

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE SEPTIEMBRE DE 2014

Movimientos Sociales y Educación



COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

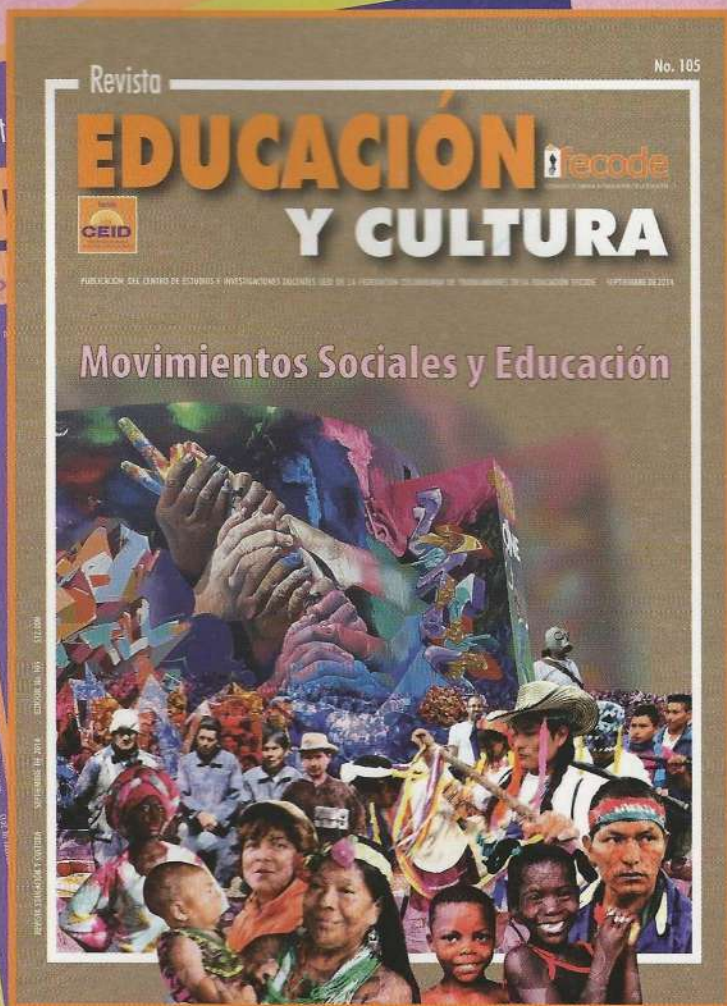
32 años construyendo el movimiento pedagógico

50
revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

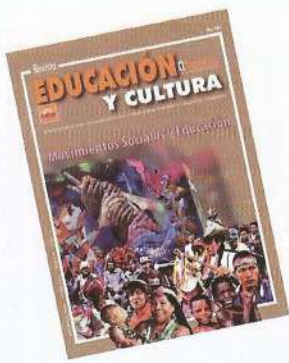
**MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO
LATINOAMERICANO**

AMÉRICA LATINA
UNIDA
EDUCANDO Y
LUCHANDO

PARA LA LIBERTAD,
LA JUSTICIA SOCIAL,
Y LA SOBERANIA



Internacional de la Educación
AMÉRICA LATINA
www.ei-ie-al.org



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Octubre de 2014 No. 105

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
Prensa Moderna (Cali-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 Consejo 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 Luis Alberto Grubert Ibarra Director Revista Educación y Cultura		Secretario de Seguridad Social y Pensional Enrique Contreras Cadena		Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos Nelson Javier Alarcón Suárez
	Primer Vicepresidente Luis Eduardo Varela Rebellón		Secretario de Relaciones Internacionales Francisco Alfonso Torres Montealegre		Secretario de Organización y Educación Sindical Pedro Luis Arango Sánchez
	Segundo Vicepresidente Tarsicio Mora Godoy		Secretario de Prensa Jairo Arenas Acevedo Miembro Comité Editorial		Secretario de Cultura, Recreación y Deportes Luis Alfonso Chala Lugo
	Secretario General Rafael David Cuello Ramírez Miembro Comité Editorial		Secretario de Género, Inclusión e Igualdad Luis Alberto Mendoza Perinián		Tesoreró Libardo Enrique Ballesteros Hernández
	Secretario de Asuntos Educativos Carlos Enrique Rivas Segura Miembro Comité Editorial		Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos Over Dorado Cardona		Fiscal William Velandia Puerto

Comité Científico

	Larry Kuehn Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica		Silvio Sánchez Gamboa Magíster en Educación. U de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.
	Juan Arancibia Córdoba Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM		Armando Zambrano Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali
	Luis Huerta-Charles Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos		Marco Raúl Mejía Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.
	Libia Stella Niño Z. Dr. En Educación Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.		Julio César Carrión Castro Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá

Comité Editorial

	Alfonso Tamayo Valencia Editor CEID		Fanny Milena Quiñones CEID		Luis Eduardo Rodríguez Caro Corrección de estilo
	John Ávila B. Director CEID		Luis Fernando Escobar CEID		Hernán Mauricio Suárez Acosta Diseño, diagramación e ilustraciones
	José Hidalgo Restrepo CEID		Vanessa Parra Rojas Secretaria Revista		Amadeo Clavijo Editor Invitado
	Marcela Palomino CEID		Isabel González Editora Invitada		Alcira Aguilera Editora Invitada

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Pensar con cabeza propia. La Educación en los Movimientos Sociales
Alcira Aguilera Morales
- 14** Organización Indígena y educación. Un binomio indisoluble en Ecuador
María Isabel González Terreros
- 21** Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber
Lia Pinheiro Barbosa
- 28** Los Bachilleratos Populares en la Argentina: Organizaciones Sociales y Movimiento Pedagógico
Marina Ampudia y Roberto Elisalde
- 34** Entre invisibilidad y reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX
Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz
- ENTREVISTA**
- 39** El Comité Editorial Invitado (CEI) de la Revista Educación y Cultura entrevista a Libio Palechor
María Isabel González, Amadeo Clavijo Ramírez y Alcira Aguilera Morales
- DEBATE**
- 46** La Asociación Campesina de Antioquia –ACA– una experiencia como alternativa de un Proyecto Educativo
La Revista Educación y Cultura entrevista a la Profesora Elsa Pilar Parra Mojica
- 48** Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- FECODE
Aportes al debate
- 50** El Movimiento de los Sin Tierra –MST– y el Movimiento Zapatista como alternativas de Proyectos Educativos
Entrevista a Lia Pinheiro Barbosa
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 54** La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes
Libia Stella Niño Zafra
- 59** El respeto por el 8 hecho en casa
Alexander Ruiz Silva
- 61** Preguntas por el sentido de la educación en Colombia
Alberto Martínez Boom
- 66** Estrategias y Mediaciones Pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar
José Darwin Lenis Mejía
- 72 HISTORIA**
- La comunidad magisterial protagonista estratégica del cambio de época
Gonzalo Arcila Ramírez
- 76 CULTURA**
- Oxígeno*, obra teatral de Hoffmann y Djerassi: No todo en ciencia es conciencia
Edgar Torres Cárdenas
- 78 QUÉ LEER**

4 CARTA DEL DIRECTOR

Cuando nos ponemos frente a la televisión para seguir algunas de las sesiones del Congreso Nacional, ahora ocupado en definir su agenda para la legislatura que comienza y la cual parece que estaría centrada en torno a las negociaciones que se adelantan en La Habana para la concreción de un acuerdo de Paz entre el Estado y las Guerrillas de las FARC –y, posiblemente, el ELN–, puede asaltarnos la impresión de estar viviendo en un país diferente de ese que describen algunos Parlamentarios. Si, por otra parte, de pronto, nos damos la oportunidad de asistir a una de esas reuniones a la cual concurren líderes sociales del campo popular, tan amplio y complejo como desconocido por la gran mayoría de quienes pertenecemos a él, también podríamos quedar con la impresión de que muy poco sabemos de este país al cual decimos pertenecer.

Si acogiésemos las palabras de Libio Palechor cuando nos dice: “...para los Movimientos Sociales es importante tener una educación distinta... que le sirva realmente a los mismos Movimientos Sociales...”, sea, como en el caso de los pueblos indígenas, para asegurar su permanencia como pueblos, pero, sea también, en el caso de otros Movimientos, como el Afrocolombiano con sus diversas y legítimas reivindicaciones referidas al reconocimiento de su diversidad o, como los que, en la Argentina, dieron paso a los Bachilleratos Populares que asumieron como tarea el asegurar la realización del Derecho a la educación de sectores de población que quedaban excluidos de ella; o, como podría ser el reclamo de los Movimientos Ambientalistas por una educación comprometida con la defensa de la naturaleza como fuente originaria de la vida o, quizás, de los Movimientos de Campesinos o de cualquier otro orden, incluido el Movimiento Sindical y, en él, el Movimiento Pedagógico que, haciendo conciencia de la pertinencia necesaria de una “buena educación” para el impulso y la defensa de sus legítimos Derechos, reconociesen, en este sentido, su confluencia con el pensamiento del líder indígena.

En este número, nos interesa escrutar las relaciones existentes entre la educación, como fenómeno social fundamental en la vida de los pueblos y los Movimientos Sociales que en ellos se gestan y desarrollan. Ahí está la razón de esta publicación. Por ello, consideramos necesario poner nuestra atención en los pueblos indígenas y, de manera específica, en la propuesta de “Educación Propia” levantada por el Consejo Regional Indígena del Cauca desde 1978, para rescatar, conservar y potenciar elementos importantes de su cultura, a la vez que “formar bases y militantes dentro del Movimiento, garantizar los relevos generacionales y las herencias de los proyectos de sociedad futura, entre otros aspectos”³, según Ampudia y Elisalde.

Es en esa perspectiva como podríamos reconocer, entender y valorar lo que es, hoy, por ejemplo, la experiencia de la –UAIIN– Universidad Intercultural Indígena del Cauca, y por qué ella no responde ni pretende hacerlo, a los parámetros que rigen la existencia de las Universidades convencionalmente establecidas y cuyos propósitos centrales se alinean más con el modelo de desarrollo vigente que con la necesidades de la sociedad en que se inscribe su acción. Se trata, esta, de una Universidad más pensada desde las necesidades y los desarrollos del Movimiento Social Indígena que desde los requerimientos de las acreditaciones otorgadas por COLCIENCIAS. En la UAIIN, la autonomía educativa aparece como un elemento clave, correspondiente

con los propósitos del CRIC, que resulta de especial utilidad, como herramienta para sus luchas.

Otro artículo da cuenta de los frutos de un trabajo sobre la historia de la educación intercultural en el Ecuador y muestra la relación estrecha que allí ha existido entre los Movimientos Sociales y las propuestas de educación indígena desde mediados del siglo XX, muy ligadas a las dinámicas educativas de las comunidades. Otro más, nos lleva hasta México, para auscultar en la educación Zapatista, no solo la herencia de los pueblos Mayas, sino, aquello que fundamenta la vocación autonómica de uno de los más expresivos Movimientos de resistencia de los pueblos indígenas de América.

Pero, si bien, el peso principal de esta edición, está soportado en las experiencias de educación popular que desarrollan comunidades indígenas de “Nuestra América”, por ser en ellas, donde se puede reconocer un vínculo bien claro entre educación y Movimientos Sociales, también se incluyen otros artículos que exponen otras experiencias de educación popular, tales como la de los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos que se establecieron en la Argentina después de la crisis social del 2001, como una manera de responder a las necesidades educativas de las comunidades, afectadas por las expulsiones de estudiantes suscitadas por las políticas neoliberales y como expresión del compromiso político de las Organizaciones comprometidas, que trataban de responder a la necesidad manifiesta de formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus propios territorios.

Lo que destaca a estos y los demás artículos contenidos como tema central de esta edición es, como se señala en otro de sus artículos, “la manera como la participación en procesos organizativos locales contribuye a la formación de subjetividades con alto contenido político, orientadas a la transformación social, atravesadas por valores como la solidaridad y el compromiso mutuo”.

Ello nos abre a otro campo de indagación, aún más específico, que apenas si se insinúa en este número, y que se revela como de vital importancia para la acción educativa en nuestro país, como es el de los procesos de subjetivación, entendidos “como el encuentro, dinámico y conflictivo, entre lo determinado y lo contingente que configura a los actores sociales” como subjetividades políticas inmersas en relaciones de poder que son estructurantes y explicativas de los Movimientos y sus devenires.

En síntesis, esta edición es una invitación a todos los actores de los Movimientos Sociales del campo popular para que expongan sus planteamientos o proyectos educativos, si los tienen, con la idea de que vayamos construyendo verdaderas propuestas educativas cuya calidad no esté determinada, exclusivamente, por los intereses del sistema productivo, sino, y fundamentalmente, por las necesidades e intereses esenciales del conjunto de la sociedad. Y, en caso que no se hubiese siquiera contemplado su pertinencia, para que establezcamos espacios conducentes a su construcción.

Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

Experiencias educativas desde los Movimientos Sociales

María Isabel González - Amadeo Clavijo Ramírez - Alcira Aguilera Morales

Docentes UPN

El presente número de la *Revista Educación y Cultura* es una invitación a dialogar con la pedagogía de la *indignación* que, en sentido Freireano, es un llamado a una pedagogía comprometida con las transformaciones sociales, con la búsqueda de alternativas de vida para aquellos excluidos y negados por el modelo capitalista. En este sentido, encontramos que una revista concebida por un Movimiento Social como es el Movimiento Pedagógico Colombiano está llamada a preguntarse por las propuestas educativas que emergen de los Movimientos Sociales para, desde allí, seguir refundando los sentidos de la escuela de hoy.

Precisamente, esta edición es un llamado a reconocer algunas propuestas educativas pensadas y llevadas a cabo *con* y *desde* los Movimientos Sociales en el presente. Si hasta hace unas décadas la educación era pensada desde el Estado e instituciones que tenían interés en ello, en la actualidad los Movimientos Sociales, organizaciones, comunidades urbanas y rurales, son solo algunos de los actores directos que proponen, acompañan y desarrollan proyectos educativos a lo largo del continente. Se trata de una realidad evidente en la cual múltiples actores disputan sus puntos de vista e intereses frente al ser y deber ser de la educación para poblaciones situadas. Esto hace que se constituyan en propuestas educativas alternativas en tanto, por una parte hacen resistencia al modelo de educación moderna e individualizante y a propuestas en las que prima la visión economicista y evangelizadora de la educación, y por otra, movilizan sentidos y acciones que permiten construir en clave de esperanza el llamado a hacer realidad la utopía de que otra educación es posible.

Las propuestas *desde* y *con* los Movimientos son aquellas en las cuales, las poblaciones y sus organizaciones mantienen el liderazgo, orientación política de la educación, experiencias que han emergido y han sido fruto del trabajo y organización de las comunidades. En ellas hay un potencial de resistencia, crítica y transformación que invita a repensar las propuestas educativas en general, ya que podemos ubicar prácticas y discursos pedagógicos orientados a transformar las realidades sociales y socioeducativas. Es decir, hacemos especial mención en aquellas que se originan en la necesidad de potenciar los proyectos de vida comunitarios y de distanciarse de los proyectos asistencialistas que buscan homogenizar el conocimiento. Se trata de propuestas contra hegemónicas que se construyen en alternativas al priorizar lo común y comunitario en la defensa de proyectos colectivos capaces de hacer frente al individualismo característico de la educación bancaria.

En este escenario encontramos que la educación de los Movimientos Sociales de América Latina a nivel Regional y en Colombia específicamente, condensan unos rasgos propios que potencian a

través de lo educativo la lucha por proyectos de educación contextualizados que permitan a las comunidades fortalecer y ejercer la autonomía desde sus necesidades, intereses y proyectos colectivos.

Desde estos planteamientos se recogen diferentes propuestas educativas adelantadas por pueblos, organizaciones sociales y Movimientos Sociales que permitan reconocer lo alternativo, las prácticas de lucha, las experiencias pedagógicas y las apuestas políticas inscritas en las mismas.

Estas propuestas construidas, en muchos casos, al margen de la educación oficial están cuestionando lo que acontece en el escenario escolar (tradicional o innovador). Las propuestas se preguntan por el sentido de la educación, y este no radica en las prácticas de enseñanza-aprendizaje disciplinar (el qué, el cómo y el para qué), sino en el *sentido* de la educación en un contexto histórico social. Ello se expresa en que más que tratar de innovar en métodos, prácticas y manejo de contenidos de aprendizaje, se está cuestionando la función de la institución escolar al seguir respondiendo a las demandas de un modelo económico excluyente, descuidando de fondo los sentidos vitales y existenciales de los actores escolares. Precisamente, estos cuestionamientos son los que contribuyen a construir puentes entre lo local, lo comunitario y lo social con la escuela; ello se observa en que en estas experiencias aparecen rasgos y pistas para pensarnos *otra* educación, *otras* elecciones curriculares, *otros* campos del conocimiento, *otra* pedagogía e, incluso, *otras* prácticas formativas en las que se anida el potencial transformador que requiere la educación en nuestra América.

La intención por tanto no está en profundizar las críticas al mundo escolar tradicional y/o innovador, sino en rescatar las múltiples posibilidades en alternativas educativas que han sido construidas por los movimientos sociales latinoamericanos, además, reconocer que son lideradas por los docentes que al estar indignados con el mundo en el que conviven a diario sus comunidades, son capaces de gestar propuestas autónomas para construir otros mundos posibles. Pero a su vez, el reescribir cada una de las experiencias educativas aquí presentadas también contribuye a enriquecer las preguntas y miradas que recaen sobre éstas.

Por tanto, esta es una invitación al diálogo entre lo alternativo con lo tradicional/innovador, teniendo presente que en las propuestas educativas con y desde los movimientos sociales, hay una mirada política sobre la educación y la pedagogía, relación necesaria a la hora de construir alternativas educativas.

Cajamarca, Perú

VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad



20-25 de Julio de 2014

En el marco de las Organizaciones en redes y colectivos de maestros y maestras investigadores e innovadores de Latinoamérica y España, le correspondió al Colectivo Peruano de Redes de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad –COPREDIEC-, convocar al VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad, realizado en Cajamarca, Perú, del 20 al 25 de julio de 2014.

Lo anterior con el objeto de mantener lazos de intercambio y cooperación, llevando a cabo desde 1992 hasta la fecha, seis Encuentros Iberoamericanos: Huelva, España, 1992; Oaxtepec, México, 1999; Santa Marta, Colombia, 2002; Lajeado, Brasil, 2005; Río Chico, Venezuela, 2008 y Huerta Grande, Argentina, 2011, lugar donde precisamente, se renovó el compromiso de seguir luchando por una educación emancipadora, mientras la trama de la Red de Latinoamericana y de España continúa tejiéndose con trabajo colectivo, solidaridad y esperanza en la conformación como Movimiento Pedagógico. Pensando en esto, los encuentros buscan ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de investigación, innovación y organización pedagógica de maestros y maestras, grupos, Organizaciones y Movimientos Sociales, colectivos y redes a partir del acercamiento directo entre sus protagonistas, para que la construcción colectiva de conocimientos se constituya en un instrumento de poder que apoye la transformación de nuestras sociedades, marcadas por las profundas desigualdades e injusticias sociales.



Buenos Aires, Argentina

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación

“Avanzando juntos hacia las Metas Educativas Iberoamericanas 2021”



12, 13 y 14 de noviembre 2014

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– convoca al Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación que se celebrará los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2014 en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) dando un espacio privilegiado a la incorporación de las TIC en cada una de las facetas educativas, por lo que representará, además, un espacio de diálogo académico sobre el avance de las Metas Educativas 2021.

El Congreso tendrá la siguiente estructura:

- Conferencias plenarias y actividades artísticas.
- Mesas redondas o conversaciones sobre los ejes temáticos propuestos.
- Comunicaciones orales y poster tanto de investigaciones como de experiencias que habrán sido seleccionadas previamente por el Comité Científico del Congreso. Además, los grupos de investigación y colectivos de docentes podrán proponer la realización de Simposium con la participación de un mínimo de 4 y un máximo de 8 integrantes.
- Encuentros y exposiciones de concursos Iberoamericanos.

El CEID Cundinamarca, firme en pro del trabajo pedagógico

El pasado 25 de abril, se convocó desde ADEC, a las y los Secretarios de Asuntos Pedagógicos de cada una de las Subdirecciones de Cundinamarca, con el ánimo de organizar el trabajo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de nuestro Departamento e iniciar un arduo trabajo que permita que todo el Magisterio Cundinamarqués, conozca y se empodere de la propuesta oficial de nuestra Federación de Trabajadores de la Educación, FECODE, como lo es el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo –PEPA–.

Hemos realizado dos reuniones y 18 compañeros y compañeras de diferentes Municipios han acudido al llamado, y asumido el CEID con la responsabilidad que implica liderar el trabajo pedagógico, mediante la conformación de círculos de estudio y la divulgación de las Experiencias

Pedagógicas Alternativas en nuestro Departamento. Además, el reto es contar con el apoyo y el material suficiente para la publicación de la primera Revista Pedagógica de Cundinamarca.

Vale la pena aquí resaltar que la Subdirección Sindical de Girardot, en éste sentido ha sido pionera, pues desde hace cinco años viene convocando “Encuentros de Experiencias Pedagógicas Alternativas” que cuentan con la aprobación de dos días por parte de la Secretaría de Educación, sumado a ello a la fecha se han logrado publicar dos ejemplares de la revista “Notas Pedagógicas de Girardot”, donde los maestros y maestras tienen la oportunidad de socializar con la comunidad educativa de la ciudad y con sus pares, las experiencias que desde las aulas se lideran por parte de las y los educadores. La idea es que Cundinamarca y cada uno de los Municipios certificados puedan desarrollar éste tipo de actividades que desde el Movimiento Pedagógico y FECODE se promueven como tarea del Movimiento Sindical.

Ibagué, Colombia

XII Congreso Pedagógico “CODETOL” 2014



La Cooperativa de los Trabajadores de la Educación Oficial del Tolima Celebró el XII Congreso Pedagógico con la participación de 1.200 maestros y las intervenciones de:

- Juan Carlos Rendón Tamayo “El arte de enseñar: Un vistazo a nuestro quehacer pedagógico”
- Carlos Ernesto Acero Sánchez “Identidad y educación cooperativa”
- Abel Rodríguez Céspedes “Agenda educativa Nacional para la Paz”
- Luis Alfonso Tamayo Valencia “El Movimiento Pedagógico Colombiano, un referente para la educación pública en Latinoamérica”
- Nelly Lugo Galindo “Autoestima y liberación interior: reto para los maestros y padres de familia”
- Gladys González de Bothe “Cómo ser un maestro eficaz”
- Julián de Zubiría Samper “El desarrollo de las competencias transversales como prioridad en la educación actual”

Por la calidad de los conferencistas, por la pertinencia de los temas desarrollados, la copiosa participación del Magisterio Tolimense y la excelente organización del Gerente y perso-

nal Directivo de la Cooperativa, este evento se ha venido consolidando como uno de los más importantes espacios de formación y cualificación docente en el Departamento. La colaboración del Secretario de Asuntos Pedagógicos de FECODE Dr. Carlos Enrique Rivas, permitió que en este Congreso se entregara la Revista Educación y Cultura a todos los participantes, y que se reconociera el Movimiento Pedagógico como un referente fundamental para la dignificación y profesionalización del maestro como trabajador de la cultura y de la pedagogía.

Bogotá, Colombia

Preparando el 3er Congreso Pedagógico Nacional

Seminario Nacional del CEID y Seminarios Departamentales de los CEID



28 y 29 de agosto de 2014

Capitales del país, septiembre y octubre de 2014

En la dinámica de consolidación del Movimiento Pedagógico como un proceso permanente, continuo y sistemático, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, está preparando el Segundo Seminario Nacional del CEID y los Seminarios Departamentales. Estos eventos serán parte de los espacios de interlocución y desarrollo del 3er Congreso Pedagógico Nacional, entendido este, como un proceso, y no solamente como un evento de coyuntura. La fuerte ofensiva de las políticas educativas de corte neoliberal, su reciente expresión reformista expresada en las intenciones de los informes de PISA y Compartir, que tienen como objetivo central profundizar la reestructuración de la profesión docente, ameritan grandes esfuerzos por hacer del Movimiento Pedagógico un proceso de lucha por la defensa de la educación pública a través de dinámicas como el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.

Comprometido con la transformación de la educación, Fecode invita a avanzar en la constitución y fortalecimiento de organizaciones que garanticen, no solo la realización del Congreso, sino su proyección y crecimiento permanente en la lucha política pedagógica de resistencia a las políticas neoliberales, trabajando en las expresiones del Movimiento Pedagógico –MP–, como el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA– y materializado en Experiencias Pedagógicas Alternativas –EPA– que se vienen desarrollando en las escuelas y otros escenarios que comparten esta apuesta. Se espera que se multipliquen los Círculos Pedagógicos, a su vez, ganen en dinámica los CEID Regionales y se constituyan mesas de trabajo pedagógico,

articuladas con los Movimientos Sociales. Estas y otras formas de organización y participación sustentadas en el estudio, la investigación, el diálogo pedagógico y la movilización son esenciales para el desarrollo del Movimiento Pedagógico.

En el 3er Congreso Pedagógico Nacional participa el magisterio colombiano, la comunidad educativa, los profesores y estudiantes de las universidades públicas, las facultades de educación y las escuelas normales, la etnoeducación, la educación popular, los Movimientos Sociales Alternativos, los intelectuales críticos, los medios alternativos y las organizaciones internacionales vinculadas con la FECODE y el Movimiento Pedagógico.

Con el Seminario Nacional en agosto y luego los Seminarios Departamentales, entre septiembre y octubre, serán los espacios preparativos de la dinámica del 3er Congreso Pedagógico Nacional que ya está en marcha.

Medellín, Colombia

Asamblea Pedagógica en ADIDA



Octubre 8 de 2014

La Junta Directiva de ADIDA, considerando que la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), ha trazado un cronograma con miras a fortalecer el Movimiento Pedagógico Nacional, analizar los efectos de la Ley 115 de 1994, avanzar en la construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, analizar el Estatuto Único Docente, reflexionar sobre temas de coyuntura política, tanto nacional como internacional, con miras al fortalecimiento de la educación pública y reivindicación de la profesión docente.

Convoca a las Subdirectivas y activistas a las Asambleas Subregionales, un espacio para la discusión, el debate y la construcción de conocimiento alrededor de las temáticas propuestas por FECODE.

Actividades Preparatorias

Convocatoria a los(as) Secretarios de Asuntos Pedagógicos el día 25 de julio para socializar la propuesta y Nombrar las comisiones pedagógicas del orden central, Subregional y Municipal, con miras a la organización y preparación de las Asambleas, las cuales se harían simultáneamente en tres Subregiones.

Se establece como fechas para la realización de las Asambleas Subregionales:

- 22 de agosto, Subregiones de: Bajo Cauca y Urabá.
- 29 de agosto, Subregiones de: Oriente, Nordeste y Magdalena medio.
- 05 de septiembre, Subregiones de Norte, Sur, Este y Occidente.

d) 12 de Septiembre se hará en Medellín y Valle de Aburrá.

e) 8 de octubre Asamblea Departamental en el marco del Segundo Encuentro Internacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas.

La Rioja, Argentina

VI Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública

“Pedagogías Emancipatorias de Nuestra América”



8 y 9 de Agosto de 2014

Durante los días 8 y 9 de Agosto de 2014, se llevó a cabo en La Rioja, Argentina, este importante Congreso que reunió Delegaciones de Cuba, Venezuela, Uruguay, Argentina y Colombia, además de ochocientos maestros y profesores de la Provincia de La Rioja.

La defensa de la escuela pública y la consolidación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, fueron los ejes de las intervenciones tanto de los Invitados Internacionales como de los maestros de la Región Riojana.

Los mundos en disputa tienen, naturalmente, concepciones pedagógicas en disputa. Y este antagonismo está, en LA RIOJA, es su más cruda confrontación. Hace algo más de un año fue noticia pública el viaje del gobernador Beder Herrera para contratar los servicios del Banco Mundial a los fines de resolver lo que la derecha neoliberal tecnocrática define como crisis de la educación y elevar lo que ellos mismos denominan “calidad educativa”. En su diagnóstico, se entiende por buena educación aquel modelo por el cual unos expertos escriben unos contenidos supuestamente científicos, neutrales, objetivos, rigurosos. Dichos contenidos son traducidos por las editoriales en manuales.



Pensar con cabeza propia

La Educación en los Movimientos Sociales



Alcira Aguilera Morales

Profesora Universidad
Pedagógica Nacional de Colombia
aamorales@pedagogica.edu.co

Resumen

El siguiente artículo presenta la relación entre un Movimiento Social y su propuesta educativa que, para el caso, se refiere al movimiento indígena liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- y la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN-. A partir de esta relación se retoman los nexos históricos entre el Movimiento y su propuesta educativa, haciendo énfasis en la concepción de autonomía educativa que

recrea esta Universidad en defensa de los pueblos indígenas, su historia, lengua, cultura, cosmovisiones, etc. De manera que se recoge la importancia que tienen los procesos educativos para potenciar el Movimiento Indígena Colombiano.

Palabras clave

Movimiento Indígena, CRIC, autonomía educativa, UAIIN.

Los Movimientos Sociales Latinoamericanos vienen recreando diversas alternativas para sostenerse y potenciarse a sí mismos. Una de las alternativas que contribuye a dar continuidad a algunos de nuestros movimientos son las propuestas educativas, estas se constituyen en el puente fundamental para formar bases y militantes dentro del Movimiento, garantizar los relevos generacionales y las herencias de los proyectos de sociedad futura, entre otros aspectos. Desde esta mirada, encontramos que una de las experiencias educativas más importantes para los Movimientos Sociales del orden Nacional es la Universidad Intercultural Indígena del Cauca –UAIIN– del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, puesto que funciona a modo de tándem con el Movimiento Social en mención, en la lucha por el reconocimiento de estos pueblos.

Pero, ¿Cuál es la relación entre educación y Movimiento Social y qué posibilidades funda dicha relación en el Movimiento Indígena? Para adentrarse en estos interrogantes, es decir, en el papel que juega la UAIIN como apuesta educativa dentro del CRIC, se presentarán dos aspectos: el primero ubica el surgimiento de la propuesta educativa y su relación con la lucha indígena, y el segundo se adentra en la concepción de autonomía educativa que ha logrado construir de cara a la lucha y defensa de los pueblos indígenas. Veamos cada uno de ellos.

La educación propia: el corazón de la propuesta

El origen de la UAIIN, no se puede entender por fuera de la trayectoria del Consejo Regional Indígena del Cauca. Esta organización, desde su fundación en 1971, encontró en la educación, un aspecto fundamental para sostener la defensa de las culturas indígenas. De allí que en el Primer Congreso Indígena, el CRIC planteó siete principios, dos de los cuales estaban relacionados con la educación: “Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas” y “Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respec-

“...La educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor...”

tiva lengua” (CRIC, 1971. En: CRIC, 2009; CRIC, 2012). Con estas intencionalidades, desde 1978 se comenzó a implementar una propuesta de *educación propia* que se convirtió en una experiencia novedosa. La educación propia partió de la investigación que hacían las comunidades de su entorno y cultura, de forma que se investigaba para participar e incidir directamente en los procesos educativos y políticos que llevaba a cabo el CRIC.

Desde esta perspectiva se entiende que “La educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor” (CRIC, 2012). Este planteamiento llevó a la creación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural –PEBI– que, desde su origen en 1978, ha venido creando y realizando experiencias educativas y con base en ellas, estableciendo criterios orientadores para la implementación de los proyectos educativos de carácter comunitario, bilingüe e intercultural.

Con esta intencionalidad se crearon más de doscientas escuelas, dirigidas por el CRIC. Sin embargo, la educación “básica” no era suficiente para mantener la lucha de los pueblos indígenas en tanto se requerían procesos de formación de sus bases y líderes sociales. Desde esta perspectiva se asume la continuidad educativa como una manera de soste-

ner una lucha que es de largo alcance y que no puede estar en manos de “agentes” educativos que no comprenden su cultura, cosmovisiones, pero que, sobre todo, no se comprometen con el proyecto político de los pueblos indígenas.

De esta manera, las propuestas educativas pensadas y creadas por los pueblos indígenas han estado orientadas a fortalecer la lucha de un pueblo, la mirada sobre su historia y cultura, la reivindicación de sus derechos y cosmovisiones. Esto implicó crear una propuesta universitaria diferencial, acorde con las poblaciones étnicas, que reconozca el carácter pluricultural y multilingüe, los procesos de reconstrucción, construcción y transmisión de saberes propios de cada comunidad (Piamonte y Palechor, 2011; CRIC, 2012). Así nace la UAIIN³, como una propuesta de educación continua que se fundamenta en “las cosmovisiones indígenas y los desarrollos pedagógicos, organizativos y administrativos de la educación propia” (Bolaños et al, 2006, p. 79). Es decir, una Universidad *de, con y para* los pueblos indígenas, aspecto que hace parte de la autodeterminación de los mismos, en tanto se expresa en la capacidad de los pueblos para decidir sus propios destinos y, por tanto, para crear propuestas educativas alternativas que contribuyan en esta decisión.

Esta opción está, fundamentalmente, vinculada con la relación entre Universidad y Movimiento Indígena, ya que

esta se crea para posibilitar la consolidación del proyecto social defendido por el CRIC y sus comunidades indígenas.

Pensar con cabeza propia: la Autonomía Educativa

La búsqueda de la autonomía educativa en las propuestas del CRIC, se ha gestado y consolidado a partir de diferentes aspectos, que hace más de tres décadas vienen madurando hasta lograr consolidarse en la experiencia de la UAIIN.

Un primer aspecto dentro del trasegar de la autonomía educativa indígena se puede ubicar en la búsqueda de una educación que responda a las necesidades de las comunidades. Este aspecto atiende a la formación de *educadores propios*; es decir, se trata de construir una propuesta educativa para los docentes encargados de adelantar los procesos formativos en las escuelas indígenas, que responda a la educación 'propia', aquella que recupera y preserva las cosmovisiones, cultura, lengua y la amplia lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas. En este primer intento el CRIC, desde el año 1986⁴ se centró en crear convenios con el Ministerio de Educación Nacional Colombiano –MEN–, para profesionalizar maestros indígenas que enseñaran en las escuelas propias.

De la necesidad de formar maestros que revitalizaran la cultura y el pensamiento indígena se planteó la creación de "tres líneas de formación que contaron con el apoyo de la Universidad del Cauca; ellas fueron: formación docente, gobernabilidad y educación ambiental. Pero, ante la falta de condiciones organizativas, solo se logró realizar el Programa de Profesionalización de Maestros, con el apoyo financiero gestionado por el PEBI con el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria –INCORA–. Este proceso fue aceptado por el MEN pero no contó con financiación del Estado" (Bolaños, et al. 2009, p. 168).

El proceso de profesionalización tuvo continuidad en la década de los noventa a través de programas de formación de maestros "que entregó títulos de bachilleres pedagógicos y normalistas, con énfasis en etnoeducación, donde todo el proceso de formación pedagógica estu-

vo a cargo del PEBI – CRIC. Los procesos de Tóez, Toribio, Munchique y Segovia, formaron 290 maestros, casi todos en ejercicio en sus comunidades, los demás eran dirigentes comunitarios" (CRIC, 2011, p. 30). Esta historia de liderazgo educativo desde una perspectiva propia e intercultural por parte del CRIC, se debe a que la educación se asume como un proyecto político y comunitario por medio del cual se pretende el fortalecimiento de los sistemas culturales propios y la formación de una conciencia autónoma que contribuya a defender su

"...Las propuestas educativas pensadas y creadas por los pueblos indígenas han estado orientadas a fortalecer la lucha de un pueblo, la mirada sobre su historia y cultura, la reivindicación de sus Derechos y cosmovisiones..."

territorio y su cultura. La educación, entonces, juega un papel cultural y político considerable pues a través de esta se rescata y recrea la cultura indígena, a la vez que se busca que se preserve y persista por medio de la formación de maestros que ayuden a reconocer y promover la historia, la lengua y las costumbres indígenas propias (Bolaños, 2005).

Si bien, las propuestas educativas encaminadas a profesionalizar a los sujetos de las propias comunidades indígenas estaban acompañadas por convenios con instituciones oficiales, como la Universidad del Cauca y el MEN, entre otros, estos procesos no respetaban, ni recogían, en gran parte, la visión de la educación para las comunidades indígenas. Estas relaciones solo expresaban la necesidad de edificar una propuesta de educación universitaria *de, con y para* los pueblos indígenas. Aquí podemos ubicar el segundo aspecto de la construcción de la autonomía educativa en las propuestas indígenas.

Este aspecto es definitivo pues se reconoce que hay que crear distancias frente a las posturas asimilacionistas en términos educativos, ya que el balance

que realizan las propias comunidades en cabeza del CRIC, evidencia que esta educación no recogía los intereses y visiones culturales, políticas y económicas de los pueblos indígenas (Bolaños, et al., 2006, p. 28). De acuerdo con la autora, a ello se suma que la oferta de Educación Superior se concentra en los centros urbanos, contextos ciudadanos que la mayoría de las veces desconoce las características, exigencias y necesidades de los territorios indígenas. Esta oferta, a su vez, descuida el desarrollo de propuestas universitarias que respondan a las

áreas rurales, donde es más insuficiente. Además que las propuestas occidentales (oficiales o privadas) no dialogan con las necesidades y contextos indígenas, su postura asimilacionista frente al indígena, profundiza la desigualdad y la deserción escolar de estas poblaciones al ser sometidas al aislamiento, la falta de acompañamiento y al desconocimiento de sus particularidades en los procesos de aprendizaje (Bolaños, et al., 2006). En palabras de una estudiante: "La UAIIN nace es por una necesidad de seguirnos formando, porque esperar a que otros nos formen es muy difícil porque nos van a seguir formando desde otras lógicas y nosotros no vamos a poder avanzar" (María Florinda, estudiante de Derecho Propio, UAIIN-Cauca⁵). Podemos considerar, entonces, que un segundo elemento que configura la autonomía educativa en los pueblos indígenas está directamente relacionado con hacer de estas propuestas parte del proyecto de autodeterminación de los pueblos, al definir qué educación, para qué necesidades y condiciones.

Un tercer aspecto que ubica la consolidación de la autonomía educativa en la UAIIN, está relacionado con entender



Fotografía - Alberto Motta

que la autonomía está ligada a un proceso de creación y transformación (Castoriadis, citado en Poirier, 2003), en el que las comunidades tienen la opción de transformar y crear nuevas instituciones y, por supuesto, otras sociedades. Pero al acudir a la noción de autonomía como capacidad de transformar y crear algo nuevo en el campo educativo, aludimos a que la UAIIN es la expresión *contra hegemónica* de la Educación Superior Colombiana. Esto se sustenta en varios aspectos a saber:

Es una educación política, que reivindica la lucha y la defensa de las comunidades étnicas; de manera que la pedagogía es política y la política es pedagogía. En palabras de uno de los promotores del Programa de Pedagogía Comunitaria, “no podemos hacer pedagogía sin la parte política, y no podemos hacer acción política sin la pedagogía, por eso las dos cosas van de la mano” (Carlos Ed Juagibioy, Orientador Pedagogía Comunitaria, UAIIN - Cauca). Esto contradice esa educación homogénea promovida por los Estados, como condición para uniformar, negando las diferencias e identidades culturales.

Es una educación comprometida con las poblaciones étnicas, en la que se forman los sujetos para contribuir en el desarrollo de lo comunitario, de las transformaciones sociales, en la defensa de la cultura. Este aspecto le cuestiona a la educación oficial (pública y privada) la idea de que las personas solo se

educan para el ascenso social, para obtener beneficios selectivos o, como diría Freire, para mantenerse dentro de una educación bancaria. La UAIIN como experiencia, está interpelando el monopolio que ha ejercido el Estado, la iglesia y actualmente el mercado⁶, en tanto su propuesta se sale de los marcos regulativos de estas tres entidades, para atender las “necesidades más sentidas” de las propias comunidades indígenas. No se trata, entonces, de educar ciudadanos que, tal como ocurre en muchas universidades oficiales y privadas, se preparan para ascender en la escala social, para desempeñarse en el mercado laboral o para ser mano de obra funcional dentro sistema económico imperante. Pero así como la Universidad no forma para el mercado sino para la comunidad, el marco de su propuesta política se representa, por un lado, en los planes de vida y, por otro, en varios de los principios rectores que orientan la UAIIN y que se relacionan con sus formas de hacer política y de asumirla en la comunitariedad. Con respecto a los planes de vida se encuentra que,

(...) todo este sistema, que es el resultado de más de 40 años de lucha, tiene un marco: los planes de vida. Los planes de vida son un referente máximo del quehacer, no solamente de la Universidad dentro de todos sus objetivos sino de todo lo que rodea la Universidad, (ya que) la Universidad debe corresponder a todas esas realidades sociales, políticas y culturales (Carlos Ed Juagibioy, Orientador Pedagogía Comunitaria, UAIIN- Cauca).

De manera que la propuesta educativa responde a un proyecto de los pueblos indígenas que se expresan en los planes de vida y que, a su vez, se recogen en la plataforma de lucha del CRIC.

Un cuarto elemento de la construcción de la autonomía en la UAIIN, que se encuentra a modo de tensión, hace referencia al sostenimiento de la experiencia⁷. El ejercicio de la autonomía total se encuentra debido a la negativa del Estado colombiano de reconocer legalmente la Universidad y de apoyarla financieramente. Ante esta negativa la UAIIN ha conseguido apoyos financieros desde los cabildos indígenas, de los aportes de estudiantes y de la misma comunidad y hasta de entidades internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-. Este proceso de sostenimiento de la Universidad y su permanencia en el tiempo, sencillamente habla de una autonomía que responde a las decisiones de la comunidad, a la elección de la vida y la educación que se quieren defender por encima de la negativa estatal. Ello implica lograr incidir políticamente en las comunidades sin estar amarrados a un título emitido por el Estado colombiano, de forma que hay una autonomía que se sostiene por la legitimidad que tiene la experiencia educativa en las comunidades indígenas y que está por encima de lo que considera “legal” el Ministerio de Educación Nacional.

De esta manera, las comunidades indígenas del Cauca y de otras regiones del país cuentan con una Universidad que ha venido construyendo sus propuestas curriculares y programas de manera autónoma, desde una concepción de educación propia, sin perder de vista el sentido de la lucha de las comunidades, sus sentires y necesidades. Estos programas abarcan los niveles de Pregrado como, Pedagogía Comunitaria, Derechos Propio, Administración y Gestión Propia, Lenguas Originarias; a nivel Posgradual se han ofrecido diplomados en Salud Propia, Familia y Equidad de Género, Gestión Etnoeducativa, Currículo Propio, Proyecto Educativo Comunitario. Actualmente se cuenta con la primera promoción de la Maestría en Gestión para el Desarrollo con Identidad y el Buen Vivir Comunitario, que contó con estudiantes indígenas del Ecuador, Bolivia, Colombia y Perú.

