógicos que tiene el CEID ADE desde cada IED, Unidad de Planeación Zonal (UPZ), y Localidades, para ampliar la participación directa y el nivel de transformación que hasta el momento se ha alcanzado; b) político: reanimando el movimiento pedagógico desde el reconocimiento del saber propio de los equipos de maestras y maestros que plantean una praxis territorializada y llena de sentido humanista; y c) pedagógico: haciendo de cada IED una escuela que resignifique la pedagogía más allá de la instrumentalización de los planes de estudio, los contenidos y el cumplimiento de funciones docentes.

Las maestras y los maestros, junto al conjunto de las comunidades educativas pueden asumir una posición política a través del diálogo argumentado y la reflexión crítica, herramientas siempre vigentes en los escenarios de participación democrática. Realidades como la destrucción de los territorios, de los ecosistemas y de las culturas ancestrales, vistas a través de una óptica crítica posibilitará la adquisición de un sentido existencial sobre las dinámicas de los territorios habitados. Ese conocimiento propio, colectivo y comunitario abrirá el horizonte de políticas públicas necesarias para el cuidado de la casa común, desde un enfoque emancipador que se haga presente en los escenarios por los que transita la constitución de lo educativo en nuestro tiempo.

Los elementos del plan sectorial de educación pueden convertirse en insumos para el análisis en los procesos de reflexión crítica de cada ambiente de aprendizaje. Los equipos de docentes y las instancias del Gobierno Escolar cuentan con las herramientas críticas para cuestionar la política pública hegemónica contrastándola con los fines y objetivos de la educación, desde la necesidad de hacer visibles, en las comunidades educativas, sus retos y problemáticas.

Aportes y recomendaciones en el marco de un proceso permanente

Las contribuciones que desde las experiencias pedagógicas alternativas puedan generarse, reconociendo en los territorios escenarios de donde emanan las vivencias, sentires y saberes de las comunidades implican el reconocimiento de la escuela como espacio de encuentro y paz. En un contexto cada vez más afectado por los efectos históricos de necesidades no satisfechas - hecho radicalizado por las dinámicas propias de la pandemia - docentes, estudiantes y padres de familia están invitados a participar activamente en los procesos de restitución colectiva de derechos, compromiso que solo es posible en el marco de la lucha permanente por la vida digna, que en una sociedad como la colombiana adopta las formas de la reconciliación, la justicia y el perdón.

En medio de un panorama de represión a las voces alternativas surgen experiencias que apuestan por una educación desde el respeto y el diálogo desde enfoques interculturales, intraculturales y desde puestas en común como la comunalidad y la comunagogía, que propenden por el reconocimiento del Otro. Así, estas propuestas se constituyen en perspectivas de rechazo a toda lógica capitalista, capacitista, patriarcal y colonialista, que tanto en la política pública como en la cultura escolar terminan excluyendo, expulsando o castigando la diversidad.

Hoy, más que nunca, la realidad educativa requiere la participación de estudiantes, familias, docentes y directivos, que asuman la inclusión, la educación rural y la diversidad cultural desde apuestas como el movimiento pedagógico, lo que se convierte en un llamado al empoderamiento de los docentes de los colegios públicos estatales a través

del impulso de cambios profundos e inclusivos en sus prácticas pedagógicas cotidianas. La estructura educativa hegemónica y el modelo de sociedad que representa imponen indicadores, logros y pruebas estandarizadas para homogenizar un modelo de realidad en el que el conocer solo es validable a partir de la medición y la competencia, y se “dedica” tiempo al desarrollo instrumental de asignaturas, temas y conocimientos considerados por el aparato productivo como “fundamentales”, impidiendo a los gobiernos escolares y a las comunidades educativas la construcción de currículos y otras mediaciones pedagógicas que insten a una lectura del mundo desde la relationalidad creativa de los factores y la solidaridad entre los actores.

La VII Asamblea Pedagógica Distrital llama la atención sobre la proliferación de acciones fascistas y unilaterales por parte de los gobiernos en sus distintos niveles. Este tipo de manifestaciones representan una pandemia más aguda que el SARS Cov2, pues limitan tanto el goce efectivo como la materialización de derechos esenciales para acceder a condiciones de vida dignas, que se manifiestan, por ejemplo, en el derecho a la protesta social, el desarrollo económico equitativo y la autonomía de la población para rescatar y validar su memoria histórica y acervo cultural. De este modo, se convoca a todas las comunidades educativas a asumir el compromiso irrenunciable de hacer de la escuela un territorio de paz, en el que la defensa de la vida, la apropiación del conocimiento y los derechos hagan posible una transformación social agenciada por las comunidades.

