

Revista

EDUCACIÓN

 **fecode**
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE DICIEMBRE DE 2016



Gestión escolar:

de la rendición de cuentas a la autonomía



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

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

Revista Digital

Innovación y Ciencia

23 Años continuos de divulgación científica.



Sé parte de la apropiación social de la ciencia,
mantente informado y actualizado.

www.innovacionyciencia.com

 ASOCIACIÓN COLOMBIANA
PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Diciembre de 2016 No. 117

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi-impresos S.A.S.

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velanda Puerto

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaría Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** La relación entre pedagogía y gestión: la gestión educativa
Martha Arana Ercilla
- 16** Administrar la enseñanza
Ricardo Lucio
- 21** Evaluación de la gestión educativa institucional desde una perspectiva humanista
Rodrigo Alfonso López Casallas
- 25** Gestión escolar y democracia, reflexiones para el debate
María Cristina Orozco Lugo
- 29** El credo pedagógico de John Dewey desde la perspectiva del directivo docente
Carol Susana Acosta Contreras
- 34** Reflexiones de un maestro a su rector
Adriana Larrahondo, Juan Diego Cabrejo Muñoz, Paul Brayan Cubillos Cabrera, Lyda Alvarez y Esmeralda Martínez
- INTERNACIONAL**
- 37** Las metas 2021 y la concepción del desarrollo en los planes de educación para América Latina y el Caribe
Diana López Cardona
- INVESTIGACIÓN**
- 43** Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos
Sandra Guido
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 46** Los postulados de la soberanía nacional y la política educativa del Gobierno Santos
Luis Alfredo Gómez Parra
- 53** Algunos síndromes de la escuela en Colombia: hacia una pedagogía del encuentro
Deyby Rodrigo Espinosa Gómez
- 60** Orientaciones pedagógicas para la primera infancia
Olga Poche Gutiérrez, Marleny Rodríguez Cordero y Claudia Castillo Bonilla
- 66** La escuela y la cultura alimentaria
Santiago Barrero Farfán
- 69** Un profe' en vacaciones
Roberti Vargas
- 75 CULTURA**
La última estación
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

La gestión escolar para la escuela de hoy

“Que la escuela está en crisis es una evidencia que se impone constantemente. Cuando hablamos de escuela, no nos referimos solo a la escuela elemental o a la elemental y la secundaria, sino a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. En todos estos niveles hay “algo que no funciona”: de un año para otro los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan, las dificultades de todo tipo aumentan. La escuela actual – entendida, insistimos, como un conjunto de instituciones y niveles de enseñanza-, se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando.”¹

Lo afirmado por Jesús Palacios, por allá, en 1978, podría repetirse hoy, lo cual quiere decir que llevamos ya cerca de 40 años en esta discusión y, podríamos apostar, que habrá de ser una discusión que acompañe, necesariamente, la existencia de la escuela. Esto porque el fin de la Escuela es, en sí mismo polémico, difícil de conciliar. Los maestros queremos que los estudiantes aprendan, los Estados también y los mismos alumnos, en cuanto, seres humanos, lo quieren desde que nacen. Simplemente, el aprender es una necesidad, mientras que el enseñar es más, una conveniencia. Conviene a los Estados que los estudiantes aprendan ciertas cosas para que se viabilice su organización y funcionamiento. Por ello, se valida la existencia de la Escuela.

Cuando un Estado funciona con niveles de armonía, equidad, justicia y felicidad que podrían considerarse deseables por la mayoría de sus ciudadanos, puede ser que tengamos una escuela exitosa, es decir, una escuela que sabe propiciar los aprendizajes necesarios para que ello sea así, porque la misma sociedad provee de esos aprendizajes. No hay nada que la Escuela pueda enseñar y que perdure o surta buen efecto como tal, si ello, no es el fruto de lo que la sociedad misma sabe construir como su modo de ser ella.

Entendida la didáctica, como el dominio del campo cognitivo que se pretende enseñar y que permite al maestro organizar y hacer comprensivos los conocimientos que se propone transmitir al estudiante, es lo que marca diferencias entre un maestro y otro en cuanto a los logros de comprensión alcanzados en la enseñanza, por eso, la didáctica es un saber que posibilita el perfeccionamiento de la enseñanza viabilizando con ello los aprendizajes en cuanto a lo disciplinar. Por otra parte, está la pedagogía, como conocimiento de lo humano que viabiliza la formación del sujeto, como ser que, ante todo, se pertenece a sí mismo y es como tal responsable en el asumirse frente a los otros. Es lo que

Touraine² reclama cuando se pregunta y nos pregunta si podremos vivir juntos. Una pregunta a la cual podríamos agregar, cuando se aborda el asunto de la evaluación de los maestros, esta otra: ¿sin dejar de ser cada cual?

Lo anterior porque, teniendo bien presente todo el tema de la evaluación docente, hoy “Evaluación con Carácter Diagnóstica-Formativa”, no sólo como una estrategia que pretende la medición, más desde la didáctica, del dominio que el maestro ha logrado sobre su saber específico, sobre su materia, salen a flote también, las pretensiones del Estado – o sus mediadores- de hacer al maestro su objeto para los fines del control social y político, lo cual se propone a través de la enseñanza escolar. Y, en este punto es que sale a relucir la pedagogía como el saber que el maestro ha logrado ganar en la constitución de su subjetividad³, lo cual determina ¿qué tanta autonomía, como sujeto político, habrá ganado -ese maestro- para no rescindir en sus convicciones, frente a las pretensiones del Estado? Y, ello, determinará la forma como el maestro, participe o no, en la administración escolar. La subjetividad no es una determinación biológica y, por ello, no deviene tanto de las necesidades materiales que tenemos como especie. “Emerge como orden social de la producción inconsciente que los cuerpos realizan bajo el empuje pulsional.” Ello es diferente en cada ser humano y por ello pueden darse personalidades tan inmensas como la un Bolívar, un Martí, un Fidel Castro, un Mandela, un Chávez y otros muchos de esa talla, pero pocos todavía, para que trascendamos como especie.