Por último, un elemento central de la autonomía educativa en la UAIIN está relacionado con su autonomía epistémica representada en sus formas de construir el conocimiento, con el *pensar con el corazón y razonar con los sentimientos*. En el caso de la propuesta educativa de la UAIIN y de la educación propia, se rescata la sabiduría ancestral que nace y se

no son la prioridad en el acto mismo de conocer o producir conocimiento.

A esta visión del conocimiento responde la propuesta de la UAIIN, materializada en programas como Pedagogía Comunitaria o Derecho Propio. Estos espacios atienden a la profundización en epistemologías propias. En el caso de “Pedagogía Comunitaria se retoman y fortalecen los procesos pedagógicos en contextos de bilingüismo, identificación y desarrollo de elementos pedagógicos insertos en las respectivas cosmovisiones culturales, como los sistemas de creencias, las analogías, las “señas”, la interpretación de los fenómenos naturales, los sueños y la articulación de lo comunitario dentro de las estrategias de construcción de conocimiento colectivo. El programa de Derecho Propio, surge como una necesidad de potenciar los procesos de autonomía y defensa territorial haciendo uso de los derechos ancestrales de los pueblos indígenas y la comprensión de los marcos de legalidad generales de los que también forman parte las dinámicas indígenas” (Bolaños, et al. 2009, p. 176). Los elementos que se salen del orden racional como el derecho originario que tensiona el derecho positivo, la medicina tradicional, las analogías, los sueños, los rituales y las

“corazón” y yahkx quiere decir “pensar”. Cuando los Nasa piensan no abandonan sus sentimientos” (Levín y Levalle, 2011). Así, rescatar, preservar y potenciar la lengua propia y el bilingüismo posibilitan devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras de saberes, y a la vez como lugar de defensa y revitalización de la cultura, aspectos que tensionan la idea de conocimientos racionales y positivistas.

De esta manera se desdibujan las tradicionales jerarquías epistemológicas. De acuerdo con Levín y Levalle (2011), la propuesta educativa del Movimiento privilegia la visión del conocer en general, en la que lo importante es el conocimiento sin privilegiar algún tipo de conocimiento (científico, ancestral, cotidiano) y el conocer por encima del método. Así se busca romper la estructura de la división disciplinar para reivindicar una concepción del conocimiento como tejido, en el que se hilan los saberes ancestrales, cotidianos, prácticos, tejidos en los espacios comunitarios.

Así, la Universidad se concibe como una minga, en la que se recogen diversos pensamientos y saberes, donde “la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal” (Bolaños, et al. 2008, CRIC, 2012). En ella lo propio, las epistemes indígenas, reivindican el conocimiento del mundo, la naturaleza, la cosmogonía e historia indígena que fueron invisibilizadas por la racionalidad occidental. De modo que la Universidad, entendida como una minga, crea y recrea diversos pensamientos y procesos, donde se genera la “creación y recreación de conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el pensar y el sentir de los pueblos y es, a la vez, una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos” (CRIC, 2012).

Desde esta perspectiva, el conocimiento en plural, se establece como principal reto de la Universidad y posicionamiento de otras formas de pensamiento, de otras propuestas pedagógicas e investigativas. Ello implica que la producción de conocimiento no responde a equipos, disciplinas o individuos aislados; en su lugar, requiere de una visión participa-

“...La propuesta educativa responde a un proyecto de los pueblos indígenas que se expresan en los planes de vida y que, a su vez, se recogen en la plataforma de lucha del CRIC...”

funda en el corazón y que por tanto no es reductible a una sola forma de racionalidad (razón occidental), “la mentalidad racional no alcanza para pensar y construir el desarrollo comunitario” (Levín y Levalle, 2011). Aquí el conocimiento reconoce la emoción, los sentidos que convocan y ponen en movimiento lo colectivo, es decir, el conocimiento que transforma, aquel que no cabe en el conocimiento de lo dado en las disciplinas científicas. Ello no quiere decir que no se valoren estas últimas sino que ellas

cosmovisiones son parte de un conocimiento que orienta y legitima el saber y el hacer dentro del ámbito universitario indígena.

En este mismo sentido se puede ubicar la lengua propia como lugar de producción de saber: “La lengua, en tanto elemento activo en la construcción de la cosmovisión, resulta indispensable para generar una epistemología capaz de fundamentar la pedagogía propia. En Nasa-yuwe la actividad de pensar se dice úsuyahkx, donde ús significa



tiva de la investigación (cultural-educativa) que, a su vez, se convierte en una metodología de aprendizaje.

Al revisar este aspecto dentro de la UAIIN, se reconoce que se debe rescatar lo propio, sin desconocer lo ajeno, si bien, es cierto que la tarea es descolonizar el pensamiento como mecanismo para potenciar la originalidad, la creación y el “pensar con cabeza propia” (CRIC, 2012). Así la UAIIN se gesta como ejemplo de educación alternativa de cara a la lucha de los pueblos indígenas del Suroccidente colombiano.

Referencias bibliográficas

Aguilera M., A. & González, M. I. (2014). Educación y Movimientos Sociales. La sostenibilidad de las propuestas. En: *Revista Folios*. Bogotá: UPN.

Aguilera Morales, A. (2011). Entre bastidores: la memoria larga de la Universidad Pública (Colombia- México). En: *Revista pedagogía y saberes* n.º 34. Bogotá: UPN (pp. 67-83).

Aguilera Morales, A. (2010). A 200 años de herencias y herejías en la Universidad Pública Colombiana. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: CIUP-UPN. n.º 59.

CRIC. (2012). *Sistema Educativo Indígena Propio. SEIP. Primer documento de trabajo*.

CRIC, 2012. http://www.cric-Colombia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=49

Consulta: 7 de marzo de 2012

CRIC. (2009). *Caminando la palabra de los Congresos del CRIC*. Febrero de 1974 a marzo de 2009. Popayán: PEBI/UAIIN/ Gobierno Vasco/ CRIC.

CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El fuego Azul.

Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En: Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC- UNESCO, pp. 155-199.

Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de Epistemologías diversas (Colombia). En: Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Nacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -ISEALC-, UNESCO.

Bolaños, G. (2005). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto indígena en Colombia. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIX. n.º 48. Mayo-agosto 2007. Medellín.

CRIC. (2012). La UAIIN. En: <http://cric-colombia.org>. Consultada el 7 de marzo de 2012.

Moreno Rodriguez, C. (2010). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN-, un acercamiento histórico a su proceso. Buenos Aires Argentina. En: www.laboratoriodeproduccion.com. Página consultada el 7 de marzo de 2012.

Levin, L. & Levalle, S. (2011). Minga de Pensamiento: La lucha indígena del sur colombiano por una educación propia. En: <http://desinformemonos.org/2011/06/los-pueblos-indigenas-del-sur-colombiano-y-su-lucha-por-una-educacion-propia/>. Consultada el 7 de marzo de 2012.

Mato, D. (2010). Las iniciativas de los Movimientos Indígenas en Educación Superior: un aporte para la profundización de la democracia. En: *Revista Nueva Sociedad*, n.º 227, mayo-junio de 2010.

Poirier, N. (2006). La imaginación radical. En: Castoriadis, *Imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Notas

- 1 El artículo presenta parte de los hallazgos investigativos encontrados en el Proyecto de Investigación titulado “Educación en Movimientos Sociales de América Latina”, financiado por el CIUP-UPN (2011-2012). El proyecto contó con la participación de los docentes: Alfonso Torres, María C. Martínez, María Isabel González y Alcira Aguilera Morales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), y de Ricardo Mauricio Delgado de la Pontificia Universidad Javeriana.
- 2 Para el caso colombiano la educación básica abarca la educación preescolar, primaria y de bachillerato (hasta 9º grado).
- 3 Con base en el Derecho Propio, la UAIIN se constituye en “una institución comunitaria de Derecho Público Especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC”. En: Informe de sistematización de la experiencia educativa de la UAIIN, elaborado por González & Aguilera (2012).
- 4 En este año se empieza a implementar el Programa de Educación Bilingüe, PEBI.
- 5 Las entrevistas mencionadas fueron realizadas por la autora en la UAIIN - Cauca. Mayo de 2012.
- 6 Para comprender el desarrollo de estos monopolios se puede ampliar la discusión en: Aguilera Morales, A. (2010): “A 200 años de herencias y herejías en la Universidad Pública Colombiana”. En: *Revista Colombiana de Educación*. CIUP-UPN. n.º 59. Bogotá; Aguilera Morales, A. (2011). Entre bastidores: la memoria larga de la Universidad Pública (Colombia- México). *Revista Pedagogía y Saberes*, n.º 34. UPN.
- 7 Para ampliar las formas de sostenimiento de esta experiencia se puede consultar: Aguilera M, A. & González M. I. (2014). Educación y Movimientos Sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Revista Folios*, UPN, Bogotá.

Organización Indígena y educación

Un binomio indisoluble en Ecuador



María Isabel González Terreros

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Magíster en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. migonzalez@pedagógica.edu.co.

Resumen

El artículo es producto de una investigación sobre la historia de la educación intercultural en el Ecuador. En este se muestra la relación estrecha que ha existido entre los Movimientos Sociales y las propuestas de educación indígena desde mediados del siglo XX. Para ello presentamos diferentes experiencias, momentos y proyectos educativos en los cuales, o las organizaciones han sido sus gestoras o la educación ha contribuido a la potenciación de las organizaciones. Experiencias que contribuyeron a la creación de la DINEIB que es la primera institución estatal en América Latina, dirigida por indígenas y dedicada a la educación intercultural.

Palabras clave

Movimientos Indígenas, Ecuador, educación intercultural, educación indígena.

Organización Indígena y Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador conforman un binomio que se ha mantenido por varias décadas. Ambas se han construido mutuamente; en algunos casos las Organizaciones Indígenas han sido las que plantean y realizan proyectos educativos formales para que las comunidades superen el analfabetismo y la deserción escolar; en otros casos, las dinámicas alrededor de los procesos educativos formales han contribuido en la construcción de propuestas organizativas y al fortalecimiento de las Organizaciones Indígenas, a tal grado

que fueron muy importantes en los más grandes levantamientos indígenas de los últimos tiempos.

En tal sentido, queremos defender la idea que en el Ecuador, los proyectos de educación planteados para y desde las comunidades indígenas después de la década del 40 del siglo XX, han estado muy ligados a la dinámica organizativa de las comunidades y a las Organizaciones Indígenas que han emergido. Este vínculo se evidencia en varias experiencias educativas que se llevaron a cabo en las últimas décadas, de las cuales, aquí solo nombraremos algunas¹.

Primero, en algunos casos las escuelas son el resultado de las propuestas de las organizaciones frente a la falta de ellas en las comunidades indígenas. Segundo, las propuestas desarrolladas por instituciones externas como la Cooperación Alemana GTZ² y la Misión Salesiana contribuyeron a la formación de indígenas que con el tiempo, critican la perspectiva integracionista de las instituciones y comienzan a ser los gestores de las propuestas de educación bilingüe que se desarrolla en la actualidad. Tercero, las Organizaciones Indígenas a nivel Nacional, presionaron al Estado para que terminara los contratos con la Universidad Católica que desarrollaba programas de alfabetización, y con el

contribuyó a organizar políticamente a las comunidades. Y, finalmente, la Educación Intercultural Bilingüe, fue el resultado de las propuestas planteadas en 1986, en el Primer Congreso de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)³. Para ahondar en lo anterior, a continuación se presentan las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe desde la década del cuarenta, y su vínculo con las Organizaciones Indígenas.

El Partido Comunista y el inicio de la educación desde los indígenas

En el año 1931 nace el Partido Comunista del Ecuador. Uno de sus centros de influencia fue Cayambe, zona rural de la provincia de Pichincha, principalmente poblada por comunidades indígenas que vivían bajo la estructura de la Hacienda que era un arcaico modelo de trabajo explotador denominado “concertaje”. Se trataba de una figura legal para que los indígenas en el Ecuador participaran de la producción agrícola de una forma muy pre-capitalista en haciendas alejadas de los centros de concentración de la población. Los indígenas se comprometían a trabajar en las haciendas a cambio de vivir con su familia, tener un pedazo de tierra, tener granos, animales y dine-

A Cayambe llegaron algunos líderes importantes del Partido a realizar trabajo político organizativo como Ricardo Paredes. La presencia del Partido en zonas preponderantemente indígenas como Cayambe, resultó ser una influencia importante en la creación de organizaciones que integraron a los indígenas dentro de sus demandas. Un ejemplo de la fuerte incidencia fue el nacimiento de la primera Organización Indígena: la Federación Ecuatoriana de Indios -FEI- en 1945. Esta Organización, que nace en Cayambe, es una propuesta de las comunidades indígenas organizadas junto con miembros del Partido Comunista Ecuatoriano. La FEI se constituyó en la primera Organización propia del sector indígena, concebida como la estructura de un gremio campesino⁴ (Hidalgo, 2001, p. 63). Una de sus fundadoras y dirigentes, fue Dolores Cacuango, a quien incluso se le atribuyen los orígenes del Movimiento Indígena Ecuatoriano por ser una de las creadoras, Secretaria General de la FEI y una luchadora incansable.

Dolores Cacuango (1881-1971) nació en Cayambe e hizo parte de la actividad gremial campesina que existía en su Provincia. Su actividad organizativa fue muy importante porque logró evidenciar las injusticias que cometían los hacendados contra los indígenas, en momentos en que se creían como algo “natural” las relaciones de “concertaje”. Como líder indígena, a la vez que hizo evidentes las situaciones de injusticia, contribuyó a la construcción de escuelas para sus comunidades. Dolores había solicitado la atención de los poderes locales hacia la educación indígena, y al no tener respuesta alguna decidió fundar, junto con otras personas, escuelas en las que enseñarían en Kichwa (idioma ancestral), y luego en Castellano. Dolores recuerda: *Yo hablé en la Federación Ecuatoriana de Indios y sabiendo que la compañera Lucha Gómez era maestra, le pedí que nos ayudara. Ella hizo una visita a mi choza y allí discutimos con más compañeros la mejor forma en que estas escuelas funcionen, que tengan bancas y material para la enseñanza. Con toda la voluntad aceptó el pedido y desde ese*

“...En el Ecuador, los proyectos de educación planteados para y desde las comunidades indígenas después de la década del 40 del Siglo XX, han estado muy ligados a la dinámica organizativa de las comunidades y a las Organizaciones Indígenas que han emergido...”

Instituto Lingüístico de Verano que se dedicaba a evangelizar bajo la sombra de formar indígenas. Cuarto, las Organizaciones Indígenas y algunos intelectuales participaron directamente en el Programa Nacional de Alfabetización, específicamente en el subprograma Kichwa que

ro. Vivían en condición de subordinados, pagaban tributo y los métodos de contratación eran diferentes al trabajo asalariado, ya que el dinero que recibían casi siempre lo debían por los daños causados a las haciendas (muertes de animales por ejemplo).

momento empezó a dar clases" (Rodas, 2007, pp. 81-82). Luisa Gómez y otros líderes de la comunidad ejercieron como maestros voluntarios de las escuelas.

La propuesta contrariaba las políticas educativas del Estado, que planteaba una enseñanza basada en el Castellano como medio de integración del indígena a la sociedad; el Kichwa no se podía utilizar en la escuela convencional porque era considerado un retraso para la Nación. Pese a ello, las escuelas indígenas de Cayambe buscaron que los maestros fueran Kichwa hablantes porque lograban mayor empatía con los niños y hacían que no desertaran, como sí sucedía en las escuelas convencionales. De tal manera que el Kichwa era el idioma central para la comunicación entre el docente y los estudiantes, pero luego se iba introduciendo el Castellano. La primera escuela se fundó en Yanahuaico (Pichincha) en 1946; después se establecieron otras tres escuelas: en Chimba, San Pablo Urco y Pesillo en Cayambe, que no solo eran novedosas porque tomaban el Kichwa como lengua para la enseñanza sino porque al currículo le integraban materias que permitían familiarizarse con el contexto socio cultural como es el cultivo de la tierra y el tejido.

Las escuelas, los maestros y los líderes indígenas que las agenciaban, no estuvieron exentos de persecuciones: "los hacendados hostigaban de diferentes formas para evitar que las escuelas funcionaran y que los niños continuaran con sus estudios. Tenían miedo de que ya educados se revelaran como así sucedió (...). Dolores vigilaba, estimulaba y estaba pendiente del funcionamiento de las escuelas. Frente a cada amenaza de los patrones, Dolores y Luisa se ingeniaban para despistarlos mediante novedosos recursos, como ocultar la escuela con tapias, y construir pupitres desarmables que se podían esconder en cuanto se veía venir a los enemigos. Otra táctica fue poner a funcionar las escuelas por la noche; para que no se enteraran dónde funcionaba la escuela, todas las chozas permanecían alumbradas hasta que terminaba la clase" (Rodas, 2007, p. 82). Estas propuestas alternativas y autónomas tienen ingre-

dientes muy importantes acerca del uso del Kichwa y elementos identitarios en la enseñanza, es decir, van mucho más allá de la propuesta oficial que usa la implementación del Castellano para la integración del indígena y eliminación de los idiomas vernáculos.

Las escuelas contribuyeron a fortalecer la organización de las comunidades y a empoderar a la comunidad, lo que fue muy mal visto por los hacendados que sintieron vulneradas sus propiedades y vieron en los indígenas a "comunistas roba tierra". Por ello, se propusieron terminar con estas experiencias de educación que sucumbieron años más tarde. De manera similar, las escuelas fueron criticadas fuertemente por los maestros fiscales (que trabajaban en escuelas del Ministerio) por considerar que eran ilegales al no tener el aval del Ministerio de Educación y, además, por no contar con la dotación necesaria para atender a los niños. A pesar de las presiones, las escuelas se mantuvieron por varios años, hasta que la salud de Dolores fue cediendo con el paso del tiempo, a la vez que la FEI fue perdiendo la fuerza que tuvo en su inicio disminuyendo el apoyo sindical hacia estas escuelas. Para 1963 solamente quedaba una escuelita que era dirigida por su hijo. Según recuerda el líder Kichwa Luis Montaluisa "fue destruida en 1963 por la Junta Militar del Gobierno a causa de haber reclamado territorios ancestrales que son nuestros, pues aquí amanecemos hace más de quince mil años. La destrucción de estas escuelas se realizó bajo el discurso de que eran focos comunistas" (Montaluisa, 2008, p. 49).

Las Influencias de las instituciones eclesiales en las propuestas educativas

Otros sectores entran a influir en las Organizaciones Indígenas; es el caso de la Teología de la Liberación, cuyas ideas acerca del compromiso con los pobres hacen parte de los discursos que dan origen a la ECUARUNARI, Ecuador Runacunapac Riccharimui (Movimiento de Campesinos del Ecuador), en 1972. Precisamente, en las décadas del sesen-

ta y setenta se presenta una fuerte influencia de la izquierda conformándose grupos sindicales, universitarios y grupos eclesiales de sectores progresistas cuyas ideas estaban vinculadas al "compromiso con los pobres". Estos últimos van a ejercer una clara influencia en los sectores rurales integrando una visión pragmática bajo la premisa de "ver-juzgar-actuar" propia de la corriente de la Teología de la Liberación.

Ejemplos de ello hay varios. En la provincia de Chimborazo, hacia 1964, se comenzaron a implementar las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador que fueron una propuesta de alfabetización y educación para adultos Kichwa hablantes que logró llegar a las comunidades durante varios años. Como resultado de este proceso se destacan algunos maestros que contribuyeron a plantear la propuesta de educación intercultural bilingüe que hoy se desarrolla en el país, al igual que otros maestros que trabajan en las comunas. Las escuelas radiofónicas estuvieron bajo la dirección de Monseñor Leonidas Proaño⁶, un sacerdote católico que se propuso alfabetizar, concienciar y evangelizar a las comunidades Kichwas de la Región en el marco de la filosofía educativa liberadora. "Entre el año 1963, año en el que fueron reconocidas oficialmente, y 1972, las ERP (Escuelas Radiofónicas Populares) alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de 9 provincias de la Sierra" (Chiodi, 1990, p. 357).

Las escuelas radiofónicas del Chimborazo funcionaron hasta la década del noventa, contribuyendo al desarrollo educativo y político de los indígenas y fueron ejemplo para otras experiencias radiofónicas. Es el caso del Instituto Superior Normal de Colta ubicado en la Sierra Ecuatoriana en donde se planteó un proyecto de alfabetización en Kichwa para que las comunidades, a partir de su lengua, aprendieran Castellano; allí se formaron muchos profesores indígenas durante varios años. Esta propuesta fue más allá de las escuelas radiofónicas, pues no se trataba solo de traducir la lengua sino que era necesario rescatar su vestido, su cosmovisión, sus costumbres y, en general, su cultura. Otro ejemplo

del nexo entre las instituciones eclesiales y la educación bilingüe, lo encontramos con la creación de las escuelas radiofónicas de los pueblos Shuar-achuar que fueron apoyadas por la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación y Cultura en 1972. Desde esta propuesta se realizaron programas por radio en idioma vernáculo y castellano para la enseñanza de la educación primaria y secundaria. También, se inicia el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi que comienzan a funcionar desde 1974 con el apoyo de la Comunidad Religiosa Salesiana con la perspectiva de formar maestros bilingües para que al egresar, trabajaran en sus comunidades. Por ello, la lengua base de la enseñanza fue el Kichwa.

Las experiencias eclesiales no fueron las únicas a nivel educativo en esta década; a la par con ellas se implementan propuestas de educación que emergen de las propias comunidades. En la provincia de Bolívar en 1972 se crearon las escuelas indígenas de Simiatug como parte de la Organización Indígena de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi. Las escuelas iniciaron como una propuesta de autogestión de las Organizaciones con la intención de lograr aprendizajes en lengua materna y vincular la escuela a los procesos de producción que se vivían en la comunidad. En tal sentido, se adaptaron los contenidos al medio comunitario, el Kichwa fue el idioma central en la enseñanza, los maestros eran Kichwa hablantes y miembros activos de la Organización comunitaria quienes no solo ejercían la labor de maestros, sino diferentes actividades que requería la comunidad, logrando así auto gestionar el desarrollo de las escuelas y la comunidad. Con “esta experiencia se incluyó formalmente, por primera vez –en 1986– el uso del Kichwa en la escuela” (Krainer, 2010, p. 39).

En general, tanto las propuestas surgidas del sector progresista de la iglesia como las de las Organizaciones Indígenas, realizaban proyectos comunales, formaron jóvenes maestros, y a la vez, servían como ejemplo para implementar y proponer otros proyectos autónomos. Varias de estas propuestas se mantienen

hasta la década del noventa, llegando a ser un sustento importante para la implementación del Programa Nacional de Alfabetización de 1980 y la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe –DINEIB– en 1988, proyectos que retomaron algunos aspectos de la experiencia acumulada en las escuelas radiofónicas bilingües implementadas por estas instituciones.

El Sub-proyecto de alfabetización en Kichwa

El Programa de alfabetización se articula a la ola de programas para erradicar el analfabetismo que se comienzan a implementar en algunos países de América Latina a finales de los años 70 y comienzos de los 80⁷. En Ecuador se inicia el Programa Nacional de Alfabetización en 1980 (Moya, 1988, p. 52). Como era de esperarse, la mayor cantidad de población analfabeta se encontraba en zonas rurales en donde estaban asentadas las comunidades indígenas⁸. Esto se debe, entre otras cosas, a la poca pertinencia de la escuela para los contextos rurales e indígenas, llevando a que muchos niños desertaran de la escuela rápidamente. Lourdes Conteron maestra Otavala de la década del setenta comenta:

En el colegio donde yo trabajaba sólo habían 5 mestizos, y me decían: Usted solo hábleles en Castellano, y yo decía: Espere un poquito, porque los niños no entendían. Entonces yo les hablaba en Kichwa y luego en Castellano para sacar a los niños leyendo y escribiendo, y que sepan las cuatro operaciones básicas de las matemáticas. Yo sí saqué a 60 niños con esos objetivos. Pero decían que antes de que llegara yo, siempre habían matriculado entre 60 a 65 y que en el transcurso del año, máximo llegaban a 25, eso era en los años 69 o 70, con nosotros no desertaban, primero se enseñaba en Kichwa y luego en Castellano⁹.

Los grandes índices de analfabetismo llevaron a plantear propuestas de alfabetización en el Ecuador, dando inicio en 1978, al Programa Nacional de Alfabetización. Pero no se podía alfabetizar solamente en Castellano por la gran cantidad de indígenas analfabetos en el país. Así que dentro del marco del Programa, se ejecutó un Subprograma en Kichwa que el Ministerio de Educación y Cultura

delegó al Centro de Investigaciones para la Educación Indígena –CIEI– de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Pero, las Organizaciones Indígenas, solicitaron al Gobierno de Roldós Aguilar (1979-984), crear una instancia oficial que designara a las Organizaciones para la ejecución de programas educativos y así se designaron cinco delegados indígenas que contribuyeron en la elaboración del programa de Alfabetización.

El Subprograma de Alfabetización en Kichwa buscó responder a la realidad educativa indígena, a partir del uso de las lenguas vernáculas y del desarrollo de contenidos que tomaran en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de los pueblos. En el proceso se formaron 1.000 alfabetizadores, se crearon otros 724 centros de alfabetización en todo el país, se hicieron libros para niños, y se crearon 300 escuelas al margen de la Ley. Los alfabetizadores ya formados, en la mañana enseñaban a los niños y en la noche a los adultos.

Los aportes en el proceso de alfabetización de la Universidad Católica fueron muy importantes para el Sub Proyecto de alfabetización ya que integraron los conocimientos que venían trabajando desde la Universidad. Sin embargo, existían cuestiones difíciles de manejar al interior del grupo de alfabetización en Kichwa que tienen que ver con la mentalidad colonial que pervive hasta la actualidad. Algunos mestizos consideraban que los indígenas no tenían los elementos suficientes para participar dentro del proceso y buscaban que las decisiones que tomaran ellos, fueran asumidas obedientemente por los indígenas. Los mestizos “*para salir a las Provincias decían: usted está en las mismas condiciones que yo. Pero no, yo tenía que supeditarme a usted, por ejemplo, al hispano (...) decían que yo porque soy indígena tengo que supeditarme al otro compañero*” (Conteron, 2009). Situaciones como estas, ayudaron a que las Organizaciones Indígenas empezaran a cuestionar la participación de la Universidad Católica en el diseño de la educación para las comunidades indígenas, solicitando ante el Gobierno mayor autonomía.

En 1982 en el Congreso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONFENAIE– se comienza a cuestionar el programa de Alfabetización que se desarrollaba en las comunidades. Las organizaciones plantean la necesidad de “un programa de educación bilingüe y bicultural donde tengan participación directa los mismos indígenas, ya que consideran que a través de este se logrará garantizar las condiciones particulares de cada pueblo” (Ibarra, 1992, p. 152). Esta demanda es por la autonomía, por la posibilidad de decidir, por lo que consideran conveniente para sus comunidades.

El propio Movimiento dinamizó una serie de mecanismos de formación para que los alfabetizadores indígenas, en el marco del programa oficial, realizaran procesos de formación en torno a la Organización Indígena desde el reconocimiento de la identidad. Estos procesos que se experimentaron en las comunidades contribuyeron a la consolidación de un discurso propio, no solo de lo étnico sino a un discurso sobre un terreno poco disputado: la educación¹⁰.

El proceso de alfabetización que se realizó, coadyuvó al fortalecimiento de la Organización Indígena, pues líderes indígenas llegaron a alfabetizar a comunidades que nunca habían tenido una escuela y allí potenciaron procesos organizativos. En el Gobierno de Febres Cordero que inicia en 1984, se desmantela el Programa de Alfabetización; sin embargo, para 1987 algunas escuelas bilingües que quedaban del proceso, siguieron funcionando con el apoyo de alfabetizadores, quienes a pesar de la terminación del proyecto, continuaron de manera clandestina con el ánimo de seguir capacitando a las comunidades y organizándose alrededor de ello. Es decir, funcionaban sin reconocimiento del Ministerio de Educación, por lo que debían enfrentar las dificultades no solo económicas sino la presión de la policía y del Ministerio, que llegaba a las comunidades a cerrar las escuelas porque no tenían el permiso de funcionamiento.

De este proceso se formaron varios líderes indígenas que, incluso, llegaron a conducir al Movimiento en determinados momentos como se evidencia en las

movilizaciones que se dan al final de la década del 80. En estas movilizaciones se visibilizó el papel de profesores que hacían parte de la educación bilingüe porque se pusieron al frente de las manifestaciones que fueron preámbulo de la gran movilización de 1990. Las propuestas de educación bilingüe han posibilitado la formación y organización de comunidades y líderes indígenas que han sido actores importantes en las Organizaciones Regionales y actores fundamentales en las movilizaciones.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -DINEIB-

De todo este proceso surge la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -DINEIB- que se configuró como una institución Estatal dirigida por las comunidades indígenas en cabeza de la CONAIE. En el planteamiento para la construcción de la DINEIB intervinieron varios factores que tienen que ver con las experiencias que había vivido el Movimiento Indígena relacionado tanto con las propuestas de educación en las que habían participado como en los vínculos que habían establecido con instituciones. Estas experiencias van a jugar un papel muy importante en la

definición de criterios de que lo que se piensa es el deber ser de la educación intercultural bilingüe desde los Movimientos Indígenas. Un primer criterio tiene que ver con la necesidad de que la DINEIB sea una institución autónoma que pueda tomar decisiones directamente sin supeditación a otras instancias; un segundo criterio es que la DINEIB debe tener un carácter Nacional y estar orientada directamente por las Organizaciones Indígenas; el tercero se basa en la identidad étnica que debe permear a la propuesta educativa con el fin de fortalecer las comunidades indígenas; y por último, la DINEIB retomó algunos elementos de las experiencias de educación previas que contribuían a delinear lo que va a ser la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe. Estos criterios no entran a jugar uno tras otro, sino que se van configurando con la implementación y puesta en marcha de la propuesta.

Frente al primer criterio, por ejemplo, la experiencia de trabajo de alfabetización con la Universidad Católica permitió a las Organizaciones Indígenas comprender la necesidad de construir procesos autónomos, con posibilidad de tomar las decisiones directamente. En el proceso de alfabetización no solo se evidenciaron las tensiones entre la



Universidad Católica y las Organizaciones Indígenas, sino entre estas dos con el Ministerio de Educación, institución que durante el proceso de alfabetización tenía la última palabra, y por lo tanto, siempre se debía recurrir a esta instancia para autorizar las propuestas del Sub Programa Kichwa. “Nosotros no podíamos imprimir los libros sin que existiera una carta que nos autorizara; entonces, nosotros decidíamos imprimirlos por nuestra cuenta, y decían: *están haciendo aquí lo que quieren*” (Montaluisa, 2009).

De la misma manera pasaba con las propuestas curriculares, los programas y los planteamientos filosóficos de la alfabetización en Kichwa, ya que al ser presentadas al Ministerio, este planteaba que las propuestas no correspondían a los currículos establecidos legalmente. La falta de autonomía generaba retrasos, tensiones, y a la vez, era el desconocimiento del trabajo que se realizaba desde las Organizaciones y la Universidad Católica. Era claro para quienes habían liderado el proceso de alfabetización en Kichwa, que sin la autonomía para tomar las decisiones correspondientes a los temas educativos, los procesos quedarían truncados.

Frente al segundo criterio, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE- originada en 1986 como una Organización Nacional Indígena que pretende la unión de las Organizaciones Regionales, Provinciales y Cantonales para luchar a favor de las demandas indígenas³, imprime una mirada Nacional a los reivindicadores de las poblaciones. Precisamente, en el Primer Congreso de la CONAIE (1986) uno de los planteamientos frente a la educación, fue la necesidad crear un órgano autónomo que tuviera las facultades para llevar a cabo las decisiones que se tomaban desde las Organizaciones Nacionales, frente al tema educativo. La propuesta llevada al Congreso divergió del interés de alfabetizar solamente y propuso constituir una instancia Nacional y autónoma de educación dirigida por los Movimientos. Para ello, se realiza el proyecto de creación de la DINEIB y se negocia con el Presidente del

momento Rodrigo Borja quien “dictó el Decreto Ejecutivo 203, el 15 de noviembre de 1988, que reformó el Reglamento de Ley de Educación y responsabilizó a la DINEIB, del desarrollo de un currículo idóneo. Más tarde en 1992 se elevó a la DINEIB a la categoría de Organismo Técnico Descentralizado” (Almeida, Arrobo, Ojeda, 2005, p. 99). La oficialización de la institución se suscribió entre el Gobierno y la CONAIE, quienes se comprometieron a compartir la responsabilidad de mantener la educación intercultural bilingüe en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las Organizaciones.

La DINEIB, que contó con una autonomía administrativa, académica y económica, fue dirigida, directamente, por las Organizaciones Indígenas hasta febrero de 2009, especialmente por la CONAIE. Las Organizaciones tuvieron la potestad de designar al Director Nacional y los Directores Provinciales; establecer el currículo para las instituciones bilingües; formar maestros para las escuelas; publicar los libros escolares, etc. Este se constituyó en el tercer criterio de la recién creada DINEIB y se trataba de imprimir una visión renovada para el sistema educativo que tenía un currículo único; por el contrario, el sistema educativo propuesto promovía el respeto a la diferencia, recogía conocimientos culturales, afirmaba la lengua y difundía saberes ancestrales de las culturas indígenas.

Este tipo de planteamientos fueron impulsados por una dirigencia que se diferenciaba de su base. Es decir, fue un discurso de profesores, comerciantes, dirigentes de cooperativas, etc, quienes al tiempo que acogieron las reivindicaciones más sentidas de la población, las concibieron e interpretaron con argumentos provenientes de la tendencia etnicista y el apoyo de algunos profesionales que compartían esta línea como antropólogos y lingüistas que venían trabajando en las comunidades.

La DINEIB, surge como resultado del proceso organizativo de las comunidades que integraban a sus reclamos una mirada más etnicista que tuviera en cuenta un sistema educativo que respon-

diera a las comunidades indígenas y fuera dirigido por ellas. Sin embargo, como parte de la experiencia recogida, esta propuesta tuvo influencias de instituciones internacionales, sobre todo de la GTZ de cooperación alemana (Sánchez, 2007, p. 98).

Precisamente, el cuarto criterio se basa en las experiencias previas no solo de las propuestas autónomas de las comunidades –que ya hemos abordado– sino de instituciones externas. A mediados de los ochenta comienza una experiencia en educación indígena: el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural apoyado por la GTZ que despliega sus actividades por varios países andinos. En Ecuador, inició en 1986, bajo un convenio firmado entre el gobierno de Ecuador y Alemania (1984). En este trabajo hubo una estrecha colaboración con la CONAIE y, desde 1988, con la DINEIB. Se trató de un programa experimental dirigido a la educación primaria de los niños Kichwa en varias escuelas distribuidas, en principio, en ocho Provincias de la Sierra Ecuatoriana, pero fue ampliando su área de intervención a nivel Nacional y a todas las culturas indígenas del Ecuador. Esta experiencia va a ser importante para el apoyo investigativo de las lenguas y la educación indígena porque se produjeron materiales que fueron insumo en la propuesta educativa bilingüe.

Ahora bien, con la creación de la DINEIB, en Ecuador se diferencian dos sistemas educativos según la Ley 150 de 1992: el denominado *Hispano*, es decir, el sistema que tradicionalmente se ha implementado con base en la estructura moderna de conocimiento y escuela que tiene como idioma central el Castellano; allí asiste en su mayoría población no indígena; y el *Bilingüe* que es administrado por la DINEIB con una propuesta curricular autónoma al cual asisten, sobre todo, estudiantes indígenas.

Una de las diferencias entre los dos sistemas es que la educación hispana busca formar individuos, mientras que la educación bilingüe enfatiza su enseñanza en los colectivos indígenas. Por ello existen, en la mayoría de instituciones

bilingües, proyectos de autogestión que incentivan las mismas escuelas, como es la cría de animales como el cuy, el conejo, los cerdos; el cultivo de hortalizas, de cultivos limpios. Estos son proyectos en los que participan, tanto los actores directos de la escuela, es decir, los estudiantes y maestros, como la misma comunidad, padres y líderes indígenas. El hecho de que experiencias de EIB estén ligadas a las Organizaciones, demuestra la capacidad de autogestión de las comunidades y se constituyen en acciones organizativas alternativas al modelo homogenizante que se quiso imponer con la modernidad.

Bibliografía

- Almeida, I., Arrobo, N. & Ojeda, L. (2005). *Autonomía indígena frente al Estado Nación y a la globalización neoliberal*. Quito: Abya - Yala.
- Amodio, E. (1986). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomo 1. Ecuador: Abya - Yala.
- Amodio, E. (compilador). (1988). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomo 2. Ecuador: Abya Yala.
- Chiodi, F. (compilador). (1990). *La educación indígena en América Latina*. México, Guatemala y Ecuador. Tomo 1. Ecuador: Abya - Yala.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En: Reina, L. (Coordinadora) *Los retos de la etnicidad en los Estados- Nación del siglo XXI*. México: CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrúa.
- González, M. (2011). *Movimiento Indígena y educación intercultural*. México: CLACSO - UNAM.
- Hidalgo, F. (2001). El movimiento indígena en Ecuador. Sujeto social que genera un proyecto contrahegemónico. En: Acosta, A., Dávalos, P., Hernández, V., Hidalgo, F. & Ramos, H. *Nada solo para los indios. El levantamiento indígena de 2001. Análisis, crónicas y documentos*. Quito Ecuador. Abya - Yala.
- Ibarra, A. (1992). *Los indígenas y el Estado en el Ecuador*. Ecuador: Abya - Yala.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En: Ströbele, G., Kaltmeier, O. & Giebeler, C. (compiladores). *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Frankfurt: GTZ, ZIF, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En: Vélez, V. (coord.). *Educación intercultural bilingüe y participación social. Normas legales*. Ecuador: Care, Contrato social por la educación Ecuador. Quito: Ecuador.
- Moya, R. (1988). Educación Bilingüe en el Ecuador: Retos y Alternativas. En: Amodio, E. (compilador). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomo 2. Ecuador: Abya - Yala.
- MOSEIB. (2009). *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe*. Ecuador: Ministerio de Educación Nacional, Dirección Nacional de Educación Indígena.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha de los pueblos indígenas*. Quito: Crear Gráfica Editores.
- Sánchez, P. (2007). *El Movimiento Indígena Ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido*. Quito Ecuador: Centro Andino de Acción popular.
- inmediata regularización a las jornadas de trabajo y de los salarios de hombre y mujeres que laboran en la hacienda; la supresión de las "obligaciones" consideradas connotables a su estadía en la hacienda; establecimientos de servicios de salud, educación, vivienda, la tecnificación de la agricultura, defensa de la lengua y su cultura y la incorporación de la población indígena a la vida democrática del país. (Rodas, 2007: 71).
- 5 Expresión usada por Lourdes Conteron para referirse al hecho. Entrevista realizada por Ma. Isabel González. Octubre de 2009.
- 6 Sacerdote Católico nacido en Riobamba Ecuador en 1910 donde es nombrado Obispo. Es considerado uno de los representantes más destacados de la teología de la liberación. Se caracterizó por su labor a favor de los sectores empobrecidos, sobre todo de los indígenas. Murió en 1985.
- 7 Tanto en Panamá desde 1975 como en Nicaragua desde 1984, Colombia en 1983 se encuentran en ejecución programas de educación bilingüe. En el caso de Nicaragua la Ley de Educación en Lenguas (Decreto 571 de 1980), el Programa De Educación Bilingüe Bicultural se institucionaliza en Guatemala en 1985 (Amadio, 1988: 89).
- 8 En 1974, se calculaba que en el Ecuador había unos 800.000 analfabetos de una población de 9 millones aproximadamente; en tal sentido se amplía la cobertura de la escuela primaria. En "Costa Rica el Analfabetismo puede ser considerado como un problema residual; sin embargo algunos estudios indican porcentajes muy elevados en zonas indígenas (80 o 90 %), lo mismo puede decirse de Panamá con un promedio nacional del 12.9% (1980), pero con 81.2% de analfabetas entre población indígena de la Provincia de Colón, en el caso de Guatemala se ha registrado una tasa de analfabetismo del 52% a nivel Nacional (1986) con indicadores cercanos al 80% en los Departamentos rurales y con una alta concentración de población indígena (...) en Nicaragua la Cruzada de alfabetización, desarrollada durante 1980 logró reducir la tasa nacional del 50 al 13% (...) en conclusión, una estimación bastante realista indicaría que cerca del 70% de la población indígena adulta Centroamericana es analfabeta" (Amodio, 1988: 86).
- 9 Entrevista realizada por Ma. Isabel González. Octubre de 2009 a Lourdes Conteron Indígena Otavala Kichwa hablante que fue maestra de educación básica en la década del setenta y alfabetizadora del Subprograma Kichwa.
- 10 "Había cantidad de indígenas que estaban aprendiendo a leer y a escribir en Kichwa, a mí me daba tanta alegría, era de noche y ellos con todos sus hijos, con sus maridos y tenían agüita caliente para el frío y estuvieron en clases hasta las diez de la noche. El caso de Cañar, en Cotopaxi aprendían a leer y a escribir era a las cuatro de la mañana, porque tenían que irse a trabajar a las seis de la mañana, entonces nosotros teníamos que visitar, a darles apoyo técnico, apoyo pedagógico". Lourdes Conteron. Entrevista realizada por Ma. Isabel González. Octubre de 2009
- 11 En el Ecuador existen tres Organizaciones Nacionales. La CONAIE; La Federación de Indígenas Evangélicos - FEINE- y la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras - FENOCIN-.

Entrevistas

Entrevista a Luis Montaluisa (Noviembre de 2009). Kichwa de Cotapaxi. Primer Director de la DINEIB y miembro de la CONAIE

Entrevista a Lourdes Conteron (Octubre de 2009). Maestra y alfabetizadora otavala. Funcionaria de la DINEIB.