Notas

1 El texto presentado constituye un intento de recopilación metodológica de carácter sintético y crítico, con el que se pretende dar a conocer, a la luz de los ejes transversales de discusión propuestos, los diálogos y perspectivas conceptuales de mayor relevancia durante la VII Asamblea Pedagógica Dis-

trital, sin que ello implique un orden categorial de importancia. Para un acercamiento más directo a las problemáticas y propuestas generadas en cada uno de los espacios, los lectores pueden acudir a las actas elaboradas en los Círculos de la palabra y mesas temáticas.

2 La VII Asamblea Pedagógica Distrital reconoce los grandes triunfos que tanto la FECODE como la ADE han alcanzado respecto a múltiples aspectos de las deudas históricas que el Estado colombiano tiene con su población; sin embargo, evidencia la necesidad de alcanzar una mayor participación de estas instancias gremiales en la creación de decretos y proyectos públicos estatales que han terminado afectado las dinámicas al interior de la escuela y que a su vez han golpeado el movimiento sindical, instaurado políticas de control sobre las prácticas pedagógicas y la humanidad física - emocional del maestro, la autonomía escolar y los procesos evaluativos.

Las políticas educativas actuales han generado la desfinanciación de este servicio público, hecho que se profundizó con el acto legislativo 01 de 2001. Esta situación ha ocasionado una reducción sustancial en la asignación de partidas presupuestales que posibiliten la construcción de colegios, la actualización de las infraestructuras físicas, el plan de alimentación escolar, el servicio de rutas de transporte, material didáctico y la compra de textos escolares; incluso la conformación del estatuto único es inviable sin la asignación de los recursos necesarios para su sostenimiento, lo que requiere una reformulación radical del Sistema General de Participaciones (SGP).

La racionalización de la inversión pública ha llevado al recorte de recursos; puesto que los gastos del estado no han disminuido se invierte en deuda externa, en exenciones a los grandes capitales, en un aparato militar de corte guerrillero, entre otros. Todo esto ha generado un incremento en los niveles de pobreza y pobreza extrema, aumentando la injusticia y acrecentando las inequidades sociales. De esta manera, las 6 brechas identificadas en el pliego de peticiones de FECODE 2019 mantienen su vigencia: acceso universal educativo, canasta educativa, implementación de jornada única, relaciones técnicas alumno docente alumno y alumno grupo y la educación rural, que ha sido la más abandonada pese a los acuerdos de paz.

3 La VII Asamblea Pedagógica Distrital propuso el desarrollo de sus espacios de diálogo desde las siguientes mesas temáticas, en las que se compartieron reflexiones temáticas y Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS):

Ambiente y contexto escolar; Escuela Territorio de Paz; Educación Preescolar; Educación comunitaria, popular y alternativa; Educación de jóvenes y adultos, educación media y su articulación con la educación superior; lengua, comunicación, cultura y nuevas tecnologías; Política educativa, financiación y gobierno escolar; Propósitos y Principios de la educación, currículo y evaluación del aprendizaje.



El negocio de la educación de jóvenes y adultos



Alejandro Álvarez Gallego

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

El drama que viven nuestros jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación formal, se está expresando, cada vez con más frecuencia, en las calles, en las manifestaciones, donde exigen ser vistos. Nuestra sociedad tiene una deuda con las generaciones jóvenes y nos la están cobrando a gritos.

Las estadísticas son elocuentes, y reflejan fríamente algo que está afectando de manera sensible el tejido social.

En Colombia hay actualmente 2.7 millones de personas analfabetas mayores de 15 años, lo que equivale al 5.8 % de la población. El 10% de la población más pobre sólo alcanza el grado

5° de primaria, lo que significa que no logran permanecer en la escuela, por razones obvias. Esto los condena, muy probablemente, a la marginalidad, durante el resto de su vida.

Cerca de dos millones de niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años (16% del total) están por fuera del sistema escolar. Los más afectados (25%), viven en el campo. El 75% de la población entre 18 y 24 años demanda ingresar a la educación superior, y no lo logra.

Son cifras, pero más allá de ellas, esto se traduce en vidas precarias, en la lucha diaria por sobrevivir, en la insatisfacción y la frustración que genera la falta de oportunidades.