Desde nuestro lugar como trabajadores y luchadores sociales vayan nuestras manifestaciones de solidaridad y respeto hacia pueblo cubano y nuestro rechazo hacia todas aquellas expresiones de alegría por la muerte de alguien que, con inmensa generosidad, supo poner su vida al servicio de su pueblo. Solamente podrán sentirse alegres quienes no comprenden nada de los desarrollos que hacen realmente la historia de la humanidad.

1 Véase: Palacios Jesús en “La cuestión escolar”, p.11., 1978.

2 Véase: Touraine, Alain en “¿Podremos vivir Juntos?”

3 Véase a Enzo del Búfalo en “Genealogía de la subjetividad”

Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

La gestión escolar: ¿rendición de cuentas o autonomía?

Una reflexión sobre la manera de administrar, planear y ejecutar los procesos en las Instituciones escolares, nos muestra dos versiones enfrentadas y tensionadas, según como se asuma a la educación, al maestro y a la Institución.

En una primera versión la educación se asume como un medio para conseguir el desarrollo económico y ser competitivo en el mercado global mediante la formación de mano de obra calificada, entrenando en competencias básicas, lectoescritura, matemáticas y ciencias, que permitan al joven de 15 años adquirir unos saberes básicos y aplicarlos tecnológicamente en la vida laboral para saber leer los conocimientos en lengua extranjera que vienen en los nuevos dispositivos tecnológicos desde la llamada sociedad del conocimiento.

Hay aquí un recorte del currículo y un sometimiento a los requerimientos del capital internacional que impone políticas educativas desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-. Se explica entonces la insistencia en los propósitos gerenciales: rendición de cuentas, eficacia, eficiencia, control de calidad, llenado de formatos para su aseguramiento, incentivos, estándares, evaluación como medición por pruebas externas y el predominio de una razón técnico-instrumental que quiere controlar los procesos y direccionar las gestiones para adaptarlos a sus fines economicistas.

La educación es una mercancía, el rector es un gerente, los maestros unos funcionarios que obedecen al patrón, y los estudiantes unos clientes que siempre tienen la razón y a los que hay que mantener satisfechos para que no deserten o pierdan el año ya que esto es un indicador de ineficiencia en la gestión. Es una racionalidad técnico-instrumental que coloniza la escuela y tergiversa sus fines.

Pero hay otra versión humanista y comprensiva que dimensiona a la educación, al maestro y a las instituciones en su naturaleza cultural y social, que concibe la educación como un medio para el desarrollo integral en todos los as-

pectos: cognitivo, afectivo, valorativo, ético y político. Que considera al maestro como trabajador de la cultura cuya dignidad va más allá del sometimiento a los mandatos de la economía. Que defiende la educación pública como un derecho y una responsabilidad del Estado.

En esta concepción, la gestión educativa tiene como propósito planear, organizar y llevar a cabo procesos que permitan el cumplimiento de los fines de la educación. Así, la gestión escolar es democrática, participativa, concertada entre todos los miembros de la comunidad educativa y apoyada en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, el modelo pedagógico y las estrategias didácticas, con recursos adecuados, y compromisos culturales y sociales.

De acuerdo a esta concepción, la gestión escolar está íntimamente ligada a la Pedagogía como conviene a la razón de ser de la institución escolar, son las decisiones colectivas en este campo las que dan sentido y significado a las actividades administrativas. El rector coordina y hace posible el desarrollo del Proyecto a la manera como un director de orquesta conoce, orienta y estimula las interpretaciones de la partitura, pero no reemplaza ni menosprecia a los músicos.

Inscrita en el campo de la pedagogía, la administración escolar no puede copiar o aplicar mecánicamente los principios de la administración de empresas y de la economía de mercado, porque su razón de ser es cultural, ética, política y porque sus fines giran en torno al pleno desarrollo de la personalidad, que no se agota en el desarrollo económico. La administración debe estar en función de los fines de la educación.

En este número se abre el debate y se proponen alternativas para superar estas tensiones y poner al día a las Instituciones con los desarrollos actuales de la gestión participativa como ejercicio de autonomía escolar consagrada en la Ley 115 del 1994.

El Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura les desea una Feliz Navidad y un próspero año 2017.

México D.F.

XI Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el trabajo docente RED ESTRADO



El XI Seminario de la RED ESTRADO: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización, fue convocado los días 16, 17 y 18 de noviembre en Ciudad de México, con el objetivo de reflexionar sobre las nuevas formas de regulación del trabajo y la formación docente. En un contexto de restauración conservadora, entre los retos educativos en nuestra región se destacó la necesidad de enfrentar la centralidad de los sistemas estandarizados y los principios de la denominada nueva gestión pública en el campo educativo y los procesos de privatización.

El Seminario es el resultado de los compromisos éticos, políticos y del papel de la RED en sus casi dos décadas de vida con el propósito de incidir sobre la realidad latinoamericana, donde la similitud de las políticas de estandarización, privatización y rendición de cuentas son una grave amenaza para la educación pública del continente que requiere la organización y unidad de los movimientos estudiantiles, magisteriales, académicas y sociales para resistir esta arremetida.

El CEID FECODE participó en el evento con dos ponencias: *El Movimiento Pedagógico y el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo*, y *Avances y retos de la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa*.

Bogotá

30 aniversario de la Central Unitaria de Trabajadores -CUT-



El 23 de noviembre se conmemoraron 30 años de la fundación de la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia -CUT-, en medio de permanentes conflictos laborales, de la sistemática e histórica violencia selectiva contra el movimiento sindical, del arrasamiento de las organizaciones sindicales, que ha dejado más de 2700 mil víctimas, del incremento de las amenazas y asesinatos, y aunque los respon-

sables de esta política de terrorismo de Estado han actuado en medio de la impunidad tanto para los autores materiales como para los autores intelectuales.