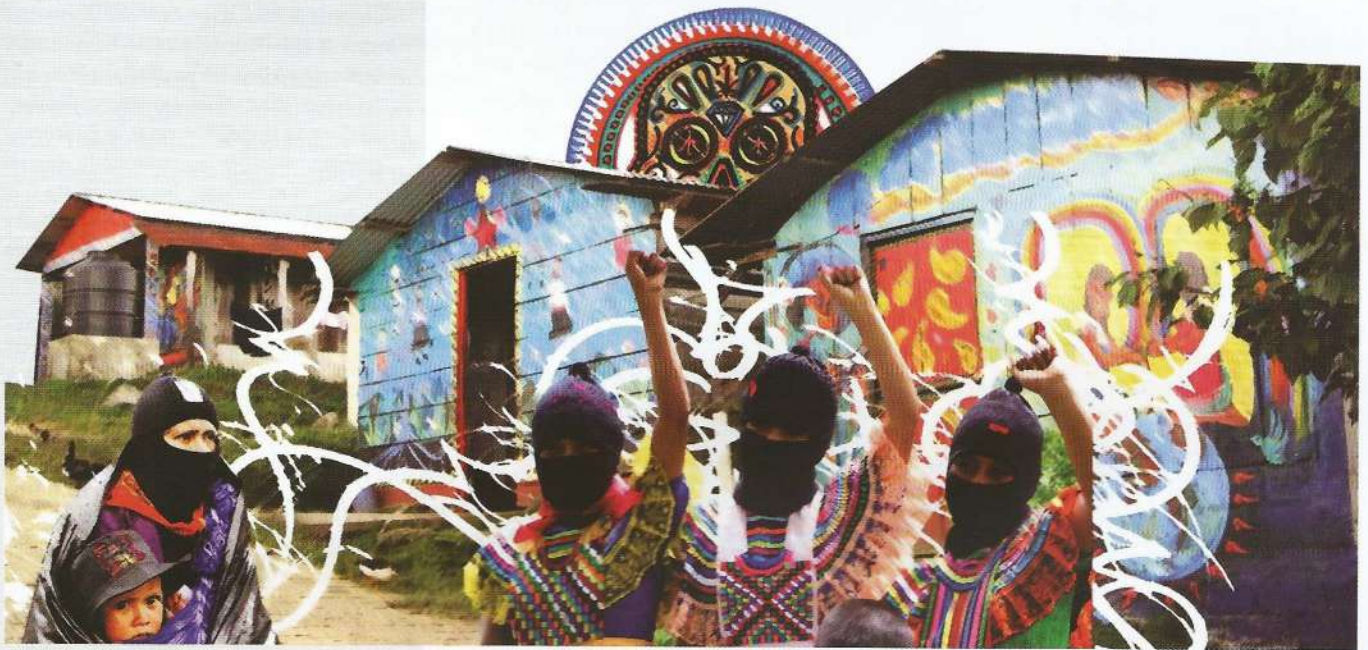
Entrevista a Carlos Pawkar (Abril de 2010). Kichwa de Tungurahua. Coordinador de Planificación de la DINEIB.

Notas

- 1 Para profundizar sobre este tema se puede consultar el libro *Movimiento Indígena y educación intercultural* de María Isabel González Terreros.
- 2 Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Agencia Alemana de Cooperación Técnica que bajo un convenio firmado en 1984 por el Gobierno Ecuatoriano y Alemán, implementa el Programa de Educación Bilingüe en el Ecuador por más de dos décadas.
- 3 La CONAIE es la Organización Indígena más importante del Ecuador, aglutina múltiples Organizaciones Cantonales y Comunales de las tres Regiones: Costa, Sierra y Amazonía. Surge en 1986 y desde entonces plantea como elemento central de lucha, el Estado plurinacional.
- 4 La FEI en su manifiesto a la Nación reclamaba: "traspaso de tierras a quienes la cultivaban; la parcelación de la tierras como paso previo a la Reforma Agraria (...) la

Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista:

aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser,
Sentir-Pensar y Sentir-Saber



Lia Pinheiro Barbosa

Socióloga Brasileña, Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente e investigadora de la Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil. Investigadora del Grupo de Investigación Práxis, Educação e Formação Humana (UECE) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-UNAM). Miembro de la Red Transnacional Otros Saberes (RETOS).
lia.pbarbosa@gmail.com

Resumen

El Movimiento Zapatista constituye uno de los más expresivos Movimientos de resistencia indígena latinoamericano. En el marco de la lucha autonómica protagonizada por este sujeto histórico-político, se destaca la Educación Autónoma en tanto proyecto educativo-político. El artículo presenta algunos elementos constitutivos de la Educación Autónoma Zapatista, destacando su dimensión epistémico-estética y su materialización en una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber, en la *praxis* educativo-política del Zapatismo.

Palabras clave

Zapatismo, Educación autónoma, Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar, Sentir-Saber.

La Insurgencia Zapatista y la Educación autónoma en tanto proyecto político

Indudablemente, uno de los principales acontecimientos políticos registrados en la historia reciente de Latinoamérica lo representa la Insurgencia Armada Zapatista del 01 de enero de 1994, en el estado de Chiapas, sureste mexicano. La

fecha, que interpela la entrada en vigor del TLCAN, constituye un hito histórico de la resistencia indígena: además de engarzar una crítica a la política nacional mexicana, denuncia el histórico olvido de los pueblos indígenas, el despojo de sus tierras, así como la explotación y opresión de la cual son víctimas.

El Movimiento Zapatista¹ es uno de los más emblemáticos Movimientos de resistencia indígena latinoamericano. Entre las demandas anunciadas en el Levantamiento Armado, la educación se destaca como uno de los pilares del proyecto autónomo Zapatista. En este sentido, en ese caminar de 20 años de la Insurgencia Rebelde, se consolidan la Educación Autónoma Zapatista –EAZ– y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista –SERAZ– en tanto proyecto educativo-político, responsable de conformar el sujeto histórico-político Zapatista y los referentes teórico-epistémico de la lucha por la autonomía.

La demanda por otra educación se vincula íntimamente con la primera etapa de la lucha autónoma Zapatista: denunciar la negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios de México, aplastados por el proyecto de modernidad y de inserción del país en el llamado “primer mundo”, representado por la firma del TLCAN. Por tal razón, construir otra concepción de educación –la Educación Autónoma– representaba contrarrestarla a la concepción de educación gestionada por el Estado, en la cual se considera como educación “la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniziza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena” (Subcomandante Insurgente Marcos, en Muñoz, 2003, pp. 277/278).

La EAZ y el SERAZ nacen de cuatro necesidades histórico-políticas: 1. La ruptura con la “educación oficial”; 2. La construcción de escuelas propias en los MAREZ²; 3. La capacitación de los Promotores y Promotoras de Educación; 4. El garantizar un proceso educativo que luche por la recuperación y/o fortalecimiento del aprendizaje de

“...Existe un vínculo indisoluble entre la lengua y la realidad vivida que permite a los pueblos indígenas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo...”

la lengua maya, punto de partida para el trabajo educativo-político de formación de niños y adolescentes. Para ello, el SERAZ busca consolidar un currículo cuyos contenidos están articulados con la cultura de los pueblos indígenas mayas, así como con los principios político-filosóficos del Zapatismo (Barbosa, 2013)³.

La estructuración del SERAZ se dio paulatinamente, en tiempos y formas de organización distintos en cada uno de los 5 Caracoles. En 1995 se dan las primeras iniciativas en algunas comunidades indígenas tseltales en el Caracol IV – Morelia. Conforme la Comisión de Educación de Zona:

Empezamos con ánimo. Faltaba la estructura. Autoridades locales de ancianos participaron en el inicio, los que leían y escribían. Comisariados empezaron las primeras letras. Cada municipio, Comisión de Zona, Comisión Municipal y Delegados empezaron a buscar compas solidarios para apoyar en talleres (matemáticas, lectura-escritura, política) con el objetivo de tener alumnos preparados, con su propia historia; que reconozcan su propio principio de sufrimiento y que tengan la organización en el futuro y su propio heredero preparado para seguir en la lucha. (...) No había un guía. Nos costó porque no es fácil hacer el trabajo, porque no tenemos conocimiento. (...) La importancia de ser autónoma es para quién y cómo va a enseñar. Eso es autonomía. Empezamos con la educación de forma clandestina, porque había el riesgo de encarcelamiento. Empezamos con ánimo porque la educación está en nuestras manos.

En esta ocasión, las comunidades organizadas en la Asamblea empezaron a proponer, a convocar y a nombrar a sus propios Promotores y Promotoras de Educación. Según la Comisión de Educación de Zona:

Entre 93 y 95 estuvimos pensando la propuesta, platicando. Después del 99 hacia adelante fue cuando estructuramos la propuesta de la Educación Autónoma: enseñar lo que es la verdad del pueblo, basada en el pueblo, que ellos (el pueblo) deciden qué educación; que ellos (pueblo) mandan. (...) Cuando decidimos crear la Educación Zapatista, siempre es consultado con el pueblo: los materiales, los niveles, los que trabajarán. Consultamos dónde haya bases Zapatistas. ¡Qué opinan! Todo fue y es una propuesta, no una imposición.

En 1999, se inician las primeras experiencias de la Educación Primaria Autónoma Zapatista –EPAZ– con la creación de la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad –ONEAI–. En 1996, en el Caracol II – Oventik, empiezan las discusiones sobre la Educación Secundaria Autónoma Zapatista –ESAZ–. Al inicio, participaron caravanas organizadas por el Frente Zapatista de Liberación Nacional –FZLN–, la Solidaridad Internacional y la caravana mexicana “Para todos, todo”. El objetivo era diseñar, en diálogo con las autoridades y familias, un modelo pedagógico que atendiera a las demandas de la educación en articulación con la lucha Zapatista. Igualmente, para apoyar en la elaboración de materiales didácticos y en las primeras capacitaciones de las Promotoras y Promotores de Educación. En 1998, se inicia el proyecto educativo *Ta Spol Be*⁴, responsable de conseguir los recursos financieros para la realización del proyecto. La construcción de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista nace del proyecto educativo “Escuelas para Chiapas”⁵, que viabilizó apoyo financiero y de capacitación de Promotores y Promotoras de Educación.

En 2003, el Movimiento Zapatista toma en sus propias manos el SERAZ. Si bien, todos los Caracoles poseen la EPAZ, todavía están en proceso de consolidación de la ESAZ. El currículo de la EPAZ contempla las siguientes áreas de conocimiento: lecto-escritura, matemáticas, historia, política, naturaleza, geografía, cultura, arte, deporte, salud y producción. La ESAZ dura un periodo de 3 años, con un currículo organizado en las siguientes áreas: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, producción y humanismo, dedicada a la trayectoria de la lucha Zapatista, los principios que constituyen el norte de su proyecto político, los símbolos de la resistencia y de la rebeldía.

En el SERAZ se concibe el aprendizaje de forma colectiva. Conforme un Promotor de Educación del Caracol III, "los niños quedan juntos para hacer las tareas para que avancen apoyándose". El material didáctico y audiovisual es producido en proyectos realizados en los Caracoles y todos los contenidos son decididos en Asambleas. No existe un sistema de calificación. Las Promotoras y Promotores de Educación evalúan la participación de los estudiantes en la dinámica cotidiana de las clases. Al identificar que tienen dificultades de aprendizaje, la Promotora o el Promotor busca alternativas pedagógicas para nivelar el estudiante. Conforme el relato de un Promotor de Educación del Caracol III, el proceso de evaluación se construye de forma colectiva, con la participación directa de los estudiantes, es decir, "la base de la participación es la forma de enseñanza. Los niños tratando el tema. Analizan, dan su punto de vista, si están o no haciendo, y eso también se coordina con las autoridades para que se involucren todos". Cabe mencionar que el principio de la autonomía se cumple al término en la ESAZ, toda vez que los egresados del SERAZ no reciben ninguna certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública -SEP-. La Comisión de Educación de Zona, del Caracol IV - Morelia:

Evaluamos fuera de la línea del Estado. Trabajamos con el reconocimiento: elaboramos boletas de calificación para los que siguen, y para los que egresan, tienen un certificado que certifica su formación. El certificado puede no valer para el Gobierno, pero vale mucho para los Zapatistas. No se puede negar, porque para eso se preparó: para servir al pueblo. Aprendió para servir al pueblo.

Ahora bien: ¿Qué papel ha desempeñado la EAZ en el contexto de la resistencia y de la lucha autónoma Zapatista? Desde nuestra perspectiva, de la EAZ abrevan dos matrices que consideramos centrales en la conformación del sujeto histórico-político Zapatista como en su praxis educativo-política: la *epistémica* y la *estética*.

Matrices epistémicas de la Educación Autónoma Zapatista

En la EAZ, los procesos educativos son los responsables de consolidar referentes epistémicos constitutivos de la subjetividad sociocultural, fundamentales en la praxis política Zapatista. Una primera dimensión del proceso educativo-pedagógico se refiere a la operación epistémica que se puede observar en la articulación de los referentes lingüísticos para la comprensión

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga

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

Alejandría Libros - Centro

Calle 18 #6-30
3421359
Bogotá

Alejandría Libros - Norte

Calle 72 No. 14-32
3450408
Bogotá

Ana Claudia Pérez

8211618 3214939967
ana-claudiaperez@hotmail.com
Bogotá

Clímaco Javier Marchena

30438215793118865627
alianzapedagogica@hotmail.com
Bogotá

Editorial 531 SAS

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

Eliana Duarte

3016649996
eliduarte73@yahoo.es
Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS

Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550
Bogotá

Henry Castro B

3115417896
henry17.millos57@hotmail.com
Bogotá

Librería Lerner - Norte

Calle 92 N° 15-23
2360580
Bogotá

Librería Lerner - Centro

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

Rodrigo García Martínez

2856096 3005560554
3204858655
libreriaeducativaypedagogica@gmail.com
Bogotá

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
profecrisgirardot@outlook.com
Girardot

Carlos Alberto Campos Castro

6856152 3116659169
carcamcas54@hotmail.com
Mompos

Simana

Cra 23 N° 20-80
7210696 7213789 3162398622
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
Sincedejo

Luz Adriana Castañeda

3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa

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



Fotografía - Alberto Motta

del acto educativo, vinculado a la perspectiva de la autonomía en el ámbito de la educación Maya. Para los pueblos mayas, educar presupone una dimensión personal: el sujeto está dotado de inteligencia como algo propio; inherente a la condición humana. En este sentido, el proceso de participación del acto educativo objetiva, primeramente, desarrollar su autonomía en tanto sujeto individual (en el sentido de "individuo")⁶.

En la educación Maya, el lenguaje constituye un aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje por la existencia de elementos lingüísticos que expresan una dimensión epistémica de la cosmovisión indígena y del sentido de comunalidad propio de las comunidades. Esta dimensión es incorporada al proceso educativo y se expresa en una espacialidad pedagógica que no se restringe al espacio escolar, en el sentido de comprender el proceso educativo visceralmente articulado en todos los espacios del quehacer sociocultural y político de niños y jóvenes. En el aspecto didáctico-pedagógico, la perspectiva de organización de los contenidos, de los tiempos educativos y la relación pedagógica entre Promotoras, Promotores de Educación, estudiantes y comunidad, está basada en una racionalidad radicalmente opuesta a la predominante en la educación oficial.

Veamos algunos ejemplos de las lenguas mayas que articulan dicha racionalidad expresada en las prácticas educativas y políticas en el contexto del Zapatismo. La primera adviene de la palabra tseltal *p'ij yo'tan* - *es único tu corazón*. Presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad. Igualmente puede ser interpretada como un proceso de integración colectiva, de la capacidad de lograr consensos y de integrarse en el ámbito de la comunidad. En el acto educativo tseltal se considera el *p'ij yo'tan* del sujeto, y el objetivo de educar consiste en que haya una confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el encuentro del sujeto personal con el sujeto colectivo. Por lo tanto, en la praxis educativa, se establece una relación dialéctica entre el sujeto personal y el sujeto colectivo; entre una autonomía particular y otra de carácter comunitario-comunal (Paoli, 2003; Lenkersdorf, 2005, 2002).

Un segundo elemento epistémico-lingüístico está articulado por la desinencia de la lengua maya tojolabal *-tik*, que significa *nosotros*. Según Lenkersdorf (2002, p. 31), el *tik*:

(...) enfatiza una identidad grupal y no individual (...). En el intercambio grupal de ideas, cada uno de los participantes habla del *nosotros* y no del yo. Obviamente, cada uno de los participantes sabe y respeta esa

relación que llamamos *nosótrica* y que orienta a todos hacia un acuerdo, en lugar de que cada uno hable por sí mismo, convencido de sus ideas para halar a los demás en la dirección suya.

De la acción *nosótrica* se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que van conformando determinados principios de sociabilidad comunitaria además de demarcar una determinada mirada acerca de la realidad social interna y externa a las comunidades, estrechamente relacionada con el principio organizativo de la lengua tojolabal. En la dimensión intersubjetiva explícita en la dimensión lingüística maya, abreva una concepción de sujeto, igualmente penetrado por una cosmovisión, enunciado de la siguiente forma (Lenkersdorf, 2005, p. 46):

- 1) Todos somos sujetos aunque de diferentes clases.
- 2) Todos somos iguales; por ello, se excluye la subordinación de los objetos-mandados a los sujetos-mandones.
- 3) Todos nos necesitamos los unos a los otros para que los acontecimientos se hagan realidad.
- 4) Todos debemos respetarnos mutuamente si no queremos destruir la comunidad de todos y el acontecer del mundo nuestro.

Otros elementos lingüísticos importantes que igualmente traspasan el proceso de la EAZ son los analizados por López

Intzín (2011) con respecto a tres conceptos claves presentes en la lengua maya-tseltal: el *o'tan* –corazón–, el *stalel* y el *ch'ulel* –alma-espíritu-conciencia–. Según el autor, “en la cultura maya-tseltal no solo surgen y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón y este se vuelve el centro más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Por lo que todo se *corazona*”. El *o'tan*, en tanto núcleo de la cosmovisión maya-tseltal, dimensiona las percepciones acerca de la vida y del ser en el mundo que se orienta desde una lógica traspasada por una relación de sentir-pensar y sentir-saber. Implica un proceso de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* –palabra verdadera– para captar, descifrar, decodificar los códigos que son revelados en la convivencia en comunidad. En este sentido, para los pueblos mayas-tseltales, cada individuo posee una forma de ser-estar-sentir en el mundo. Hay, en otras lenguas mayas, otras palabras que expresan el mismo sentido. Por tal razón, para los pueblos mayas los pensamientos, saberes y reflexiones pasan por la mente y por el corazón, siendo este el centro de la cosmovisión maya. Es decir, para los Zapatistas, la palabra se *corazona* “cuando las Zapatistas hablamos, ponemos por delante el rojo corazón que en colectivo latimos. Entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible si no se siente nuestra palabra” (Subcomandante Insurgente Marcos, 2007).

El sentido de intersubjetividad en la estructura cultural y lingüística indígena traspasa todos los ámbitos y espacios en que se manifiesta su cosmovisión, entre ellos, el lugar de lo educativo. En verdad,

existe un vínculo indisoluble entre la lengua y la realidad vivida que permite a los pueblos indígenas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo. En esta forma de ver al mundo reside el proceso de conformación de una intersubjetividad y de una identidad social y colectiva.

La estética de la Educación Autónoma Zapatista

El Movimiento Zapatista, igualmente, se ha dedicado a enunciar una dimensión subversiva del arte y reivindicarlo como parte integrante del proceso formativo. Afirman ser el arte (EZLN, 1996, p. 129):

(...) expresión humana de la libertad de creación y de participación colectiva como resistencia rebelde y expresión liberadora, siendo la libertad la textura misma de nuestro ser. El arte como Derecho de la sociedad en su conjunto y no como privilegio de unos cuantos. Como obra del ser humano y no como simple objeto mercantil.

En el ámbito del proceso educativo-político, el arte es reivindicado como parte constitutiva de la construcción del conocimiento, en un sentido ontológico, cognitivo y epistémico; el arte es reconocido como uno de tantos lenguajes para expresar la dimensión cultural y educativo-política de la lucha Zapatista. En sus palabras, el arte (EZLN, 1996, p. 130):

No es el conocimiento abstracto y teórico sino el metateórico, el arte popular que llena de sentido la existencia de una comunidad que se reconoce. La modernidad ha convertido el conocimiento humano en actos específicos y racionales que olvidan el carácter integral de los hombres y mujeres con los demás y con la naturaleza. Estamos

integrados en nuestras tres dimensiones: física, emocional e intelectual.

Dicha reflexión acerca del arte está presente en el proceso educativo del SERAZ. Ejemplo de ello es el libro didáctico *Arte en rebeldía*, utilizado en el Caracol VI, el cual aborda diferentes dimensiones del arte producido por los Zapatistas y su papel en la construcción del *ethos* identitario y en la subjetividad del sujeto histórico-político Zapatista. En la introducción del referido libro se afirma: “los indígenas zapatistas nos rebelamos en 1994. Desde entonces vivimos en rebeldía. Y, como así vivimos, también nuestro arte está en rebeldía” (EZLN, s/f, p. 13). En ese sentido, una de las principales preocupaciones en el proceso educativo-político consiste en demarcar su definición acerca del concepto de arte (EZLN, s/f, p. 17):

Son arte las cosas que construimos, nuestros vestidos tradicionales, artesanías, cerámicas y todo el arte que proviene de nuestra cultura indígena, (...) nuestras fiestas, nuestros programas culturales, nuestra música, canciones y bailes, nuestras obras de teatro y títeres, nuestros cuentos, comunicados y poesías, incluso las adivinanzas y bombas, (...) bordados, pinturas, fotografías y videos que explican nuestro renacer como indígenas zapatistas. Son nuevos caminos que van apareciendo para hacer más alegre nuestro caminar preguntando.

Una de las primeras expresiones del llamado *arte subversivo* trabajado pedagógicamente en el SERAZ se refiere a la dimensión socio-cultural y política de los murales existentes en los Caracoles y en los varios espacios colectivos de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista. Para los Promotores de Educación responsables por la elaboración colectiva del libro, “los murales explican nuestra

“...Consideramos que estas matrices se materializan en tanto acción educativo-pedagógica, en lo que identificamos como una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber propias del mundo indígena Maya...”

lucha, nuestro trabajo y nuestra historia. Ellos nos recuerdan nuestra dignidad y son nuestra memoria. Ellos expresan nuestro arte" (EZLN, s/f, p. 10). Para ellos, los murales son considerados Zapatistas porque "explican y dibujan la lucha, la historia y los símbolos zapatistas" (EZLN, s/f, p. 23). El *arte subversivo* de los murales zapatistas se inspira en el arte indígena precolombino y en el muralismo mexicano. Están pintados en varios espacios de uso colectivo: los auditorios, iglesias, escuelas, tiendas cooperativas y almacenes, clínicas, campamentos y comedores colectivos, en las JBG, en las entradas de los Caracoles, entre otros espacios.

Con respecto a la decisión colectiva de introducir el *arte subversivo* de los murales como un recurso educativo-político pedagógico, afirman los Promotores de Educación de Zona del Caracol IV (EZLN, s/f, p. 167):

(...) fue y sigue siendo que muchos Pueblos, Regiones y Municipios, éramos poco reconocidos en ese momento como pueblos Zapatistas, rebeldes y en resistencia (...) Así, los tableros, las mantas y los murales con imágenes de Zapatismo, pintados en lugares colectivos, como en una tienda, en una escuela, en una casa de reuniones o en una clínica sirvieron para decir: "Aquí estamos, somos zapatistas, somos rebeldes y resistimos".

Hay una intencionalidad política en los murales, conforme afirman los Promotores de Educación de la Zona del Caracol IV (EZLN, s/f, p. 219):

Se pintan los murales porque es así como dejamos escrita o pintada nuestra historia y cada trabajo que se hace en nuestra lucha. Para que la gente o cualquier hermano que llegue, que nos visite, vea los trabajos que estamos haciendo. También se pintan para que toda la sociedad se dé cuenta de que aquí estamos nosotros resistiendo en rebeldía. (...) para que nosotros, como indígenas, nunca más seamos olvidados.

Los murales expresan la lucha histórica del Zapatismo, su identidad socio-cultural y política, la cotidianidad de la labor colectiva de las Bases de Apoyo Zapatista, además de personajes históricos de la política mexicana, así como aquellos propios del Zapatismo.

Educación Autónoma Zapatista y las Pedagogías del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber

¿Cómo traducir, en el marco de un proyecto autónomico, la matriz epistémico-estética que se despliega de la EAZ? Consideramos que estas matrices se materializan en tanto acción educativo-pedagógica, en lo que identificamos como una *Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber* propias del mundo indígena Maya, desde donde emana una polisemia conceptual que conlleva a una racionalidad social y cultural orientada hacia la conformación de una cultura política nacida desde el sujeto histórico-político Zapatista, que nutre y conduce el proyecto político autónomico.

En este sentido, la *Voz Corazonada* constituye un puente de diálogo central por articular una perspectiva cosmogónica que se repliega en el Zapatismo. Por tal razón, un sentir-pensante que articula una interpretación de la realidad social (cosmovi-

sión), responsable de conformar horizontes de sentido y subjetividades en los ámbitos internos y externos del Zapatismo.

En la EAZ, la cosmovisión, la lengua y la cultura son ejes centrales del proceso educativo y poseen un papel estratégico en la lucha autónomica. Al contrario de las escuelas oficiales, en el SERAZ todas las clases son impartidas en la lengua materna. La "castilla" es enseñada como segunda lengua. Los Promotores de Educación, destacan que el aprendizaje de la "castilla" constituye un elemento estratégico fundamental en la *resistencia lingüística*, por permitir el enlace con el mundo "kaxlan" (mestizo), y evitar marginaciones, abusos y "poder defenderse".

En segundo lugar, la EAZ permite una *re-territorialización educativa-pedagógica*. Hay una re-significación de la práctica educativa, con el fortalecimiento del lugar de la experiencia y los saberes como ejes constitutivos de la enseñanza-aprendizaje. El principio de la comunalidad expresa otra forma de comprensión del tiempo y del espacio que se refleja en los tiempos educativos. Si bien la escuela es un espacio central de la práctica educativo-pedagógica, en la cotidianidad el acto educativo se construye paralelamente en otros espacios: la familia, la comunidad (en el ámbito de la Asamblea, de los Caracoles y de las JBG) y la milpa. Con respeto a los tiempos educativos, estos funcionan de acuerdo con los tiempos comunitarios, como el de la siembra, el de la cosecha y el de las actividades políticas.

Una primera ruptura de la EAZ está en los espacios-tiempos del proceso educativo-pedagógico, lo que podemos nombrar una *geopedagogía Zapatista*: una relación pedagógica que se establece entre la escuela y la vida comunitaria, al incorporar el conjunto de saberes que nacen del cotidiano de las comu-





Fotografía - Alberto Motta

nidades indígenas y su legado cultural. La comunalidad, en tanto principio educativo, es aprehendida en el aprendizaje colectivo de la autonomía, expresado en la participación en la Asamblea y en las JBG. Una pedagogía que acompaña el Movimiento de la lucha y de la resistencia, en donde el aprendizaje nace y se desarrolla desde la experiencia, desde los saberes y, sobre todo, de los aciertos, límites y posibilidades que puedan fluir de la acción colectiva de los Zapatistas.

En tercer lugar, podemos observar en la EAZ la emergencia de lo que llamamos una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y del Sentir-Saber, es decir, una pedagogía que incorpora aquel sentido de la Palabra Corazonada del cual hablamos anteriormente. Una enseñanza-aprendizaje que sitúa la Educación y la Pedagogía desde la cosmovisión y lengua Maya. Una racionalidad que emerge de una *Pedagogía Corazonada* que traspasa los múltiples espacios de la lucha autonómica, siempre articulada por un lenguaje metateórico que teje la palabra, el silencio y el accionar político del Zapatismo.

Referencias Bibliográficas

- Barbosa, L. (2013). Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. En: Gómez, M. & Zaslav, M. (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM.
- EZLN. (1996). *EZLN. Crónicas intergalácticas - Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo*. Chiapas: Planeta Tierra.
- EZLN. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Editora Porrúa.
- EZLN. (s/f). *Arte en rebeldía*. Chiapas: Planeta Tierra.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- López J. (2011). *'Ichel ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes 'otros' desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tselal*. México: Mimeo.

Muñoz, G. (2003). *20 y 10 - el fuego y la palabra*. México: La Jornada Editores, Rebeldía.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.

Subcomandante Insurgente Marcos. (2007). Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) - sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra. En: *Primer Coloquio Internacional in memoriam Andrés Aubry*. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra: Rebeldía.

Notas

- Desde nuestra perspectiva, el Movimiento Zapatista está conformado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN y las comunidades indígenas bases de apoyo.
- El territorio Zapatista está organizado por los Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas (MAREZ). Estos son territorios autónomos que reúnen hasta 80 comunidades indígenas. Poseen una estructura llamada de Gobierno Autónomo, conformado por los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno -JBG-. Los Caracoles son regiones rebeldes más amplias, articuladas entre sí y que comportan determinada cantidad de MAREZ. En total son cinco Caracoles en el territorio Zapatista: Caracol I - La Realidad, Caracol II - Oventik, Caracol III - La Garrucha, Caracol IV - Morelia y Caracol IV - Roberto Barrios. En las sedes de cada Caracol están las JBG, instancias de coordinación de las actividades realizadas en los Caracoles y con la sociedad civil nacional e internacional. Cada JBG posee un determinado número de miembros que son elegidos en Asambleas Comunitarias. Los mandatos de las JBG pueden durar hasta 2 años; son rotativos y revocatorios.
- Todos los testimonios presentados en este artículo son el resultado de diálogos realizados con las JBG, Comisiones de Educación de Zona, así como Promotoras y Promotores de Educación, en visitas realizadas entre 2010 y 2013 en los Caracoles II - Oventik, III - La Garrucha y IV - Morelia.
- Participaban en el Proyecto *Ta Spol Be* académicos y estudiantes universitarios de tres universidades mexicanas -UAM, UNAM, ENAH- y de la Escuela de Maestros, provenientes de las siguientes áreas: pedagogía, psicología social, antropología, filosofía, ingeniería, lingüística, entre otras (Proyecto *Ta Spol Be*, mimeo, s/f).
- www.escuelasparachiapas.org/espanol.html.
- Desde la perspectiva Maya, el sentido de "individuo" es totalmente diferente de aquel propio de la racionalidad neoliberal, que reafirma el principio de la individualidad y de la competitividad en los procesos de formación educativa.

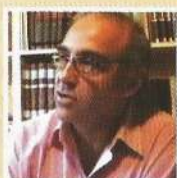


Los Bachilleratos Populares en la Argentina:

Organizaciones Sociales y Movimiento Pedagógico



Marina Ampudia



Roberto Elisalde

Profesores e investigadores de la UBA-CLACSO. Integrantes de la CEIP, Organización creadora de los Bachilleratos Populares

Resumen

Después de la crisis social del 2001 en la Argentina, la mayoría de Los Movimientos Sociales asumió la creación de *Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos* como una manera de dar cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades y la decisión política de sus Organizaciones. Estas escuelas permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas

en los años del neoliberalismo retomaran sus estudios, a la vez de reivindicar la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus propios territorios. "Tomar la educación en nuestras manos" fue la consigna elegida por los Movimientos Sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal *Movimiento Pedagógico, Democrático y Popular*.

Palabras clave

Movimientos Sociales; educación popular; Estado, bachilleratos populares.

Después de la crisis social del 2001 en países como la Argentina, las empresas recuperadas, las Cooperativas de Educadores, los Movimientos de Desocupados, los Sindicatos, e incluso las Organizaciones pertenecientes a Universidades Públicas, asumieron la creación de escuelas/Bachilleratos populares para jóvenes y adultos (Elisalde, Ampudia, 2011) que permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo¹ retomaran sus estudios en experiencias que, además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa², reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades. En suma, “tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna elegida por los Movimientos Sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal *Movimiento Pedagógico, Democrático y Popular*, expresado en los *Bachilleratos Populares*, que aspiraba a construir otra escuela posible, luego de que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del Continente Latinoamericano. Desde estas Organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el Derecho a la acreditación³, ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegaba a millones (más del 70% de la población económicamente activa⁴), constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa y, a la vez, aportar a la organización de las clases populares.

Este ascendente proceso planteó y continúa planteando en los Movimientos Sociales fuertes debates respecto a la aplicación de sus estrategias de construcción en el campo educativo, así como un interesante desafío respecto a la perdurabilidad de sus construcciones y a su espíritu emancipador. Muchas de estas iniciativas en Latinoamérica han logrado “arrancarle”⁵ al burocratismo estatal reivindicaciones, tales como la

gestión de sus propias escuelas populares, espacios formativos e, incluso, la obtención de recursos económicos.

Bachilleratos Populares: organización, etapas, reivindicaciones, logros y desafíos

Los Bachilleratos Populares –BP– son escuelas de jóvenes y adultos que, luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el Estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el Movimiento Popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y Universidades populares creadas por el anarquismo, el socialis-

propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares –trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos– y en situación de *riesgo educativo* (Sirvet, et al 2006). Entre las metas de estas escuelas se encuentran, además de la natural función formadora, el promover e incentivar la participación y organización teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de *sujetos políticos*⁷ conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una *economía solidaria*. Las empresas recuperadas, cooperativizadas y autogestionadas por sus trabajadores se encuentran, actualmente, en pleno desa-

“...Los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la casi totalidad de los Movimientos Sociales existentes en la Argentina...”

mo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de *educación popular*⁶). Interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en Asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con Coordinadores en lugar de Directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la casi totalidad de los Movimientos Sociales existentes en la Argentina.

Muchos de los Bachilleratos Populares están radicados en Organizaciones cooperativizadas, no poseen una entidad

rollo productivo, conjuntamente con la existencia de un circuito sociocultural de fuerte impacto en sus diferentes localidades.

En otros casos –Organizaciones Barriales– son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales característico de Movimientos Territoriales que poseen un amplio desarrollo social en las afueras de Buenos Aires, surgidos en los 80 como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura militar de 1976. En sus objetivos de construcción, estas Organizaciones rechazan “toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales” y consideran como meta “promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad...”⁸. Al mismo tiempo los BP se

plantean como parte de Organizaciones que definen sus propias metas en clave de transformaciones críticas al sistema capitalista.

Actualmente son más de 100 BP, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a Universidades nacionales) concurrendo a sus aulas⁹. Se definen como Escuelas-Organizaciones Sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al Estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición de la educación popular latinoamericana, “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales”¹⁰. En estas experiencias se destaca que no es a través de Reformas “por arriba” como se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas de especialistas, sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las Organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Fue y es una tarea ardua que llevó a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que, al cabo de varios años, obtuvo una gran victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares existentes en ese tiempo. Otra de las reivindicaciones es la demanda al Estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes son trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, era el Estado el responsable de proveerlos.

En el 2004 se obtuvo un considerable logro al obtener becas para todos los estudiantes de BP, jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires; esta conquista

fue precedida por movilizaciones de las escuelas junto a los trabajadores de fábricas recuperadas. Es sabido que aún en estos años quedaban pendientes para numerosos BP el reconocimiento, los salarios, el financiamiento integral para las escuelas y becas para los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

El periodo 2007-2012 representa el momento de mayor expansión de los BP. En el 2007 eran 16 BP y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas Organizaciones Sociales y el arco político se amplía. A los Movimiento Sociales iniciadores de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) y la Cooperativa de Educadores e Investigadores (CEIP), se suman nuevas Organizaciones Territoriales –algunas pertenecientes a Centrales Nacionales de Trabajadores (CTA), Movimientos de Ocupantes e Inquilinos (MOI-CTA), Frentes de Desocupados (FPDS, FOL) e, incluso, Sindicatos (ATE)– constituyéndose de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social desde el campo educativo. Uno de los logros más importantes de esta etapa, y considerada una victoria por estas escuelas, fue el paso a la dirección de educación de jóvenes y adultos (su campo de específica incumbencia educativa) en la órbita de lo Estatal pero manteniendo sus principios autogestorarios. El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes, considerados como trabajadores de la educación.

Las dimensiones de los Bachilleratos Populares: política, pedagógica y acción gremial

Luego de más de una década de existencia de los BP es posible identificar algunas regularidades y constantes que nos permiten construir una matriz analítica conceptual ciertamente común al conjunto y esbozar, también, posibles conceptualizaciones sobre este fenómeno político-educativo.

En este sentido, evidenciamos dimensiones comunes que componen estas experiencias y que son ciertamente afines

entre sí, más allá de sus particularidades. Todos los BP contienen una matriz común, esto es, una *dimensión pedagógica*, otra *gremial* y una *política*, en un sentido estricto. La *dimensión gremial* comprende varios circuitos organizativos y a la vez reivindicativos. Los BP más allá de las alianzas de las organizaciones en las que están inscriptos políticamente –Frentes, Federaciones, Movimientos, etc.– se reúnen en ámbitos gremiales para reclamar esencialmente por el reconocimiento de los BP y su capacidad de otorgar títulos, recursos económicos –todos le otorgan al Estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo–: salarios/recursos para los docentes, financiamiento integral y becas para los estudiantes.

La *dimensión política*, en tanto, expresa las múltiples articulaciones sociales y políticas de cada uno de los BP. En este sentido, cada una de las escuelas es parte de algún proyecto político-organizacional que contiene e implica diferentes lecturas de la coyuntura y de la etapa que transitamos. Quienes asumen la creación de estas escuelas son Organizaciones Sociales y Políticas y son parte de un fuerte entramado articulador en clave de Movimientos Sociales, Sindicatos u Organizaciones de índole territorial. La mayoría de las interpretaciones reivindica el carácter contra-hegemónico de sus Organizaciones, sus prácticas de lucha anticapitalista y subrayan el rol emancipador de los BP. A la vez, destacan conceptualizaciones provenientes de la tradición freiriana tales como que los BP son “escuelas como Organizaciones Sociales”.

La *dimensión pedagógica*, identifica su naturaleza más evidente. Los BP son escuelas para jóvenes y adultos, otorgan títulos y son reconocidos en su institucionalidad, aunque con una notable resistencia por parte de la burocracia tecnocrática del sistema educativo. Y como no puede ser de otro modo tratándose de escuelas, es indiscutible la existencia del “hecho educativo”: docentes y estudiantes reunidos voluntariamente para dar cuenta de una necesidad educativa, en torno a un ámbito de formación, es decir una escuela. Los BP también han

realizado numerosos aportes desde su dimensión pedagógica, retomando tradiciones participacionistas, redefiniendo concepciones epistemológicas, impulsando reorganizaciones curriculares (Popkewits, 2002), profundizando y recreando estrategias socioeducativas de la EDJA (Brusilovsky y Cabrera, 2005), oxigenado y desburocratizando los criterios de gestión educativa y, fundamentalmente, transformando a cada BP en un laboratorio de ideas y debates sobre sus propuestas de enseñanza-aprendizaje en las que los protagonistas son los propios docentes y estudiantes (Goodson, 2000). Allí se cuestionan en su propio hacer las posturas tradicionalistas y burocratizantes, basadas en la crítica a los currículos estandarizados y sistémicos.

De esta manera, la dimensión pedagógica en los BP posee un fuerte carácter interpelante al sistema educativo y tal vez aquí se aloje su mayor radicalidad, especialmente desde la perspectiva del *vínculo teoría-praxis* de la *educación popular*, de tradición latinoamericana. La construcción de escuelas desde la iniciativa de una Organización Social con claras definiciones políticas respecto del rol y la función social de la escuela, desafía la lógica y la concepción liberal-capitalista (Meszaros,

Freire, –no existe una dimensión sin la otra, son parte de un mismo proceso–, es decir, para los integrantes y responsables de los Bachilleratos Populares no hay Proyecto Pedagógico sin Proyecto Político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo. Dicho de otro modo, no son solo experiencias innovadoras en lo pedagógico (que por supuesto, han realizado numerosos aportes a esta perspectiva) ni son Organizaciones Político-Sociales en las que, su meta central, se expresa solamente en las articulaciones políticas locales o nacionales. Su condición pedagógico-educativa expresa su propia esencialidad, ligada de manera corriente a sus definiciones y/o articulaciones políticas, también en un sentido estricto.

De esta manera, la dimensión gremial, la política y la pedagógica constituyen tres dimensiones que le otorgan sentido y esencialidad a los BP. No es posible considerar una separada de la otra sin asumir el riesgo de diluir el concepto y el sentido que les diera origen pero, sobre todo, su perspectiva de radicalidad y revisión permanente.

Todas estas razones nos hacen pensar que estamos ante un proceso que comprende cierta complejidad de análisis y que aún no ha concluido. De hecho,

jóvenes y adultos. Esta situación hace que los Ministerios Educativos Nacionales y Provinciales en lugar de resolver con dinamismo un ingreso regular y contundente de los BP, en tanto estrategia educativa, dilaten los reconocimientos de las nuevas escuelas y se muestren remisos ante cada nueva solicitud. Paralelamente, impulsan políticas públicas focalizadas (programas de matriz neoliberal, como los denominados FINES) que no hacen otra cosa que precarizar el campo formativo de las clases populares y reproducir los aspectos más regresivos del sistema: baja calidad académica, ausentismo y escasa promoción de la apropiación formativa para los estudiantes. Todo esto sin contar el oneroso flujo de recursos que insumen estas propuestas.

La construcción de una *Cartografía Social: la nominación y la estética de los BP*

Como decíamos anteriormente, la autogestión es una de las prácticas sociales políticas que caracterizan al Movimiento Político Pedagógico denominado Bachilleratos Populares. Y también, donde se expresa la diferencia en torno a prácticas autogestivas. Dicho principio adquiere sentidos y significados diversos en relación con el sujeto social que impulsa el Bachillerato Popular. La nominación (nombre de las escuelas) y la estética de las mismas expresan, también, la naturaleza del proyecto: Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, Mochas Celis, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos Populares nos remiten al barrio, a lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a Organizaciones Sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. Espacio y tiempo resignificados, en la adscripción/inmanencia de la escuela a la organización, al barrio, al estar de un modo en el territorio, a la historia

“...Para los integrantes y responsables de los Bachilleratos Populares no hay Proyecto Pedagógico sin Proyecto Político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una **democracia de base** en el campo educativo...”