En nuestro país existen modalidades educativas que pretenden remediar esta problemática y atender a quienes van quedando por fuera del sistema educativo formal. Son modalidades que buscan llegar a la población que la pobreza le roba a la escuela, y a aquellos que no alcanzan a entrar a ella, porque no caben. Tales modalidades tienen nombres diversos: Validación de bachillerato – pre-universitarios – cursos pre-icfes – modelos educativos flexibles (MEF) – ciclos lectivos integrados especiales (CLIE). Esto es algo que no debería existir, pero dado que no logramos la cobertura plena y la escolaridad absoluta, se vuelven medidas necesarias que deberían ser transitorias.

El Estado no logra tampoco encargarse de la oferta de estas modalidades remediales; se limita a trazar lineamientos para que el mercado se encargue de ellas. Así sucede en el decreto 3011 de 1997 *Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*¹; y más recientemente, en los *lineamientos que rigen los establecimientos que ofrecen educación extraedad*². La oferta estatal en estas modalidades es minoritaria frente a la oferta privada. Hay 2.236 Establecimientos Educativos que tienen la figura de Sociedad de Acciones Simplificada (S.A.S), y reportan matrícula en el ciclo de adultos, lo que indica claramente que son negocios. Siendo así, es muy difícil que estos lineamientos puedan cumplirse, pues prima el ánimo de lucro sobre los fines sociales. Se negocia con la necesidad, diríamos, con la ausencia del Estado que debería garantizar el derecho fundamental a la educación.

Para el Ministerio de Educación Nacional la educación para adultos comprende

“(…) la alfabetización y la educación básica para jóvenes y adultos que por cualquier circunstancia no ingresaron al servicio educativo o desertaron prematuramente del mismo. Pretende brindar la formación en competencias básicas de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas,

empleando programas curriculares y metodologías ajustados a las características psicológicas de su desarrollo personal y a las condiciones socio-culturales del medio, con horarios flexibles y generalmente de carácter semipresencial, apoyada con materiales educativos de autoaprendizaje.”³

¿Cuáles son las circunstancias por las que estos jóvenes no ingresan al servicio educativo, o desertan? No hacen falta estudios muy sofisticados para saberlo. Frente a esta realidad, en vez de ocuparse de garantizar las condiciones de accesibilidad y asequibilidad, se opta por *flexibilizar* los métodos para remediar el vacío que no pueden llenar por la falta de oportunidades. Por eso se habla de Modelos Educativos Flexibles (MEF), que son:

“(…) propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Los MEF responden a características, condiciones e intereses de la población a la cual se le ha vulnerado su derecho a la educación o que, por factores sociales, geográficos, personales, económicos, culturales, legales, étnicos, entre otros, se encuentran en riesgo de abandonar el sistema educativo o han desertado de este. (...) Los MEF se ajustan a distintas circunstancias y situaciones de las personas en térmi-

nos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad. Se desarrollan en modalidades presenciales y semipresenciales, en menor tiempo que los escenarios de educación regular y con apoyo de diversos materiales educativos, que se diferencian en aspectos administrativos, conceptuales, didácticos, metodológicos y teóricos de los de la educación regular.”⁴

En desarrollo de estos criterios de flexibilización, se planteó la posibilidad de los ciclos lectivos integrados especiales (CLIE). Los ciclos son períodos de un año en los que se adelanta la escolaridad por grados: Primer ciclo: 1º, 2º y 3º; segundo ciclo: 4º y 5º, tercer ciclo: 6º y 7º grados; cuarto ciclo: 8º y 9º grados; quinto ciclo: 10º grado, a realizar en 22 semanas lectivas; sexto ciclo: 11º grado, a realizar en 22 semanas lectivas. En cada ciclo se seleccionan los temas que se consideren más importantes y se desarrollan de manera integral.

Y aquí es donde comienza el negocio a intervenir llenando ese vacío e interpretando a su manera lo que para el Ministerio son *Modelos Flexibles*. Las instituciones privadas han asumido esto con los famosos programas de validación del bachillerato. Vemos tan sólo unos pocos ejemplos de la forma como miles de instituciones llenan este vacío:



“Valide el Bachillerato: Una persona que realiza sus estudios por medio del programa de bachillerato en XXXX se gradúa con el título de Bachiller Académico, título válido legalmente para cualquier universidad del país y del exterior. Tenemos más de 14 años formando profesionales, hemos desarrollado la metodología perfecta para que usted pueda terminar su bachillerato desde la comodidad de su casa, con acompañamiento virtual por parte de nuestro equipo de docentes y administrativos.