La CUT mantiene sus principios y el compromiso de fundación: ser una Central clasista y su política de Derechos Humanos desde una concepción integral para su realización, incluida la superación de las causas que generan el conflicto social y armado interno. Este compromiso implica mantener viva la memoria de sus víctimas y avanzar en la movilización para erradicar las causas de la violencia antisindical que surgen por la existencia del conflicto social y armado que ha sufrido el pueblo colombiano, han impedido cambios y reformas políticas y económicas que incidan en la paz con democracia y justicia social.

Bogotá

9º. Congreso Nacional de Profesores Universitarios



En el marco de los 50 años de existencia de la Asociación de Profesores Universitarios -ASPU y de la firma, y reafirmación del Acuerdo Final de Paz, se llevó a cabo el Congreso por los derechos a la educación superior digna y a la paz con justicia social. Los ejes de trabajo fueron:

Financiación estatal para garantizar el derecho a la educación superior digna.

Privatización, mercantilización de la educación superior y la precarización laboral: condiciones laborales de los profesores de la educación superior en las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas.

Autonomía, constituyente universitaria, participación y gobierno: la Universidad que nos merecemos y una educación para la democracia.

Universidad y sociedad: pertinencia, investigación y proyección social para el posconflicto y la construcción de una sociedad con justicia social.

La educación para garantizar los derechos humanos y la democracia participativa conduce a la paz.

Las conferencias: Una reforma tributaria con equidad, profesor Jairo Orlando Villabona, U. Nacional de Colombia, coordinador del Grupo Pedagogía de Cultura Tributaria; Nuevo Acuerdo FARC-Gobierno Nacional y la realidad sobre los temas de verdad, justicia y reparación, Diego Martínez, abogado asesor de la Mesa de Negociación de La Habana; y el panel: La precarización del profesorado de la Educación Superior, profesoras Nelly P. Stromquist, College of Education University of Maryland, USA y Gloria C. Arboleada F., Universidad del Cauca, y el profesor Pedro Hernández, U. Nacional de Colombia, aportaron elementos para trazar las líneas y el aporte de la Universidad en el reto del posacuerdo.

Ibagué

Primer Congreso Pedagógico Departamental del Tolima. "Por una escuela como territorio de paz"



Organizado por el CEID Capítulo Tolima se llevó a cabo los días 24 y 25 de noviembre en la ciudad de Ibagué, contó con la participación de 150 profesores provenientes de 32 municipios del departamento del Tolima y la intervención de 4 conferencistas: Piedad Ortega Valencia, Carolina Jiménez, John Ávila y Xiomara Romero Rojas.

Se realizaron 32 ponencias orales y 22 en modalidad de póster.

El evento contó con la asistencia de Henry Sánchez, del CEID FECODE y el taller *Maestros Constructores de Paz "Aplicación de Herramientas de Investigación Social a la Práctica Pedagógica"* por el sociólogo Iván Gamboa.

Una de las conclusiones más importantes fue continuar trabajando en el proceso del 3er Congreso Pedagógico Nacional a partir de fortalecimiento de los Círculos Pedagógicos y de la formación política, pedagógica y sindical de las maestras y los maestros de la "tierra firme" de Colombia.

William Polo Arango
Director del CEID, capítulo Tolima

La Habana

Fidel y la educación en Cuba



No será este, no puede ser, un texto neutral. Se construye desde la honestidad y de cierta búsqueda de rigor analítico, y se refiere a los nexos entre Fidel y la educación en Cuba.

Comencemos señalando que muchos aspectos de la Revolución que forjó el pueblo cubano con Fidel al frente, contiene diversas facetas pedagógicas. En Cuba, la educación ha sido una

prioridad que se evidencia a partir de datos tan contundentes que ni siquiera sus más ácidos detractores pueden negar.

La rectora de la Universidad General Sarmiento, Gabriela Diker, aportó datos significativos en relación al modelo educativo cubano y brindó elementos históricos, contextuales y de política educativa que nos permiten dar cuenta del vínculo entre Fidel y la educación.

En 1959 sólo el 56% de las y los niños entre 6 y 14 años iba a la escuela, y entre los y las adolescentes entre 13 y 19 años apenas estaba incorporado al sistema educativo el 28%. El analfabetismo alcanzaba a un oprobioso 53% de la población concentrada en zonas rurales. Esta era la realidad educativa al momento del triunfo del Ejército Rebelde.

En 1960, en la ONU, Fidel prometió librar la batalla contra el analfabetismo convocando al pueblo alfabetizado a protagonizar una campaña inédita que logró en apenas un año cumplir esa promesa que podía parecer desmesurada pero que no lo fue. La efectivizaron 400.000 alfabetizadores voluntarios, la mayoría jóvenes, algunos de los cuales fueron asesinados por bandas contrarrevolucionarias.

Existen otros resonantes triunfos en materia de democratización de la educación. En Cuba, todos tienen condiciones para estudiar todos los niveles educativos, incluido el universitario. Cantidad y calidad son aspectos de un mismo proyecto político educativo: no puede entenderse uno sin el otro.

La pedagogía hegemónica reivindica operativos estandarizados de evaluación, pero nosotros nos resistimos a la vulgata de la "calidad educativa" así entendida. La educación puede obedecer a una inspiración, una dirección, un contenido y un método radicalmente diferentes. Fidel dice: "Esta es la hora de cultivar todas las inteligencias, esta es la hora de descubrir y de encender cuanta luz sea capaz de dar la inteligencia de cada compatriota nuestro, en la ciudad o en el campo."

Pero si de resultados se trata – a nuestro pesar, Cuba tendrá de todos modos unos méritos que deslumbran a los tecnócratas de ayer y de hoy. En 1997 UNESCO crea un Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación que "mide" el "rendimiento" escolar en lengua y matemática. Allí Cuba ocupa el primer lugar que retiene en 2006. Esta vez, sobre un máximo de 400 puntos, Cuba obtiene en promedio 350; en la región el promedio es de 250.