2008) por la que solo el Estado, “desde arriba”, y las empresas privadas pueden fundar escuelas. Esta experiencia provoca y cuestiona estos postulados que obligan, a la vez, a rediscutir/debatir el carácter de lo público, esta vez, desde las perspectivas de construcción de poder popular. La articulación de esta radicalidad pedagógica adquiere su pleno sentido a partir de constituirse con fuertes compromisos políticos, “politicidad del campo educativo”, como afirmaba

continúan abriéndose BP en diversas Regiones del país. Por un lado, porque la condición y necesidad que les diera fundamento aún subsiste con cifras ciertamente alarmantes; según datos oficiales, aún hay millones de jóvenes y adultos “fuera” de las escuelas medias. Por otra parte, continúan emergiendo Organizaciones que asumen la decisión política de crear BP en sus territorios. Se suman a este diagnóstico, las erradas políticas públicas sobre la educación de

de organización y acción del mundo del trabajo, a la historia latinoamericana de reivindicaciones por la lucha de género, etc. También, cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela. Los Bachilleratos Populares para las Organizaciones Sociales que los impulsan son inmanentes a su función liberadora/emancipadora. El nombre no lo designa el Estado, sino las Organizaciones Sociales/Sindicatos, el nombre es parte de la disputa por una pedagogía liberadora en tanto pedagogía política.

Esta es también una de las conquistas de los Bachilleratos Populares, mantener el nombre en sus luchas reivindicativas en los distintos niveles de reconocimiento conquistados por los BP dentro del sistema educativo estatal de gestión oficial. El nombre repone/refiere el barrio, la localidad, el lugar vivido, las relaciones y significados compartidos en el territorio, las marcas o signos del territorio, la historia reciente del mundo del trabajo, la historia en la lucha por Derechos. El nombre es intencionalidad política y refiere a concepciones ideológicas, políticas y a criterios de construcción en el campo de lo popular y en el campo educativo. La nominación refiere al sujeto y ha determinado vínculo pedagógico no solo a la relación educación/mundo del trabajo sino también a lo colectivo, a la participación en la elección del nombre de aquellos que todos los días construyen la escuela. En algunos Bachilleratos Populares la Organización que impulsa la escuela decide el nombre, en otros son los docentes, la Organización y los estudiantes en Asamblea.

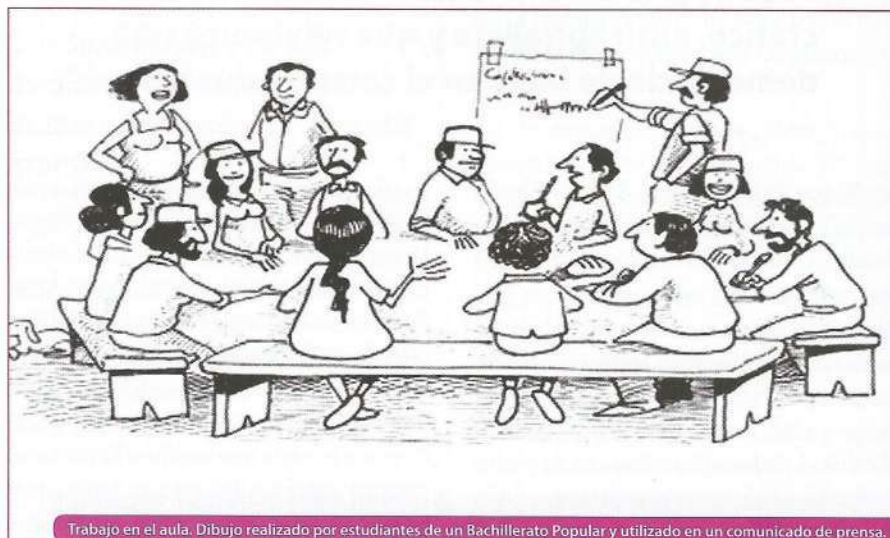
Lo estético es lo que hace que distintos regímenes de expresión puedan comunicarse entre ellos (Rancier, 2005), el ámbito de lo estético es lo que abre la interlocución en la política. La política sería, entonces, estética desde su principio. Y es desde esta formulación desde donde nos situamos para observar e interpretar la estética política del espacio social de los Bachilleratos Populares

que nos remite a usos, distribución del mundo sensible donde la disputa de lo común también sucede y se constituye en condicionante social de una propuesta pedagógica, en la que se configuran experiencias de vida en torno a un modo de educación ante el Derecho a la educación. Nos aproximamos a la estética desde la concepción de Benjamin (Buck-Mors, 2005), sobre la reproducibilidad técnica de la experiencia que las Organizaciones Sociales, a través de la fotografía, videos que suben a la Web, hacen de la experiencia la posibilidad de la visibilización, de su expansión a lo público, esto es haciéndola pública, masificándola en su posibilidad. Esta reproducibilidad técnica supone un montaje de esa experiencia educativa, la de los Bachilleratos Populares, y en ese montaje identificamos que la mayoría de las Organizaciones en las redes sociales deciden mostrar la escuela en el barrio, la escuela desde la voz de docentes y estudiantes, situaciones de trabajo colectivo, la Asamblea, movilizaciones, fundamentos de creación, trabajos de investigación, bibliografía que utilizan para talleres de formación, programas de materias, películas sobre sus experiencias, Decretos, mapas sociales colectivos. Y desde este montaje la posibilidad de la difusión, la construcción de una propuesta, la visibilización y la posibilidad de la interpretación. Decidimos describir, interpretar espacios donde la disputa por lo común se constituye como ámbito de acción colectiva, tales

como la Asamblea, la reunión, los objetos que circulan. Cuando observamos diversas fotografías de los Bachilleratos Populares, fotos tomadas por los colectivos que los impulsan, la Asamblea en el Bachillerato Popular es una constante. Se hace visible la reunión, los momentos que habilitan la participación colectiva, los momentos de la voz, de la participación. Se evidencian las instancias y momentos de posibilidad y de subjetivación a través de la experiencia Asamblearia. La construcción de un espacio colectivo. La escuela como lugar de diálogo en y fuera del aula, en el patio, en el comedor de la fábrica.

Un repertorio cultural de objetos, entre ellos la Bandera del Bachillerato, con su nombre, el de la Organización y alguna imagen que responde a Paulo Freire, mesas de trabajo en el aula, la forma es lo colectivo, banderas en el aula, afiches con contenidos de las materias, el pizarrón, útiles escolares, carpetas, cartucheras, celulares y el mate en cada mesa de trabajo acompañado de paquetes de galletitas, tortas, o tortilla santiagueña.

El mate circula en el aula, docentes y estudiantes intercambian. Fotos y nombres de referentes políticos/militantes como Agustín Tosco, Evita, El Che, Rodolfo Walsh, Darío Santillán o militantes sociales sin referencias personales: mujeres Zapatistas, fotos de acciones de pueblos originarios y marchas. Paredes de colores con muchas gráficas, carteles, anuncios en un rincón, a veces... esco-



Trabajo en el aula. Dibujo realizado por estudiantes de un Bachillerato Popular y utilizado en un comunicado de prensa.

bas, baldes, trapos de limpieza. Imágenes de limpieza y, en algunas fotos, la acción de crear la escuela, construyéndola colectivamente. Ladrillos, cemento y estudiantes, docentes y compañeros de los barrios trabajando reunidos, descansando, comiendo.

Espacios con estética colectiva, estética que trasciende los binomios de la estética escolar de la instrucción pública: lo bello y lo feo, lo bueno y malo, la civilización y la barbarie. Por el contrario, prima la acción colectiva, construcción de la escuela, otras formas de articular la educación y el trabajo: el mundo del trabajo en la escuela, como saber, como colección, repertorio. Clima de trabajo, de diálogo, de respeto y de compartir acompañado de mates y galletitas. Espacios cálidos en la relación y en invierno fríos por falta de estufas y de cierta infraestructura que garantice la posibilidad de potenciar la producción de saber. En las paredes de los Bachilleratos Populares aparece también el *mapa social/colectivo* del barrio. El mapa social/colectivo es una herramienta de visibilidad y desfragmentación del espacio social donde se localiza el Bachillerato y eso es tomado por numerosos Bachilleratos para desplegarse y representar el espacio social de inserción/acción con sus Organizaciones Populares y en sus comunidades.

En síntesis, como lo afirman numerosas Organizaciones Sociales, representantes de gremios docentes y especialistas en educación, el surgimiento de los BP significó una fuerte bocanada de aire fresco a las múltiples luchas desarrolladas en el campo educativo y social en la última década de la Argentina. Por una parte, porque constituye una novedosa herramienta organizativa para el Movimiento Social y Popular en su conjunto y luego, porque tensiona los presupuestos pedagógicos desde la autogestión y la construcción colectiva de escuelas populares “desde abajo”, de un sistema educativo que cruje desde hace décadas bajo concepciones verticalistas, burocráticas y tecnocráticas. Uno de los desafíos que asumen las Organizaciones a futuro es posicionar a los BP como un

*Movimiento Pedagógico Antiburocrático y Popular*¹¹ que represente un real cuestionamiento a los aspectos más regresivos de la estructura educativa. El vínculo de los Movimientos Sociales con espacios de educación popular les otorga un rasgo fuertemente articulador entre Organizaciones de diferente naturaleza, tal como lo demuestran en la actualidad los más de 100 BP organizados en coordinadoras regionales con base en afinidades y concepciones político pedagógicas.

Plantear la escuela como y en Organizaciones Sociales significa para los BP pensarlos como integrados a los barrios y, al mismo tiempo, considerar sus estrategias socioeducativas como parte del entramado societal con otras Organizaciones Sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos. Por último, la recopilación de imágenes e identidades descritas nos permitió visualizar las particulares estéticas, vinculadas a las prácticas autogestionarias de los BP y sus aspiraciones emancipadoras compartidas junto a las Organizaciones Sociales en las que se inscriben.

Referencias bibliográficas

- Brusilovky, S. & Cabrera, M. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos, una tipología de sus orientaciones. En: *Revista Convergencia*. Año 12, n.º 38, México: Coedición con la Revista Argentina de Sociología.
- Buck-Mors. (2005). *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Ed. Interzona.
- Documentos. (2004-2011) *Escritos y gráficos de los Bachilleratos Populares: CEIP*.
- Elisalde, R., Ampudia, M. et al. (2011). *Trabajadores y educación en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.
- Goodson, I. (2000). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. En: Silva, Luiz Heron da (org.), *Século XX, qual conhecimento? Quál currículo?* Petrópolis: Vozes.
- Meszaros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI. Clacso.

Popkewits, T. (2002). “Historia do currículo, regulação social e poder”. En: Silva, O *sujeito da educação*. Petrópolis, Ed. RJ, Vozes.

Rancier, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: MAC.

Sirvent, T. et al. (2006). *Nuevas Leyes, viejos problemas*. Informe del PyE. Buenos Aires: UBA.

Notas

- 1 En el 2003, en la Argentina, la media de jóvenes y adultos fuera de las escuelas secundarias fue del 60% de la población económicamente activa.
- 2 El concepto “otra calidad educativa” o “calidad social” fue planteado por Paulo Freire en los años en que fuera Secretario de Educación del Municipio de San Pablo (1989-1991). Se refiere a la necesidad de que las escuelas promuevan una calidad educativa seria y académica, y con un claro compromiso social. Ver Elisalde, R., *Educación Popular, Políticas Públicas y Movimientos Sociales: la gestión de Paulo Freire en la SME-SP (1989-1990)* Ed. Biblos, 2014.
- 3 La acreditación significa que las nuevas escuelas populares tienen la facultad de otorgar títulos de secundario, al igual que las escuelas estatales o las privadas. En este caso, esta perspectiva de educación popular se diferencia de las tradiciones denominadas no formales que planteaba en este terreno su natural marco de incumbencias. Hacia el 2002 en la Argentina existían más de 14 millones de jóvenes y adultos fuera de las escuelas medias.
- 4 Según censos oficiales (2001) e investigaciones académicas (Sirvent, 2003).
- 5 Esta expresión es común escucharla entre los militantes de Movimientos Sociales como el MST de Brasil, las empresas recuperadas y los BP de Argentina. Denota la naturaleza de la incidencia de la acción y la lucha de las Organizaciones al obtener sus reivindicaciones.
- 6 Para una excelente retrospectiva de la historia y actualidad de la educación popular ver: Torres Carrillo, A., *La Educación Popular*. Ed. El Búho, Bogotá, 2007.
- 7 Esta noción es utilizada con frecuencia en la obra de Paulo Freire. Ver *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980.
- 8 Documentos Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares –CEIP–, 2004.
- 9 Podemos establecer una media de 100 estudiantes por BP y unos 20 a 30 docentes por escuela, lo que significa, aproximadamente, 10.000 estudiantes y más de 1.300 profesores.
- 10 En: Freire, P., Documentos de la SEM/S. Paulo, 1989.
- 11 El concepto de *Movimiento Pedagógico* tiene múltiples experiencias en la historia de la educación latinoamericana. En particular, podemos mencionar la conformación del Movimiento Pedagógico de Colombia, en los años 80. También, en el 2011 surgió una nueva experiencia autodenominada Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que reúne a diferentes centrales sindicales y regionales de Latinoamérica, con la finalidad de alcanzar metas como la educación pública popular. Se reunieron también en Bogotá y prometen ampliar su convocatoria y acciones en la Región.



Entre invisibilidad y reconocimiento

Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX



Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora Asociada Universidad del Cauca.
Directora del Centro Memorias Étnicas.



José Antonio Caicedo Ortiz

Profesor Universidad del Cauca.
Investigador Centro Memorias Étnicas.

Resumen

En este artículo proponemos revisar los acontecimientos que tuvieron lugar a partir de la década de los años 70 del siglo XX, en la emergencia y configuración de la etnoeducación como Derecho, como proyecto político y como modelo de educación afrocolombiana.

Palabras Clave

Educación Afrocolombiana, Movimiento Afrocolombiano, sistema educativo, comunidades negras, Normativa de lo Afrocolombiano

Si bien es cierto, el capítulo de las luchas de la gente negra y/o afrocolombiana no hace parte de las reseñas sobre Movimientos Sociales, producidas en los años noventa en la academia nacional; es justo y necesario recabar en la memoria política del largo siglo XX, y reconocer que, en materia de educación, hay mucho que destacar sobre sus agencias y actuaciones a este respecto. Especialmente, en un trasegar que inició con figuras de intelectuales, líderes y parlamentarios de los años treinta, quienes desde su condición de “negritud ilustrada”, fungieron de modos concretos para lograr

el acceso de sus corrales al mundo de la escuela, la ciencia y el poder público, resaltando el papel de Diego Luis Córdoba quien lideró en los años cuarenta, la creación de un sistema educativo público en el Chocó y la creación de cuatro Escuelas Normales Superiores.

Lo que hoy reconocemos en materia de reivindicaciones educativas del Movimiento Afrocolombiano, deviene de una trayectoria de cuarenta años en los cuales las comunidades, los maestros y las organizaciones Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales –NAPR– se nutrieron de ideas provenientes de diversos ámbitos. Influidos por los ecos de las luchas afroamericanas, la teología de la liberación en América Latina, las luchas agrarias de los años 70, e incluso las luchas sindicales del magisterio, las formas de acción política en procura del acceso a la escuela, inicialmente, y de una educación desde la cultura propia, en los años 80, son piezas esenciales en la historia educativa afrocolombiana del siglo XX, cuyas reclamaciones –nombradas de maneras distintas a lo largo de la historia– mantienen en el tiempo sus articulaciones con los problemas del racismo.

Contra la invisibilidad de la cultura negra en el sistema educativo

A la par con la modernización económica, Colombia experimentó durante los años 50, la expansión de la escuela a lo largo y ancho del país. Una minoría de la población negra logró escolarizarse bajo lo que Álvarez (2010) denomina la Pedagogía de la Nación, para referirse a la política educativa vigente para aquel momento¹. A pesar de lo dicho, lo cierto es que este paso por la educación nacional pública, hizo posible las condiciones de posibilidad para el surgimiento de una intelectualidad negra que luego sería la responsable, entre muchas cosas, de cimentar la lucha contra la invisibilidad histórica de los africanos y sus descendientes en el sistema escolar colombiano y sus políticas del conocimiento.

Como lo señalan Castillo (2011), Caicedo (2011), Garcés (2005) y García (2014), el

Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas celebrado en Cali en 1977 marcó un hito central en esta historia. Se trató de un encuentro continental con la participación de destacadas figuras de África, América y Europa, y en cuya apertura, Manuel Zapata Olivella, alma de este Congreso, planteó una fuerte crítica al sistema escolar en los siguientes términos: “*En nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia del África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola*” (1988, p. 19). En su discurso inaugural, Zapata Olivella abordó el problema de la invisibilidad de la cultura negra en el ámbito educativo y propuso la urgente necesidad de incluir “el estudio de la cultura negra en los pensum educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces” (1988, p. 19).

La *insumisión de la negritud* era pan de cada día en el ambiente político mundial (Caicedo, 2013). De una parte la descolonización en África, las movilizaciones contra el *Apartheid* en Sudáfrica y la lucha por los Derechos Civiles en Estados Unidos, fueron sucesos que afectaron el espíritu de la época y Colombia no estuvo al margen.

Aunque muchos intelectuales y Movimientos Transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes conceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fue el *Movimiento de la Negritud* de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideológica por los *Derechos Civiles* Norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el Primer Congreso de la Cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud” (Caicedo, 2013, p. 196).

Estudiantes negros en Universidades de Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín recibieron las ideas y las posturas de estos Movimientos, que se convirtieron en referentes de identificación para jóvenes escritores, artistas, poetas, humanistas y militantes de la

causa *racial*. Surgieron entonces, grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones, como espacios de debate y divulgación de las culturas negras y sus luchas internacionales. Uno de los más notorios procesos tuvo lugar en Pereira con el Círculo de Estudios Soweto, en el cual se encontraba Juan de Dios Mosquera, fundador del Movimiento Cimarrón (Agudelo, 2005). Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia.

Garcés (2008) ha referenciado que entre 1975 y 1977 se realizaron en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el Primero, Segundo y Tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros Regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuraron el surgimiento de un embrionario *Movimiento Pedagógico* de corte racial. Existen varios referentes importantes para mostrar la insistencia de organizaciones e intelectuales negros durante los años 80 en la obtención de visibilidad al interior de los currículos oficiales en el sistema escolar colombiano.

De una parte los aportes y planteamientos de Juan de Dios Mosquera, vocero del Movimiento Cimarrón, quien en 1987 propone la lucha contra el racismo como punto central en la agenda constitutiva de la etnoeducación afrocolombiana y realiza una aguda crítica a la educación en términos de su impacto negativo en el autoconcepto de la gente negra.

... la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una sicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos

reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva concepción geográfica y geopolítica de lo que es la comunidad negra nacional (Mosquera 1987, p. 17).

Por otra parte, está el trabajo realizado por el Centro de Investigación de la Cultura Negra que bajo la dirección de Amir Smith Córdoba realizó en el año 1984 el V Seminario de Formación y Capacitación Docente en la ciudad de Mompox, en el cual participaron figuras como Orlando Fals Borda y Manuel Zapata Olivella (Caicedo, 2013). En la orilla del suroccidente registramos la realización del Seminario Internacional *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, celebrado en la Universidad del Cauca en 1986, donde el Centro de Estudios Franz Fanón presentó una importante propuesta que incluía entre varios de sus puntos “el replanteamiento del sistema educativo, incluyendo la historia, el aporte y la presencia del negro en la formación de la vida nacional” (Centro de Estudios Franz Fanón, 1986, p. 195).

Estos dos ejemplos son algunas de las evidencias sobre los espacios de debate que tuvieron lugar en la década de los ochenta, impulsados por líderes e intelectuales que con insistencia sistemática hicieron notar los impactos negativos que la escuela dejaba en la gente negra, debido a su invisibilización en la enseñanza de los saberes escolares.

La comunidad negra se educa

Desde finales de la década de los 70 se venían agenciando procesos educativos de comunidades negras en algunos contextos rurales como Villa Paz en el Sur del Valle del Cauca, la Casa del Niño en Villa Rica en el Norte del Cauca y la Asociación Casita de Niños. Este episodio se produce en un contexto con poblaciones negras estrechamente ligadas con la existencia del modelo esclavista durante los siglos XVIII y XIX, donde los descendientes de africanos se constituyeron en “nativos” de estos territorios, hasta su visibilización como campesinos negros hasta los años 80. Estos procesos educativos se plantearon otorgar a su historia, su cultura y su territorio, un status central como política de conocimiento, para

contrarrestar los efectos causados por la expansión cañera, la pérdida de la tierra y la proletarianización de la gente negra. Con el paso del tiempo estas experiencias adquirieron visibilidad en lo que se denominó educación comunitaria del norte del Cauca. Será a final del siglo, cuando estas experiencias encuentran en la *etnoeducación* un nuevo modo para nombrarse.

De otro lado, por los mismos años se presentaba un fenómeno de discriminación racial sobre la población palenquera. Como lo ha sugerido Herrera (2003), los palenqueros son imaginados por la sociedad cartagenera como los representantes exclusivos de lo “negro” dado que conjugan rasgos fenotípicos y culturales de la negritud de esta parte del Caribe. Su presencia dio lugar a los primeros asentamientos urbanos en Cartagena que, a su vez, incrementaron la migración de esta población y su paulatina inserción en la vida económica de la ciudad. En este contexto se acentúa el racismo y la estereotipia contemporáneos, así como la segregación espacial. La intención de retorno a San Basilio, tal como lo imaginaban los primeros migrantes, pronto se diluyó y tuvieron que enfrentar en la vida cotidiana el rechazo a su lengua materna y la estigmatización de su condición palenquera. Esta experiencia, paradójicamente, promovió un fuerte proceso de autoreconocimiento y politización de algunos sectores de la población. Cuenta en esta historia, la formación de una *intelectualidad palenquera* vinculada a las dinámicas comunitarias y educativas de San Basilio, que tomará en sus manos el liderazgo de un proceso que hoy se reconoce como etnoeducativo. Herrera (2003) reseña

que entre los años 80 y 90, aconteció una reconstrucción de la organización social de la comunidad palenquera que promovió la sensibilización y la toma de conciencia *para sí*, revalorizando la cultura palenquera. Se inicia, entonces, una etapa de pensamiento crítico que impacta a los sujetos y su conciencia identitaria².

Desde 1980 hasta nuestros días se presenta una especie de despertar del sentimiento palenquero sobre todo en grupos juveniles tanto en Palenque, propiamente dicho, como en los núcleos de palenqueros instalados en las ciudades (Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia 2002, pp. 64-65).

En otra latitud, Jiménez, N. (1996) reporta que “las Comunidades negras y los raizales de San Andrés y Providencia comienzan a configurar sus experiencias de educación propia a partir de la década de los 80, como una iniciativa producto de la preocupación individual que apuntaba a la búsqueda de una aproximación a las realidades de las comunidades afrocolombianas del país” (1996, p. 14).

En el caso del Chocó, García Anaya (2005) reconstruye la memoria de un largo proceso que inició en 1989 con el Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana y que se fue robusteciendo al interior del Movimiento de la Pastoral Afrocolombiana, cuyos Congresos EPA (Equipos de Pastoral Afrocolombiana) tuvieron desde entonces hasta la fecha un espacio central para discutir sobre educación y comunidades afrocolombianas.

Como lo recuerda el propio Anaya, la etnoeducación es un concepto reciente en los debates, que inicia a mediados de

“...Los espacios de debate que tuvieron lugar en la década de los ochenta, impulsados por líderes e intelectuales que con insistencia sistemática hicieron notar los impactos negativos que la escuela dejaba en la gente negra, debido a su invisibilización en la enseñanza de los saberes escolares...”

los años 90. Lo importante es resaltar las aspiraciones que motivaron esta importante movilización de maestros, religiosos y comunidades de base en torno al tema educativo. Según Anaya, se trata de “un proyecto educativo que afirme la cultura y el sentido de pertenencia a un territorio, sus formas de producción, su religiosidad y sus valores. En esta dirección avanzan las valiosas experiencias etnoeducativas de comunidades negras e indígenas” (García Anaya 2005, p. 91).

Como podemos ver, el mapa de la movilización en torno a la educación de las comunidades y su posterior correlato etnoeducativo es un proceso que se venía configurando en las distintas regiones con fuerte presencia de gente negra, y como respuesta a diversos fenómenos sociales que afectaban de modo directo la identidad, el reconocimiento antes de los años 90.

La coyuntura constitucional y la “invisibilidad” normativa de lo afrocolombiano

Con el evento de la Reforma Constitucional de 1991, se estableció en Colombia el reconocimiento de las poblaciones étnicas. Queremos destacar que bajo esta nueva denominación, lo étnico equivaldría a lo indígena, es decir, una representación recortada bajo la cual lo diverso se caracterizaba por identidad, lengua, cultura y territorio. Para las comunidades negras el capítulo de la Asamblea Nacional Constituyente representaba un evento que llamaremos “invisibilidad normativa” pues en el momento más emblemático de irrupción del discurso de la diversidad cultural de la Nación y su reconocimiento político y jurídico, las comunidades negras quedaron por fuera del debate y de la foto. Normativamente, la determinación de lo étnico no incluía de forma clara y precisa a poblaciones racial y culturalmente diferenciadas, y cuando se repasan los renglones del articulado constitucional se puede reconocer una impronta donde los rasgos se concentraban en las categorías de lo indígena.

Por esta razón, para las comunidades negras, afrocolombianas y/o raizales

“...Se trata de un proyecto educativo que afirme la cultura y el sentido de pertenencia a un territorio...”

este sería un proceso conflictivo que tendría resolución por las presiones y la movilización de las organizaciones y sus bases durante al año 1991, lo que logró la inclusión del artículo transitorio 55, con lo cual luego fue posible la promulgación de la Ley 70 de 1993 para comunidades negras. Es decir, que a diferencia del tratamiento otorgado a los indígenas desde el inicio de la Asamblea Nacional Constituyente, que les permitió contar con dos representantes en el debate y la producción de la Reforma, los pueblos negros tuvieron que apelar a la presión social y las vías de hecho para obtener lo mismo, pero en condiciones desiguales pues solo dos años después de establecida la Carta Constitucional en Colombia, estas poblaciones obtuvieron su real reconocimiento y estatus como grupos étnicos.

El hecho jurídico derivó en una jurisprudencia especial que bajo la Ley Estatutaria de 1993, que en el terreno que nos ocupa señala en su artículo 34:

“La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social

y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.”

En esta misma Ley se plantea la creación de la Comisión Pedagógica Nacional, cuya función es asesorar al Ministerio de Educación en la definición de las políticas y los programas para las comunidades negras. A la par, en 1995 y en este agitado contexto de *constitucionalismo multicultural*, se da paso a la promulgación de una Normatividad Etnoeducativa (Decreto 804), ocupada de regular los Derechos de los grupos étnicos.

Jorge García (2000) hace un recuento sobre los momentos emblemáticos de las organizaciones negras y/o afrocolombianas en este debate sobre la etnoeducación entre 1991 y 1997, período en el cual se configura su institucionalización como política educativa.

Devenir del debate educativo entre comunidades negras y/o afrocolombianas 1991-1997

El V Encuentro Pastoral Afrocolombiano (EPA). “Hacia un Proyecto Afroamericano de Educación Liberadora”	Quibdó 1991. Convoca Diócesis de Quibdó	Primeros planteamientos teóricos sobre Etnoeducación en comunidades negras.
Primer Congreso Pedagógico en comunidades negras	Tumaco 1992. Convoca colectivos de maestros	El concepto de Etnoeducación pensado desde la perspectiva de la cultura negra
Primer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas	Bogotá 1993. Convoca: Ministerio Educación Nacional MEN	Socialización de experiencias regionales, propuestas y/o proyectos comunitarios existentes desde los ochenta
Segundo Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas	Guapí - Cauca 1994. Convoca: MEN	Construcción de Lineamientos Generales de la Educación en Comunidades Afrocolombianas
Tercer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas	Chinauta- Cundinamarca 1997. Convoca: MEN	Socialización del concepto de Etnoeducación como proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva



En 1998 y como resultado de lo establecido en la Ley de 70 de 1993, se produce un Decreto que plantea la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, propuesta que reconocemos como un hecho que articula los sucesos que hemos descrito en el apartado anterior y los eventos contemporáneos para combatir el racismo en el sistema escolar.

Las batallas por la educación en la historia afrocolombiana se pueden reconocer hoy en dos grandes vertientes que nutren, enriquecen y complejizan la educación nacional. De una parte, la construcción de proyectos etnoeducativos en territorios habitados mayoritariamente por comunidades negras, afros, raizales, que cuestionan las políticas globales de estandarización de evaluación por competencias y de dependencia cultural.

De otro lado, la CEA como un modelo de socialización política para un país que debe resolver el Derecho a una educación sin racismo. En este punto es obligatorio reconocer que Colombia es pionero en esta materia para el conjunto del continente y ello se debe al aporte ideológico que desde los años setenta los intelectuales negros y/o afrocolombianos, nos hicieron al campo de la edu-

cación pública. Tal vez no sea excesivo añadir también, que al menos, en materia de política curricular, la CEA contiene una dimensión de lo intercultural potente y crítica a la vez. No obstante, en ambos casos hay que decir que tanto la implementación de la CEA como el de la etnoeducación afrocolombiana son asignaturas pendientes en un sector muy amplio del sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, C. E. (2005). "Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político". En: *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*. Medellín, La Carreta Editores E.U. pp. 171-193.
- Álvarez Gallego, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Caicedo, J. A. (2013)
- Castillo y Caicedo (2008:39)
- Garcés Aragón, D. (2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Editorial Valformas LTDA.
- Ministerio de Cultura- Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2002) pp. 64-65

García Anaya, N. (2005). "La etnoeducación afrocolombiana nace en el Chocó". En: *Memorias del Primer Foro Etnoeducativo*. Octubre 10 al 12 de 2005. Riosucio, pp. 5-8.

García Rincón, J. (2000). *Educar para el reencuentro. Reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana*. Santiago de Cali. Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional.

García Rincón, J. (2014). "Educación Afro y conciencia crítica. La influencia del pensamiento de Freire en los procesos educativos afrocolombianos" En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 103. Bogotá, FECODE, pp. 67-72.

Herrera, M. C. (2003). *La etnicidad palenquera ¿una discriminación positiva? Un movimiento étnico en la ciudad de Cartagena, Colombia*. Antropología 364. Universidad de Illinois.

Herrera, M. C. (2001). "Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un 'hombre nacional'?" En: Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (compiladores) *Educación y Cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, pp. 117-143.

Jiménez, N. (1996). "Desde el país. La etnoeducación ayer y hoy". En: *YOKWINSIRO 10 Años de etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, pp. 9-17.

Mosquera, J. de D. (1987). El Renacer Cima-rón. En: *Revista Solidaridad. Aportes cristianos para la liberación*. Año IX, n.º 88, pp. 15- 18. Bogotá: Ediciones Solidaridad.

Zapata Olivella, M. (1998). "El Congreso de la Cultura Negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura." En: *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO, pp. 19-21.

Notas

- Herrera (2001) ha señalado que los contenidos de los manuales escolares de ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX, configuraron un discurso acerca de una *identidad nacional* fundamentada en la supuesta supremacía racial (blanco-europea) y la "inferioridad del indio y el negro".
- Es importante señalar que los estudios antropológicos sobre la gente negra iniciados por Aquiles Escalante y posteriormente Nina S. de Fridemman en San Basilio de Palenque, aportaron a una valorización positiva de la cultura palenquera.



Fotografía - Alberto Motta

Entrevista a Libio Palechor



Libio Palechor

Indígena Yanacona vinculado hace más de 30 años al Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- donde apoya los procesos organizativos y políticos. Fue coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Ex-Rector de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN-.

Por el Comité Editorial Invitado (CEI) de la *Revista Educación y Cultura* integrado por María Isabel González, Amadeo Clavijo Ramírez y Alcira Aguilera Morales

C.E.I.: *¿Por qué es tan importante para los Movimientos Sociales gestar procesos educativos?*

L.P.: Para los Movimientos Sociales es importante tener una educación distinta, precisamente, una educación que les sirva realmente. El Movimiento Indígena siempre ha pensado en una educación que

sirva a sus culturas, a su diario vivir y por eso diríamos que el fin que proponen los pueblos indígenas en el tema educativo, es, justamente garantizar su pervivencia como pueblos. De ahí que la educación planteada desde los pueblos indígenas se convierta en un instrumento importantísimo en la resistencia de los mismos.

El quehacer de los pueblos en el tema educativo ha sido bastante complicado por la imposición cultural que se ha hecho a través del proceso educativo desde el Estado; entonces, en esa medida, ha sido más difícil el proceso educativo que se propone desde los pueblos indígenas. Pero lo interesante de esto es, que precisamente busca cambiar el fin de la educación, o sea, el fin de la educación Estatal siempre está ligado al modelo económico imperante, a las estructuras dominantes; mientras los pueblos indígenas buscamos una educación que favorezca, que nutra, que fortalezca todo el proceso de vida de los pueblos. Por eso, en los últimos años, se habla de una educación que permita fortalecer nuestros planes y proyectos de vida, siendo estos el eje de política de los pueblos indígenas. Eso no sería posible si no cambiamos el proceso educativo.

Muchos procesos organizativos distintos a los indígenas se han planteado formas distintas de hacer educación y tratar de reivindicar una educación distinta, pero mientras no se salga del contexto económico predominante, no va a ser muy fácil hacerlo porque caemos en lo mismo. ¿Y los sindicatos? Los sindicatos siempre dicen no al neoliberalismo, no al capitalismo, no a la globalización, pero el sistema educativo convencional está reproduciendo ese modelo. El Movimiento Indígena tiene que hacer un proceso, venimos haciendo un proceso de educación distinto, que no repita el modelo dominante, sino que trate de fortalecer nuestros propios modelos culturales, de vida, sociales políticos, económicos.

C.E.I.: En esa medida, las propuestas que usted conoce de educación y especialmente relacionadas con el Movimiento Indígena en Bolivia, Ecuador, Colombia y Guatemala, ¿considera que son propuestas educativas formales? ¿Qué las diferenciaría de la educación formal pública y privada que tiene nuestro Estado?

L.P.: De todas maneras, este tipo de propuestas educativas están relacionadas con el modelo Estatal. Por ejemplo, vamos a decir a partir de la escuela: hay comunidades indígenas que han pen-

sado la educación no desde la escuela convencional -hablando de la escuela, de las aulas, de las instalaciones, etc.-, con toda una suerte de contenidos establecidos desde arriba, con una metodología también establecida desde arriba, nosotros no pensaríamos en ese tipo de escuela. Sin embargo, no es fácil "erradicar" un proceso que ha trajinado 500 años; lo que se ha tratado en la mayoría de los casos, en la mayoría de los países es hacerlo en ese marco, es más bien la incidencia que se pueda hacer en el marco de la educación convencional.

“...El fin que proponen los pueblos indígenas en el tema educativo, es, justamente garantizar su pervivencia como pueblos...”

Estoy hablando de América Latina; de ahí que volviendo al caso de la Educación Intercultural Bilingüe -EIB-, muchos países lo que buscaron en los pueblos y las Organizaciones Indígenas fue que los gobiernos hicieran pública la EIB y, en ese caso, muchos Estados la convirtieron en política pública. Eso, por supuesto, ha tenido sus problemas. A los treinta años de la EIB, en un análisis rápido pero muy objetivo, se decía que no ha cumplido los objetivos para los cuales fue creada o pensada desde los pueblos indígenas, porque el Estado simplemente la trajo como política para pueblos indígenas, pero de ahí para allá, no hizo nada. ¡Es así!, la planteó y la dejó para pueblos indígenas, y nosotros, como pueblos indígenas, particularmente en Colombia y en el Cauca, decimos “la educación no es *para*; es *desde, con y para* los pueblos indígenas”, entonces, eso la hace distinta. Es *desde* los pueblos indígenas los que determinan qué hacer, cómo hacer, etc., el tema educativo; *con* los pueblos indígenas que somos nosotros mismos, que tenemos que ser los actores fundamentales en el proceso y *para nosotros*.

Pero la EIB, vista desde la óptica de los pueblos indígenas, ni es educación en

la medida en que es más un proceso de repetición de algo, ni es intercultural porque no ha llegado a un porcentaje mínimo para decir, entonces, que se ha convertido en una educación intercultural, y no es bilingüe porque tampoco ha podido hacerlo. Pero eso se debe a que hubo un proceso de cooptación de los Estados al proceso que inicialmente plantearon los pueblos sobre la EIB; sin embargo, yo diría por ejemplo, Guatemala hasta el momento es uno de los últimos Estados que empezó a asumirla como política, pero en este momento

tiene todo un proyecto fundamentado como EIB desde el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional y entonces se asume que esa es una educación distinta, pero en el fondo no es así. Eso es lo que ha hecho que los pueblos indígenas pensemos en algo distinto, validando los contenidos desde los pueblos indígenas, qué se quiere que compartamos como proceso de formación en los pueblos indígenas.

Frente a los enfoques pedagógicos, en los pueblos indígenas existen formas de enseñar, tienen caminos de hacer procesos de formación, pero no se visibilizan, si los estamos viendo con la óptica de fuera, no los ubicamos donde están. Por ejemplo, la minga, como un proceso metodológico de formación, forma, pero hay que ver; si usted sistematiza ese proceso de la minga, encuentra todo, desde la planeación del proceso, la ejecución y la evaluación. Nótese que la evaluación en un proceso de una minga es una fiesta, es la alegría, así debería ser la educación, que cuando se haga evaluación nos sintamos contentos de lo que hemos conseguido, no asustados, ni miedosos, ni atemorizados... Pero por ejemplo, si se quiere ver como un enfoque pedagógico, hay unos estudiantes

que tomaron la “chagra”, estoy hablando de mi comunidad Yanacuna, unos estudiantes que para la Maestría, plantearon la chagra como un proceso pedagógico, como un enfoque pedagógico; y el enfoque metodológico de la investigación, la metodología, la orientaron de acuerdo a la Cruz Andina -más conocida como la Chacana; entonces, es una experiencia hermosa, toman la Chacana y la ubican como un proceso metodológico de investigación.

Ahí está la diferencia. Nosotros buscamos hacer una educación desde lo propio, de manera participativa, mientras la otra no, todo ya está hecho; en la educación convencional usted ya tiene los contenidos desde arriba, le dicen qué es lo que tiene que enseñar y ahí están los contenidos, cuál es la metodología, cómo se va a hacer, cuándo se va a hacer, en qué tiempo se va a hacer, dónde se va a hacer. Entonces, las propuestas alternativas son precisamente las que plantean cosas distintitas en todos los espacios. En la UAIIN, por ejemplo, hay una propuesta en ejecución y es la forma de evaluación, que implica traer una forma distinta de formación, más bien, de contexto de formación, de campos de formación; hay un proceso de formación que es el que se haría, el convencional, orientador-estudiante; ese

tiene un proceso de interlocución entre el orientador y los estudiantes. Ahí hay un proceso de formación. El otro proceso de formación es el que el estudiante hace en la comunidad, allá donde vive, porque nosotros asumimos que la comunidad junto con la naturaleza, son las más grandes maestras del mundo indígena, entonces ahí aprenden. Y hay otro proceso de formación que es el que hace por sí mismo, o sea, él empieza a pensar distinto, a conceptualizar distinto. Tenemos tres procesos de formación distintos en tres espacios diferentes y la evaluación responde a esos procesos. En el proceso de interlocución orientador-estudiante hay una evaluación, es un espacio de formación y una forma de evaluar; evaluación y co-evaluación, así le podríamos decir desde afuera; es una evaluación objetiva, o sea, en ningún momento el orientador le dice “*saquen una hoja*” y “*le traje un formulario para eso*”, eso nunca lo hace; lo hace en la vida práctica, lo hace viendo su trabajo, lo que hace, lo que escribe, lo que proyecta y lo que ejecuta en su comunidad si es el caso. Lo comunitario, el espacio y proceso comunitario, es evaluado por la comunidad, es el segundo espacio; y, el tercero, el proceso de formación propia o autoformación; entonces, la evaluación es auto/coevaluación. Esto parece

bastante complicado y de verdad lo es, porque nosotros sí hemos estado acostumbrados a una evaluación distinta.

Pero, entonces, la pregunta es: ¿Y cómo evalúa la comunidad? Nosotros empezamos desde el proceso de arriba en el orden que conocemos; desde la investigación. En la investigación, el estudiante con su comunidad hace la propuesta de investigación; la comunidad es la que dice cuál es la ruta, cómo vamos a hacer y qué es lo que queremos en el tema de investigación, o sea, hay un trabajo conjunto entre el estudiante y la comunidad. Como la comunidad conoce el proyecto, conoce la propuesta, entonces sigue su curso, y el seguimiento que hace el orientador es en la medida de qué trabajo ha hecho él o viene haciendo con la comunidad. Inclusive, para la Maestría, hubo unos estudiantes del Ecuador que dijeron: “...Mire, de allá de la Organización nos mandaron a hacer una Maestría y nos dijeron que el tema de investigación debía ser este...” y que allá tenían que aparecer con eso. Esto me pareció interesante porque todos no estamos pensando en lo mismo. ¿Y qué sucede a partir de eso, cuándo termina el trabajo?, el trabajo final lo evalúa la comunidad en cabeza de sus autoridades y la aprobación tiene que traer la firma de esta última y, además, él tiene que hacer su presentación del trabajo final y la comunidad es la que le dice si está bien o está mal. ¡Claro!, ha habido un proceso de seguimiento permanente, pero de todas maneras al final, lo que se demuestra es que sí es posible hacer algo como eso. Esto es solamente un ejemplo de cómo es tan distinto de un proceso de formación entre lo que se propone como alternativo y una propuesta convencional.

C.E.I.: Podría ampliar ¿Qué es lo alternativo en la propuesta educativa dentro del Movimiento?, ¿qué rasgos definen eso alternativo?

L.P.: Si lo planteamos como lo estamos diciendo, diríamos en principio que es una propuesta comunitaria; es una educación mucho más amplia, donde los actores educativos no son solamente profesor-alumno, sino que involucra a la comunidad, involucra a la natura-



Fotografía - Alberto Motta

leza. Pero bueno, si lo queremos mirar también desde lo político, también es distinto, porque, es obvio que si la educación del Estado está en función de la política del Estado, pues nuestra educación tiene que estar en función de la política nuestra. Entonces, nuestras escuelas de la básica primaria, de la básica secundaria, están en función del Movimiento Indígena. La Universidad está en función del Movimiento Indígena, es decir, lo que ustedes conocen, saben que el sistema educativo indígena planteado desde el Cauca, desde sus comienzos, tenía tres componentes: el político, el administrativo y el pedagógico. Entonces, si se quiere, uno podría plantear las diferencias en esos tres campos. Pero claro, el estudiante de la UAIIN está formado políticamente para la Organización, para el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, para los Movimientos Indígenas, para el favorecimiento de todos nuestros pueblos, no puedo decir que del Cauca, porque la Universidad en estos momentos tiene como siete departamentos. Los componentes importantes, básicos y que están todo el tiempo, son una constante en todos los programas, son por ejemplo: *Luchas y realizaciones de los pueblos indígenas*, eso es fundamental en todos los programas, de salud, educación, comunicación, lenguas originarias, en todos nuestros programas está ese componente; y el otro componente es *Territorio y pueblos indígenas*.