Costos: matrícula: \$105.000. \$52.000 por módulo. \$385.500 Derechos de Matrícula. Requisitos: 1. Tener 13 años o más 2. Presentar certificado de quinto grado (en caso de no tenerlo, consulte el sistema de validación de primaria) 3. Comprar mínimo 3 módulos por valor de \$157.000”

“Con nosotros encontrarás un sistema intensivo donde podrá (sic) cursar dos grados de bachillerato en un año, o terminar el bachillerato en 6 meses, si tienes los requisitos y la edad para ingresar directamente al ciclo VI. (...)”

En la práctica las instituciones que se acogen a los Ciclos Especiales Integrados están ofreciendo cursar varios grados para ser desarrollados, uno por trimestre, a pesar de que está expresamente prohibido en los lineamientos. A todas luces, la función de supervisión que las entidades territoriales están obligadas a ejercer, no es suficiente.⁵ Pulula la oferta de bachillerato por ciclos en las peores condiciones de infraestructura, y sin los mínimos requisitos de calidad. Esto a pesar de las precisiones que se hacen en la normatividad que las rige. Por ejemplo, el hecho de que deban tener sedes adecuadas, proyectos Institucionales consistentes, y cobrar por ciclos y no por módulos. En el documento de orientaciones para la educación de población en extraedad, que hemos venido citando, se señala:

“El Decreto 3011 de 1997 al referirse a los ciclos lectivos especiales integrados CLEI no hace referencia a semestralización sino a la correspondencia que los ciclos tienen con relación a los grados anualizados en la educación formal regular. Por lo anterior se debe cobrar la matrícula por el ciclo correspondiente, así como la educación básica primaria y secundaria por grado anualizado.”

...En la práctica las instituciones que se acogen a los Ciclos Especiales Integrados están ofreciendo cursar varios grados para ser desarrollados, uno por trimestre, a pesar de que está expresamente prohibido en los lineamientos...

Lo mismo sucede con los, también famosos, *Pre-universitarios* y los cursos llamados todavía *Pre-ICFES*. Veamos la forma en que se promocionan estos programas:

“Preparación en la selección de tu futuro, carrera profesional y proyecto de vida, brindando las mejores herramientas, habilidades y técnicas para el examen de admisión para el ingreso a la Universidad Nacional de Colombia y las mejores universidades del país, asegurando un alto puntaje en el proceso y así lograr un cupo en alguna de las carreras de las universidades de alto prestigio. Costos: \$ 1'595.000 – Contado: \$ 1'196.250 O a crédito a 6 meses con cuotas de \$199.167.” “Es un curso de preparación virtual enfocado en todas las áreas que evalúa el ICFES en el examen SABER 11. Este curso se dicta de una forma teórico práctica, es decir, en cada sesión los estudiantes toman una clase magistral dictada por un profesor experto y a la vez realizan ejercicios de práctica TIPO ICFES. En cada clase se realizan simulacros con preguntas realizadas y calificadas de la misma forma como lo hace el ICFES.” Costo: \$350.000 de contado. \$450.000 pago por cuotas quincenales de \$50.000”⁶ “Obtenga altos puntajes en la Prueba de Validación ante el ICFES para validar su bachillerato. Utilizamos un método pedagógico actualizado permanentemente que establece los tipos de preguntas, enunciados, situaciones problema y características generales del examen ante el ICFES al tiempo que adquieren y potencialicen habilidades y competencias.”

El otro tipo de instituciones privadas que proliferan ofreciendo llenar el vacío que deja el Estado, son las que se ocupan de la educación llamada “*no formal para el trabajo*”; a ellas acuden un importante número de jóvenes y

adultos buscando alternativas económicas para construir proyectos de vida dignos. Los últimos Planes de Desarrollo han llamado a esto *Sistema de Formación de Capital Humano* (SFCH), en el que, supuestamente, se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas para mejorar la empleabilidad, el desempeño laboral o la promoción en el actual empleo. En dichos planes se habla también de *Estrategia para la Gestión del Recurso Humano* (EGRH) que implementa la *Comisión Interinstitucional para la Gestión del Recurso Humano* (CIGRH); dicha comisión identifica la dinámica de formación para el trabajo, sus características, y participa en procesos de certificación de competencias de la población de 15 años y más. De nuevo, la estrategia consiste en certificar lo que hacen las instituciones privadas (que son la mayoría) y oficiales. El 40% de los estudiantes van a instituciones públicas y el 60% a instituciones privadas. El 55,3 % de los asistentes a los cursos los toman a distancia. De nuevo, el vacío de la oferta oficial se llena con negocios privados.