Los reconocidos logros de la educación cubana obedecen, según Diker, a tres causas: a) los niveles de igualdad social extendidos en la Isla; b) el soporte presupuestario que llega al 14% del PBI, el más alto de la región; c) el "factor Fidel" que desarrollaremos adelante.

Diker se refiere al prolífico discurso pedagógico de Fidel, destacando especialmente su eficacia simbólica para orientar la educación que se propone profundizar el socialismo.

Si el país está empeñado en la construcción y despliegue de un orden radicalmente justo, la primera exigencia sobre el sistema educativo es

formar a las jóvenes generaciones en la impronta que reclama esta Revolución. La formación de personas solidarias, completas, desenajenadas, comprometidas con un proyecto colectivo resultan mandatos ordenadores de los procesos educativos en Cuba.

Para estos fines debe organizarse el Sistema Educativo Formal, pero hay un elemento pedagógico que lo rebasa, lo atraviesa y lo condiciona: es la nueva vida insuflada por el proceso de transformación integral de la sociedad.

Este ha sido un gran mérito de Fidel: el despliegue de un proceso de democracia protagónica y participativa que se expresa en la vida cotidiana de Cuba.

La Revolución Cubana se construyó sobre la base de una cultura deliberativa, y el mismo proceso se vio "autosometido" a procesos de revisión permanente permitiendo ver a la sociedad cubana como una sociedad que aprende y enseña, que desaprende y vuelve a aprender, que crea y ensaya, se equivoca, avanza y retrocede. Tal inmenso laboratorio cultural, político y fundamentalmente pedagógico viene revelando una eficacia contundente pues la Revolución, superando los más difíciles desafíos, no ha sido derrotada jamás en sus principios y sus convicciones. En las condiciones materiales más duras, el Pueblo Cubano supo sostener su opción soberana. Y esto sólo puede hacerse con una profunda labor educativa y autoeducativa, tal vez el elemento más relevante de lo que pudiéramos llamar la "educación cubana" y en la que Fidel, una vez más, tuvo que ver.

Otro aporte sustantivo de Fidel ha sido la difusión del legado martiano. Lo hizo en muchos sentidos, por supuesto, en primer término, en la insurgente y digna rebeldía antiimperialista. Pero también en muchos de los postulados pedagógicos del Apóstol. Recordemos, por caso, que José Martí proponía la idea de "maestros ambulantes" y consideraba que la sociedad debía educarse a sí mismo, encargando a cada adulto la tarea de enseñar. ¿Qué fue, sino esa idea central, la campaña de alfabetización que en 1961 hizo de Cuba un país sin analfabetismo?

Y un tercer elemento ha sido el carácter ético político que insufló el proceso revolucionario que siempre tiene resonancias pedagógicas. Las nuevas relaciones sociales que generó la Revolución han sido tal vez el elemento más potente desde la perspectiva de la educación y la creación de una nueva sociedad. En tal sentido, la solidaridad, la igualdad, el internacionalismo, la dignidad configuran valores sustantivos del orden en permanente (re)construcción.

Por cierto, en el debe y el haber de los procesos transformadores habrá que contabilizar tensiones, contradicciones, errores, insuficiencias. Así ocurrió en Cuba, pues ¿cómo podría una obra humana carecer de límites?

Asumiendo tales obstáculos, los valores humanistas impulsados por la Revolución son una plataforma indispensable para comprender las razones por las cuales centenares de miles de maestros y maestras, médicos, médicas y el ejército se dispusieron y se disponen a prestar sus

servicios en lugares alejados e inhóspitos que reclaman una solidaridad efectiva. El listado resulta interminable y este dispositivo constituye un hecho educativo de profesionales cubanos y cubanas, a favor de los más débiles cuyos derechos son vulnerados por un orden mundial fundado en la injusticia. En otro plano complementario, los Congresos Pedagógicos son modos valiosos de encuentro pedagógico emancipatorio. Estas y otras formas han expresado opciones latinoamericanistas e internacionalistas reconocidas en las más diversas latitudes.

Fidel concibe a la educación, pues, como una responsabilidad indelegable de la sociedad, del Estado y de él mismo. No cualquier educación, sino la mejor educación para todos y todas.

La continuidad del proceso cubano dependerá de la voluntad y la capacidad del pueblo cubano de defender su soberanía, su independencia, su modo de estar en el mundo. Y Fidel fue no sólo un avezado piloto de tormentas, un estadista, un político audaz sino un educador. Fidel expresa esa relación profundamente democrática del líder que habla y explica, que escucha y aprende, que imparte y conduce, pero sobre todo fundamenta, convence y se convence, asimila y acomoda la realidad y las formas de su transformación.

Sus sueños de justicia tuvieron, a la vez, un correlato innegablemente pedagógico. La Revolución Cubana fue y es, finalmente, aquello que pudo ser y puede ser en un mundo brutal y amenazante. Fidel y la educación han tenido un amoroso amarre emancipatorio que se expresó en trabajar incansablemente por una sociedad más justa y mejor, con los pies en la tierra y la mirada en las estrellas.