Para recrear un poco cuál es el proceso, porque los procedimientos en este caso son distintos, usted no forma a la Guardia Indígena y a un Gobernador del Cabildo en una Cátedra que diga “*Cátedra Cabildo Indígena*” o “*Cátedra Guardia Indígena*”... ¡No!, lo hace desde la vivencia, porque usted encuentra en cada escuela, por pequeña que sea, que hay un Cabildo Indígena, entonces el niño desde su infancia está aprendiendo a ser autoridad, además, tiene su bastón y se siente autoridad. Pero también los niños que no lo son, sienten que él es su autoridad y entonces usted ve, se eriza y suspira viendo a los muchachitos que hacen la Guardia Indígena encarrilando a los demás que van, por ejemplo, al

comedor, a recibir su comida, pero son ellos mismos, y asumen su responsabilidad como Guardia Indígena y como Cabildo Indígena, ese es un proceso de formación. Ya los colegios, las escuelas secundarias, tienen igual y la Universidad está en las mismas condiciones, por eso uno encuentra Guardias Indígenas de ocho, nueve años en las Guardias de los Congresos y se sienten contentos, se sienten identificados como tales, ese sería el papel político que tiene el proceso educativo alternativo.

C.E.I.: *¿Qué otras experiencias conoce usted en América Latina o en otras partes del mundo que considere alternativas desde esta visión?*

L.P.: Bueno, hay varias cosas que he visto, pero en todos los países hay procesos como estos. He visto, por ejemplo, en Ecuador, la Educación Bilingüe Intercultural. Le diría yo, como algo anecdótico, estábamos en un evento en un Congreso de la EIB en el marco del Proyecto PROEIB-ANDES, “Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural” que fue el

güe Intercultural-. Entonces, llegan los estudiantes diciendo: “*Bueno, disculpen profesores, fulano y sutano ¿hasta cuándo ustedes van a hablar por nosotros?*” Lo dijeron desde el auditorio, desde la Asamblea, pero ellos siguieron su conferencia.

Pero lo más anecdótico es que mientras eso se suscitaba ahí, yo hablé con las Kichwas que no dejaron ingresar y me dijeron: “*Nosotras tenemos una experiencia, nosotros tenemos un proceso de educación bilingüe allá*”. Les preguntamos dónde era, y era en el mercado mayorista, lo que aquí se llamaría Corabastos, al interior habían organizado una escuela para los hijos de los coteros y consiguieron sus propios profesores y profesoras, y el espacio. La experiencia era interesante, bonita. Los niños se iban formando desde primero de primaria hasta noveno, se iban formando, entonces, desde pequeñitos. Los niños tejían, hacían las manillitas, los chumbes como trabajo práctico. Las otras personas se formaban en cría de pollos, o

“...Es una propuesta comunitaria; es una educación mucho más amplia, donde los actores educativos no son solamente profesor-alumno, sino que involucra a la comunidad, involucra a la naturaleza...”

que impulsó la Educación Bilingüe en América Latina y el Caribe, fue de los primeros. Y llamaban a este evento para la discusión, pero llamaban a “académicos”, estaban los profesores de la Salesiana, de la San Simón, había gente de la UPRO, de Argentina venía alguien del Ministerio, quienes eran los ponentes. Y llegaron unas hermanas Kichwas que querían participar en el evento y no las dejaron entrar, y menos las iban a dejar exponer su experiencia. Y digo anecdótico por dos cosas: Porque en principio, lo primero que pasó, es que había una exposición en cabeza de un profesor de la UPRO y un profesor de Argentina, y ya habían estudiantes egresados del Proyecto de PROEIB -en Educación Bilin-

sea, en cosas que tendrían que hacer en una capital, para poder subsistir. Ellos estaban haciendo una educación para subsistir como indígenas dentro de la capital del Ecuador. Por donde lo viera, eran aprendizajes para la vida y junto a eso estaba el proceso de la lectura, de la escritura, de la oralidad, pero era bilingüe, o sea, manejaban el Kichwa, se hablaban en Kichwa y en Castellano. En ese momento, nosotros llegamos y estaban en la clausura, se veía clarito: las danzas indígenas, sus canciones, sus poesías, sus trabajos, todo era alrededor de lo indígena, y la participación de los padres de familia estaba ahí y era toda una fiesta. Mostraron todo el trabajo que habían hecho, un trabajo hermoso y les

preguntamos “¿Qué pasó con el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural?” A lo que los profesores respondieron: “Ahí estamos” y nos mostraron todos los documentos que había formulado la DINEIB y los tenían por allá arrinconados, llenos de todo lo que quiera porque ellos no seguían para nada los lineamientos.

He visto varias experiencias similares, por ejemplo, en Bolivia tienen su chagra, su trabajo, su manejo, la lengua, las comidas, unas comidas propias, son procesos bonitos, bien interesantes. Y así sucesivamente, en la zona central, Guatemala no se conoce mucho, se pegó mucho a la EIB desde el Estado, pero también hay propuestas desde lo indígena, desde lo propio. En Panamá hay un trabajo también desde las comunidades, o sea, cosas mucho más distintas; Venezuela que poco se conoce, también tiene sus experiencias, tiene una Universidad indígena metida en la selva.

C.E.I.: Hay una cosa muy importante que usted menciona y es esa tensión de las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe y su relación con el Estado. Eso genera una tensión en el ejercicio de la autonomía, suponemos que también hay tensiones en el ejercicio de la autonomía entre las experiencias educativas y el mismo Movimiento, o dificultades. ¿Qué dificultades encuentra usted en eso?

L.P.: Bueno, en el caso del Cauca, se superaron las dificultades, pero sí las había en la medida en que como estamos formados en un proceso de educación convencional, queremos que nuestros hijos se formaran de la misma manera. Entonces, puede que el proceso de lectura y escritura fuera más lento porque lo central no era eso, pero decían: “mire que a este niño no le ponen tareas, mire que este niño...”, esa era una dificultad.

Otra dificultad, por ejemplo en las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia: como los contenidos son propios, hechos desde lo propio, pues lo primero que se trata de conocer es el territorio, el Resguardo; entonces, la mejor manera de hacerlo, era que los niños recorrieran todo el territorio; eso implicaba una semana de recorrido, vereda por vereda y, por supuesto, las Sociales dejan de ser

una ciencia abstracta para convertirse en lo concreto, que el niño ve en las escuelas, los ríos, los cerros, los páramos, los sitios sagrados... y eso al niño no se le borra, es un aprendizaje para toda su vida. Pero siendo la mejor manera de hacerlo, no era tan fácil porque los padres de familia decían: “cómo así, cómo van a perder una semana de trabajo, una semana de escuela”. Y entonces consideraban “que los niños no deben salir, que la dificultad para salir de la casa”... todo un lío... ¿Cómo se soluciona? Pues involucrando a la comunidad. Bueno “¿Quiénes quieren ir?”, “¿quién se apunta para ir allá?”. Ahora, sí el Cabildo que es el que conoce el territorio, que el Cabildo los oriente, los lleve y se logra entonces que se involucre como la mejor manera de solucionar esas tensiones, esas dificultades, involucrando a las personas en todos los órdenes, en la primaria, la secundaria, la Universidad, en todo el sistema educativo indígena propio.

El proceso no ha sido fácil, de pronto unos fuimos muy convencidos de él, mientras otros no creían mucho, incluida la dirigencia, incluidas las autoridades, entonces había que involucrar a las autoridades. Yo podría decirle que en el Cauca hace unos quince, veinte años que la Consejería o el Comité Ejecutivo como que no le daba la importancia que tenía el proceso, pero en la medida en que se van involucrando, que van saliendo nuevas generaciones, nuevas autoridades, es lo fundamental, hasta que en el Cauca el programa educativo se convirtió en lo más importante de la Organización.

C.E.I.: Pero, ¿qué tensiones encuentra usted, tanto al interior de la experiencia educativa como en el mismo Estado en términos de la autonomía educativa?

L.P.: En principio, la norma lo permitía. Hablemos de que el primer Decreto salió en 1978. Luego salió la Ley 115 que también lo permite, después tenemos el Convenio 169 con la Ley 21 de 1991, pero eso complica las cosas en el momento. Al interior de la institución educativa, del territorio, se pueden hacer cosas distintas y como que ahí hay autonomía; el lío se da cuando esas cosas se van a ha-

cer “legitimadas” desde el Estado, porque las escuelas siguen dependiendo de la estructura administrativa Estatal: tenemos unos coordinadores con unas funciones ya preestablecidas, unos rectores con unas funciones ya establecidas, unos jefes de núcleo con las mismas funciones preestablecidas, una Secretaría de Educación, hasta el Ministerio. De ahí no se puede salir, ahí chocamos porque, entonces, ¿la autonomía donde está, cómo se hace? el rector no se puede salir de los parámetros porque le inician un disciplinario y termina fregado, entonces por librar su pellejo tiene que acceder a lo que sea. Como quien dice, hasta aquí podemos todo lo que quiera, pero de aquí para allá ya tengo que regirme a toda esa normatividad Estatal. O sea, ¿sería una autonomía relativa? Bueno, la autonomía casi siempre es relativa, pero en este caso está muy ligada a la política de Estado.

Ante esas circunstancias aparece lo que nosotros denominamos el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– donde ahora se permite que los rectores, los coordinadores, por una parte sean seleccionados, nombrados por la comunidad, por la Organización, pero también que se hagan cosas distintas estando en el marco del SEIP como política de Estado. O sea, aquí lo que hicimos fue elevar todo el proceso nuestro, a sistema educativo, podríamos decir sin temor a equivocarnos, que en Colombia ya existen por lo menos dos sistemas educativos: el convencional y el SEIP. Entonces, ya está echada la bendición del Estado, la autonomía se gana. Por eso, el Decreto 2500 le dio una autonomía parcial administrativa, porque entrega parcialmente la administración a las Organizaciones y a los pueblos indígenas. Pero el sistema educativo indígena es un campo mucho más amplio de autonomía.

C.E.I.: ¿Ustedes continuarán la lucha por lograr una autonomía más total, más definitiva?

L.P.: Bueno, en el marco del Estado, yo considero que se han alcanzado procesos de la autonomía bastante altas, en ocasiones ha sido complicado pero de todas maneras pienso que el Decreto así

como está planteado le permite un alto grado de autonomía en la relación con el Estado. Ya una autonomía de ahí para adelante sería otro Estado, pero en eso no hemos pensado.

C.E.I.: De todas maneras, el sentido de lo público siempre estuvo muy asociado al Estado. En estas experiencias de educación alternativa que gestan los Movimientos Sociales, ¿cómo se entiende y se construye el sentido de lo público?

L.P.: ¿Qué es lo público? Lo público es lo que es de todos. Cuando hablaron de la República estaban hablando de la *Res Pública*, la cosa pública. Pero, yo diría que nosotros hacemos un mayor proceso de construcción de lo público en el proceso educativo. No solamente estamos hablando de la educación, pero si uno lo mirara en el tema jurídico, en la formulación de normas, también es el ejercicio de lo público, porque los pueblos indígenas en sus territorios pueden crear sus propias normas y una aplicación de la justicia que es un ejercicio de lo público.

Pero en el tema de educación vamos a mirar cómo se evidencia. Es que en la medida, y esto sí lo voy a hablar particularmente en el caso colombiano, en que los territorios indígenas son entidades territoriales, aunque ahí tienen una discusión que yo no entiendo para qué la hacen, de por qué no la vuelven una entidad territorial indígena, ¡No!, ya la Constitución lo dijo, los territorios son entidades territoriales de la Nación. No ha salido la Ley de las entidades indígenas territoriales, pero al interior se hace el ejercicio de lo público, porque tenemos unas autoridades que hacen el ejercicio público político administrativo; tenemos unas autoridades que hacen el ejercicio de lo público en la aplicación de justicia; tenemos una comunidad que hace ejercicio de lo público en el manejo de la salud, pero también en la construcción de los procesos educativos. O sea, todos los procesos educativos al interior de los territorios indígenas son públicos. En la medida en que son entidades públicas, si lo mira desde el enfoque del Derecho, pero en el enfoque político, pues claro, porque está



haciendo una educación distinta, ese es un enfoque de la educación pública. Ahora, si lo subo un poquito más con relación a la Ley 21 de 1991, pues claro que es público en la medida de si quien hace esa política es una entidad de Derecho Público pues son públicas. Entonces, hasta ahí, por eso, si se trata de hacer un Decreto que "reconozca" ese proceso educativo desde lo Estatal, el sustento, el argumento jurídico es ese, somos territorios indígenas. Ese sistema educativo propio que comenzó en el Cauca, era público en nuestros territorios, los proyectos educativos comunitarios, todos esos procesos educativos son públicos, una parte porque son construidos desde la comunidad pero también ejercidos desde y con la comunidad.

C.E.I.: Entonces, después de toda esta conversación sobre educación y Movimientos, ¿la escuela para qué?

L.P.: Yo escribí un artículo, y siempre me dicen que hable del sistema educativo indígena, entonces yo hago este ejercicio: primero, de lo que fue y sigue sien-

do la educación propia; y segundo, hago un ejercicio de lo que es la educación desde el Estado. Trabajo esos dos elementos. Entonces, la educación propia ¿cuál es?, es aquella que se da en el contexto natural, es aquella que le permite a uno aprender con la naturaleza, con los abuelos, con los tíos, con la comunidad, en la minga, en el trabajo comunitario; esa es una educación propia. Y entonces, ¿cuál es la escuela ahí? La naturaleza, la comunidad, puedo poner miles de ejemplos del aprendizaje del ser indígena: lo hace en la comunidad y en la naturaleza, así usted no vaya a la escuela convencional, la del Estado. Y por eso son fundamentales esos primeros nueve años de vida de nosotros. El niño de la Costa, de clima caliente, de la Amazonía, para aprender para su vida ¿qué hace?, tiene que aprender primero a nadar, por eso usted ve un niño a la orilla del río; si estamos aquí en Bogotá nos asustamos porque pensamos que se va a ahogar, pues el niño de 2 años es un pescado, y la pregunta es ¿Hubo un profesor, o fue a la escuela o al aula para aprender a nadar?, ¿quién le enseñó, el papá, la mamá? No, le enseñó la naturaleza. Pero el niño necesita una canoa, qué maestro en la escuela le enseñó a hacer el potrillo, ¡Ninguno!, él aprendió con su comunidad; su comunidad es la maestra y él aprende ahí a hacer su potrillo.

Estoy hablando de ese tema porque es de los que menos se habla. Con compañeros de la selva teníamos que recorrer como tres horas en lancha y corrimos como a las 5 de la tarde, o sea que como 2 horas nos tocó en la noche, para mí que soy andino, era sorprendente porque, se oscureció –porque ya no hay luz, no hay sol-. Una compañera le preguntó a las dos personas que manejaban la lancha: "¿Compramos linterna?" y le respondieron: "No, porque está clarito", decían así, pero no solamente era porque estuviera ya en la noche sino que la niebla estaba casi en el piso, y él a eso le llamaba "clarito", y yo le llamo clarito cuando veo la luna, las estrellas. Para él estaba clarito, pero la nube estaba ahí. Él tenía una habilidad, ¡Conoce ya el río! En la oscuridad, en el río, él ve perfectamente, ¿quién le enseñó a él a hacer

eso? Es el conocimiento, es la relación, es la lectura que él hace de su naturaleza. Ese es un tema fundamental en el concepto de eso que llamamos educación.

¿Qué pasa con la educación convencional?, no en Colombia sino en todo el mundo, al estudiante lo sacan del contexto natural y lo meten en una jaula, a eso quería referirme cuando escribí mi artículo, es una jaula porque es un salón, y de ahí no lo dejan salir. Y entonces, ahí ya la naturaleza no enseña, la comunidad tampoco, sino que el que enseña todo y lo sabe todo es el profesor, y entonces se forma esa perversidad entre el que sabe y el que no sabe, cuando el que supuestamente no sabe, sabe muchísimo. Pero mire, ya lo enjaulamos; y si usted se da cuenta de los salones ya los empezaron a hacer con las ventanas altas, ya los vidrios los ponen opacos para que él niño ni siquiera vea la naturaleza, y cada vez lo van encerrando. Entonces, ese estudiante un pajarito que entre más tiempo lo tienen en la jaula menos sabe de lo que tiene que hacer en la naturaleza, en donde tiene que vivir, en donde vive, ese es el problema. ¿Cuántos años tiene de jaula una persona que estudia? Cinco en la primaria, seis en el bachillerato, otros seis en la Universidad, - como 17 años- y ahora que los tienen como desde un año es peor. Entonces él sale y no se puede manejar en su comunidad porque ha estado todo el tiempo ahí.

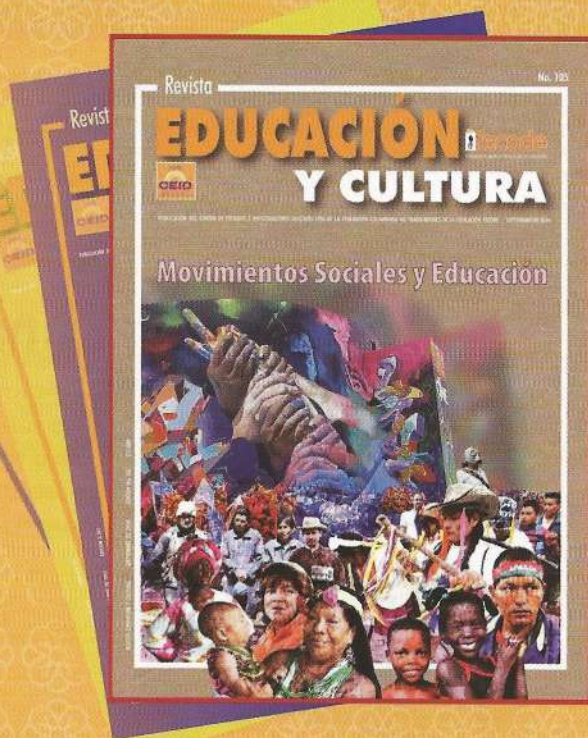
Entonces, ¿para qué la escuela?, yo diría, la escuela nuestra, en donde se desarrolla la educación propia, esa sirve para formarnos para la vida; en el caso de los indígenas, nos sirve para formarnos como indígenas, para vivir como indígenas, para mantenernos como pueblo. ¿Para qué la otra escuela? Yo pienso que esa escuela es en la que tenemos que pensar, para que no digamos "para qué". Ahí entra en juego el SEIP y que responde a la primera pregunta que me hacían, en la medida en que, cómo juntamos, que esa escuela convencional, que las aulas sean cada vez menos jaulas, que los maestros no sean solamente ellos sino que también lo sea la naturaleza, que se dé esa posibilidad. Porque aquí se recrean las pedagogías propias, en la educación propia, mientras que en la convencional es la establecida, pues por eso es convencional, porque viene estandarizada, porque a usted le dicen qué tiene que aprender; en cambio en la educación propia es diferente.

Estoy hablando de dos escuelas y una tercera que sería el Sistema Educativo Indígena Propio que para mí es como eso, en medio de eso convencional cómo hacer, porque el sistema educativo indígena le da la fuerza a lo propio, porque si le damos la fuerza, para nosotros eso es fundamental, por eso, el hecho de que experiencias como la UAIIN sigan siendo eso, o sea, el estudiante debe estar en la comunidad. Anteriormente se decía que era semi-presencial la educación en la UAIIN pero yo digo es presencial, en todo momento está presente.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el
movimiento pedagógico

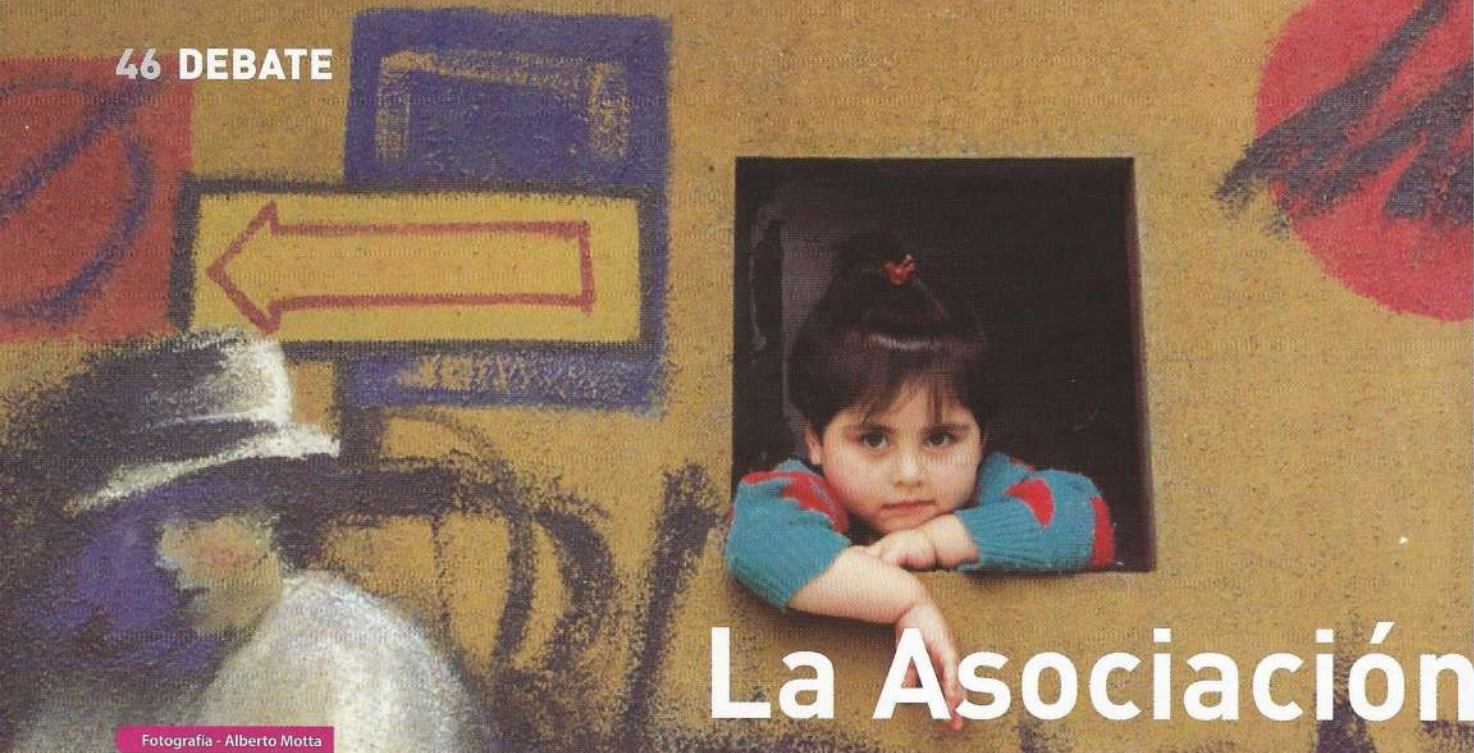


- 1 año:** (6 revistas) \$65.000
- 2 años:** (12 revistas) \$125.000
- 3 años:** (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



Fotografía - Alberto Motta

La Asociación Campesina de Antioquia-ACA

una experiencia como alternativa de un Proyecto Educativo

La *Revista Educación y Cultura* entrevista
a la Profesora Elsa Pilar Parra Mojica



Elsa Pilar Parra Mojica

Egresada de la Universidad La Gran Colombia como Licenciada en Educación Básica y Media con énfasis en Ciencias Sociales, actualmente inicia Maestría con el IPECAL en "Formación de sujetos y conciencia histórica". Trabaja como educadora popular desde 1985, actualmente acompaña a la Asociación Campesina de Antioquia en calidad de educadora en la construcción de planes de vida y es docente de DDHH desde hace 10 años con el programa que desarrolla la Unión Sindical Obrera (USO).

Revista Educación y Cultura: *¿Podría presentar brevemente la experiencia educativa y el Movimiento Social del cual hace parte, haciendo mención del papel que como actora desempeña en el mismo?*

Elsa Pilar Parra Mojica: La ACA cuenta con un acumulado que apenas se viene sistematizando. Tiene una escuela que se llama ESAGRO. Quiere decir Escuela Agroecológica, se viene construyendo una escuela política en la que participan, fundamentalmente, jóvenes y está por iniciar un semillero de investigadores rurales. También, existe

una escuela de formación de comunicaciones. Trabajan video (documental) y fotografía. En esta participan jóvenes y están iniciando un semillero con niños en varios Municipios. En el momento, estoy acompañando en una región de Antioquia, procesos campesinos desde la Educación popular, la IAP y la construcción de planes de vida; aquí el componente de la educación y nuestro papel de facilitadores son importantes.

R.E.C.: *¿Qué es lo alternativo, diferente o emergente en las propuestas educativas de las organizaciones sociales?*

E.P.P.M.: Lo alternativo hace énfasis en el sujeto, un sujeto que se reconozca primeramente a sí mismo en sus capacidades y potencialidades. Reconocernos como hombres y como mujeres. Reconocernos como jóvenes y como sujetos capaces de leer y escribir no solo letras sino la historia misma.

Esto nos lleva a que, últimamente, los procesos sean más inter-étnicos y de integración porque buscan ser más incluyentes y equilibrados. Es decir, la armonía, la búsqueda de construcción con otros; esto ha llevado a que este equilibrio esté presente, también con la naturaleza. Lo alternativo también está en que más allá de ser o no institucional, plantea preguntas y respuestas y más preguntas sobre la realidad concreta de esas comunidades.

R.E.C.: *¿Cuál ha sido el impacto de la experiencia educativa en el Movimiento Social?*

E.P.P.M.: El impacto tiene que ver, como dice el poeta, para “caminar conociendo y tomar decisiones cargadas de sentido”. Permite herramientas de construcción de poder, de análisis para la toma de decisiones, que en el caso de la ACA, es un componente fuerte en toda su dinámica cotidiana. Creo que lo más impactante (no solo de la ACA) que he visto es su relación con los planes de vida, con los planes de desarrollo propios; hay relación directa con las luchas que se vienen dando y sus avances en términos de reconocimiento.

R.E.C.: *¿Qué propuestas alternativas conoce y por qué las considera alternativas?*

E.P.P.M.: Conozco de los esfuerzos en Arauca, Catatumbo, Cauca, lo que viene construyendo el CNA, y digo alternativas porque a pesar de las dificultades económicas y de distinto orden, son propuestas que vienen generando la construcción del sujeto, del conocimiento, pero no de manera retórica. Por eso, a muchos no les simpatiza mucho hablar de educación popular, unos por los extravíos que creo han ocurrido, otros, siento que les apena, como si fuese una moda y le cambian el nombre... temores. Igual, hay otros debates que tienen que ver con los referentes teó-

ricos, pero más allá de eso pienso que tienen que ver con las posturas políticas e ideológicas y el compromiso con los procesos de transformación social.

Conozco aquí una entidad que se llama “La Ceiba”, la cual propone que construyamos PET y no PEI; no Proyectos Educativos Institucionales, sino territoriales, desde la noción de permanencia y defensa del territorio.

R.E.C.: *¿Cuáles son los referentes teóricos y prácticos que orientan el trabajo en la experiencia educativa? y ¿Cuáles son sus principios pedagógicos?*

E.P.P.M.: Se trabaja desde un enfoque de Educación Popular, que invita a la crítica permanente. Obviamente genera polémicas al interior de los procesos, hay más debate y esto no es fácil. Es más fácil y práctico que alguien tome decisiones por otros. En la ACA es fuerte la presencia de Freire y sus herederos, también las escuelas del Movimiento Sin Tierra y de Vía campesina están muy presentes: son aportes importantes.

En la práctica se viene retomando un equipo que se encuentra revisando documentos y haciendo una sistematización. Además, se está implementando un espacio que funciona dos veces por año en el que participan jóvenes líderes reflexionando alrededor de la Educación Popular, enfoques, y metodologías.

También, hay un encuentro de jóvenes que han participado en todo el proceso que se hace una vez por año; la escuela audiovisual es permanente y tiene un encuentro anual y una muestra dos veces por año. ESAGRO funciona como escuela durante una semana varias veces por año y se realiza en la finca de la ACA o en alguno de los Municipios. En la actualidad se están conformando equipos de educación e investigación en cada Municipio, para el trabajo de planes de vida.

Pedagógicamente, los contenidos se han venido construyendo más colectivamente, su planeación no es rígida y de acuerdo con los temas, vienen facilitadores de diferentes partes. Los encuentros son a manera de taller, aquí el tema del cine juega mucho en los equipos y las comu-

nidades. Es una herramienta muy utilizada, así como los campamentos juveniles. Con las mujeres se trabaja mucho el tema de memoria y la transformación de alimentos desde una visión de autonomía alimentaria.

R.E.C.: *¿Cuáles son las apuestas políticas y epistémicas de la propuesta educativa?*

E.P.P.M.: Lo diré con palabras que, quizás, solas no dicen nada pero que son clave. *Crítica y movilizadora.* Por las vivencias y los contextos de donde se trabaja ahora y la historia misma de la ACA (20 años): *la esperanza, la perseverancia y resistencia.* En un contexto tan complicado como es Antioquia y en sus regiones de manera particular, tejer, destejer y volver a tejer, es de valorar. Soñarse la vida donde la muerte da muchos bailes es definitivamente una obstinación que vale la pena. Es potenciar más que resistir.

R.E.C.: *¿Qué le aportan las experiencias alternativas a la educación formal; o qué puentes se pueden establecer entre estas?*

E.P.P.M.: Aquí en la ACA no se evidencia, no se realiza mucho. He visto que lo único que se hace, ocasionalmente, son trabajos desde estudiantes de postgrado, fundamentalmente, que han querido hacer sus trabajos de grado y hay riqueza entre lo que aportan y reciben. Sobre todo porque se devuelve a las comunidades. Los puentes tienen que ser más allá de convenios de papel, deben entrar en un proceso de diálogo profundo y nuevas prácticas. En lo que vengo iniciando y he realizado en otros lugares, yo sí creo que es clave ese puente. Más allá de la formalidad institucional, pienso en los docentes que trabajan desde la institucionalidad y particularmente en el campo. El potencial es enorme en términos de reflexión y de acción.

Creo que el diálogo y la construcción deben ser desde los planes de vida de las comunidades. Así, con ese pilar, se puede aportar en una educación realmente pertinente y de calidad, no medida por formatos y pruebas. En seres humanos y comunidades activas, empoderadas, con actitud de construcción de sociedad diferente con herramientas, argumentos y no de fuerza.



Carlos Enrique Rivas - John O. Ávila B.

Fanny Milena Quiñones - Henry Sánchez

José Hidalgo Restrepo - Marcela A. Palomino

Bernarda Andrea Sandino - Heriberto Delgado

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- FECODE

Aportes al debate

Revista Educación y Cultura: ¿Podría presentar brevemente la experiencia educativa y el Movimiento Social del cual hace parte, haciendo mención del papel que como actor desempeña en los mismos?

CEID: Desde 1982, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- FECODE, ha trabajado en la dirección, el desarrollo y la consolidación del Movimiento Pedagógico colombiano -MP- y, actualmente, en el impulso al Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Para potenciarlo, la Federación avanza en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo -PEPA- en la búsqueda de posicionar caminos alternativos en el territorio escolar, otros enfoques educativos, otras escuelas, con la participación de los docentes de base, asumiendo el horizonte de la formación integral de la niñez y la juventud como sujetos de derechos y de cambio en la lucha por un país democrático, en paz y con justicia social, lo cual pasa por la defensa de la educación pública, la educación como derecho fundamental y la dignificación de la profesión docente como bases para garantizar el mejoramiento de la educación.

El MP ha hecho y está haciendo historia en la educación colombiana, es referente obligado a tener en cuenta en las propuestas y políticas serias que pretendan, como dice Freire, “cambiar la cara a la escuela”. Hay un legado histórico que se condensa en la *Revista Educación y Cultura* con 105 ediciones en las que se publican artículos, entrevistas y debates sobre los diferentes tópicos relacionados con la política educativa, la pedagogía, la educación, las experiencias pedagógicas, las investigaciones y los discursos de las regiones y de los docentes que viven y reflexionan a diario las dinámicas de la vida escolar.

Como estrategia para la construcción del PEPA, el CEID promueve la conformación de los Círculos Pedagógicos como escenario de organización, formación, movilización y transformación de los docentes y de las escuelas. También, es importante mencionar que el CEID nacional y los regionales están en un proceso de preparación desde las instituciones escolares hacia el ámbito nacional, de abajo hacia arriba, el Tercer Congreso Pedagógico Nacional que se realizará en 2015.

REC: ¿Qué caracteriza a esta propuesta educativa para diferenciarse de la educación formal?

CEID: El MP, comprometido en la conquista de la educación como derecho fundamental, la defensa de la educación pública y la dignificación de maestros, estudiantes y comunidades como sujetos de derechos, si bien, focaliza el trabajo en la educación formal, no establece fronteras en su accionar ni en la comprensión como Movimiento Social Alternativo, por eso, hace resistencia a las lógicas del neoliberalismo a la vez que construye y promueve Proyectos Pedagógicos Alternativos que se fundamentan en procesos de organización y empoderamiento de las comunidades lideradas por los maestros. Por su magnitud tiene la posibilidad de establecer vínculos de solidaridad y de trabajo con otros Movimientos Sociales Alternativos.

REC: ¿Cuál ha sido el impacto de la experiencia educativa en el Movimiento Social?

CEID: El Movimiento Pedagógico colombiano, comprometido con la transformación de las condiciones de vida de

la población y pensando la escuela como escenario para la formación de sujetos críticos y transformadores, ha participado en procesos de diálogo con otros movimientos y organizaciones populares, estudiantiles, de docentes, de padres y comunitarias, alentando el interés por la defensa de la educación pública desde la reflexión política, pedagógica, social y cultural. Esta razón ha exigido al Movimiento Pedagógico estar atento al análisis de la política educativa oficial para interpellarla y hacer de su crítica, un elemento dinamizador de los procesos de resistencia, transformación y acción organizada de los maestros colombianos.

REC: ¿Qué es lo alternativo, diferente o emergente en las propuestas educativas de las organizaciones sociales?

CEID: Lo alternativo, diferente o emergente en las propuestas educativas se relaciona con el empoderamiento social, cultural y político de las comunidades en las cuales tienen presencia las organizaciones sociales. Sus formas de organización democrática en las que, como individualidad y colectividad, la comunidad lidera y participa en sus propios procesos de transformación y en las construcciones de nuevas relaciones entre la teoría y la práctica. Las comunidades como sujetos históricos pasan de las relaciones de dependencia de los intelectuales externos, a generar reflexiones y diálogos contextualizados en los Movimientos Sociales concretos, locales. La creación de redes y organizaciones más grandes que surgen en la medida que se tejan puentes de comunicación y de movilización para actuar en escenarios regionales y globales, en este sentido, también cambian las relaciones entre lo local, lo regional y lo global. Lo global es condicionante pero no determinante.

REC: ¿Qué propuestas alternativas conoce y por qué las considera como tales?

CEID: Son bien importantes los proyectos pedagógicos alternativos que se vienen construyendo en muchos lugares de Colombia, su reconocimiento se da en los propios contextos y se socializa en seminarios y publicaciones que hacen parte de las dinámicas de construcción de Movimiento Social. No es difícil encontrarnos con comunidades, maestros, grupos de académicos y de estudiantes trabajando en los procesos de resistencia hacia la política oficial; una de las tareas del Movimiento Pedagógico y del PEPA es participar en la potenciación de estos procesos.

Desde sus comienzos el Movimiento Pedagógico se ha nutrido de Experiencias Pedagógicas Alternativas, como el proyecto Filo de Hambre de la Escuela Popular Claretiana, del Grupo Pedagógico de Ubaté, de la Expedición Pedagógica, la Movilización Social por la Educación, el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, en este momento se destacan, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN–, propuestas de las comunidades afrocolombianas en la costa nariñense y el Cauca, la Ruta Afrocolombiana de la Expedición Pedagógica, entre otros.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

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

Móvil: 3158916832

El Movimiento Zapatista y el Movimiento de los Sin Tierra:

como alternativas de Proyectos Educativos



Lia Pinheiro Barbosa

Docente-investigadora en la Universidad de Estadual de Ceará. Igualmente investigadora de los Grupos de Investigación Praxis, Educación y Formación Humana y Trabajo, Educación, Estética y Sociedad. En México es investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM). Miembro de la Red Transnacional Otros Saberes –RETOS–. Además de las actividades académicas, desde el 2005 colabora en iniciativas educativo-pedagógicas desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra –MST–.

Entrevista a Lia Pinheiro Barbosa

Revista Educación y Cultura: ¿Qué considera que puede ser alternativo, diferente o emergente en las propuestas educativas que gestan los Movimientos Sociales?

Lia Pinheiro Barbosa: Indudablemente, en el escenario de resistencia protagonizada por los Movimientos Sociales Latinoamericanos, emerge una concepción de educación en tanto proyecto educativo-político (tanto en el sentido de formación escolar, como también de formación política de cuadros). En

este sentido, las experiencias educativo-pedagógicas articuladas por múltiples Movimientos Sociales de la región están dirigidas a la conformación de un sujeto histórico-político, como a la elaboración de una concepción de educación, de pedagogía y de escuela coherentes con un proyecto de transformación social y emancipación humana. Desde esta perspectiva, se atribuyen múltiples sentidos al quehacer educativo: para algunos Movimientos Sociales, expresa un espacio crucial para una formación política en



tanto estrategia de disputa hegemónica, en la correlación de fuerzas con el Estado. En otros casos, incorpora una perspectiva decolonial, constructora de una *episteme* que interpela, desconstruye y rompe con los paradigmas eurocéntricos y/u occidentales, los cuales, históricamente, fungieron como matriz interpretativa de la realidad socio-cultural y política en nuestro continente.

R.E.C.: *¿Cuáles propuestas educativas alternativas conoce y por qué las considera alternativas?*

L.P.B.: Algunos ejemplos de ello son el concepto de “Educación del Campo y Pedagogía del Movimiento”, articulados por el MST en el ámbito del debate acerca del Derecho Constitucional del acceso a la educación a los pueblos del campo en Brasil. Otras experiencias son ejemplares, como en los casos de Ecuador y Bolivia, donde la acción colectiva de los Movimientos Indígenas logró instaurar cambios en sus propias Constituciones para ampliar el sentido de la dimensión de los Derechos, vinculados al *Sumak Kawsai* y *Sumak Qamaña* como principio esencial de los Derechos Humanos y de los Derechos de la Naturaleza. Un debate político igualmente compartido en el ámbito de las experiencias educativo-pedagógicas gestionadas por los Movimientos Sociales de estos países, igualmente ilustrativo, es el concepto de Educación Autónoma articulado por el Movimiento Zapatista en México, el cual niega lo institucional como campo de negociación política.

Para analizar el carácter alternativo, en el caso específico de los Movimientos Sociales que analizo, es decir, el Movimiento Sin Tierra y el Movimiento Zapatista, en Brasil y México, respectivamente, además de los elementos señalados anteriormente, otros son fundamentales. En el ámbito del proyecto educativo-político de ambos movimientos, hay una resignificación de lo educativo y una reconfiguración del campo pedagógico desde cuatro dimensiones, a saber:

1. Epistémica: eje nodal del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, se materializa en la génesis en una matriz epistémica que nutre el horizonte utópico del proyecto político planteado por cada uno de los Movimientos, que articula el lugar de inscripción socio-cultural y político de la experiencia, de los saberes y de su articulación en el plan cotidiano de la lucha y de la praxis educativo-política del sujeto histórico político Sin Tierra y Zapatista. La concepción política de educación y los conceptos derivados de ella permite a estos Movimientos consolidar una subjetividad política que se apropia de una determinada forma de ver, sentir, pensar, interpretar y, sobre todo, posicionarse en el mundo. Por tal razón, es un elemento que asume papel estratégico fundamental en un proyecto societal alternativo. Un ejemplo concreto de la dimensión epistémica se vincula a la conformación de una *resistencia lingüística*, que abreva un léxico particular para definir en qué bases conceptuales se estructura el proyecto educativo-político, qué horizonte prospectivo articula y qué posicionamiento requiere del sujeto histórico-político implicado.

2. Organizativa: a lo largo de la trayectoria educativo-política del MST y del Movimiento Zapatista, ambos lograron consolidar formas y espacios de articulación organizativa. Ejemplo de ello son los campamentos y asentamientos del MST (y el proceso de organización interna del propio Movimiento), así como los territorios Zapatistas en resistencia (compuestos por Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas -MARREZ-, los Caracoles y las comunidades bases de apoyo), cuna y materialización de la resistencia en un marco histórico-político, una forma-espacio de expresión de la resistencia del MST

4. Dialógica: el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo se consolida en diálogo con una amplia red de Movimientos Sociales, activistas, académicos, estudiantes, colectivos, intelectuales y otros sujetos políticos de la sociedad civil nacional e internacional. Un diálogo que tiene por objetivo profundizar el debate acerca de la centralidad de llevar a cabo un proyecto popular alternativo en el contexto nacional pero, también, en su dimensión transnacional, de carácter anti-sistémico y de enfrentamiento directo del capital. Un diálogo que, igualmente, se concretizó en el campo educativo, en convenios y/o

ción, sus principios y su intencionalidad política. Es decir, la construcción de una concepción de educación que implica el Movimiento dialéctico de lectura crítica de la realidad, en su totalidad histórica y en una perspectiva de clase. Preconiza identificar qué significa lo educativo en el marco de un proyecto hegemónico, sus postulados, su didáctica y la forma como reproduce una carga simbólica viable a la manutención de las relaciones de dominación y poder. En segundo lugar, está la materialización de una formación educativa que esté íntimamente articulada con un proceso de transformación social y emancipación humana. Un tercer eje de articulación de la dimensión política de esa praxis educativa consiste en el entendimiento de que el proceso de construcción de un proyecto educativo-político ocurre, primeramente, en el plan más embrionario de la lucha política, es decir, en la cuna misma de la resistencia y de la rebeldía: el campamento y el territorio rebelde. Significa, decir que hay un Movimiento Geopedagógico en la propia praxis educativo-política, que sitúa lo pedagógico territorialmente y, de esa forma, potencializa la operación pedagógica más allá de la escuela. Un cuarto eje político lo constituye la formación de un sujeto de la educación y de un sujeto histórico-político. El punto nodal del proyecto educativo-político consiste en tener claro que el proceso formativo está intrínsecamente relacionado con la conformación de un paradigma educativo de carácter libertario y emancipador, que conlleve a una dirección intelectual y moral del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

R.E.C.: ¿Cuál ha sido el impacto de la experiencia educativa en el Movimiento Social?