Los datos sobre la realidad de la población que opta por esta modalidad, son también elocuentes. En la *Gran encuesta integrada de hogares* (GEIH) – *módulo Formación para el trabajo*, del DANE⁷, se revelan las siguientes cifras:

Del total de la población de más de 15 años, en 2019 asistió a cursos de educación no formal para el trabajo, el 10.3% (el 51,4% eran hombres y 48,6% mujeres), en 2021 bajo a 6.7% El 51.0% eran hombres y 48,1% eran mujeres).



La Casa Gucci

La intervención dramatúrgica del Tarot



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

Uno de los temas más apasionantes del análisis realizado por Karl Marx, en su obra magna *El Capital*, se encuentra al final del capítulo primero, con el subtítulo "El fetichismo de la mercancía y su secreto". Mediante un finísimo análisis muestra cómo, por la acción de hombres actuando en calidad de productores privados, se pierde de vista el origen social de la determinación del valor, de forma que aparentemente las mercancías se pueden intercambiar unas con otras por su propia naturaleza. Consecuente y paradójicamente, en estas sociedades las relaciones entre las cosas determinan y dirigen las relaciones entre las personas: las relaciones abstractas entre aquellas y no las representaciones mentales de los individuos definen los acontecimientos de sus vidas subjetivas. Los valores de cambio hablan por boca de los individuos particulares que negocian e intercambian, sufren y gozan, escriben y leen, triunfan y se derrumban o permanecen

medianamente en el mundo de la competencia. El sentido de la vida humana está al servicio del intercambio: no hay sino un solo dios verdadero, bajo cuyo dictado los valores sociales que pretendían autonomía se disuelven en el aire; todos los demás dioses se derrumban y las vidas de sus productores quedan sometidos a los secretos dictados del valor de cambio. El nuevo fetiche decide quién perece y quien sobrevive en el mercado.

La incompreensión de este punto es el peligro estético y las limitaciones de taquilla que generan la película *LA CASA GUCCI*, dirigida por Ridley Scott, en la medida en que es promovida apelando a las representaciones que despiertan los enunciados del género policiaco y el cine de bandidos, pero al mismo tiempo señalándola como una historia basada en hechos históricos y reales, a los cuales pretende ceñirse en muy buena medida. Digo que los bandidos cinematográficos y la realidad no van siempre por

el mismo camino, de donde pueden resultar unos malhechores ficticios y mediocres, o una realidad pálida y no creíble. Basta con leer en la Internet los comentarios de los espectadores corrientes que han asistido a los primeros meses de la proyección de este filme, como este par de ejemplos tomados al azar. “La Casa Gucci es una farsa vitriólica”, dice uno; “un melodrama que también es crónica rosa, thriller, ópera bufa y hasta comedia involuntaria incapaz de decidirse por ser algo más que una colección de interpretaciones” dice otro. Es claro que también hay otros que la exaltan como quien afirma que “es una película fascinante, con un diseño de producción extraordinario y una recreación de épocas muy bien lograda. Tan ostentosa como la vida de los Gucci, la producción no repara en gastos a la hora de transportarnos por las lujosas mansiones y departamentos”.

A esta incertidumbre coopera el planteamiento dramático de las secuencias anterior y posterior a los créditos del filme. En la primera, un esbelto joven estudiante universitario montado en su bicicleta arriva a un lugar pomposo en donde es saludado respetuosamente, y entra por las puertas de una lujosa construcción. Finalizados los créditos, sobreviene una secuencia en los patios de una compañía de transportes camioneros, a donde llega una voluptuosa joven a quien los camioneros la silban y piropean, mientras ella camina provocativamente hacia las oficinas. Las secuencias siguientes reiteran acciones de ese mundo independiente y juvenil hasta que se gesta un romance al margen del mundo de los mayores comprometidos con sus negocios, altamente exigentes. Pero no hay tal. La fábula se va poblando de personajes diversos y pequeños monstruos sacados de la realidad del mercado de la moda: parientes entre sí, rivales aupados por la tendencia a la concentración de la riqueza, hijos psicológicamente opuestos por la incompre-

sión del lugar que deben ocupar en la historia familiar, modelos de familia derivados de los horizontes que el dinero les permite cultivar y una sola mujer movida primero por la atracción sexual y luego por su aspiración de la riqueza.