Pablo Imen

Centro Cultural Floreal Gorini, Buenos Aires

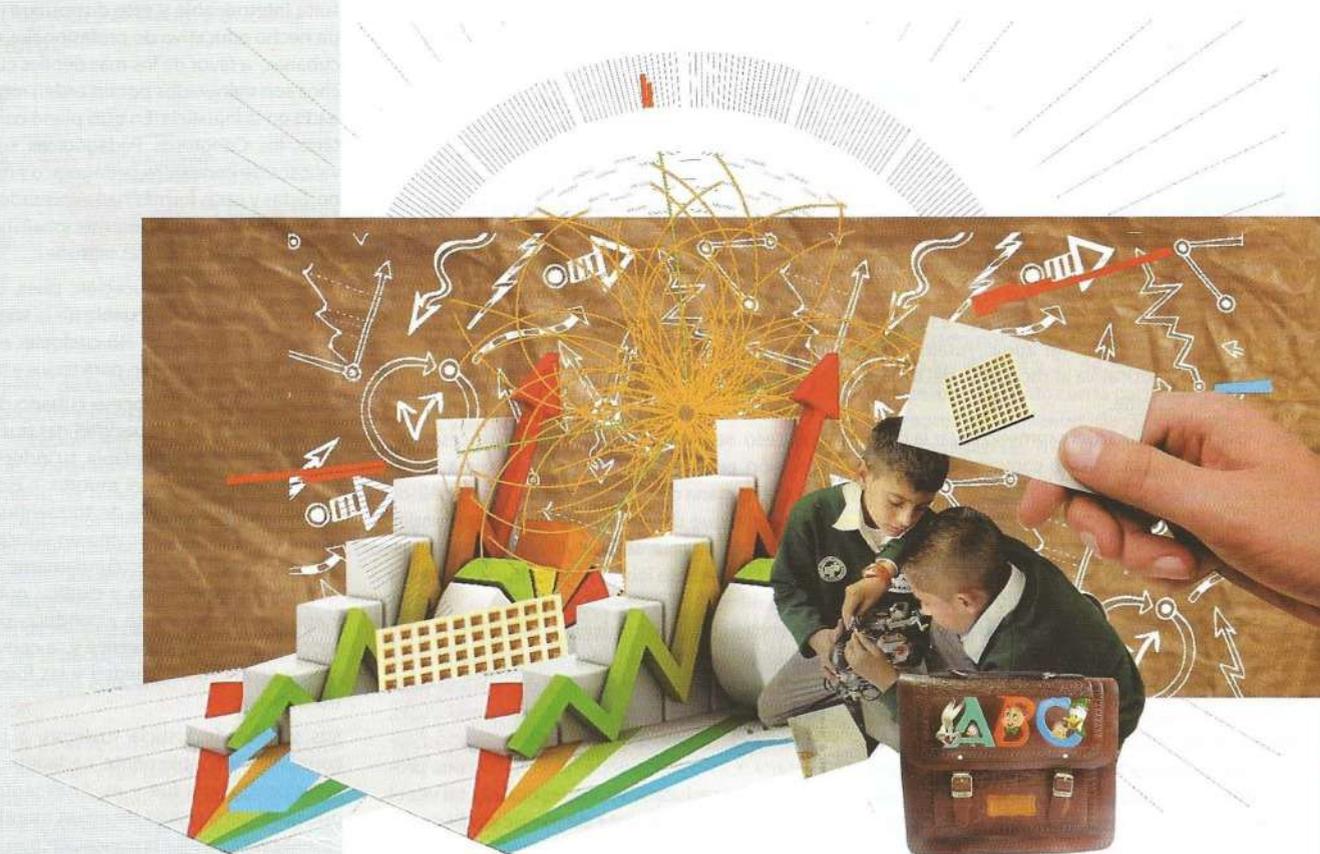
Manizales

Primer Conversatorio Juvenil para estudiantes de los grados 10º y 11º ¡Hablemos de paz!



¿Cuál es el papel de los jóvenes en la construcción de paz en nuestro país?

La docente de Filosofía, Paula Jimena Marulanda M y las estudiantes de los grados 10 y 11 del Colegio de la Divina Providencia de Manizales, extendieron invitación a más de 20 colegios oficiales y privados de la ciudad para que participaran en el primer conversatorio juvenil en torno al tema de la paz, asunto suscitado con bastante ahínco en nuestro país. La invitación era especialmente para estudiantes de los grados 10 y 11, quienes en compañía de un docente dieron cumplida asistencia al evento.



La relación entre pedagogía y gestión: la gestión educativa



Martha Arana Ercilla

PhD. Educación. Economista,
Magister en Gestión Ciencia y Tecnología
Profesora, Investigadora

Resumen

Los avances del conocimiento y su dinámica económica y cultural conllevan a reformas en los sistemas educativos nacionales y locales de diferentes tipos, en dependencia de enfoques y modelos y sistemas político-económicos, que exige profesionales de la educación, maestros y directivos, con claros y coherentes conocimientos sobre la relación entre la Pedagogía y la Gestión de los procesos educativos, no sólo en lo referente a los contextos particulares, sino también en aspectos comunes y generales, tales como: la producción de conocimientos, los procesos de enseñanza y aprendiza-

je colectivos, el desarrollo de cultura institucional y académica, así como de sujetos sociales críticos y propositivos. Hoy, maestros y directivos docentes, están llamados a pensar y proponer formas de gestión educativa acordes con los paradigmas contemporáneos de la ciencia, la investigación y la educación, lo que implica una reconceptualización en las formas de pensar y actuar en los procesos administrativos y de gestión, desde una perspectiva pedagógica, que coloque al ser humano en el centro como sujeto individual y colectivo de derecho y participación, cuestión que siempre se menciona

desde las políticas educativas hasta en los proyectos educativos, pero que es difícil encontrar su realización en la praxis de la cultura institucional.

Desarrollo

El mundo de hoy posee sistemas de conocimientos que amplían la posibilidad de conocer al ser humano, sus relaciones y organizaciones, desde nuevas conexiones interdisciplinarias, superando el aislamiento de éstos y en particular brindando la posibilidad de relacionar a la pedagogía y la gestión en el campo específico de la organización educativa, superando así posiciones epistemológicas que las contraponen y las aíslan como “dos culturas”, impidiendo hallar un punto de inflexión y relación que ubique ambos sistemas de conocimientos en el ámbito de la educación saberes y prácticas, tendencia que puede sintetizarse en dos enfoques aparentemente contrapuestos, pero extremos: el positivismo determinista y el relativismo posmodernista.