L.P.B.: Además de la conformación de un sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista, considero que el gran logro del proyecto educativo político del MST y del Movimiento Zapatista se traduce en tres perspectivas, a saber:

1. Reconocerse como fenómeno social colectivo en permanente dialéctica constructiva: ambos movimientos tienen muy presente que, una condición

“...El proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista asume una perspectiva contra-hegemónica al reivindicar, en el corazón del proyecto autonómico, el Derecho de auto-gobierno en el territorio autónomo...”

y del EZLN. A mi modo de ver, la organización juega un papel importante en el campo de la movilización y la construcción de una conciencia colectiva, fundamentales en la transición de una situación de espontaneismo a la dirección consciente.

3. Identitaria: traspasa la praxis educativo-política del MST y del Zapatismo. Ambos Movimientos construyen su identidad socio-cultural y política *Sin Tierra y Rebelde e Insurgente Zapatista* que no se restringe a su accionar político expresado en los comunicados, documentos, agenda política, sino más bien, está traspasado por una producción literaria, musical, poética, visual (la fotografía, la pintura, los videos), todas presentes en sus experiencias educativas y que conforman una *mística de la resistencia* y que, igualmente, funge como canal comunicativo del sentir-pensar-estar-ser del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

apoyos solidarios para que avanzara el proyecto educativo y así se lograra avanzar en el proceso de formación educativo-política de la militancia de base -en el caso del MST- y de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista.

R.E.C.: ¿Qué caracteriza a esta propuesta educativa para diferenciarse de la educación formal?

L.P.B.: Desde mi perspectiva, lo que la diferencia de la educación formal consiste en la dimensión política que sostiene el proyecto educativo de ambos Movimientos Sociales. En este sentido, más que afirmar la existencia de una dimensión política de lo educativo, quisiera sostener que la concepción de educación planteada por estos Movimientos es, en sí misma, política. De ese modo, abrevan cuatro ejes del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo: primero, la elaboración de una definición propia, en el marco de la resistencia, de lo que significa la educa-

sine qua non para el proceso de construcción de la consciencia consiste en asumir el tiempo histórico como *locus* interpretativo de la realidad social, así como del horizonte utópico de transformación social.

2. La asunción del *territorio* como *locus* legítimo de la resistencia, de la rebeldía y de la lucha social, espacio desde donde emerge una geopedagogía, que nutre el proyecto educativo-político de ambos Movimientos.

3. Fortalecimiento de las *epistemes* propias: en una recuperación del acumulado histórico-epistémico del legado de las luchas en Brasil y México, ambos Movimientos construyeron referentes conceptuales que les permite nuevos elementos de análisis del tiempo histórico del cual son partícipes.

R.E.C.: ¿Cuáles son los referentes teóricos y prácticos que orientan el trabajo en la experiencia educativa?

L.P.B.: En el caso del MST, prevalece la concepción de la educación liberadora de Paulo Freire, el método de análisis del materialismo histórico-dialéctico, además de los referentes del pensamiento crítico latinoamericano. El proyecto educativo-político, igualmente, se nutre de la memoria histórica de la resistencia en el campo brasileño y de otras que constituyen el caleidoscopio de la lucha política latinoamericana. Con respecto a la práctica pedagógica, el MST recupera la experiencia de los Complejos Educativos del educador socialista ruso, Moisey Mikhaylovich Pistrak y de la Pedagogía de la Alternancia, que organiza los tiempos educativos en tiempo-escuela y tiempo-comunidad.

En las experiencias del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) predomina los referentes propios de la cosmovisión, cultura y lengua maya, responsables de consolidar, en el plan educativo, una intersubjetividad traspasada por una episteme propia. Asimismo se recupera la tradición de la resistencia indígena y campesina mexicana, especialmente aquella vinculada a la Revolución Mexicana de 1910, cuyo principal referente político es Emiliano Zapata y su consigna "la tierra es de quien en ella trabaja".

R.E.C.: ¿Cuáles son los principios pedagógicos que la orientan?

L.P.B.: El proyecto educativo-político del MST está traspasado por tres diferentes principios, a saber:

Principios organizativos: 1. Dirección colectiva, colegiada; 2. División de tareas entre toda la militancia, ampliando los espacios y dando oportunidad a todos los que quieran participar; 3. Formación permanente de cuadros y de militantes; 4. Disciplina, o amor y respeto a la Organización; 5. Planificación de actividades; 6. Amor al estudio; investigación, lectura, reflexión en grupo; 7. Vínculo con las masas o vínculo permanente con la base; 8. Crítica y auto-crítica.

Principios Filosóficos: 1. Educación para la transformación social; 2. Educación para el trabajo y la cooperación; 3. Educación para las múltiples dimensiones de la vida humana; 4. Educación con y para los valores humanistas y socialistas; 5. Educación como proceso permanente de formación y transformación humana.

Principios Pedagógicos: 1. Relación entre práctica y teoría; 2. Articulación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación; 3. La realidad como base de la producción del conocimiento; 4. Contenidos formativos socialmente útiles; 5. Educación para y por el trabajo; 6. Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos; 7. Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos; 8. Vínculo orgánico entre educación y cultura; 9. Gestión democrática; 10. Auto-organización; 11. Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educandos; 12. Incentivar actitud y habilidades de investigación; 13. Articulación entre colectivos pedagógicos e individuales.

Además de estos tres conjuntos de principios, están otros dos igualmente importantes, a saber; el principio de la organicidad y el de la colectividad, lo que garantiza la unidad del MST.

En el caso del Zapatismo, su proyecto educativo político está traspasado por los siguientes principios pedagógicos, los llamados siete principios Zapatistas: 1. Bajar y no subir; 2. Convencer y

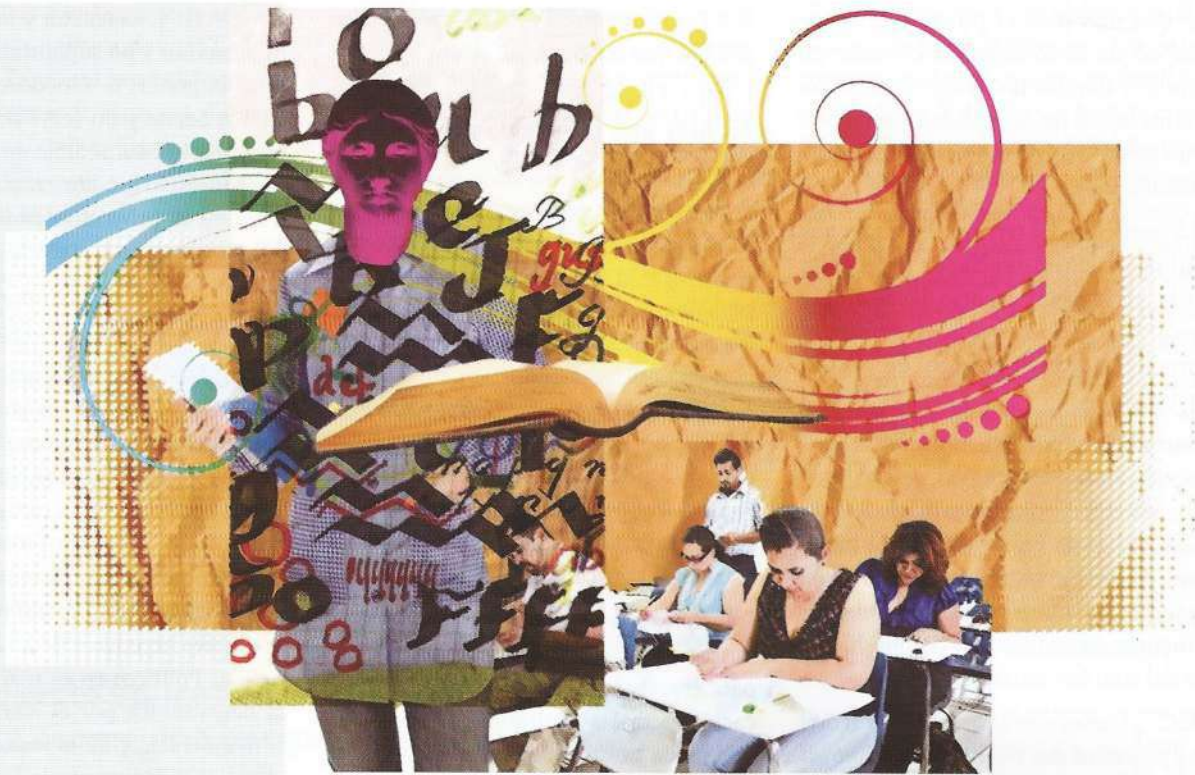
no vencer; 3. Construir y no destruir; 4. Representar y no suplantar; 5. Proponer y no imponer; 6. Obedecer y no mandar; 7. Servir y no servirse. Igualmente se concibe la *autonomía* en tanto principio educativo fundamental, base que estructura el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista.

R.E.C.: ¿Cuáles son las apuestas políticas y epistémicas de la propuesta educativa?

L.P.B.: Desde mi perspectiva, a lo largo de tres décadas de existencia, ambos Movimientos logran situar la educación en el campo de disputa hegemónica desde dos parámetros: 1. Cultural: un campo desde donde los sujetos histórico-políticos estructuran sus referentes de lucha a partir del conjunto de representaciones culturales herederos de un legado histórico; 2. Político: en el marco de disputa hegemónica por el alargamiento de la democracia y de la justicia, sea en el plan institucional, en la ampliación del Estado o al margen de él, en el marco de un proyecto autónomo.

Para el caso del Movimiento Zapatista, la defensa de la autonomía en tanto proyecto educativo-político se consolida con base en la negación de la dimensión institucional del Estado. En este sentido, lo educativo funge como espacio de recuperación de la *dignidad*, enmarcada en una nueva interpretación de los Derechos Humanos: dignidad en tanto Derecho a la vida (y vivir con el reconocimiento de las trece demandas Zapatistas) y al Derecho de autodeterminación de los pueblos, lo que implica recuperar el tejido social roto desde la *larga noche de los 500 años*, metáfora del proceso de colonización pasada y presente de los pueblos indígenas.

El Movimiento Zapatista opta por conducir su proyecto autónomo por fuera del espacio de la política, es decir, del Estado, una clara ruptura con la perspectiva de la disputa hegemónica a partir de la correlación de fuerzas histórico-políticas. En ese sentido, el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista asume una perspectiva contra-hegemónica al reivindicar, en el corazón del proyecto autónomo, el Derecho de auto-gobierno en el territorio autónomo.



La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes



Libia Stella Niño Zafra

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, EEUU. Coordinadora Grupo de Investigación Evaluándonos desde el año 2002 hasta el primer semestre del año 2013, y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, evaluación de docentes, formación de docentes, las relaciones entre currículo, evaluación y formación, entre otros, todos ellos desde las perspectivas críticas y alternativas del conocimiento.

Resumen

Después de casi 20 años de una “cultura de auditaje” o “rendición de cuentas” para la evaluación de los profesores universitarios y los de Educación Básica y Media, ha llegado el tiempo de conocer seriamente qué está pasando con ella, en términos del desempeño de la docencia, la calidad y la eficiencia, de acuerdo con las promesas ofrecidas de las políticas educativas traídas por sucesivos “reajustes” de las reformas neoliberales, sobre todo en el sector público.

Para llevar a cabo este propósito, la metaevaluación aparece en el campo de la pedagogía como la categoría más apropiada para orientar un proyecto de investigación en evaluación de la evaluación, en este caso, de profesores universitarios y maestros de Básica y Media. Partiendo de la categoría metaevaluación en sus diversos significados, criterios y contextos, este ensayo intenta abrir el camino de búsqueda del examen crítico y las respuestas y, al mismo tiempo, mostrar opciones alternativas requeridas para el manejo de la situación problemática en la cual la evaluación de docentes ha estado inmersa.

Palabras clave

Metaevaluación, políticas educativas, evaluación, evaluación de docentes.

Introducción

La evaluación ha sido elevada a una categoría decisiva a la hora de considerar cualquier actividad de la educación, como todas aquellas que confluyen en su materialización en la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas. Su importancia ha conducido a medir la calidad de los distintos procesos institucionales, a la medición periódica de sus resultados y a hacer de estos la imagen de su oferta pública. La actividad profesional del docente se ha readecuado a estos condicionamientos normativos y la validez o su calidad se la equipara a unos estándares de desempeño, con base en cifras de aprendizajes y de otras tareas administrativas, académicas y colaborativas dentro de una severa relación de jerarquías.

La evaluación es, entonces, un instrumento que sirve para saber del estado de cualquier aspecto de la educación, dinamizar y reorientar cualquier proceso, desde el diseño e implementación de una política pública hasta la elaboración de un contrato de prestación de servicios.

Sin embargo, dentro del protagonismo otorgado a la evaluación, en esa visión de eficiencia y rendimiento prevalecientes que la preside, se le debería dar mayor importancia a la tarea de conocer qué tanto, hasta dónde el modelo aplicado ha venido cumpliendo con los fines declarados como públicos y para los cuales se justificó su condición de instrumento privilegiado para inducir a transformaciones decisivas. Realmente, ¿se está evaluando cuanto debiera evaluarse?, ¿el sentido previsto para la evaluación corresponde justamente con la naturaleza de lo evaluado?, ¿los instrumentos diseñados poseen las condiciones técnicas y pedagógicas adecuadas para aplicarse en las instituciones y las comunidades educativas? Numerosos interrogantes irrumpen cuando se piensa en abordar seriamente aquello que se ha estado evaluando.

¿De qué habría de ocuparse, entonces, la metaevaluación? Para Esther García (2006:1), un estudio metaevaluativo ha de responder a un problema principal como es el de los criterios conforme a los cuales se evalúan las evaluaciones. Con qué cri-

terios, por ejemplo, se asumen las políticas de evaluación de docentes, cómo se toman decisiones, qué se hace a nivel de Estado, cómo y para qué evaluar a los docentes o en qué condiciones se aplican las evaluaciones en Colegios y Universidades. Para Santos Guerra (2003), un propósito principal a cumplir por parte de la metaevaluación consiste en la indagación sobre a quién benefician los resultados de las evaluaciones y qué intereses respaldan. A este autor le interesa la incidencia de lo ético en la metaevaluación y, por eso, le preocupan las condiciones de justicia que rigen las evaluaciones; si el manejo de la información ha sido adecuado, si se han permitido ambientes de respeto y promoción de condiciones de mejoramiento permanente de los profesores. El propósito principal del cual habla es, ni más ni menos, un asunto igualmente ético.

Si la metaevaluación se interesa en evaluar el protagonismo dado a la evaluación de docentes desde las políticas educativas, también ha de mirar el otro lado de la moneda: Cómo las medidas de reforma, flexibilización, restricción y condicionamiento al ejercicio de la profesión y de la docencia –para citar algunas de sus aplicaciones evaluativas no visibles o no discernibles fácilmente– han provocado cambios o crisis, en detrimento de las instituciones públicas, de sus comunidades educativas, familiares y sociales. Una indagación desde estos dos aspectos se aparta del modelo diseñado en los Planes de Desarrollo de los Gobiernos, convertidos en prácticas educativas con sus normas de forzosa aplicación mediante Actos Administrativos y Académicos, y se enfoca en el tipo de conocimiento elegido para los currículos y la enseñanza, y enfatiza en qué tipo de seres humanos, de ciudadanos se persigue habilitar. Todo desde un conjunto de políticas educativas estables que se implementan paulatina pero sostenidamente Gobierno tras Gobierno y dentro de las cuales la evaluación ha jugado su papel protagónico, cuyos verdaderos alcances corresponde determinar a la metaevaluación. Pero para esto hace falta averiguar cómo se concibe, cuáles son sus funciones y características asignadas y sus alcances, más allá de los límites puestos por una restricción con-

sentida de instrumentación didáctica individualizada y operativa al servicio de fines económicos, políticos, culturales y sociales que obedecen a políticas educativas neoliberales.

La metaevaluación

Como ya se ha enunciado, el término metaevaluación fue dado a conocer por Michael Scriven, hacia la década del setenta del siglo XX, con la finalidad de evaluar las evaluaciones a programas de intervención para superar las desventajas académicas de las poblaciones afroamericanas y de inmigrantes latinos. Según Ibar (2002, p. 418), el interés de la metaevaluación es establecer el estado del arte de la problemática objetiva de la evaluación como “análisis de una colección de análisis para poder integrar todos los resultados (...)”. En cuanto a su sentido, para Medina Rivilla, citado por Ivar (2002, p. 419), el prefijo meta quiere decir “cuando intentamos o proyectamos estar por encima de las teorías o hipótesis o sistemas de un amplio campo de saber (...)”. En consonancia con Santos Guerra (2007),

“... como un metalenguaje, que es un lenguaje que se usa para hablar del lenguaje mismo, metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación. Digamos, sacrificando el estilo a la claridad, que metaevaluación es la evaluación de la evaluación. Aunque el prefijo “meta” puede tener connotaciones temporales (después de), no necesariamente se realiza la metaevaluación una vez finalizado el proceso de evaluación. Puede ser paralelo a la misma”.

Para María Antonia Casanova (1992, p. 420), la metaevaluación “consistirá en ir más allá de la evaluación realizada y comprobar si se ha evaluado lo que se ha querido evaluar y la convención técnica de cómo se ha llevado a cabo la evaluación”. Proceso difícil, como lo afirma Díaz Barriga (2004, p. 18), pues la evaluación de docentes ha quedado atrapada en las formalidades de evaluación: “Los instrumentos de evaluación de la docencia, no permiten evaluar la docencia porque no responden a una teoría de la evaluación, ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente”. Para Santos Guerra (1999, p. 279), la metaevaluación consiste en “analizar

el proceso de evaluación”. Otro sentido dado a estas reflexiones corresponde al elaborado por Díaz Borbón (2007):

“... la metaevaluación no solo interroga críticamente los fundamentos como categorías determinantes; también desdobra y cuestiona los sentidos profundos de los medios, instrumentos, finalidades, el paradigma filosófico e ideológico de los sujetos, tanto de quienes confeccionan las políticas educativas y los sistemas de evaluación como de quienes las administran y de quienes devienen sujetos activos o sujetos pasivos de su aplicación o de su generación en reconocimiento de su capacidad de autorregulación de profesionales autónomos, en posesión de una conciencia”.

Definiciones, funciones, limitaciones, medios y metas de la categoría a precisar, como de la materia sobre la cual actuar, la metaevaluación ha de mirar cuál ha sido el comportamiento y los alcances de la evaluación de docentes de Educación Básica y Media y Universitaria, a la vez que aprender de lo que se evalúa y si todo pudiera aplicarse a contextos institucionales diferentes previa fijación de unos criterios. En la investigación sobre el enfoque naturalista, Egon Guba (1990), trae como criterios la credibilidad y la aplicabilidad, que bien pueden valer para la acción metaevaluativa. Según esto, la credibilidad no radica en los niveles de generalización que de los hallazgos del proceso puedan darse, sino en una valoración cierta de lo que constituye el centro del problema. Valoración que tendría mayor consistencia y precisión reuniendo información a través de instrumentos o técnicas como la triangulación, la variedad de fuentes de aplicabilidad y los contextos, que no pueden suprimirse, porque no existen realidades idénticas.

Funciones

En efecto, en la metaevaluación tienen lugar importantes funciones, sin descartar aquellas que pudieran surgir en los contextos en los cuales tenga que aplicarse.

En primer lugar, la función retroalimentadora, necesaria en la revisión continua de los procesos evaluativos, acopia un balance de lo sucedido en las acciones evaluativas, proporciona ele-

mentos para un análisis de mayor rigor y certeza sobre lo que hasta ahora se ha alcanzado. El acopio de información provee, así mismo, mayores elementos conceptuales que, al ser procesados por un análisis crítico en sus concordancias, similitudes, disparidades, contradicciones, entregan un bagaje evaluativo con el cual emprender las revisiones, cambios, transformaciones a que haya lugar. Tratándose de las políticas educativas y la evaluación de docentes, esta retroalimentación evaluativa ha de permitir mejorar o cambiar esas políticas que no cumplen su cometido en los términos esperados o que afectan negativamente lo presupuestado por mejorar. Igual cabría de aquellos propósitos, instrumentos y fines de la evaluación de docentes que, por la orientación epistemológica y/o ideológica que los guía, han de merecer el mejoramiento o su cambio definitivo. Para Santos Guerra (2007), esta función retroalimentadora, de visible relevancia, con frecuencia es olvidada, evitaría la repetición de errores:

“Existe una función retroalimentadora de la evaluación que ha sido frecuentemente olvidada. Por eso se han repetido evaluaciones escasamente aprovechables para generar conocimiento y mejora. Por eso se han repetido errores de forma extrañamente irracional. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso”.

En segundo lugar, la función de conocimiento que aporta la retroalimentación, viene como una cantera valiosa de la cual pueden aprender los sujetos intervinientes en la indagación metaevaluativa: un aprendizaje no simplemente de conformidad con lo dado, de confrontar con lo propuesto y lo planteado, sino de maduración de un conocimiento con los recursos conceptuales suficientes para detectar los desequilibrios contextuales, las desventajas de quienes se tornan objeto de evaluación, las deficiencias para hacer de la Educación un factor decisivo, no para el empobrecimiento y la exclusión, sino para el crecimiento pleno y la inclusión. Parece difícil introducir mejoras y/o cambios, cuando los sujetos intervinientes no se han provisto de las razones conceptuales suficientes para proceder: el conocimiento que primero

se produce en la mente de cada uno, solo puede garantizar lo pertinente, verdadero y justo cuanto es susceptible de mejorar y/o transformarse. Mientras esto no suceda, se puede disponer de mucha y valiosa información retroalimentadora, pero, sin esa creación personal de conocimientos posiblemente no se conseguirá lo esperado de un proyecto metaevaluativo.

Concatenada en su accionar, dentro del mismo trabajo metaevaluativo emprendido, en tercer lugar, se encuentra la función de aprender. Aprendizaje de las funciones anteriores, reforzadas con otras experiencias externas en el campo. Una función de contrastación de lo avanzado en otras instituciones o en otros países, amplía la mente a visiones más extensas y complejas útiles para la empresa de transformar críticamente, en la medida en que se revisa, reconstruye o trasciende a otros paradigmas de valoración de las acciones educativas y/o docentes. Para Angulo (1993), citado por Santos Guerra (2007),

“... metaevaluar un proceso social de aprendizaje, no puede ser menos, a su vez, que el intento de propiciar otro proceso social de aprendizaje, quizás no tan complejo como el anterior, pero no menos rico e importante. Para ello, se necesita algo más que un conjunto bien estructurado o una lista de criterios, se necesita que el evaluador, al menos, plantee interrogaciones, sugerencias y perspectivas que alimenten la comprensión misma de los evaluadores y la audiencia”.

Desde el ámbito externo, la metaevaluación incrementa el conocimiento informando de lo que sucede en otros países, en una región o una localidad, facilitando el crear relaciones de comparación en sus similitudes y diferencias, entre un país y otro, entre una región y otra, entre un continente y otro. Ayuda a conocer el origen de políticas educativas que parecieran, a veces, lejanas, pero bien pudieran vincularse teniendo en cuenta su común origen y formas de implementación.

En cuarto lugar, la función de negociación o consenso propone involucrar, libre y democráticamente, a todos a quienes intencionadamente va dirigido el proyecto de evaluación y metaevalua-

ción. Sobre todo, a aquellos sobre quienes recae no solo la acción evaluativa sino sus efectos posteriores: docentes y estudiantes. Esta noción de negociación la establecen Guba y Lincoln, asociada aquí a consenso intencionado en su propuesta de Evaluación de Cuarta Generación, citados por Ibar (2002). Docentes, estudiantes, directivos docentes, cada uno aporta el conocimiento adecuado a la vida institucional, en especial, del proceso enseñanza-aprendizaje. La participación colectiva proporciona información desde diferentes fuentes siempre y cuando se garanticen condiciones de democracia, justicia y respeto. Así, los interesados presentan sus observaciones en un ambiente de respeto por la persona evaluada; se establece una relación entre sujetos educativos y no entre objetos de medición.

Estas funciones, integradas en una propuesta, van a cumplir su papel metaevaluativo, apuntalado por unos criterios pedagógicos, políticos y éticos. Lo primero, porque la pedagogía es la que puede brindar el soporte epistemológico apropiado; lo político, porque el acto evaluativo consiste en un evento con implicaciones sociales en los individuos, las comunidades educativas e institucionales; lo ético, porque el acto evaluativo ha de insertarse en unos valores morales que lo afirmen en lo cierto, confiable, justo y responsable, porque sus resultados y efectos afectan, positiva o negativamente, a otro o a otros, desde el momento mismo de la decisión y elección de unas políticas educativas que, como decisiones de poder, se han de corporeizar en distribuciones económicas, normas jurídicas, funciones administrativas, concepciones y recursos pedagógicos.

Una práctica social

La metaevaluación, como la evaluación, al salirse del estrecho cerco de unos instrumentos técnicos, didácticos, encastados en sus relaciones operacionales, se transforma en una verdadera práctica social. Se trasciende la mentalidad que las manipula como actos u operaciones que cada individuo realiza o que le impone el aislamiento de su individualidad, y que rompe cualquier

comunicación o acción de semejanza con otro. El estudiante responde la evaluación ubicado en un pupitre, concentrado, aislado; frente al computador, en el cubículo, el maestro acude, por un orden (o por una intimidación) a digitar su "auto-evaluación en línea". Romper el vínculo social pareciera ser otra de las estrategias de control y dominio de las políticas educativas neoliberales, interesadas en lo individual, mas no en lo colectivo (de ahí la desaparición de lo público, la supresión o asfixia de las Organizaciones magistrales y sindicales).

La evaluación denominada de desempeño cubre nacionalmente cada año a miles de educadores de la educación pública, requiriendo de cada uno una acción individual nada más. En respuesta a esto, la metaevaluación, como la evaluación en sus diversas formas de aplicación representa un evento social, salido de unas políticas educativas públicas a través de normas y mandatos que atañen al interés general de todos, en especial, de quienes están directamente cobijados por la educación.

En esto coincide una postura crítica de la pedagogía: la metaevaluación, como la evaluación, consisten en actos educativos eminentemente sociales y ha de dárseles públicamente ese carácter, no solo en su divulgación sino en los eventos en los cuales sucede en su ejercicio, lo cual ha de reconocerse cuando la deliberación y auto-reflexión han de tener lugar. La deliberación de un maestro, de un grupo, proviene de unas necesidades y/o mandatos sociales y ha de conducir a un diálogo, a un intercambio entre una comunidad educativa docente. Pero, además, porque la información integra el conocimiento enriquecido de todos para definir y emprender planes o tareas de mejoramiento del cual todos participan. Como ya lo han expresado investigadores de la evaluación cualitativa, la metaevaluación cualitativa, no premia o sanciona, no intimida ni somete, no privilegia ni excluye, no trata de sustituir jurídicas y administrativas de que disponen los aparatos de justicia o las estructuras administrativas de cualquier institución o entidad. De acuerdo con Niño Zafra (2007),

"... la investigación metaevaluativa aporta elementos para comprender cuál ha sido el sentido de lo evaluado durante estos últimos años, por qué se ha llegado a evaluar en la forma en que se evalúa a los maestros y cuál es la pertinencia histórica sobre el devenir de esta práctica social y quiénes han logrado avances pedagógicos en la construcción de una cultura evaluativa democrática, formativa e inclusiva".

La metaevaluación, en su manifestación de práctica social, colectiva, deliberativa y auto-reflexiva, reconoce la importancia de los contextos y condiciones bajo los cuales se concibe, planea y se ejecuta la evaluación de docentes. Entre estos se encuentran determinaciones de poder políticas, jurídicas, administrativas, éticas y pedagógicas que pautan el qué, el cómo, quién o quiénes y el para qué de las evaluaciones de los maestros en la educación pública. Políticas educativas nacionales e internacionales, Planes de Desarrollo, distribución de presupuestos, tipos de pruebas, obedecen a la directa presencia de los contextos y condiciones, infortunadamente, la mayoría de las veces traducidos literalmente en un diseño original en mesas de trabajo de inversionistas, políticos... Al respecto, en algunos aspectos, anota Álvarez Méndez (2007):

"... sostengo que se puede aprender de otras experiencias pero no se pueden calcar o copiar conclusiones. Porque cada una tendrá sus significados que surgieron en escenarios únicos, irrepetibles, específicos, propios de los contextos de aplicación y según los intérpretes de la información a que dé lugar la investigación evaluativa".

Experiencias como la de Finlandia, país que ha ocupado el primer lugar en las pruebas estandarizadas, con los índices de corrupción más bajos en el mundo occidental, con los mejores reconocimientos salariales y profesionales a los profesores, entre otros criterios, presenta a la auto-evaluación como vía de optimización de su perfeccionamiento profesional y de la confianza en el sector educativo, según el documento de la UNESCO, *Estudio comparado entre 50 Países de América y Europa*. Este país, bien puede servir de ejemplo de cuánto se puede emprender y alcanzar cuando a la educación se le sitúa entre las responsabilidades prioritarias sociales del Estado.

Como proceso colectivo crítico de deliberación, los aportes de Boisvert (2004) y de Kemmis sobre la evaluación crítica a un proyecto curricular (1997), bien pueden ser utilizados para la contextualización conceptual con la cual ha de contar un proyecto metaevaluativo de evaluación de docentes.

Algunos elementos que ayudan a un desarrollo organizado del proceso son:

- 1) La discusión sobre los resultados de las evaluaciones realizadas en el último año de trabajo.
- 2) El balance sobre hechos vividos, mediante la construcción colectiva de un tema que centre el interés de los profesores alrededor de esas vivencias.
- 3) El hallazgo de las posibles causas de los problemas y, a la vez, la selección, a partir de ellas, de una temática que, a juicio de los profesores, pueda tomarse como centro de estudio y discusión.
- 4) La ilustración del debate con planteamientos de otros paradigmas que ayuden a entender la situación, que amplíen las reflexiones y explicaciones.
- 5) La integración de ideas para el mejoramiento de la evaluación de docentes con elaboración de procedimientos de auto-evaluación individual y colectiva. Para Niño Zafra (2004), "se requiere de una formación en la cultura de la evaluación crítica de cada profesor y de la institución como un colectivo, integrante de una comunidad local, regional y nacional".
- 6) La integración de ideas colectivas con miras a una difusión de lo trabajado. Una difusión que responda a las necesidades y Derechos del grupo, es fundamental en la metaevaluación.

Prácticas como las anteriores favorecen el desarrollo del pensamiento autónomo llevando a una toma de conciencia colectiva que pueda, así mismo, trasladar las prácticas de evaluación de docentes, de lo individual a lo grupal e institucional y logren la evaluación colectiva, crítica y participativa. Pero, en ningún momento, lo colectivo desdeña lo individual. Precisamente, la auto-reflexión se dirige sobre la práctica individual en

el aula, los compromisos que implican la profesión docente y la pertinencia institucional, solo que no deben permanecer en una declaración personal.

Al igual que la práctica de la evaluación, la metaevaluación requiere de indagación y estudio, con el fin de transformar aquello convertido en instrumento burocrático, rutina administrativa y ejercicio aversivo de poder, como se observa en la formalización en oficinas y jerarquías para enfatizar la presencia de la evaluación y la acreditación en Colegios y Universidades. Por tratarse de la evaluación de docentes, por supuesto, el recalcar la permanente presencia de respuestas a interrogantes muestran la necesidad del fortalecimiento de la profesión docente: ¿Las políticas de evaluación de los profesores transforman o inducen a la transformación cualitativa de las prácticas actuales al final del semestre o del año? ¿Cómo generar procesos grupales que puedan contribuir a mejorar la mejora del trabajo en el aula, en una disciplina, en la creación de comunidades académicas y culturales, que redunden en un mejor sistema educativo? ¿Se está incluyendo al docente en la formulación de las políticas e instrumentos de evaluación de docentes?, etc.

La metaevaluación ha llegado para saber de la verdad y la consistencia, en los varios niveles de significación, de los programas de evaluación para los distintos aspectos de la educación, como en este caso, específicamente, se trata de esbozar un panorama de la metaevaluación en la evaluación de docentes. Saber si realmente la evaluación –que el enfoque oficial ha dicho persigue el logro de la calidad– y la metaevaluación, pudieran contribuir a discernir qué clase de calidad impulsan los Planes de Desarrollo, en sus políticas educativas, en los discursos oficiales, en las pruebas aplicadas, así como en los verdaderos fines preconizados.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2007). "La Evaluación en la sociedad neoliberal: tendencia envolvente en todos los ámbitos para la

rentabilidad y la eficacia". En: Niño Zafra, L. S. (Editora), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Boisvert, J. (2004). *El pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M. A. (2004). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Díaz Borbón, R. (2007). "Políticas, Evaluación y Metaevaluación en la Reforma Neoliberal". En: Niño Zafra, L. S. (Editora). (sf). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dopico Mate, I. (2006). *Metaevaluación: ¿Por qué y para qué?* www.diet.uh.en/Revistas/Educ_sup/032003/arto30303.pof

García, E. (2006). *Metaevaluación*. Diccionario crítico de ciencias sociales.

Guba, E. & Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth Generation*. Londres: Sage Publications.

Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Kemmis, S. (1997). Siete principios para evaluar un programa curricular. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, n.º 18, de la Universidad Distrital, Bogotá.

Niño Zafra, L. S. (2007). "Evaluación para la rendición de cuentas o evaluación autónoma y colectiva". En: Niño Zafra, L. S. (Editora), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Niño Zafra, L. S. (2005). La Evaluación Docente en las Políticas Educativas y la Administración Institucional. En: *Revista Opciones pedagógicas*, n.º 31, Universidad Distrital, Bogotá.

Santos Guerra, M. Á. (2007). "Evaluaciones sin ton ni son. La necesidad de la metaevaluación educativa". En: Niño Zafra, L. S. (Editora). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santos Guerra, M. Á. (1999). "Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje". En: Jiménez, B. (Editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.

Schon, D. (1987). *La formación de los profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago de Chile. www.docentesmad.c/does/MBE, pdf.

El respeto por el

ocho

hecho en casa



Alexander Ruiz Silva

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales FLACSO – Argentina. Coordinador del Doctorado Interinstitucional de Educación DIE – UPN.
Email: alexruizsilva@yahoo.com
aruiz@pedagogica.edu.co

Conocí el mundo de la escuela a partir de mis propias experiencias, como le sucede a todo el mundo, muchos años antes de que esta se convirtiera en un concepto, en algo sobre lo cual reflexionar, leer, discutir, escribir. La conocí de una manera bastante peculiar.

Recuerdo con mucha desazón ver a mi hermano y a mis primos irse para la escuela mientras yo me conformaba con jugar solo en el inmenso solar de la casa. Aún no tenía la edad mínima requerida, así que tuve que esperar durante largos meses mi cumpleaños número siete, esa especie de mayoría de edad infantil que hacía posible, por fin, la admisión y el anhelado primer día de clases.

Vienen a mí vívidos recuerdos e incluso fuertes sensaciones físicas de ese día: el olor a cuero nuevo de mi maletín ABC, del borrador de nata y de los cuadernos sin estrenar cuando se temple el lomo al tiempo que se corre pulgar para que las hojas pasen a gran velocidad frente a tu nariz, la pintura brillante de los lápices de colores y el camino a la escuela orgulloso de saberme niño grande, estudiante.

No llegué tan temprano como hubiese querido, así que me tocó un pupitre entre las últimas filas. Y no había nada que pudiese romper la magia, la emoción de ese momento... bueno, casi nada.

Lo primero que sucedió, al menos lo primero que recuerdo, es que entré al salón una señora grande, gorda y seria, y nos saludó a todos casi gritando. Emocionados le contestamos los *buenos días* como si hubiéramos ensayado ese coro durante meses. Luego, la maestra nos preguntó si sabíamos las vocales y los números, y más de la mitad de la clase contestó que sí, yo entre ellos. Aunque la mayoría no había asistido al kínder, en casa nos ponían a hacer planas y nos enseñaban algunas letras y números. Así que cuando la maestra preguntó: ¿Quién sabe hacer el número uno? medio curso levantó la mano. Recibir la tiza de la maestra era sentirse elegido, era lucirse frente a todos esos extraños que pronto serían nuestros mejores amigos. Sin embargo, ya a la altura del número seis eran pocos los voluntarios, lo que hizo más fácil que la maestra me viera, me hiciera pasar al frente, me entregara la tiza y me pidiera dibujar el número ocho, mi número favorito, ¿qué podía ser mejor que eso?, la vida me estaba regalando un momento que jamás olvidaría.

Con gran determinación hice un pequeño círculo y luego dibujé otro justo debajo del primero. Entonces oí un ruido seco y sentí un terrible ardor en la espalda. La maestra me había golpeado con una enorme regla y un silencio aterrador recorría toda la clase. No entendía nada. De muy pocas cosas estaba seguro a los siete años de edad: del amor de mi madre, del gusto por el fútbol y por algunos programas de televisión –especialmente del *Llanero Solitario*–, pero, además, tenía la certeza de que al 8, si se le pintaba bigotes, cola y orejas era un gato, así como el dos era un pato. La maestra me obligó entonces a hacer de nuevo el 8. Yo insistí en dibujar las esferas que se juntan de forma vertical, cuando un segundo ardor en la espalda me hizo soltar la tiza y emprender el llanto ante la mirada colérica de la maestra y las risas incontenibles de los demás niños y, lo que más me dolía y

“...Tiempo después conocí la otra ausencia, la que de manera permanente se encarga de construir el presente, la ausencia de aquellas experiencias que ya no vuelven, es decir, la conciencia del pasado...”

avergonzaba, de las niñas. Ya sentado en el pupitre, sin apoyarme en el respaldo vi cómo la maestra, ante toda la clase, hacía un extraño 8 que consistía en hacer de arriba hacia abajo una doble curva que se continuaba de abajo hacia arriba hasta unirse con el punto de partida.

Pasé los primeros cuatro años de la escuela primaria desconfiando de todas las invitaciones de las maestras de turno a escribir en el tablero cualquier cosa que pudiera hacer bien. De ninguna manera me destacué académicamente durante la primaria. Solía acompañar mi desconfianza y fastidio por las clases de largas ausencias. Las profes le decían a mi madre que yo era bastante distraído. La verdad era que en muchas ocasiones no prestaba atención a los demás, qué se yo, estaría ocupado haciendo ochos, juntando tercamente los dos círculos, uno encima del otro: $o + o = 8$, como me habían enseñado en mi casa antes de ingresar a la escuela pública.

Tiempo después conocí *la otra ausencia*, la que de manera permanente se encarga de construir el presente, la ausencia de aquellas experiencias que ya no vuelven, es decir, la conciencia del pasado. Y digo, tiempo después, ya que a los siete años las experiencias se asumen como atemporales. Es la añoranza la que nos hace extrañar lo que en algún momento hicimos, lo que antes fuimos. Creo que esa conciencia de añoranza se empieza a conformar cuando asumimos la perspectiva racional como el punto sobre el cual se ordenan nuestras vivencias, a través del cual se interpretan todos los eventos y hacia el cual confluyen nuestras más caras pretensiones de comprensión.

De esta manera la ausencia se constituye de negaciones. Y es así como aprendemos a extrañar a los otros. Como mi padre manejaba un camión, me acostumbré de niño a extrañarlo, a sentirlo no presente. Y lo imaginaba recorriendo paisajes extraordinarios, conociendo algo así como muchísimas maneras de hacer el 8. Cuando, siendo un poco más grande, en los periodos de vacaciones acompañé a mi padre a algunos viajes, a ciudades que en ese entonces me parecían muy, muy lejanas, comprendí otras maneras de estar ausente. La lentitud del camión y los largos silencios me mostraron la distancia enorme que se puede sentir aun estando cerca de alguien.

Luego la muerte se encargó de completar los fundamentos de un aprendizaje que nunca termina, de un aprendizaje que siempre se acompaña de escepticismo, de incertidumbres, de largos soliloquios. Sin embargo, lo que más me duele de la muerte, en Armero, de tantos seres amados, de las personas con las que compartí colegio, río, calle, estadio, fiesta, billar y hasta novia, no es la ausencia, su actual ausencia, sino la posibilidad, la real y concreta posibilidad de perderlos poco a poco en el olvido, de rezagarlos en la memoria, en esa extraordinaria maquina productora de recuerdos, de futuros recuerdos.

Hace muchos años soy maestro y aunque ya no viajo en camión, casi nunca voy al río y hago el 8 como me enseñó la maestra de primer grado, asumo como principal compromiso no exigir a mis alumnos a hacer las cosas como a mí me gusta. Algunos lo verán como una actitud respetuosa del Derecho del otro a explorar, imaginar, crear y aprender, yo prefiero entenderlo como *el respeto por el 8 hecho en casa*.



Preguntas por el sentido de la **educación** en Colombia¹



Alberto Martínez Boom

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía. Miembro activo y fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

En momentos en los que lo educativo y lo político se volvieron cuestiones técnicas; en tiempos en los que educación y política muestran fracasos, malestares y limitaciones, esta mesa convoca a preguntarnos por el sentido que tiene educar hoy. No aspiro a defender posturas que pretenden explicar la totalidad, tal vez porque no existe una regla que libere al intelectual del riesgo de intentar decir algo que se tiene que decir y que no suele conducir a ningún lugar seguro, lo que significa que tampoco pretendo tener la razón. Habría que insistir en que las entradas y las salidas a la cuestión del sentido y del poder de

la educación son múltiples y lo mejor es que queden abiertas, es necesario resistirnos a la tentación de hacer economía de la complejidad para que la educación como acto político, tenga lugar.

Me interesa un pensamiento que no se acomode fácilmente al sentido común, a la opinión común, a lo políticamente correcto. Me muevo entre quienes leen las opiniones y cuestionan su insistencia hasta lograr sistematizar algo menos obvio. En esta dirección concibo que podemos pensar la escuela, la educación, las exigencias de la calidad y las políticas educativas de otro modo, con otro sentido.