Así es como la historia se enriquece y se torna difícil porque resulta que el joven de la primera secuencia es Maurizio, un estudiante de leyes pero también el hijo mayor y futuro heredero de la poderosa y exclusiva empresa de modas denominada la Casa Gucci. Por el momento él está distanciado de los movimientos comerciales de su padre, o sea que es relativamente independiente de los dictados correspondientes a su mundo mercantil. La joven protagonista de la otra secuencia es Patrizia Reggiani para quien la vida es un juego de suplantaciones y exhibiciones de su erotismo y concreción de sus anhelos económicos. Avanzada la historia, cuando ya son padres de una criatura, entre los dos se plasma un diálogo enmarcado por los claroscuros de una incertidumbre. Los dos hablan sobre el futuro inmediato que les plantea su vinculación o no, a trabajar en la compañía familiar. Ese diálogo esclarece el punto de quiebre de sus vidas y se realiza simbólicamente mientras él sostiene en sus brazos a su hija recién nacida: “¿Por qué cambiar esto (la relación afectiva) que es lo que yo quiero?” y Patrizia responde: “Porque una familia fuerte (en la que ha de insertarse Maurizio) hace negocios fuertes”.

Todo lo demás en la historia es el accesorio que sirve para develar cuán lejos puede llegar el grupo sometido a los dictados de la sociedad que lo envuelve, lo presiona y lo lleva a situaciones límite en donde destruir al otro es la única vía de la salvación propia. Aparece entonces una pitonisa que inspirada desde el mundo del ocultismo le revela a Patrizia que “Alguien quiere tomar lo tuyo; no dejes que lo tome. Y no confíes en nadie”. Esa celebrante del tarot será su guía y manejará la his-

toria desde la sombra. En mi entender, es la personificación de la intuición distorsionada del mundo de la competencia privada que obliga a eliminar o ser eliminado para sobreponerse a las leyes del mercado. Si uno deja de lado sin la suficiente relevancia analítica a este personaje, entonces sí, la película es un “Drama criminal en torno al asesinato, en 1995, de Maurizio Gucci, nieto del fundador del imperio de la moda Gucci, que apareció asesinado por orden de su exmujer Patrizia Reggiani, conocida como la viuda negra de Italia”, como reza la sinopsis comercial del filme.

Me gustaría que este comentario terminara aquí mismo, pero es imposible porque, si el drama tiene unas bases históricas, entonces la lógica del discurso exige convocar posibles transposiciones al entorno de nuestra cotidianidad. Y claro que no voy a remitirme al mundo de la moda ni a los pormenores actuales de la historia italiana o estadounidense, sino que se trata de ver la acción del fetichismo, acá mismo en el vecindario. Quiero significar que los bandidos que escriben nuestra vida cotidiana no son los empresarios, bien sean grandes o pequeños. No señor. Son los maleantes que viviendo engañados por los secretos del trabajo socialmente necesario para producir privadamente las mercancías, delinquen porque toman el camino más corto para lograr su acumulación de riquezas.

Es acá a donde hay que convocar a los jóvenes y a los maestros al gran debate sobre cuál es la mercancía cuya producción privada exige la radicalización de los intereses particulares, de tal modo que, por obligación social y contra todos los principios éticos e ideológicos, vivimos en un mundo en el que matar o morir es la forma de la existencia. ¿Qué creen que nos diría el contrario de la bruja pitonisa que en vez de radicalizarse en defensa de los intereses privados, tomara partido por la convivencia pacífica?



Cognición y curriculum

Autor: Elliot W. Eisner
Editorial: Amorrortu Editores
ISBN: 950-518-803-X
Páginas: 135



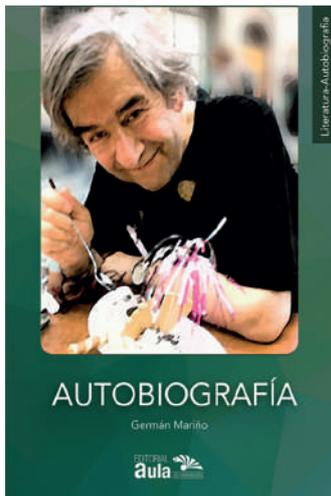
Cognición y curriculum. Una visión nueva es una versión ampliada y actualizada de la obra anterior de Elliot Eisner, *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. En esta nueva versión el autor incluye, entre otros aportes nuevos, un análisis crítico de la reforma educativa. Se presenta aquí una definición de alfabetismo referida a la capacidad de codificar y decodificar significados en alguna de las diversas formas de representación que se utilizan en una cultura para expresarlos.