El pensamiento más avanzado en la actualidad, se orienta más hacia la cooperación que hacia la competencia entre los conocimientos, siendo este el camino más adecuado y correcto para que asuntos como los problemas globales, resultado de las decisiones irracionales en la vida de los seres humanos y los desarrollos sociales, se transformen en respuestas soluciones a lo problemas. Es esta misma irracionalidad, la que considera la separación entre la pedagogía de la gestión como dos culturas, dos territorios distantes y contradictorios, que implica el empobrecimiento de unos y otros.

Entre algunos aspectos que conducen a polarizar éstos conocimientos está el desconocimiento de la gestión y sus nuevas tendencias, las que se debaten desde las corrientes críticas de la administración como son: la no aceptación de la eficacia como única manera de entender los resultados medibles y la calidad de éstos; el no al reconocimiento absoluto de la norma y de su sentido de poder, que impide

al ser humano ser autónomo y dueño de sus propios sentidos y significados y por tanto de la toma de decisiones, la participación y el cambio; el no a la disciplinabilidad y linealidad en la producción de conocimientos y, la conducción de procesos, por la necesidad de incorporar enfoques sistémicos, las relaciones interpersonales, las emociones para el logro de la cultura de la calidad de vida desde la cooperación en las instituciones educativas.

Desde el campo de la administración y la gestión, es de señalar que en la actualidad se debate la crítica a la efi-

ambos campos del conocimiento, se podrá indagar en los enfoques y tendencias actuales de la gestión en la educación, con el propósito no sólo de caracterizar la situación actual, sus tensiones entre la teoría y la práctica, sino brindar soluciones que permitan una educación de calidad. Es desde aquí como se hace posible evitar las transferencias acríticas de conocimientos de la administración a la educación y, comenzar a pensar en la contribución que la educación puede tributar al desarrollo de la gestión y la administración de organizaciones no

...La gestión se interrelaciona con el ambiente, cumple una función de articulación ecológica entre la organización y los demás sistemas de la sociedad...

cacia como criterio único, y se reconoce la necesidad de asumir nuevos enfoques, denominados renovadores o regenerativos, que resaltan al ser humano y su lugar en las organizaciones sociales de todo tipo. Este escrito busca hacer reflexionar sobre la práctica de la gestión y su relación en las instituciones educativas, para comprometer a una renovación de la administración y la gestión, hacia enfoques humanistas, críticos, y sociales, tales como los planteados por la Escuela Francesa, la Escuela de Montreal, y en América Latina en particular en Colombia, la producida por los grupos de investigación como el de Nuevo Pensamiento Administrativo y de Gestión, de la Universidad del Valle, para desde allí pensar los enfoques y prácticas de la gestión en el campo de la educación en relación con la pedagogía y las ciencias de la educación. Sólo desde la comprensión de las conexiones epistemológicas de integración, interacción y complejidad de

educativas. Respecto a lo señalado B. Sander (2003) destaca que la gestión en la educación no es una mera adaptación y apropiación de la administración a los procesos educativos, sino es un ámbito más de la educación en relación con la pedagogía y otras ciencias que allí intervienen, por lo que posee su propio cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos históricamente construidos, en relación con la política y los sistemas educativos que de ella se derivan, así como de los desarrollos sociales y culturales. Proponer fundamentos de la gestión y la administración de las instituciones educativas, obliga a los que opinan y asumen posturas argumentativas, a hacerlo con criterio sui generis y diferenciador de las teorías ortodoxas, tanto de la gestión como de la administración, siendo este un asunto no resuelto desde la educación, por el contrario se percibe un rechazo en educadores y directivos, a pensar histórica y teóricamente la gestión de la educación.

Las instituciones educativas también han estado influenciadas por las tendencias históricas de la administración, las que se han manifestado en su relación con etapas del desarrollo educativo y pedagógico, donde modelos pedagógicos dominantes han correspondido con los principios y estilos de administración y gestión en su momento histórico, así existe una coherencia entre el llamado modelo tradicionalista, o escolástico con la administración clásica.

Un punto de partida para evitar el traslado de modelos de otros contextos como la empresa a la institución educativa, es partir de las necesidades específicas de la educación y sus actores, rebasando la influencia y la hegemonía de las teorías clásicas de la administración presentes también en la educación, que pueden observarse en el estudio de la historia de las ideas pedagógicas, en el dominio de la disciplina, la norma, el cumplimiento de tareas, la evaluación por resultados medibles, entre otros aspectos; así como conocer los cambios de paradigmas y enfoques de la administración y la gestión en la actualidad, que permita generar un espacio de búsqueda de convergencia y aproximación entre la pedagogía y la gestión, para la educación. Cabe entonces acudir a la intención del profesor Omar Aktouf (2009), que propone una nueva escuela de pensamiento regenerativo de las teorías clásicas, en función de la pertinencia de éstas en el manejo de las organizaciones contemporáneas y sus contextos desde una posición valorativa y crítica.

Desde lo anterior es posible afirmar que, el problema epistemológico de la teoría administrativa y de gestión, aún radica en su subordinación a la práctica económica de turno, basada en las relaciones monetario-mercantiles, produciéndose una insuficiencia de su aparato conceptual, que la convierte en una práctica de dominación y exclusión y no de participación y cooperación en la acción humana, siendo rechazada por los educadores

pues se aleja de su propósito social. Para el caso de la educación el reto es mayor, en tanto, no se trata de analizar la actualidad, sino de construir una conceptualización necesaria de la gestión en la educación, lo cual constituye un desafío teórico del campo de la educación. Lo anterior conduce a nuevos conceptos y categorías, sin despreciar los valores agregados que históricamente ha aportado la escuela, pero también, a hallar a través de la investigación y la práctica educativa lo específico particular y singular de la educación colombiana, las regiones, las instituciones y los colectivos.