Para ilustrar este procedimiento analítico, voy a presentarles tres reflexiones que comienzan en lo más actual para luego devolverme en el tiempo. Cada reflexión muestra sentidos muy específicos de lo que se entiende por educación. El primero es un diálogo, por supuesto crítico, con el sentido de la educación anunciado en el Informe Compartir; el segundo, se devuelve veinte años, al momento del debate de la Ley General de Educación; y el tercero, retorna a la década de los sesenta para mostrar el momento en el que la educación se convierte en un asunto de calidad de la educación.

Uno. El Informe Compartir

No es la primera vez que un grupo de economistas se presenta con un documento técnico que anuncia la estrategia más adecuada para mejorar la calidad de la educación. A comienzos de año, anunciado con bombos y platillos como corresponde a estos tiempos de publicidad masiva, la Fundación Compartir presentó a la opinión pública su estudio: "Tras la excelencia docente". Documento elaborado por "expertos" y que anuncia el sorprendente secreto capaz de sacar a los colombianos del atraso y la inequidad.

Días después en una de las separatas de El Tiempo se puede leer el titular: "Educación, el motor del cambio"; desde el editorial de Roberto Pombo hasta la nota periodística final sobre los procesos de alfabetización financiados por Ecopetrol, se llama la atención sobre un equipaje de impresiones comunes –todas parecen tener mucho sentido–: educación inclusiva, formación para el desarrollo social, educación rural, universidad étnica, educación de adultos, formación permanente, emprendimiento, etc., etc., etc.

No creo que se trate de una reiteración azarosa, mucho menos cuando el 9 de marzo, el día de elecciones al Congreso, El Espectador anuncia en su portada: "voto por la educación" y edita una fotografía en la que vemos a un grupo de jóvenes que mojan primera plana por liderar un pacto educativo que había logrado, en medio de la coyuntura elec-

toral, el compromiso de 71 candidatos a cargos de representación popular y de unos seis mil ciudadanos de a pie. El eslogan del novedoso pacto es contundente: todos por la educación. Como si fuera poco, la Revista Semana, edita un informe especial que titula: ¡Exigimos educación! Llegó la hora de un pacto Nacional para formar a los colombianos del siglo XXI.

Afirmar que la educación es la variable clave para lograr que una sociedad progrese es la consigna que repiten por igual individuos, medios de comunicación, políticos y expertos de la economía. Se trata de una consigna poco

Y lo paradójico, que tampoco sería tal, es que el mismo estudio anuncia al maestro como el nuevo héroe. No hay antinomia en ese recurso manido que al mismo tiempo hace héroe y culpable al maestro. Los economistas saben que el problema de la inequidad se resuelve de otra manera pero es menos problemático tener una coartada, volver heroica la tarea del maestro y anticipar una que otra culpa por si algo falla.

Entusiasmado aun por el eureka del Informe Compartir que insiste categóricamente en la necesidad de invertir más en educación –cuestión que por demás es cierta–, habría que interrogar la ilusión

"...La educación comienza a ser, a partir de aquí, un problema de los economistas y no de los sujetos que en ella intervienen, tampoco de las instituciones que se supone los forman, mucho menos de la pedagogía..."

novedosa aunque es indudable que su sentido común conlleva un profundo valor redentor que tiene efectos sobre lo que la gente cree: la educación nos redime hasta un punto en el que solo funciona como coartada. En la lógica del Estudio Compartir la educación se muestra como la solución, precisamente porque su falta de análisis profundo supone que ella misma es causa, fuente y origen de todos nuestros males. Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, reducir su complejidad a fórmulas que no se argumentan, validar experiencias exógenas sin el más mínimo interés por lo propio indica que, para estos expertos, estamos como estamos por los maestros que tenemos, incluso que es improductivo el trabajo que realizan diariamente nuestras escuelas. Al final, ¿será que ahora la pobreza, nombrada como inequidad, ya no alude a causas económicas, a corrupción, a falta de inversión, sino que se remite a la mala calidad de la educación y, por derivación, a la existencia de malos maestros?

de algunas de sus suposiciones. El Informe parte del supuesto de que la educación es un factor de progreso económico que contribuye de por sí, a la disminución de los problemas de equidad en los que vivimos. Semejante afirmación es un sofisma publicitario que se construye sobre datos endeble, carentes de prueba y que el estudio no muestra. Ya aprendimos de otro viejo sofisma, que con el tiempo perdió vigencia, y que aseguraba que la educación promovía la movilidad social. Los beneficios económicos de la educación no son los mismos para todos y hay demasiadas evidencias empíricas para descreer de este entusiasmo.

Al lado de esta suposición, el informe Compartir repite una carencia común a otros informes elaborados por economistas en el pasado: ignoran la realidad histórica de la escuela, del sistema educativo, de la propia educación y carece de cualquier reflexión pedagógica como si esta discursividad nunca hubiera existido. Buscan intervenir asépticamente en un asunto que no conocen en pro-



Fotografía - Alberto Motta

fundidad y del que reflexionan desde una sola parte de lo actuado: su analítica económica.

En esta misma dirección se construye la concepción de la excelencia docente que, según sus fundamentos y sus justificaciones, tiene como objetivo y principio de racionalidad un interés económico, que siendo válido no es el jerárquicamente más importante. Más allá de introducir el debate sobre si la excelencia docente se mediría con pruebas estandarizadas como PISA –supuesto bastante cuestionable–, llamo la atención sobre la aparición de un tipo de racionalidad que sería intrínseca al individuo y al anhelo construido de educarse. Desde los fisiócratas las bondades del Gobierno económico insisten en ver la educación de los miembros de una sociedad como un factor que produce riqueza. No veo razón para rechazar este hechizo económico, a no ser los efectos derivables sobre ese grupo de maestros y facultades de educación que en este nuevo “Compartir” quedarían avocados a la obsolescencia.

Toda esa monótona reiteración que clama por mejores resultados en las prue-

bas estandarizadas omite los cuidados de quienes trabajan los enfoques comparados con mayor seriedad. Omitir diferencias entre las naciones y deducir explicaciones que no superan el más elemental sentido común resulta un procedimiento obtuso. Un buen maestro en Colombia, con Doctorado, que se queda en la escuela pública, no es lo mismo que un maestro con Doctorado en Finlandia o Singapur. Presentar unas estadísticas entre Naciones no constituye ni un estudio riguroso ni se aproxima a las exigencias de detalle de las disciplinas comparadas.

Pablo Gentili, nos habla en uno de sus últimos artículos de Ha-Joon Chang, un importante economista de la Universidad de Cambridge quien explica cómo Corea comenzó sus ciclos de crecimiento y expansión económica cuando tenían aún sistemas escolares atrasados y muy bajos niveles educativos en buena parte de su población. Este solo ejemplo sería suficiente para interrogar la obviedad de algunos estudios que suelen confundir causas con consecuencias. Imaginen la sorpresa de Pedro Gómez ante un asunto que bien puede funcionar al con-

trario: una mejor distribución del desarrollo económico nos podría llevar a un más alto nivel educativo; reduzcamos la inequidad y con seguridad mejoraremos la educación, pero no al revés, la culpa no es solo de los maestros.

Dos. La cuestión de la Ley

¿Qué lugar ocupa la Ley al interior de las prácticas sociales? Una primera lectura podría desprender argumentos respecto a lo que significa considerar la educación como servicio o como Derecho, valorarla en su gratuidad o estimular su oferta desde sectores privados. Son muchos los estudios que en la actualidad ponen el Derecho a la educación en articulación conceptual con los temas de la justicia social, la inclusión y la equidad².

Por su parte, los políticos hacen de la Ley la expresión de una promesa a la que adjudican la función de resolver problemas sociales. Magnifican la Ley a un nivel comparable solo con la propaganda. No es sorprendente, entonces, que un Proyecto de Ley de tierras legitime adquisiciones basadas en el desplazamiento y la violencia o que una Ley de Justicia

transaccional se coloque en los umbrales de la impunidad. La ley cumple para el político una función retórica de efectos ambivalente: es, a la vez, causa y solución de todos los problemas.

Los maestros, a su vez, asumen una posición reverencial ante la Ley, posición que define su propio lugar de autoridad. Representan la norma, encarnan la Ley, aterrizan sus efectos como prácticas en la institución. Ya no se trata ni de la propaganda ni de la abstracción del principio, la Ley racionalizada como norma de vida, como gestión de la cotidianidad del aula y de las relaciones del maestro con los alumnos traduce materialidad, inmanencia y conflicto. Este lugar se asemeja a la imagen que Kafka nos presenta en su relato *Ante la Ley*: el maestro se mueve entre ambos personajes, a veces funge como guardián y custodio de la Ley y, otras, se parece al hombre que solicita ingresar a sus puertas. La parábola literaria siendo indirecta parece suficiente; encarnar la Ley ondula entre gestos negativos: la traba, la imposibilidad, la espera y lo que se posterga.

Si la pregunta es ¿Qué papel cumple la Ley?, un ojo menos trascendente diría que muchas veces la Ley no crea algo sino que más bien recoge procesos que ya están en marcha, otras veces sirve para legitimar prácticas que no están reguladas o para intentar impedir determinadas acciones que ella misma calificaría como prohibitivas. Es propio de la Ley la gestión de legalismos e ilegalismos, no la resolución de problemas. Muchas veces, la acción legal es sutil e indirecta, busca propiciar, incitar, normalizar, disponer, dejar hacer, desregularizar, ratificar, controlar, en fin.

El análisis que podemos hacer de la Ley General de Educación, y que compromete el papel que yo mismo cumplí como uno de los que participó tanto en las discusiones como en la edición de libros y artículos divulgativos, parte de esta cautela. Quienes discutían no eran los mismos que legislaban, la distancia entre una y otra acción supone entusiasmos y posturas diferentes. No es descabellado indicar que buena parte de los problemas de la educación fueron

recogidos en el texto de 1994 como un compromiso con la calidad de la educación cuando los que participamos en su discusión estábamos lejos de reducir la cuestión de la educación a la calidad. Compromiso que materializa las fuerzas que estuvieron en ese momento disputando el privilegio de lo legal, grosso modo las siguientes: el Gobierno con su plan de apertura educativa, las tendencias del mercado que buscaban espacio para sus ofertas privadas, FECODE y otras agremiaciones magisteriales que intervinieron en la negociación de la Ley, asociaciones como CINEP, Tercer Milenio, Foro, Dimensión Educativa y varios grupos de investigaciones que participaron en el Movimiento Pedagógico y en lo que, por entonces, se llamó Constituyente Educativa, en fin.

Hablar de una Ley 20 años después significa que podemos llamar la atención sobre los distintos procesos que se realizaron en su constitución. Frente a quienes se quedan en el límite enunciativo de lo que dice la letra de la Ley, ponemos una disposición mucho más interesante: la Ley como expresión de un debate colectivo susceptible de múltiples formas de apropiación social. La amplitud del debate que nos llevó a la Ley General de Educación de 1994, llama la atención sobre algo que se propició, se movilizó, es decir, un gesto que produjo entusiasmo y pensamiento. Eso es lo que me interesa destacar del papel de la Ley 115 y no solo si se cumplió o no si no, básicamente, todo lo que movilizó. La apropiación de un debate del que se desprenden posiciones institucionales frente a unos contenidos y frente a unas luchas es en el fondo, la cuestión que importa. Lo que sigue vivo de la Ley debatida hace 20 años es esto y no su cara burocrática y Kafkiana que por cierto casi fue desmontada con la Ley 715.

Tres. La educación como "calidad de la educación"

La calidad es un término muy sofisticado y por demás, ambiguo que dice nombrar un hecho de calidad que mirado en detalle no resulta ni tan evidente, ni tan cierto. Aclaro que, no aceptar la calidad

como principio no significa optar por la mala calidad, así algunas veces guste de aplicar, en el debate, el supuesto de las posiciones simples. Todo lo contrario, podríamos reconocer, mínimamente como extraño, que la complejidad del fenómeno educativo se acapare en el término calidad. Y es problemático porque deja por fuera de su lógica ambigua y reduccionista la complejidad de un proceso que, como la educación, tiene tanto de largo como de ancho.

¿Cuándo surge este concepto? ¿Qué novedades introduce, cuál es su historia y qué nos podría mostrar el desciframiento de su procedencia? Intentemos por ahora, una genealogía acotada de este asunto. En diálogo con Foucault: "si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia (...) descubre que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella" (Foucault, 2004, p. 18).

Podemos ubicar los discursos sobre la calidad, su búsqueda y sus consignas como haciendo parte de la posguerra, vinculados estrechamente a las prácticas de planear para mejorar. Planear devino en un instrumento técnico, supuestamente aséptico y desideologizado que cumplió con una labor fundamental: aumentar la racionalidad de la acción educativa. Como instrumento ha permitido la superación de cualquier debate político, la influencia y la acción de los grupos de presión y la fijación racional de objetivos, tareas y métodos para la reforma de los sistemas educativos.

En la década de los 60 comienza un proceso de expansión de los sistemas escolares, basados en el principio de que la educación no es un gasto sino una inversión necesaria para el cumplimiento de los Planes de Desarrollo Económico y Social. De ahí que la primera ola de Reformas se centró en el impulso de las propuestas de desarrollo apoyados en la Teoría del Capital Humano (Schultz, 1962). Según muchos especialistas de la economía, el enfoque del capital humano se originó en la dificultad de los modelos económicos

tradicionales para explicar el crecimiento económico en función exclusiva del comportamiento de los factores convencionales: capital y trabajo.

El argumento central de la teoría del capital humano es que las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud. La escasez de conocimiento sería una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, en los que atraso va a significar no solo bajos niveles de renta por habitante (pobreza) sino básicamente ignorancia, que quiere decir “bajos niveles de educación por habitante”, siendo las diferencias en esta última las que determinan, en opinión de varios economistas, el potencial de crecimiento de una economía. La educación comienza a ser, a partir de aquí, un problema de los economistas y no de los sujetos que en ella intervienen, tampoco de las instituciones que se supone los forman, mucho menos de la pedagogía.

Desde aquí creo posible reconocer tres momentos en el surgimiento de la categoría “calidad de la educación”: el primero, a mediados de la década de los sesenta, como parte de la estrategia del desarrollo; el segundo, a comienzos de la década de los noventa, ligado a la globalización y descentralización de los sistemas educativos; y en tercer lugar, referido a los últimos años, en los que la calidad abarca ya no solo a los individuos, sino a las instituciones, los procedimientos de acreditación institucional y la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad y aquí la calidad ya va a abarcarlo todo.

Uno de los signos más notables de la tecnocratización de las Reformas es la centralidad ganada por este concepto que, analizado en su materialidad, alude a la adquisición de un sello capaz de avalar, garantizar y legitimar socialmente la prestación de un servicio. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo. La calidad es una categoría que ha obtenido un

“amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar de que oculta más de lo que muestra o clarifica”.

De modo especial, el Banco Mundial ha establecido que las prioridades de inversión por niveles educativos sean determinadas por la relación costo-beneficio y su tasa de retorno y, por supuesto, define que los criterios de calidad deben estar asociados a competencias y rendimientos.

En tanto la calidad se presenta como un atributo de racionalidad y un sello distintivo de modernización, resulta una propuesta tremendamente atractiva y expectante. La calidad se destaca en todo lo que agrega: más economía, mayor productividad, mejores resultados, procesos rápidos y eficientes o incluso, la calidad nos lleva al éxito. Es por esto que se actualiza como competitividad, también como innovación. Si crece la innovación se es más competitivo: esa es la fórmula. Además, el discurso de la calidad se basa también en una ambigüedad calculada, busca estandarizarse y asegurarse cuando justamente está invadido de indefiniciones.

Epílogo

He realizado este recorrido para advertir que muchas de las cuestiones que hoy nos inquietan y que siguen clamando por el sentido de su sentido, se han originado antes. Unido a esto conviene recordar que la educación no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia. No estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones, vamos a conseguir, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos.

No es posible refugiarse en un saber técnico que, fijadas las grandes metas, nos permita establecer qué hacer sobre la base de la aplicación de unos saberes que operan como fundamento y de unas

cuantas reglas de traducción o transposición. Importa mejor una voluntad de renuncia a todo cálculo basado en el conocimiento del otro que se traduzca en una restricción de lo que el otro es y que pase por su cierre o su exclusión. En su lugar, la opción que aquí expongo asume el desconcierto, el enigma, la ampliación de lo posible como punto de partida para actuar y no como fallas que es necesario controlar, disipar o llenar. Que educar es un acto político que incita al pensamiento es la única certeza que asumo junto con la tarea de desentrañar lo que significa esto actualmente.

Referencias bibliográficas

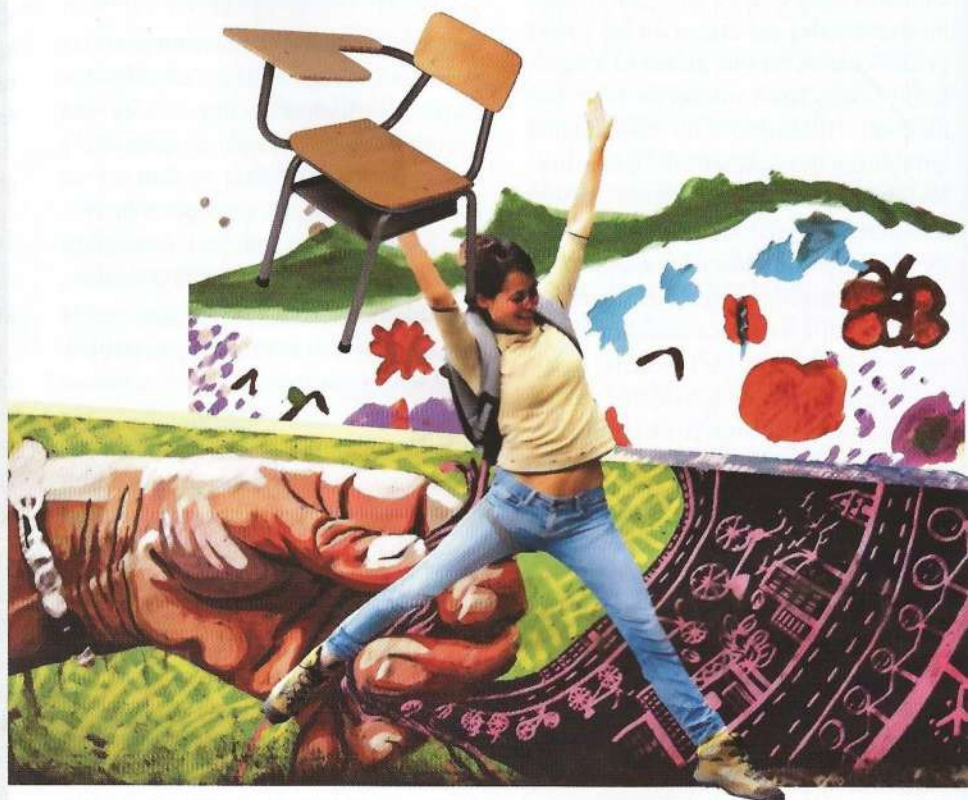
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Kafka, F. (1995). “Ante la Ley”. En: *La metamorfosis y otros relatos*. Barcelona: RBA, pp. 139-141.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: CAB y Anthropos.
- Rivas, A., Veleza, C. & Mezzadra, F. (2012). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: Unicef, Embajada de Finlandia y Cippec.
- Rodríguez, A. et al. (1994). *La Ley General de Educación. Alcances y perspectivas*. Bogotá: Tercer Milenio.
- Schultz, T. (1962). *La educación como fuente del desarrollo económico*. Santiago: Mimeo-grafiado.

Notas

- 1 Intervención preparada para el panel convocado por FECODE y por la *Revista Educación y Cultura* en la Feria Internacional del Libro de Bogotá. Mayo 7 de 2014.
- 2 Axel Rivas, por ejemplo, realiza estudios comparados sobre las Reformas Educativas de diversos países de América Latina, de los que deduce criterios de redistribución para la reconstrucción de la justicia educativa. En sus análisis hace consideraciones acerca de la educación como Derecho Humano y aplica los principios de justicia deducidos de las teorías de John Rawls.

Estrategias y Mediaciones Pedagógicas

Tensiones y relaciones con el saber escolar



José Darwin Lenis Mejía

Profesor Maestrías: en Educación
Universidad ICESI y en Pedagogía
Universidad Industrial
de Santander- UIS. Colombia.
jose.lenis@hotmail.com

La estrategia supone una actitud del sujeto para utilizar, en la acción, los determinismos y casualidades exteriores, y podemos definirla como el método de acción particular de un sujeto en acción de juego (...) donde, para llevar a cabo sus propósitos, se esfuerza por padecer aquella lo mínimo y por utilizar al máximo las obligaciones, las incertidumbres y las casualidades de este juego. Hay un programa predeterminado en sus operaciones y, en este sentido, es auténtico; la estrategia predetermina en sus finalidades pero no en todas sus operaciones...

Edgar Morin, *La connaissance de la connaissance 1*, (1986, p.62)

Resumen

El propósito de este documento académico es revisar acepciones y relaciones entre los conceptos saber, mediación y estrategia pedagógica, referir su campo de circulación, discursos y sus movi- lidades internas/externas visibles en la escuela, especialmente en las prácticas pedagógicas de aula.

Palabras clave:

Estrategia, mediación, pedagogía, práctica pedagógica, saber.

Los conceptos enunciados dan cuenta de una tradición de nociones, hechos y discursos pedagógicos que circulan entre los maestros en el quehacer diario de aula, los cuales al parecer, son disímiles y distantes desde una cohesión teórico-práctica. Intentaremos su acercamiento conceptual a partir de mirar la pedagogía como memoria de los maestros y de la educación en tanto permite revisar sus vínculos pasados, sus formulaciones presentes y su devenir dentro del campo educativo. Así, la pedagogía viabiliza en el maestro construir una historicidad crítica para repensar los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

El análisis de las relaciones estrategia-mediación, saber-mediación y saber-estrategia se supeditan al campo de la escuela desde la dimensión pedagógica. Pero, clara y ampliamente la desbordan por ser asuntos que pueden referirse a múltiples tópicos, entre ellos los pedagógico-didácticos y los de control. Los primeros, establecidos en los modos de agrupar estilos, acciones y momentos al establecer y disponer el acto educativo como lugar de entrecruzamiento ético y autónomo del maestro en su práctica de enseñanza. Es decir, las maneras de instituir relaciones y promover instancias de autorregulación en los espacios de interiorización enseñanza-aprendizaje. En segunda instancia, los tópicos de control prescriben cierta disciplinización del saber, en tanto forma de actuar que se predispone como paradigma de lo que se puede hacer con el saber, lo que se conoce del saber y lo que dispone el saber en los sujetos maestros y/o estudiantes. Para mencionar hoy en este campo, por ejemplo, dos ámbitos importantes: lo social y lo político. Estos agrupan un horizonte de injerencia pedagógica en la escuela que se puede *historizar* en términos de sujeciones al “método” de saber enseñar o más ampliamente saber conocer. En ese sentido, la escuela acuña nociones políticas y sociales de amplio espectro y estas “modelan” una estructura de saber que condiciona formas de uso, y en consecuencia, ejercicios de poder y de vigilancia de los mismos. La escuela en

tonces, es contemporáneamente, el espacio central e ideal para experimentar y poner a punto estas lógicas de intervención a partir de dominios de saberes o competencias que se orientan por arquetipo, a la producción y formación de sujetos para ejercer labores sin reflexión alguna, en todo tipo de ambientes y tiempos. Estas son orientaciones sociopolíticas agenciadas por Organismos Internacionales o por un mercado economicista global eficazmente elaborado en y para la escuela, donde no hay lugar para pensar y lo alternativo como oposición se invisibiliza. Expresado de otra forma, la escuela recibe mandatos a modos de saberes técnicos, tecnológicos o científicos, los *pedagogiza* (internaliza-procesa y reproduce) y nuevamente los entrega a quienes con celeridad los reclaman (padres, empresarios, organizaciones educativas y sociedad en general, entre otros). Ahora, consideremos ¿Por qué la escuela enseña lo que enseña? ¿Serán conscientes el maestro y la escuela de lo que enseñan? ¿Por qué se enseñan objetos de saber sin inspeccionar sus orígenes?

No examinar a profundidad el objeto que se enseña y orientarlo con pretensiones academicistas es un primer obstáculo epistemológico y práctico para enseñar, en sí mismo, un saber. Existen múltiples tipos de saberes; unos de carácter científico, que en su estado natural (sin intervención) se le suele llamar en las teorías pedagógicas recientes ‘saber sabio’. Así lo aclara Chevallard, 1997. *El ‘saber sabio’ como contenido de publicaciones adquiere autonomía y rasgos propios que lo desvinculan de sus orígenes. La descontextualización, la despersonalización y la ahistoricidad identifican al saber académico en las más diversas formas utilizadas para su publicación.*

Este comentario hace evidente que para enseñar un saber es necesario, identificar su génesis, el contexto en donde surgió, y sus desarrollos. Un maestro experto dispone una construcción arqueológica del objeto de saber para saber “transponerlo”. Es decir, cuando se habla de estos “traslados” y

transformaciones conceptuales, se habla entonces, de transposición didáctica. De cierto modo, sin mayor análisis, el saber enseñado corresponde a un saber “tratado” o “procesado” en la escuela por el maestro, y en tal procesamiento pierde su carácter y sentido original. *Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre, a partir de entonces, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1997, p. 45).*

Así, el origen de un objeto particular de saber fundamenta la aparición de las investigaciones didácticas disciplinares y de las redes de conocimientos de grupos de intelectuales o científicos que forjan y nutren la epistemología de nuevas disciplinas y campos de estudio. Entonces, la aparente científicidad de un saber demanda indagación y dudas de quien enseña. A decir de André Chervel, (1991, p. 64) *suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa. Según la opinión común, la escuela enseña aquellas ciencias que han demostrado ser eficaces en otros campos. Cabe reflexionar, ¿Qué significa saber enseñar? ¿Cómo se enseñan los saberes desde lo pedagógico-didáctico?*

Saber enseñar no solo es una cuestión de método, de contenidos y de replicar lineamientos. Saber enseñar es reconocer un campo de relaciones y situaciones que se presentan cuando se aborda un objeto de saber, en términos de sus vínculos y mediaciones posibles en el horizonte de potenciar mejores procesos de aprendizajes.

En el siguiente esquema la confluencia de campos, sus traslapaciones y movilizaciones pensadas, controladas y/o acordadas que permiten la internalización de un saber la reconocemos como didáctica. Tópico directamente asociado a la enseñanza.

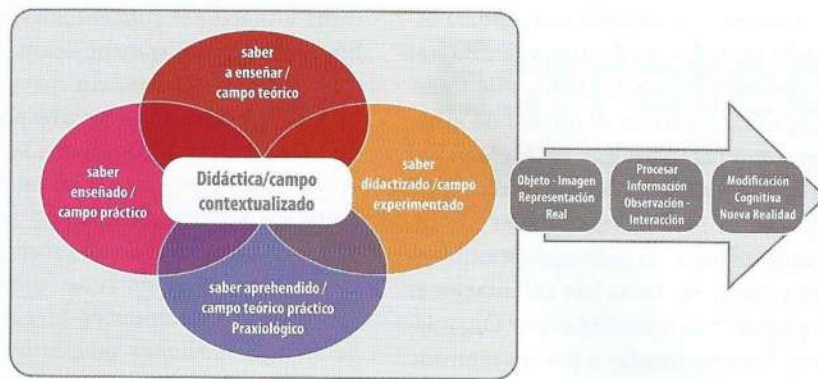


Figura 1. Didáctica de un saber

Un asunto es el saber a enseñar, es decir pensar el objeto de estudio en su estado “natural”, otro asunto clave es el saber enseñado por el maestro, como este presenta y enseña el objeto de estudio, y otro final y diferente es el saber aprendido por los estudiantes. Guardar coherencia y pertinencia de las tres instancias es lo que se precisa en los procesos de enseñanza aprendizaje en el campo de la didáctica.

El maestro, en ocasiones, elimina la complejidad y rigor de las interrelaciones enseñar-aprender con el afán de facilitar aprendizajes disciplinares, sin pensar las consecuencias de todo tipo que se presentan, algunas por la abrumadora simplicidad en el abordaje, y otras también por desconocimiento, en las cuales se minimiza la importancia y se desconoce el valor de la enseñabilidad de un saber. La didáctica de un objeto de saber y de una disciplina es particular; es por ello que el propio maestro es quien propone una construcción metodológica para abordar el estudio del propio objeto. En palabras de Steiman (2011, p. 5) citando a Alfredo Furlán (1989) y a Gloria Edelstein (1996), y en la misma línea de análisis que propone Ángel Díaz Barriga (1986), la construcción metodológica, es la construcción que el propio docente realiza de su propuesta metodológica de enseñanza. Es particular, es idiosincrática y es un derivado de la consideración de las particularidades referidas a la intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto social e institucional en los que se aprende y se enseña.

La escuela demanda que el maestro, en esta construcción metodológica, reconozca los desarrollos de su disciplina, los contextualice y los haga vivos para los estudiantes; de ahí la importancia de las investigaciones de aula y de las redes de maestros inter y trans disciplinares como espacios para deconstruir y proponer nuevos modos de comprender las problematizaciones educativas.

Parte de lo anterior, se puede considerar con soporte en las investigaciones sobre la historia de las disciplinas escolares en Chervel, (1991, p. 64) cuando declara que *si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces, a la necesidad de simplificar e incluso vulgarizar para un público joven conocimientos que no pueden proponerse en estado puro ni en su integridad. Se estima, por tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos ‘métodos’ que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate.*

Algunas de estas ideas se reconocen de forma general en los estudios de problemas sobre la enseñabilidad, la cual según Paciano (1985, p. 385) esta última se refiere a la *potencialidad que tienen las ciencias de informar, instruir sus saberes al sujeto, es decir, la posibilidad de ser transmitidas o enseñadas de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original.*

Aquí vale preguntarnos ¿Qué tipo de mediaciones se desarrollan en la escuela? ¿Cuáles son los propósitos reales de las mediaciones? ¿Qué es lo que se requiere saber? ¿Para qué el saber escolar? ¿Qué posibilidades auténticas de transformación social ejercen los maestros desde las mediaciones y el saber pedagógico? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de mediaciones pedagógicas? ¿Qué tipo de aprendizajes movilizan maestros y estudiantes cuando diseñan estrategias pedagógicas? ¿Qué regularidades objetivan los maestros en la construcción metodológica de las didácticas disciplinares? ¿Cómo se dinamizan los saberes a partir de las didácticas disciplinares?

Se intentará, en lo sucesivo, dejar ver las particularidades de estas reflexiones.

Saber y práctica pedagógica

La noción saber, tiene amplios desarrollos históricos, aunque en la escuela no se aborden con rigor sus orígenes o génesis de su circulación, sus alcances, y claramente, su significado que por demás, diremos no es singular, sino plural. Es decir, hablamos de saberes, no de saber como un todo unificado.

Para el profesor Beillerot, (1998, p. 21) *el saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo.*

Desde esta concepción, el vocablo saber, de forma general, permite integrar múltiples posturas de interiorización, de expresión y de categorización como concepto práctico, teórico o teórico-práctico. Veamos, para el análisis, algunos ejemplos. Saber matemático, saber que hace alusión a una disciplina científica, saber cantar, saber que vincula un saber hacer en desarrollo de un oficio, tarea y/o actividad, es decir, un saber de carácter práctico, saber conducir, saber técnico de carácter cotidiano, saber convivir centrado en actitudes y disposiciones del ser y de cumplir ciertas reglas o acuerdos sociales en la medida de saber dialogar, saber reconocer

al otro, respetarlo y compartir espacios comunes, saber tecnológico como generalidad condicionada a principios técnicos, organizacionales, para establecer estructuras y maneras de innovar, reestructurar, de crear y generar hechos como asunto para el interés particular o colectivo. Saber cocinar que puede tener dos tópicos, el primero desde lo empírico, lo no formal, fruto de la repetición y la experiencia se dice que sabe y el otro, desde lo académico, un saber de experto, de chef, quien ha refinado un método, un estilo y estructura de hacer y saber. De otra parte, el saber cómo, noción de funciones cognitivas, que propicia relaciones claras de actuación con el saber, tales como saber clasificar, organizar y contrastar elementos, acciones u espacios determinados, asociados a tiempos, lo que demarca una eficacia en el saber hacer. Si decimos que un sujeto sabe ejecutar un trabajo y posee un saber es porque existe otro sujeto que no tiene ese saber y que por lo tanto no sabe; si decimos que un maestro detenta un saber pedagógico, ello marca una diferencia que lo hace distinto de otro maestro que no lo posee: por esta razón, el saber es un campo diferencial en tanto marca una particularidad expresada en contextos singulares. La forma como lo expreso, lo visibilizo y me relaciono con el saber evidencia mi experiencia con ese saber. En dos tópicos podríamos decir, un saber teórico y saber práctico; un saber decir y saber hacer.

El saber es una forma particular de integrar la experiencia, la conceptualización y las acciones que puedo desarrollar en relación con un modo operacional de hacer, decir, pensar y ser.

En Colombia el Estado viene utilizando el término saber en relación con lo aprendido en lo escolar, con las comentadas *Pruebas Saber*, que son una forma de verificar qué interiorizaron los estudiantes y de qué manera, frente a lo abordado en la institución escolar con respecto a estándares establecidos. Esta condición de uso, referencia en el horizonte el problema del fracaso escolar, en tanto clasifica los estudiantes que saben y los que no, su administración consolidada una herramienta que excluye a mu-

chos niños y jóvenes del sistema educativo. La fuerza de la pedagogía como saber del maestro está en neutralizar toda acción que desvincule al maestro del saber desde las dimensiones de alteridad y de cambio en lo profesional, en sus prácticas y en sus entornos más cercanos.

Para cerrar este aspecto, recalamos que, a más experiencia renovada del maestro, más saber, y a más saber, mayores posibilidades de proporcionar y potenciar aprendizajes y reflexiones genuinas en los estudiantes.

Estrategias y mediaciones pedagógicas

Al pensar en el concepto de estrategia, como una articulación coherente de saberes, podemos tomar como punto de partida la noción de saber de Foucault, (2010, p. 237): *A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirlos, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constitutivo por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica...*

Esta afirmación prescribe la vitalidad de comprender la manera como se agrupan y circulan en las disciplinas el saber y cómo este las determina, en sus discursos, prácticas y constitución. Así mismo, la interacción del sujeto con el saber se ubica en la intimidad de los deseos e intereses. Desde esta óptica la estrategia se ubica por dentro y/o por fuera de las pretensiones del abordaje prescrito por el maestro, depende de las condiciones temáticas, físicas, de entornos, ambientes y particularidades que se precisen en el acto educativo. Así, cada estudiante determina sus estrategias (mapas conceptuales, texto, gráficos y otros esquemas para internalizar los saberes). Para Gardner, (2001, p. 392) *las estrategias están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende y en educa-*

ción son deliberadas y planificadas por el propio estudiante. Las estrategias, en este sentido, son múltiples y complejas, hacen referencia a los tipos de saberes y a las habilidades innatas de los sujetos.

Las estrategias en su presentación para el maestro asumen, por lo menos, tres instancias básicas.

- a) *La planeación e idealización.* Consistente en pensar y diseñar el abordaje del objeto de estudio. Se caracteriza por referir interrogantes tales como con quién voy a trabajar, en qué condiciones y en qué tiempos.
- b) En segundo lugar encontramos *la ejecución* o la puesta en marcha de la acción pedagógica en el proceso educativo. En ocasiones se requiere ajustar la planeación para contextualizar situaciones emergentes en la clase.
- c) Finalmente, se recomienda *la evaluación* como referente de análisis de las aprehensiones temáticas, experienciales y situaciones vivenciadas de forma grupal o individual de los participantes en el aula (estudiantes y maestros).

En entrevista la profesora Ruth Harf (2013, p. 14) nos aclara: *Se habla de estrategia, no de método, porque el método tiene una connotación mucho más organizada, sistemática, previsible, la idea de estrategia implica un 'abanico', un amplio campo de posibilidades donde, justamente, la creatividad del docente consiste en hacer un buen análisis del grupo, de los contenidos, del contexto y seleccionar aquellas estrategias que, para ese momento y ese grupo, son las más adecuadas.*

Un foro, los recursos-materiales en clase, un debate, una pregunta, un trabajo colaborativo, una exposición, una lectura, una consulta, son parte importante de una apropiada selección de situaciones, ambientes y estructuras que constituyen dispositivos de la clase, pero no son, en sí mismos, la estrategia. La estrategia se determina como tal en la planeación, en la puesta en escena y en la dinamización constitutiva de los procesos pedagógico-didácticos antes, durante y después de la clase.

Aquí, la tríada saber, estudiante y maestro constituye formas singulares de desarrollar una estrategia pedagógica. Por ello, serán múltiples las posibilidades de recrear los conocimientos en tanto variados modos de aprender que posibilitan estas relaciones en las particulares triadas-estrategias que cada estudiante construye.

La estrategia es, en sí misma, una unidad flexible, no replicable y diferencial de las formas como los sujetos abordan los saberes. Ella depende de los sujetos, de las disciplinas, de los objetos de estudio, del contexto y del entorno donde se desdoblén. Para Monereo (1998, p. 14) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Para Schunk, (2012, p. 38) son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizajes. Estas dos acepciones hacen énfasis en el sujeto y en su coherencia al instaurar los ordenamientos que se requieren para interiorizar los objetos a aprender, deja implícitos los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de establecer y circular las estrategias de enseñanza y de aprendizajes que son foco central de las investigaciones en las didácticas contemporáneas.

Para la profesora de Camilloni, (2008, p. 26) la didáctica actual viene postulando trabajos sobre lo que puede denominarse temas-objetos, con métodos que van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y pres-

“...Un asunto es el saber a enseñar, es decir, pensar el objeto de estudio en su estado “natural”, otro asunto clave es el saber enseñado por el maestro, como este presenta y enseña el objeto de estudio, y otro final y diferente es el saber aprendido por los estudiantes...”

cripción didáctica. En este marco, cobra gran importancia diseñar y situar estrategias pedagógico-didácticas que dinamicen aprendizajes críticos y llenos de sentidos para estudiantes y profesores.

En términos de la variedad de estrategias en el aula Meirieu, (2009, p. 161) esboza que lo que caracteriza a una estrategia, lo que la hace observable, es que no es un ‘estado’ sino un ‘proceso’. Representa el conjunto de acciones realizadas por un sujeto con el objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado. De igual manera, para Anijovich, (2009, p. 23) la estrategia de enseñanza se concibe como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales no acabadas acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Así, la estrategia no es un campo instruccional o un dispositivo técnico de lo que se puede plantear en una clase; se refiere a experiencias e ideas cambiantes y restructurantes en la forma de ser situadas cotidianamente. En el marco de una estrategia siempre está internalizado un proceso de mediación y aprehensión del saber. Por mediación pedagógica (Mp) comprendemos todas aquellas relaciones y situaciones que se presentan en el acto educativo que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente con la finalidad de potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos.

Para algunos autores como Prieto, (1994, p. 7) mediar es intervenir entre áreas del conocimiento y de la práctica

humana y quienes están en situación de aprender algo de ellas. Para otros, las mediaciones están más ancladas a la psicología educativa en referencia de Alzate y otros (2005, p. 2) el término de mediación es de uso común en la bibliografía neovygotskyana (Frawley, 1999; Moll, 1993; Dixon-Krauss, 1996, y Wertsch, 1993). Se considera, en esta perspectiva, que la mente no aprehende de manera directa un saber o conocimiento del mundo exterior. Para que haya esa aprehensión se requieren mediaciones simbólicas, internas y sociales. En este sentido, el lenguaje humano, el lenguaje computacional, la escritura, el texto escolar, constituyen desarrollos culturales que aportan medios para desempeñar la actividad cognitiva o de producción del saber. No significa esto que la mediación es producida única y exclusivamente por el lenguaje, ya sea escrito u oral, sino también por cualquier tipo de simbolización: colores, marcas, imágenes. El postulado en esta perspectiva, según Frawley (1999: pp. 186-187), es que las mediaciones contribuyen a que las representaciones externas se configuren como representaciones internas, y así mismo, se conviertan en herramientas para la metacognición. Las representaciones externas facilitan la ejecución porque muestran, simultáneamente, su información y su sistema de información, es decir, su representacionalidad, en cambio, las representaciones internas deben estipular esta última.

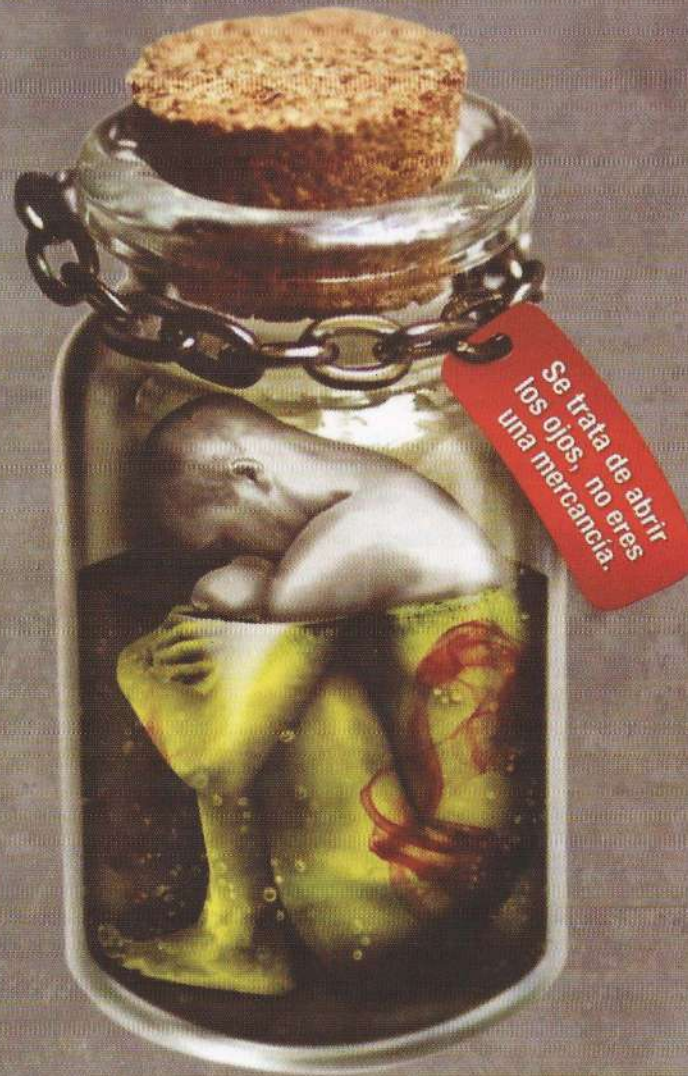
En el horizonte de mediar en el aula aparecen, entonces, las acciones discursivas, de formulación de preguntas y de potencialidades que permitan resignificar los objetos de estudio. Las Mp son

todos los planes y acciones para el aprendizaje que el docente desarrolla durante el acto educativo, con ellas el maestro pretende que el estudiante configure sus propios conceptos, los interiorice, genere nuevas ideas y acceda a nueva información y conocimiento. Esto se logra a través de una apropiada mediación pedagógica, en el marco de formular buenas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Para terminar, las estrategias y las mediaciones se auto determinan en sí mismas ya que se estructuran recíprocamente en tanto ponen en acción los procesos mentales, prácticos y discursivos que se movilizan en una clase. Los dos ámbitos anteriores guardan una estrecha relación con el saber, porque estos determinan formas de agruparlos, usarlos y de reflexionar el lugar de lo dicho y hecho, en la escuela o fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- Álzate, M. V. y otros. (2005). Intervención, mediación pedagógica y uso de textos escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 3 Source: OAI.
- Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique educación.
- Beillerot, J. y otros. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Camilloni de, A. y otros. (1997). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*. No. 295, Madrid, mayo -agosto pp. 59-111.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación, una interpretación antropológica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Editorial siglo XXI. 4ª ed.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Harf, R. (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. En: *Revista Novedades Educativas*, n.º 149, mayo de 2003. Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Prieto Castillo, D. (1994). *La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria*. Ponencia Universidad Nacional de Córdoba, Mendoza, Argentina.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Ciudad de México: Editorial Pearson.
- Steiman, J. (2011). ¿Qué puede aportar hoy la didáctica? En: *Revista Novedades Educativas*, n.º 249 Septiembre de 2011. Buenos Aires, Argentina.