Esta visión trae consigo un enfoque radicalmente diferente de la educación porque busca el desarrollo de múltiples alfabetismos en el estudiante, que excedan el campo de la matemática y las ciencias experimentales. Dice Eisner, acerca del reduccionismo que él rechaza: "Desde mi perspectiva, el precio es demasiado alto. La presentación de los celos que hace Shakespeare en *Otelo*, las revelaciones del horror que hizo Picasso en el *Guernica*, la *Oda a la Alegría* de Schiller no pueden reducirse a proposiciones".

Es un libro destinado a estimular la discusión de grupos de lectores: formadores de formadores, especialistas en educación artística, diseñadores curriculares y educadores de los distintos niveles, preocupados por una enseñanza que recupere en las aulas todas las expresiones de la cultura: teatro, música, pintura, escultura y cine.

Autobiografía

Autor: Germán Mariño
Editorial: Aula
ISBN: 958511160-8
Páginas: 433



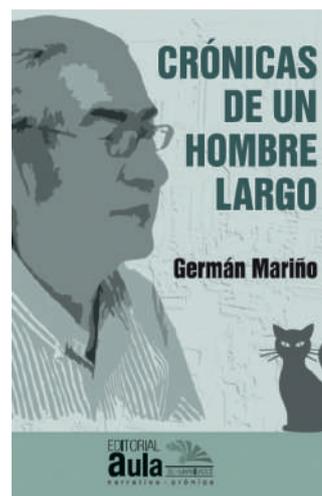
La autobiografía es un género narrativo, narrar es activar la memoria y fortalecer el pensamiento. La memoria es el motor de la narración, vehículo de fenómenos históricos y políticos relacionados con los ámbitos pretéritos de quien narra. La autobiografía es pues reconstrucción del pasado, de sí mismo y de otros, porque, como lo muestra el autobiógrafo, nadie está solo.

Anécdotas, apuntes familiares y experiencias profesionales transcurren en el discurso autobiográfico y en las representaciones figurativas que como huellas testimonian los grandes pasajes de una vida. A lo largo de los años se atesoran recuerdos que, como tales, son también objetos (recibos, contratos, certificados, pasajes, gafas, relojes, fórmulas médicas, frascos, fotografías...).

Las formas de las cosas evocan los tiempos y con los tiempos las personas y los animales domésticos. No hay tiempo ni espacio sin personas, animales y cosas: es lo que leemos en esta autobiografía de comunicación múltiple.

Crónicas de un hombre largo

Autor: Germán Mariño
Editorial: Aula
ISBN: 978-958-5421-93-6
Páginas: 289



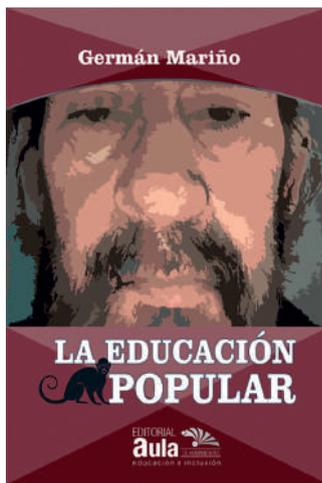
Crónicas de hombre largo es el cuidadoso inventario de una vida y de una época. Germán Mariño ha condensado sus experiencias, su trayectoria como testigo y participante de los hechos, en un conjunto de textos escritos con mucha frescura y alejados de cualquier pretensión literaria, algo que le concede al libro una sencillez amigable que todo lector agradece.

La familia, la infancia, la adolescencia, la militancia, la experiencia como educador popular y la búsqueda de un mundo mejor, entre otras experiencias vitales, son narradas con trabajada eficacia y un exquisito sentido del humor que más parece una variante de sabiduría.

A veces, es cierto, el autor deriva hacia el cuento, el artículo periodístico, el diario personal o el relato. Pero el aliento del cronista se mantiene y, sobre todo, la voz y la mirada de un hombre que quiere dejar testimonio de aquello que vivió intensamente y que de alguna manera ha configurado su propio ser.

La Educación Popular

Autor: Germán Mariño
Editorial: Aula
ISBN: 978-958-5111-70-7
Páginas: 209



Sobre educación de adultos existe un gran número de textos dedicados a los aspectos políticos (¿para qué? ¿por qué) y epistemológicos (¿desde dónde) pero escasean los materiales con propuestas metodológicas y didácticas que permitan unas guías para llevar a cabo el ¿cómo hacer?, el cómo llevar a la práctica las utopías trazadas.