Entre algunas maneras de hacer referencia a la gestión en las organizaciones, es de destacar que está íntimamente ligado a la acción organizacional en el contexto. Toda organización social cuenta con unos objetivos determinados y, a partir de éstos, desarrolla formas de regulación de poder, que aseguren que la acción humana de los diferentes actores, conserven la coherencia con las intenciones y objetivos trazados. La gestión es una de estas formas de regulación "la gestión es la acción social de regulación del compor-

tamiento de una colectividad social, provista de un conjunto de recursos de diversa índole, todos ellos limitados en el tiempo, el espacio, la magnitud y la significancia, conducentes al logro de construcciones nuevas y diferentes" (Romero, 1988). En este sentido, la gestión como acción humana y social, tiene una estrecha relación con la intencionalidad y la cooperación; a través de la proyección, el aprendizaje, la valoración, entre otros procesos humanos de la cultura, que también pueden tener otros caminos que reviertan lo anteriormente afirmado.

La gestión se interrelaciona con el ambiente, cumple una función de articulación ecológica entre la organización y los demás sistemas de la sociedad, y proyecta a la organización, así como asegura el cumplimiento de los objetivos definidos desde los sujetos y para los colectivos, permitiendo que la organización reflexione sobre su propio sentido y cultura.

Entonces se puede afirmar que la gestión despliega su propia racionalidad vinculando lo técnico con las emociones, los valores y las creencias. En su dimensión técnica, la gestión com-



prende un conjunto de procedimientos y normas, validados en la práctica cooperada, que en su forma más concreta, son metodologías, procesos, normas y procedimientos, pertenecientes a una cultura propia. También responde a ciertas creencias, expresadas en la aplicación de modelos de gestión, resultados de paradigmas aceptados, y representaciones sociales y colectivas existentes, respecto al ser humano, la participación, el poder, la autonomía, la organización, la autoridad, la toma de decisiones, la información, el cambio, el control, la evaluación.

Lo antes expuesto no siempre se ha comprendido en la educación. Así en la década de los años ochenta las instituciones educativas introducen el término de administración escolar, y aparece la denominación de administradores en dicho contexto, donde el arraigo de teorías clásicas y científicas, es asumido en las políticas educativas

...Es necesario comprender la polisemia del concepto de gestión en educación, lo cual es una tarea de educadores, directivos e investigadores de la educación...

y por los directivos docentes, comenzando así la historia de la “administración escolar y educativa”, desde una visión empresarial, estructural, centralizada, de control y resultados, asumiéndose sus limitaciones, insuficiencias e inadecuaciones a los propósitos de la educación, apareciendo fenómenos como: la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo y de sentido, la frustración personal, y el impedimento del aprendizaje colectivo y de los desarrollos pedagógicos

y educativos. Es así que el “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, en el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas, sembrando complacencia, vaciándolas de sentido y significado pedagógico. Es por ello que es necesario comprender la polisemia del concepto de gestión en educación, lo cual es una tarea de educadores, directivos e investigadores de la educación.

Por tanto, la gestión es acción humana y desde este enfoque (al cual nos referiremos posteriormente), hace necesario su comprensión desde sus orígenes, intencionalidades, sentidos, prácticas, y representaciones para poder realizar un análisis crítico de su significado social-cultural, y proyectar transformaciones en la formación de nuevos profesionales y directivos que requieren las instituciones educativas y la educación del país. A lo anterior

O. Aktouf (2009) lo denomina “acción inteligente”, a través de lo cual señala que ser crítico no significa denigrar, ni destruir, sino ser lúcido y vigilante y estar presto a cuestionarse cuando sea necesario. En este sentido destaca que una posición crítica significa comprender en qué debe ser superada la administración tradicional, aquello en lo que los modelos más productivos son mejores y, por último, sintetizar las principales razones históricas y científicas que de ahora en adelante nos imponen aspirar a una administración que sea sinónimo de

compartir, de apertura, de solidaridad, de equidad optimización y equilibrio. A lo cual podemos añadir otros aspectos como son la calidad de vida, las relaciones interpersonales en el colectivo, la colaboración, el respeto por la diferencia, y otros valores que exige una educación de calidad.

Lo anterior, no sólo pasa por nuevos modelos de administración y gestión, sino por nuevas personas administradores y gestoras, así como colectivos, y culturas institucionales, que deben ser educados en nuevas perspectivas y comprensiones de las intencionalidades y espacios que esta acción humana desempeña en y para la sociedad, la cultura, la calidad de vida, el desarrollo, la naturaleza y la existencia del ser humano, a lo que contribuye y aporta la pedagogía.

Muchos de los procesos administrativos en Colombia, evidencian procesos burocráticos, que en ocasiones se construyen desde enfoque eclécticos contradictorios, principalmente, en las instituciones públicas, en las cuales las instancias administrativas se organizan jerárquicamente; se observa una estructura orgánica caracterizada por procesos y procedimientos dependientes de manuales y, criterios personales adscritos a funcionarios, que dentro de la disciplina pública se caracterizan por pertenecer a dos categorías de vinculación laboral, empleados públicos o empleados oficiales, amparados en algunos casos por prerrogativas sindicales. Y por otro lado, se observa el estrago de las normas y directrices que aparentemente marcan un estado de derecho, que alienan e impiden la acción humana, que se constituyen en ejercicios de poder, manifiesto en el excesivo “apego” a la norma, a los conductos regulares explícitos y, a la lentitud operativa de los agentes administrativos.

Diferentes estudios realizados sobre la formación de profesionales de la educación, muestran inconsistencias en la comprensión de la calidad de la educación y el ejercicio de la gestión, y dentro de ella los procesos evaluativos de la

calidad, que se evidencian en un ejercicio profesional tradicional, poca comprensión de los procesos de gestión, desfase entre la teoría y la práctica, lo que proyecta comunidades académicas débiles, poco conscientes de su realidad social, instituciones con culturas obsoletas que impiden los cambios, los avances del conocimiento, la calidad educativa, y la convivencia escolar hacia el cumplimiento de propósitos educativos más acordes con el entorno social, y las exigencias del mundo actual³. Frente a ello, se propone fortalecer las instituciones con profesionales, maestros y directivos que sean sujetos sociales, políticos y éticos.