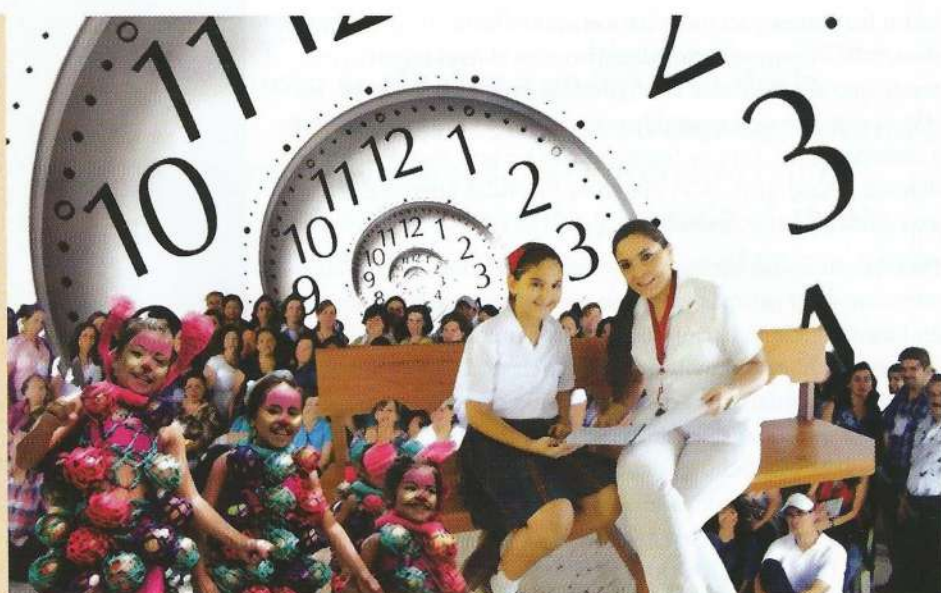
Las falsas promesas existen,
la trata de personas también.



GOBERNACIÓN
DEL TOLIMA



SECRETARÍA
DEL INTERIOR



La comunidad magisterial

protagonista estratégica del cambio de época



Gonzalo Arcila Ramírez

Profesor Universitario, Psicólogo de la Universidad Nacional. Ha investigado los procesos de creación del Grupo de Teatro La Candelaria y publicado ensayos y libros sobre la política cultural y educativa, así como las funciones mentales complejas. Se destaca la segunda edición del libro "Trabajo Creador y Nuevo Humanismo" (2010), y la publicación del libro "Explorando las transformaciones del yo de jóvenes en el colegio y la universidad." (2012) por Ediciones Desde Abajo.

Resumen

El siguiente artículo, se remite a los debates que hace veinte años hicieron posible la Ley General de Educación, y precisa el protagonismo del Movimiento Pedagógico y FECODE en su elaboración. Muestra las vicisitudes de las políticas gubernamentales en ese lapso y, así mismo, el surgimiento de la necesidad de abordar en términos de cambio de época la educación y la cultura artística y científica. Por último, postula que, enfrentar los retos del cambio de época requiere el surgimiento por el Magisterio, de una nueva voluntad fáustica.

Palabras Clave

Ley General de Educación, Misión de Sabios, Plan Decenal de Educación, rediseño tecnocrático del Estado, cambio de época, nueva voluntad fáustica.

Rudolf Hommes, exministro de Hacienda de César Gaviria (1990-1994), en su columna del periódico *El Espectador* (abril 1 de 2014) recordó lo siguiente: "Hace unos veinte años fui invitado a un Foro sobre desarrollo económico en Bogotá y le dediqué la charla al tema de la educación. Después de la presentación se acercó un colega columnista y me dijo

que le había parecido importante hacer énfasis en educación, pero que tuviera en cuenta que la 'educación no registra'. Observo con complacencia que ahora no solamente registra, sino que es uno de los temas más destacados en la agenda de los candidatos a la Presidencia".

Esta remisión a veinte años atrás es fundamental en la valoración del actual debate sobre sociedad, educación, tecnología, cultura artística y científica. Pero, especialmente, para lograr que el debate se traduzca en consensos que permitan definir la política educativa que ha de orientar la formación de las nuevas generaciones desde el preescolar hasta la universidad. Hace 20 años se expidió la Ley 115 (Ley General de Educación) y Rudolf Hommes era Ministro de Hacienda. En Febrero de 1994 declaró para *El Espectador* lo siguiente: "Verdaderamente, le hubiera metido más plata a la educación si nos hubiéramos dado cuenta a tiempo de su importante prioridad".

Efectivamente, el Gobierno de César Gaviria (1990-1994), no tenía entre sus prioridades ni la educación ni la cultura artística y científica. Al contrario, su concepción de la educación y la cultura era puramente neoliberal. Esta política llamada de Apertura Educativa se hizo pública el 19 de Mayo de 1991. La propuesta gubernamental fue tajantemente rechazada por el Movimiento Pedagógico y la Organización Gremial de los Maestros FECODE. Los argumentos para ese rechazo están consignados en los artículos de la *Revista Educación y Cultura*, No. 21 de Junio de 1991.

El acumulado político-cultural del Movimiento Pedagógico permitió que a la crítica siguiera la propuesta. Desde la *Revista Educación y Cultura*, No. 23 y con el respaldo de FECODE, se convocó un gran Foro (Noviembre de 1991) para discutir la elaboración de una Ley General de Educación. El Consejo Editorial de la Revista realizó una declaración donde formuló un conjunto de tesis a tener en cuenta en la elaboración de la Ley. Dos temas eran centrales. En primer lugar: la idea de estar en una época de cambios. Se sostenía en la declaración que: "Vivimos una época histórica caracterizada por

cambios vertiginosos y de proporciones mundiales. Las transformaciones políticas, económicas y culturales en nuestro país y en el mundo exigen una toma de posición frente a las propuestas y a las formas de acción política así como frente a la ciencia y la tecnología, la comunicación y la educación"².

En segundo lugar, la declaración reconocía que la Constitución de 1991 abría un campo de opciones para transformaciones políticas, sociales y culturales: "Mediante la promulgación de la Constitución de 1991, se abre una nueva etapa en la historia política del país con la reestructuración del Estado y una nueva perspectiva sobre la democracia como forma de participación política. Corresponde a los maestros, a los padres de familia, a los estudiantes, a las comunidades, a los partidos y Movimientos políticos, profundizar en el análisis y la realización de las posibilidades y proyectos cuya formulación es posible a partir de la Constitución"³.

El entusiasmo que la iniciativa desencadenó se cristalizó en la propuesta de convocar una Constituyente Educativa. El proceso nacional de discusión de la Ley con sus vicisitudes ha sido analizado desde diferentes perspectivas. La Ley 115 no fue resultado de una Constituyente pero recogió en su articulado tesis renovadoras de la institucionalidad educativa vigente en ese momento. La verdad histórica, que aquí simplemente testimoniamos, fue la del protagonismo del Movimiento Pedagógico y de FECODE en la elaboración de la Ley teniendo como horizonte la Constitución de 1991 y la idea de estar en una época de cambios.

Este ciclo culminó con un acontecimiento inesperado. El presidente Gaviria decidió, al finalizar su Gobierno, convocar lo que llamó Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. El mandato asignado al grupo de trabajo entre quienes estaban Gabriel García Márquez y Rodolfo Llinás fue calificado como Misión de Sabios. Carlos Eduardo Vasco, a quien se le asignó la tarea de coordinación de los trabajos de la Misión, en el discurso de instalación dejó constancia de lo paradójico de la convocatoria en

los siguientes términos: "Porque era altamente improbable y parecía a todas luces imposible, que en el año final de su Gobierno se empeñara usted en un proyecto visionario de trazar caminos de utopía, caminos que usted mismo no podría ya alcanzar a transitar". Los trabajos de la Misión se sintetizaron en un libro que se tituló: *Colombia al filo de la oportunidad*.

El destino de las recomendaciones que elaboró la Comisión fue el olvido. Manuel Hernández uno de los colaboradores de la Misión escribió en *Razón pública* (Enero 31 de 2013) una evocación tristemente jugetona de lo sucedido con los 9 volúmenes que recogen los trabajos de la Misión. Recuerda que para Noviembre de 1994, él y Carlos Eduardo Vasco fueron recibidos en audiencia por el Vicepresidente del Gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), Humberto de la Calle Lombana, nombrado como cuota política del expresidente Gaviria. Manuel Hernández cuenta lo siguiente: "Relatar la entrevista con el Vicepresidente es sumario: llegamos, no nos recibió más que como mensajeros, tomó los libros y los puso en un estante, nos dio las gracias y esbozó vagamente un compromiso con una nueva oficina o departamento dedicado a los estudios de competitividad. Fin. Hasta el día de hoy, como se dice en esos casos".

Si el Vicepresidente, amigo de quien convocó la Misión, no entendió nada, menos entendió el Ministro de Educación de Samper en ese momento, el señor Arturo Saravia Beter, también cuota política de Gaviria. El Presidente Samper, quien fue deslegitimado por una fracción de la élite, dirigida por Andrés Pastrana, como un rehén del cartel de Cali, tuvo que realizar permanentes reajustes de Gabinete orientados a garantizar las alianzas indispensables para mantenerse en la Presidencia en correspondencia con su consigna: aquí estoy y aquí me quedo.

En uno de los reajustes llegó al Ministerio María Emma Mejía. La Ministra aceptó la propuesta del Proyecto La Educación un Propósito Nacional, para construir un Plan Decenal de Educación. En Octubre de 1995 se expidió el Decreto 1719 que le dio respaldo legal a esa tarea. Como pro-

cedimiento para garantizar la participación de la ciudadanía se establecieron los Foros Municipales y Departamentales. Las conclusiones de esos Foros alimentaron el documento borrador del Plan que fue discutido, reelaborado y aprobado en el Foro Nacional llevado a cabo entre el 29 y 30 de enero de 1996. Los acuerdos que se tradujeron en tesis orientadoras del Plan Decenal (1996-2005) ratificaron algunos de los postulados del Movimiento Pedagógico contenidos en la Ley. Se fortalecía así lo ganado en el debate contra el Plan Neoliberal de la Apertura Educativa.

“...La verdad histórica, que aquí simplemente testimoniamos, fue la del protagonismo del Movimiento Pedagógico y de FECODE en la elaboración de la Ley teniendo como horizonte la Constitución de 1991 y la idea de estar en una época de cambios...”

Sin embargo, en un nuevo reajuste salió la Ministra y fue designada Olga Duque de Ospina, una dirigente Conservadora. La voluntad de continuidad que un Plan requiere quedó en suspenso con la llegada de la nueva Ministra. Un nuevo cambio se produjo ya para finalizar el Gobierno. El nuevo Ministro de Educación, Jaime Niño Díez, en el informe final de gestión de todo el ejercicio de Gobierno, sostuvo un juicio que, para decirlo con las palabras de Carlos Vasco, parecería “a todas luces imposible.” En el informe se afirma lo siguiente: “... se ha cristalizado la más importante reforma educativa del presente siglo y se ha configurado un completo y futurista Proyecto Educativo Nacional que, tal como se plasmó en el Plan Decenal de Educación, deberá regir los destinos del sector hasta el año 2005”⁴.

El rediseño tecnocrático del Estado y la tarea de debilitar a FECODE

El nuevo Presidente, Andrés Pastrana Arango (1998-2002), asumió que la ilegitimidad del Gobierno de su antecesor y la iniciación de conversaciones de paz con las FARC para buscar una solución

política negociada al conflicto armado, le daban patente de corso para adelantar políticas que iban contra la legalidad vigente y contra la idea de Estado Social de Derecho. Esa voluntad se justificaba, además, por la crisis económica. Miguel Urrutia, exgerente del Banco de la República, caracterizó esa crisis como la más desastrosa del Siglo XX. En su libro *Los actores de la crisis económica de fin de siglo* planteó lo siguiente: “La historia del desarrollo económico modesto de Colombia en el largo plazo se explica, en parte, por la ocurrencia de crisis cambiantes y financieras recurrentes que redu-

cen la tasa de crecimiento promedio del país. La crisis de 1998-1999 fue la más desastrosa del Siglo XX”⁵.

En esas condiciones, la tecnocracia de Planeación Nacional y del Ministerio de Hacienda aprovechó la ocasión para emprender una ofensiva contra los logros derivados de la aplicación de la Constitución de 1991. En 1998 el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Hacienda organizaron el que llamaron Primer Seminario de Análisis y Diseño Institucional: Hacia el Rediseño del Estado. La política neoliberal se ponía al mando desde esas instancias gubernamentales. La teorización del propósito está recogida en el libro *Hacia el Rediseño del Estado* publicado por Tercer Mundo Editores en 1998. FEDESARROLLO, a su vez, y con el respaldo del BID, el Banco de la República y Planeación Nacional bajo la dirección de Alberto Alesina organizó un grupo que elaboró la propuesta básica de los cambios a realizar. En el texto síntesis de los trabajos de ese equipo, Alesina planteó lo siguiente: “... la Constitución promete demasiado a muchos ciudadanos como si Colombia pudiera crear el Estado de Bienestar de un país industrial avanzado”⁶.

En lo relativo al Magisterio y a FECODE, el mismo Alesina sostuvo: “... los maestros, gracias a un sindicato muy poderoso, son una categoría sobreprotegida que, de lejos, recibe un tratamiento muy favorable en términos de salarios y, especialmente, en términos de pensiones”⁷. La tarea de eliminar el supuesto trato favorable en salarios y pensiones del Magisterio implicó una contrarreforma en términos de: racionalización de las plantas de personal docente, redistribución del situado fiscal de acuerdo con estándares fijados por Planeación Nacional, suscripción de convenios de desempeño por las autoridades Municipales y Departamentales, establecimiento del sistema de evaluación y la readecuación administrativa del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación.

En una primera fase adelantó la política el Ministro Germán Bula y en una segunda Francisco José Lloreda. Bula se centró en la tarea de montar la institucionalidad evaluativa para castigar al Magisterio y debilitar a FECODE. Lloreda, con el Ministro de Hacienda Juan Manuel Santos, llevaron a cabo la tarea de recortar los recursos para la educación mediante el Acto Legislativo No. 1 de Reforma de la Constitución y la Ley 715. El último acto del Ministro Lloreda fue el establecimiento de un Nuevo Estatuto Docente mediante el Decreto 1278 de Junio de 2002.

Esta tarea se consolidó en los dos Gobiernos del presidente Álvaro Uribe (2002-2010), bajo la dirección de Cecilia María Vélez, Ministra de Educación durante los ocho años. La esterilidad de ese proyecto tecnocrático lo puso en evidencia la misma Ministra en declaraciones a *El Espectador* (Marzo 11 de 2007). Al referirse al Plan Decenal (1996-2005) afirmó lo siguiente: “Yo no entendía muy bien para qué un Plan como este cuando estábamos armando otros Planes que podemos llamar tecnocráticos”. Esa confesión surgía de los trabajos de evaluación del Plan en la perspectiva de elaborar un nuevo Plan Decenal. Dijo: “... cuando evaluamos El Plan Decenal anterior, apareció toda la riqueza de esa discusión”.

Hoy, al final del Gobierno de Juan Manuel Santos (2.010-2.014) se produjo un acontecimiento altamente improbable



Fotografía - Alberto Motta

y que a todas luces parecía imposible. Un estudio de la Fundación Compartir dirigido por el exministro de Hacienda Guillermo Perry en donde participaron investigadores de la Universidad de los Andes, El Rosario, la Universidad de California y la *Rand Corporation* llegó a conclusión del papel fundamental de la comunidad Magisterial en la tarea de transformar la calidad de la educación. En una entrevista con la periodista María Jimena Duzán (Semana 6-13 de abril de 2014) Perry dice sobre esta súbita toma de conciencia: “No hay duda de que hay un despertar de la conciencia colectiva sobre este tema en el país”.

La periodista le recordó que la llamada Misión de los Sabios había llegado a las mismas conclusiones veinte años atrás. A esto respondió: “De pronto no era el momento. Primero, porque estas circunstancias son distintas. Los empresarios de hoy se han dado cuenta de que tienen que tener trabajadores bien preparados para poder competir en un mundo globalizado. Segundo, porque hay una clase media que hoy está demandando no solo acceso a la educación sino calidad, y tercero, porque quizás, andábamos tan obsesionados con el problema del Estado por el tema de la inseguridad que eso nos impidió pensar en los temas importantes”.

Tomemos la tesis de la obsesión por los problemas de seguridad del Estado. Ya vimos cómo esa obsesión le impidió a

la elite reconocer lo obvio y la llevó a ilusionarse con proyectos tecnocráticos que eludían lo fundamental. El reconocimiento de esa obsesión puede permitir una discusión en profundidad sobre el modelo económico y su vínculo con la cultura artística y científica y la formación de las nuevas generaciones.

El colapso del proyecto neoliberal que tuvo su punto culminante en la explosión de la burbuja inmobiliaria (años 2007-2008) ha permitido poner en el horizonte la posibilidad de un capitalismo social en lugar del capitalismo depredador neoliberal que, orientado por la codicia, ha puesto en peligro los mismos fundamentos biológicos de la humanidad. El Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático en su último informe parte de esa constatación para ponerle plazos a la tarea humana de detener la llamada por el economista Joseph A. Schumpeter: la destrucción, que él piadosamente llamó creadora y que constituye una cualidad intrínseca del modo de producción capitalista.

Una cultura y una educación en correspondencia con las posibilidades de las contemporáneas revoluciones artísticas, científicas y tecnológicas requiere un modelo económico que no solo supere la política neoliberal y recoja lo mejor del Keynesianismo, sino que requiere un proyecto que explore la tarea histórica de superar el modo de producción capi-

talista y experimente en la construcción un modo de producción planetario post-capitalista.

En ese proyecto la codicia sería un valor estéril y en su lugar se promovería una disposición fáustica autopoietica. Un ejemplo de ese tipo de disposición la encontramos en Tim Berners-Lee, quien hace 25 años inventó la WWW (*World Wide Web*). En su libro *Tejiendo la Red* (*Weaving the Web*) está la historia personal de un “yo” fáustico puesto al servicio de la democracia cultural, el trabajo creador y un nuevo humanismo⁸.

En este horizonte, el protagonismo de la comunidad magisterial es estratégico. Ahora se trata de una nueva comunidad, una comunidad de maestros y maestras que use la red como espacio planetario de investigación interdisciplinaria del proceso de la enseñanza y del proceso de formación de mentes para pensar las artes, las ciencias, las profesiones, los oficios y las tecnologías. Una comunidad así orientada podrá asumir los retos ya no de una época de cambios sino de un cambio de época del cual somos testigos y debemos ser protagonistas.

La nueva voluntad fáustica no tiene que hacer pactos con el diablo y sus obras no tienen el propósito de acumular privilegios y ejercer un poder esclavizante sobre las personas. Esa nueva voluntad fáustica podrá hacer de la tierra un paraíso sustentable. La comunidad magisterial tiene que ser fáustica en este sentido o nunca podrá reivindicar que estuvo a la altura de los retos que el cambio de época propone.

Notas

- 1 Documento MEN-DPN-2518-UDS-DEC. Resumen del PIN de Apertura Educativa, 1991-1994.
- 2 Educación y Cultura No. 23. Bogotá, diciembre de 1991, p. 2.
- 3 Ídem, p. 3.
- 4 Reforma Educativa y Proyecto Educativo Nacional, MINEDUCACIÓN, Bogotá, julio de 1998, p. 43.
- 5 Urrutia, Miguel y Llano, Jorge. *Los actores en la crisis económica de fin de Siglo*. Universidad de los Andes, Bogotá, Marzo de 2012, p. 1.
- 6 Alesina, Alberto. *Reformas Institucionales en Colombia*. FEDESARROLLO, Bogotá 2001, p. 2.
- 7 Ídem, p. 30.
- 8 Berners-Lee, Tim. *Weaving the Web*. Harpers Collins, San Francisco, 1999.

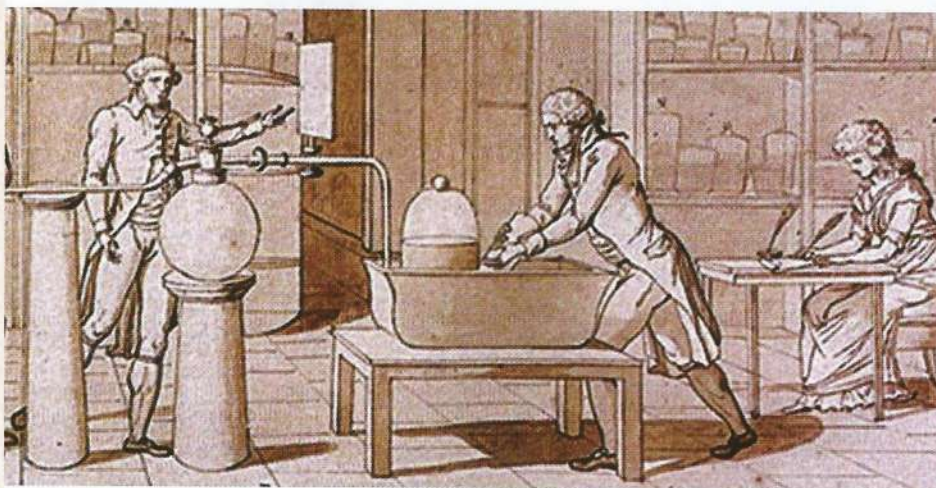


Edgar Torres Cárdenas

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.

Oxígeno, obra teatral de Hoffmann y Djerassi:

No todo en ciencia es conciencia



Que un autor como Bertolt Brecht escribiese *Galileo Galilei* una obra de teatro sobre el conflicto científico y religioso desatado porque al profesor de la Universidad de Padua y Florencia le hubiese dado por enseñar las ideas recogidas por Copérnico sobre el movimiento de la tierra alrededor del sol, o que Friedrich Dürrenmat hubiese escrito *Los físicos* obra sobre la irresponsabilidad social de los Físicos, si bien, llama la atención por sus temáticas, sin embargo, no parece conmovedor pues esa es la tarea de los autores teatrales: escribir obras de teatro.

Pero que un Premio Nobel de Química, Roald Hoffmann¹, y un Profesor Emérito de Química de la Universidad Norteamericana de Stanford, Carl Djerassi², imaginaran que en 2001 el Rey Gustavo de Suecia decidiese conmemorar los cien años de los premios Nobel adjudicando un premio retrospectivo a un químico anterior al año 1901 y con esa

idea escribieran una de las más geniales obras de teatro sobre el descubrimiento del oxígeno, eso resulta exultante.

La pieza teatral a la cual nos estamos refiriendo se titula *Oxygen*, y en la página de performances de Djerassi se cuentan desde 1999 hasta el 2013, más de 80 estrenos en todo el mundo, incluido uno en Medellín. Hay versiones de Brasil, España, Canadá, USA, Francia, Polonia, Australia, Korea, etc. Algunas se encuentran en YouTube, pero la que definitivamente me emociona es la que llevó al escenario y luego realizó una versión filmada el Madison College for Letters and Science, de la Universidad de Wisconsin, cuyos derechos de comercialización los tiene la Editorial Wiley. Esta versión, con subtítulos en castellano en traducción realizada por las Doctoras Lydia Galagovsky y Rosario Soriano se presentó en 2013, en Mar del Plata, República Argentina, durante el Simposio de Educación en Química. Supe de esa versión por genti-

leza de la señora Liliana Olazar, profesora de Química del Colegio Nacional de Buenos Aires y Directora del Museo de Enseñanza de la Química, en la misma institución³. Además, existe la publicación de la obra en formato de libro, por el Fondo de Cultura Económica.

Mediante ágiles transposiciones en el tiempo, del año 2001 al 1777, y al uso de diversos niveles y planos del espacio escénico, transcurren las presentaciones, experimentos y sustentaciones de los tres autores que se consideran descubridores del oxígeno, descubrimiento que permitió a la conciencia humana desprenderse de las oscuras ideas de la alquimia y darle paso a la química constituida como ciencia. Pero la obra muestra que no solo ellos: Schelle, Priestley y Lavoisier, intervinieron en el asunto. También lo hicieron sus esposas quienes en el menudeo de la vida cotidiana tejieron lazos de apoyo a sus maridos, desarrollaron amorosas tareas de soli-

daridad, elevaron reclamos y ocultaron documentos, sin lo cual, el rumbo de las investigaciones hubiese sido muy distinto. Mientras tanto, los cinco jurados elegidos por el Rey para seleccionar al merecedor del Nobel retrospectivo van develando la finura de los tejidos de envidias, equívocos, triquiñuelas y una amplia gama de prejuicios de género que se surten en el reconocimiento de ser el primero o no ser nadie.

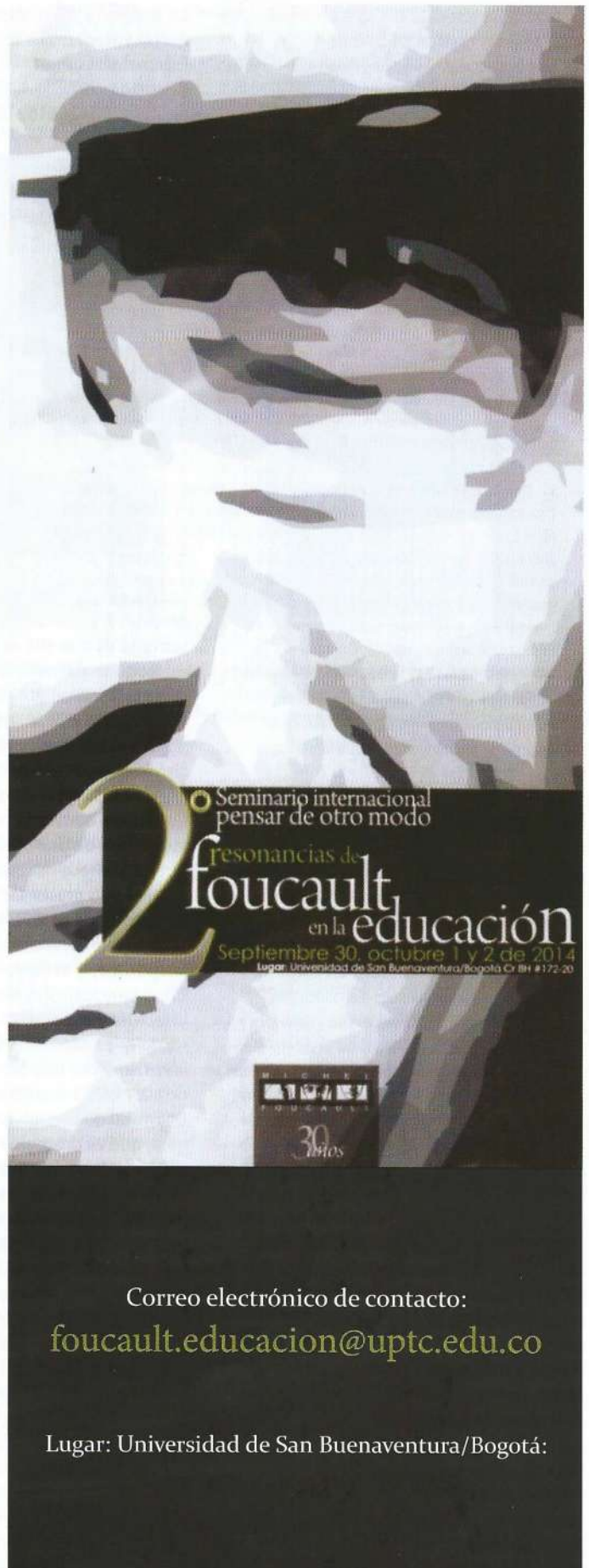
El resultado es *Oxígeno*, una obra de teatro que pedagogiza el momento más importante de la química: su constitución como ciencia. Carl Djerassi, uno de los dos autores, la presenta con el siguiente fundamento: "La ciencia es intrínsecamente dramática –al menos en la opinión de los científicos– pero esto ¿qué quiere decir? ¿Que los científicos son personajes dramáticos o que la ciencia puede llegar a ser el argumento del teatro? Para mí, una cuestión igualmente importante es si la 'ciencia en el teatro' también puede cumplir una función pedagógica efectiva en el escenario, o si es que pedagogía y teatro son antitéticos".

Además del planteamiento pedagógico, lo que más me enamora de esta obra es la economía del gesto, la generación de espacios dramáticos gracias a la utilización de la luz, los vestuarios que no desbordan los gastos absolutamente necesarios para presentar los personajes de época, los experimentos conforme a los diseños originales de los químicos; y en la traducción, un castellano perfecto como el balanceo de una fórmula química.

No voy a agregar nada más sobre estos dos hombres, poetas, narradores, dramaturgos, sino que les voy a dejar la dirección para consultar la presentación que el propio Djerassi hace de su trabajo. No dejen de consultar: <http://metode.cat/es/revistas/monografics/afinidades-electivas/la-historia-de-lobra-teatral-oxigen> . Pero si les apetece leer la poesía de Hoffmann, pueden ingresar a la siguiente dirección: <http://www.roaldhoffmann.com/individual-poems>

Notas

- 1 Roald Hoffmann es un químico teórico y profesor universitario norteamericano que nació en Polonia en 1937 y ganó el Premio Nobel de Química en 1981 junto a Kenichi Fukui por sus estudios sobre el comportamiento de los orbitales moleculares en las reacciones químicas. Escribe poesía y ha publicado las colecciones *The Metamict State* y *Gaps and Verges*.
- 2 Carl Djerassi, que nació en 1923 en Viena, es muy conocido por su contribución al desarrollo de la píldora anticonceptiva, ya que participó (junto con el mexicano Luis Miramontes y el húngaro-mexicano George Rosenkranz) en el hallazgo de la noretindrona. También, averiguó un procedimiento rápido para obtener cortisona y desarrolló las técnicas espectroscópicas de la dispersión óptica rotatoria y el dicroísmo circular. En 1978 obtuvo el Premio Wolf de Química. Ha escrito poesía, tres autobiografías, relatos cortos, nueve obras de teatro y cinco novelas (al menos cuatro de ellas traducidas al español: *El dilema de Cantor*-sobre las relaciones entre profesores y discípulos-, *El gambito de Bourbaki*-sobre el deseo de los científicos de ser reconocidos-, *La semilla de Menachem*-que trata de la política científica- y *Marx, el difunto*). Referencias tomadas de: <http://triplenlace.com/2011/11/06/oxigeno-teatro-djerassi-hoffmann-en-el-csic/#sthash.wzTBf03B.dpuf>
- 3 Para consultar sobre el video de la Universidad de Winsconsin, en lengua castellana, dirigirse a lyrgala@qo.fcen.uba.ar o lolazar@gmail.com



Seminario internacional
pensar de otro modo

Resonancias de
foucault
en la educación

Septiembre 30, octubre 1 y 2 de 2014
Lugar: Universidad de San Buenaventura/Bogotá Cr BH #172-20

MICHELLE
MIRAMONTES
FOUCAULT
30 años

Correo electrónico de contacto:
foucault.educacion@uptc.edu.co

Lugar: Universidad de San Buenaventura/Bogotá:

Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar

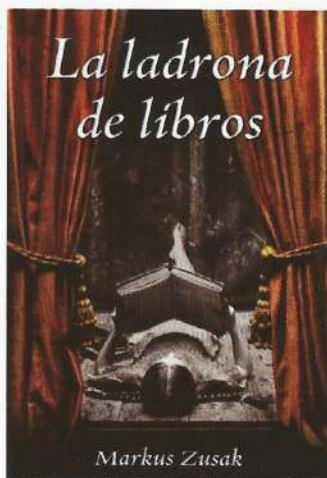
Autor: Angélique del Rey
Traducido por: Viviana Ackerman
Editorial: Paidós, Buenos Aires, 2012
Páginas: 296
ISBN: 978-950-12-1538-0



Las competencias en la escuela es un libro escrito desde el escenario educativo, por uno de sus actores: una profesora que enseña cada día en una escuela secundaria. Ofrece, por lo tanto, una mirada desde dentro que confronta políticas y modelos con situaciones reales. En la voz de la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo: "En las dos últimas décadas se ha escrito mucho sobre las competencias en la educación. El corpus de investigación, ensayos críticos, disertaciones, documentos indicativos de las reformas sustentadas en competencias, las propuestas de modelos, programas y sistemas de evaluación por competencias, entre otros, ha crecido sustancialmente, acaparando en buena medida el discurso y la agenda sobre los temas educativos prioritarios en todo el orbe. No obstante, el libro de del Rey, aporta a la discusión sobre el tema, una mirada poco estudiada; la voz de una profesora que, ante la encrucijada que plantean los vientos de cambio anunciados en la educación, no está convencida del camino trazado en el sistema educativo de su país [...]. En un inicio, la indagación se centra en el contexto educativo francófono por ser el propio y más significativo a la autora, y luego, por su familiaridad, en el contexto argentino. Pero al ampliar este espectro, pronto resultará evidente para Angélique del Rey, como lo ha sido para otros especialistas en este tema, tanto promotores como detractores, que la introducción de las competencias en la educación representa una tendencia global y en ascenso".

La ladrona de libros

Autor: Markus Zusak
Editorial: Lumen
Páginas: 297
ISBN: 9788426416216



La muerte provoca una serie de elucubraciones, suspicacias, temores y hasta terrores; es que ella se ha tornado en algo expectante y al mismo tiempo alucinante, evidencia ineluctable que ella existe, y que es inevitable. Al no estar preparados para recibirla, nos ponemos en un principio inesperado pero que es cierto; la muerte, el final, el ocaso, "el descanso". Cuando se convierte en relatora en primera persona de una situación signada por la guerra, se hace necesario entender que es la que logra presencia y congruencia a la situación que se vive; lo indecible, lo impensado, lo inevitable, el incremento del despotismo y el horror de la guerra. Estos momentos se disipan por medio de la lectura y el poder que la palabra encierra, lo que hace de la novela *La ladrona de libros*, un libro que ocasiona sensaciones de acompañamiento en el proceso lecto-escritural de Liesel (protagonista), la niña, que es protegida por una familia de acogida, dado que el sino de la muerte, le ha arrebatado sus padres biológicos y su hermanito, lo que hace que esta niña lleve una vida-otra, mediada por ese anhelo de leer, pero robando los libros en complicidad de su gran amigo, Rudy. Pasajes simpáticos, donde la lealtad, la sinceridad y la complicidad se hacen evidentes; aquí el ser amigo supera los acontecimientos dramáticos, logrando el autor, que por medio de esa relatora exprese que: *El corazón de los humanos no es como el mío. El de los humanos es una línea, mientras que el mío es un círculo y poseo la infinita habilidad de estar en el lugar apropiado en el momento oportuno. La consecuencia es que siempre encuentro humanos en su*

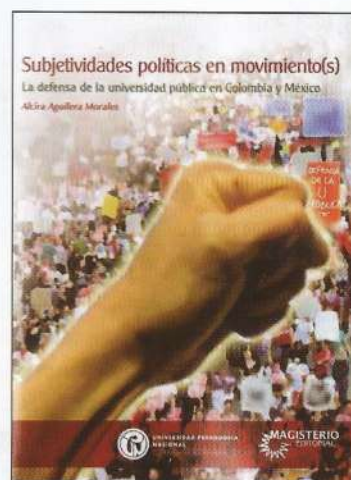
mejor y en su peor momento. Estas palabras cortantes y fuertes (La Muerte), hacen que la novela se desenvuelva en un constante flash-forward (alteración de la secuencia cronológica de la historia), que la vuelven más interesante e induce a culminar su lectura, puesto que su narradora no se desprende de ella.

Armando Moncada Calixto

Subjetividades políticas en Movimiento(s)

La defensa de la Universidad pública en Colombia y México

Autora: Alcira Aguilera Morales
Editor: Universidad Pedagógica Nacional – Editorial Magisterio, 2013, Bogotá
Páginas: 323
ISBN: 978-958-8650-75-3



"Alcira Aguilera Morales, renuncia explícitamente a analizar los Movimientos Estudiantiles Colombianos y Mexicanos de las últimas décadas del siglo pasado y la primera del presente, a partir de lo inmediatamente visible y del mundo objetivo. Escoge, por el contrario, una alternativa más incierta e inexplorada, incluso, azarosa (...). Con estas palabras, el reconocido investigador y profesor Leopoldo Múnera Ruíz se refiere, en la presentación de este libro, a la propuesta categorial, desde donde la autora propone analizar las experiencias Organizativas estudiantiles mencionadas.

Y no exagera el profesor Múnera, pues según lo plantea la investigadora "(...) la tesis que se sostiene es que los Movimientos Estudiantiles encuentran marcos interpretativos y de acción en categorías y elementos de análisis que se salen de los presupuestos de las teorías hegemónicas de los Movimientos Sociales en la Región. Reseñador: Amadeo Clavijo Ramírez

Revista La Ruta del Maestro



En el VI Congreso Popular en defensa de la ESCUELA PÚBLICA. Pedagogías Emancipatorias de nuestra América, llevado a cabo durante los días 8 y 9 de agosto en La Rioja, Argentina se lanzó la Revista LA RUTA DEL MAESTRO que toma como referente la experiencia Colombiana del Movimiento Pedagógico para seguir impulsando un MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO que aproveche los Círculos Pedagógicos, las experiencias pedagógicas alternativas de los maestros y que se constituya en un órgano de comunicación alternativo, crítico y democrático para resistir el proyecto hegemónico del Neoliberalismo. La Internacional de la Educación y la Central de trabajadores de la educación de Argentina así como la Asociación de Maestros y Profesores de la Rioja liderados por Rogelio De Leonardi, Pablo Imen y Diana López apoyan y difunden esta iniciativa que contribuye a consolidar el proyecto cultural político y pedagógico para hacer que la educación en América Latina esté en función de nuestra cultura y no al servicio de las multinacionales. Desde la Federación de Trabajadores de la Educación-FECODE y desde el Centro de Estudios Investigaciones Docentes -CEID expresamos nuestra solidaridad y saludo de bienvenida.

Teoría y Práctica de las Competencias Básicas

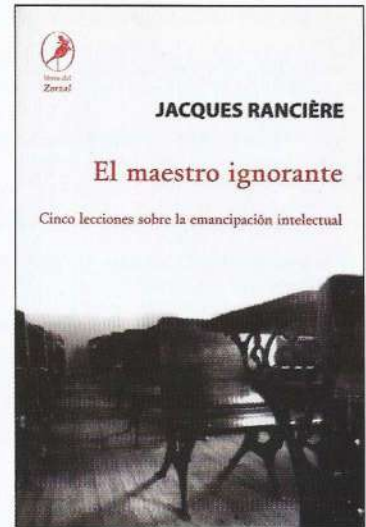
Autor: José Moya Otero
Editor: Editorial Grao
Páginas: 268
ISBN: 978-84-9980-039-4



“La definición y selección de competencias básicas, según la visión que los autores de este libro tienen, pasa por ser la respuesta actual a un problema recurrente: la identificación y selección de los aprendizajes que pueden ser socialmente definidos como básicos. Desde el convencimiento de que las competencias básicas pueden actuar como factor de mejora del currículo que los centros educativos ofrecen a su alumnado, los autores han venido trabajando, junto a un numeroso grupo de profesionales, entidades sociales y administrativas, es decir, con diferentes representantes de los servicios de apoyo del servicio educativo, para construir, no sólo una visión de dichas competencias básicas, sino para desarrollar de manera sistemática sus consecuencias para la práctica educativa y para el currículo real de los centros. Dicho brevemente: han tratado de elaborar una respuesta constructiva articulando teoría y práctica de tal modo que las competencias básicas puedan ser consideradas un factor de mejora.”

El maestro ignorante

Autor: Jacques Rancière
Editor: Libros del Zorzal
Páginas: 176
ISBN: 978-987-599-054-8



“Este libro no trata de pedagogía divertida sino de filosofía y de política. Jacques Rancière nos ofrece, a través de Joseph Jacotot revolucionario, exiliado y profesor de literatura francesa en la Universidad de Louvain, Bélgica, una reflexión filosófica original acerca de la educación. La gran lección de Jacotot es que la instrucción es como la libertad: no se da, se toma.” En el centro del debate está la pregunta por esa costumbre tan arraigada de explicar a otros lo que el maestro sabe, sin detenerse a pensar que comprender es un proceso autónomo y libre cuyo supuesto es el respeto por los saberes del otro, su contexto, historia e intencionalidades y no la simple transmisión de información. Asunto político en el ambiente de la Revolución Francesa cuyos ideales de libertad, igualdad y fraternidad son puestos bajo sospecha en esta obra. Jacques Rancière es profesor Emérito en el departamento de Filosofía de la Universidad de París VIII y es autor de numerosos libros entre los que se cuentan: “La Noche de los Proletarios” y “La Educación Pública y la Domesticación de la Democracia.”

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 resume 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

Encuéntrala también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



facebook/fecode



@fecode



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