En este marco de ideas, el presente escrito hace énfasis en narrar experiencias sobre cómo fueron desarrolladas y concretadas las nuevas apuestas pedagógicas. El planteamiento aquí expresado, ejemplifica lo dicho recurrentemente por el investigador Ricardo Lucio: *“No existe una pedagogía sin didáctica, ni una didáctica sin pedagogía”*.

Pensar la didáctica

Autor: Ángel Díaz Barriga
Editorial: Amorrortu Editores
ISBN: 978-950-518-844-4
Páginas: 173



Vivimos una época de abandono de la didáctica: las actuales políticas educativas sólo reivindican la dimensión de la eficiencia en el aprendizaje, centrada casi exclusivamente en el comportamiento y el desarrollo cognitivo.

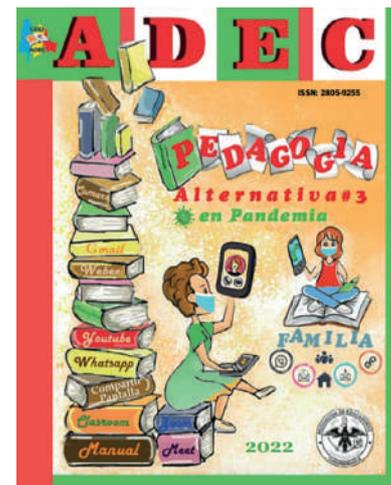
Empero, la sociedad necesita sujetos sociales que no sólo puedan incorporarse de manera eficaz al aparato productivo, sino que entiendan el momento que vivimos y luchen por las grandes metas del ser humano.

Un nuevo lenguaje y una nueva concepción alumbran en el escenario de la educación. De ahí la importancia de restablecer una perspectiva de análisis que tenga como eje la didáctica y su retorno a aquel ámbito, una visión del sentido actual de la disciplina que concilie su perspectiva histórica con las necesidades de nuestros días. Este es el sentido del título que Díaz Barriga eligió para su trabajo: pensar la didáctica como medio de promover el análisis de los problemas de la enseñanza, de la labor docente y de la tarea del estudiante.

A lo largo de los cinco capítulos del libro, el autor se propone volver a pensar los fundamentos de la didáctica para impulsar su potencial actual, analizar la infinidad de demandas planteadas al desempeño docente, propiciar el examen del impacto de las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, encarar la investigación en el campo de la didáctica y restablecer el sentido pedagógico del error.

Pedagogía alternativa # 3. En pandemia

Autor: ADEC
ISSN: 2805-9255
Páginas: 92



Presentación. *María Cristina Orozco Lugo*
 Editorial. *José Ángel Santamaría Sánchez*

Años atípicos 2020 y 2021 ¿Evaluar y promocionar de la misma manera?. *Henry Sanabria Angarita*

Comprensión de los conceptos asociados a los sólidos platónicos en el marco de la teoría de Pirie y Kieren. *Victor Alfonso Torres Gordillo*

El día en que el mundo se detuvo. *Harold Camargo Mendoza*

Investigo para aprender: una apuesta por la lectura, la escritura, la oralidad y la argumentación en el preescolar. *Luz Stella Díaz Ángel*

La cartografía social: Herramienta para la paz desde una apuesta pedagógica socio-crítica. *Jaime Andrei Puentes Castañeda*

Trovando, trovando, la verdad les voy cantando. *Faruly Janira Ávila Ávila*

Una reflexión antes de la pandemia y continuación de ella. *Oscar Fredy Ariza Rodríguez*

Un currículo para espantar el miedo, salvar vidas y atisbar la esperanza. *Aurora Chacón Hernández*

Jornada única: programa del gobierno, dificultad para el maestro y bienestar de los papás. *Luz Zenaída Sabio Rozo*

Papel de la educación en tiempos de pandemia. Educación-pedagogía y nuevas tecnologías: 4 tesis y una propuesta. *Alfonso Tamayo Valencia*

Algunas reflexiones en torno a la pedagogía católica en Colombia. *Carlos Gabriel Sandoval C.*

Educación, inclusión y virtualidad en tiempos de pandemia. *Ernesto Francisco Díaz H.*

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: [097] 8850981

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertín
Celular: 3208461986
Teléfono: [098] 5656063

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

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

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006