Para pensar el cambio educativo, se hace necesario concebirlo desde lo administrativo, lo pedagógico y la política social, buscando dar respuesta a una nueva forma de dirección y gestión educativa, no solo desde la función pública, sino desde el rol profesional de los actores educativos, de tal manera que su labor dentro de los límites enunciados, responda a presupuestos participativos, sociopolíticos, económicos y culturales, fundamentados en la pedagogía. Maestros y directivos docentes están llamados a ocupar dicho lugar, para avizorar nuevas y significativas formas de prospectar la calidad educativa a que se debe aspirar, mejorar la gestión de las instituciones educativas, acordes con los paradigmas contemporáneos, y establecer con ello sistemas de evaluación afines; implicando una reconceptualización al pensar y actuar en los diferentes procesos administrativos, pedagógicos, de gestión, curriculares, comunitarios, y normativos, que articulen las múltiples instancias de la vida escolar, e incorpore acciones propias conducentes a la solución de conflictos, el derecho a la educación y la vigencia de los derechos humanos.

La institución educativa en Colombia requiere que no sólo las directivas piensen y participen en los procesos para generar los ambientes educativos, sino que ello sea parte del quehacer pedagógico de la comunidad edu-

cativa. La comunicación, el dialogo de saberes, la confrontación de ideas, los espacios de participación y el trabajo conjunto sólo se pueden construir cuando existe la intencionalidad y la responsabilidad de todos.

La gestión educativa debe brindar enfoques relacionados con el campo del saber pedagógico, desde la persona, las relaciones sociales, el conocimiento, la investigación, los que constituyen ejes de referencia comunes, para pensar el modelo pedagógico institucional, y establecer la necesaria coherencia entre las propuestas pedagógicas y las realidades educativas. Esto significa no sólo reconocer la gestión educativa como un proceso que facilita lo académico y educativo, sino que es en sí un proceso de educación, de generación de cultura en los marcos de las necesidades educativas y, vinculándose de este modo al poder para servir, para el desarrollo humano: personal, colectivo y social, a través de la participación, el compromiso social por la educación, el diálogo y las redes de conocimiento constituyentes de comunidad académica. Es una gestión que se relaciona con el accionar de todos los que participan en la institución y, que poseen las competencias para educar.

Es necesario, que los maestros colombianos se vinculen a los procesos de pensar la calidad de la educación, participen en la planeación y evaluación de los proyectos y programas de la institución, en los que, primordialmente se tengan en cuenta los objetivos, misión y visión de la misma, por lo cual, es importante que los educadores se cualifiquen en todas las áreas que les permitan participar activamente. Dicha cualificación comprende una formación profesional en la que se incluyan temas políticos, educativos, sociales, nacionales e internacionales, asumiendo que, la participación en la escuela y en su gestión tiene un fundamento político y social, centrado principalmente en la necesidad de la vivencia cotidiana de los valores democráticos. Desde esta pers-

pectiva, se promueve, el trabajo en equipo y un proceso de explicitación y construcción colectiva del proyecto educativo, como una concreción de los deberes y los derechos ciudadanos (Larraín, 2010), dentro de la cultura institucional, comprendiendo que la cultura educacional es la cultura escolar holística, soporte de todo proyecto educativo institucional y desarrollada por la comunidad educativa, en forma intencional, sistemática, creativa y participativa (Sánchez, 2001, p.103).

Vista así la relación entre calidad educativa y gestión educativa, permite la extensión y trascendencia de la pedagogía fuera de los límites del aula, que emerja en el ambiente institucional, convirtiendo a éste en “ambientes de aprendizajes institucionales”, buscando eliminar los llamados “currículos ocultos”, que impiden propósitos comunes y, en últimas sus avances. Es la pedagogía quien determina a la gestión educativa, y esta se debe convertir en el medio para que la anterior actúe en el “currículo institucional”.

Actualmente, se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Así se utilizan términos como gestión educativa, que puede entenderse como la toma de decisiones y acciones desarrolladas en el marco de las políticas nacionales; en tanto, gestión escolar, con la toma de decisiones en el ámbito de las instituciones educativas, tendientes a generar los resultados de aprendizaje que se proponen (Pozner, 1995). Para Gore (1999), la gestión en la educación significa, es un saber de síntesis que relaciona conocimiento y prácticas, que vincula ética y eficacia, política y administración; en procesos que apunta al mejoramiento continuo de las prácticas educativas incorporando aprendizajes por exploración y aprendizajes adaptativos. Sin embargo, aún de manera directa no hay un contenido y significado propio a la educación aun llevando su apellido.



Fotografía - Alberto Motta

Consecuentemente con lo antes señalado, es posible pensar en algunos aspectos que permiten acercarse a una comprensión de la gestión en la educación, como un accionar de la profesión del maestro en el ámbito de la institución educativa, desde las ciencias de la educación, la pedagogía, la administración y gestión, al servicio de lo académico e investigativo. Es además una condición necesaria para facilitar y viabilizar la cultura institucional, para el cambio permanente hacia la educación de calidad, debe hacer énfasis en las relaciones humanas y sociales, a través del aprendizaje, los valores compartidos, el trabajo en equipo, la cooperación, la investigación y la comunicación; en dependencia de los recursos físicos y financieros de la institución.

La gestión en la educación es un sistema de conocimientos, de actitudes y de acciones al interior de la institución, de su cultura, colectividad y académica, que permite el desarrollo de la institución educativa, en cuanto a normas, valores, relaciones, estilos de pensamiento, de actuación, que coadyuvan a la calidad de vida, el avance de los procesos educativos y la formación de ciudadanos críticos y propositivos.

En este sentido la gestión educativa, comienza a predominar como un sistema de conocimientos teóricos y prácticos, en relación con la pedagogía y las ciencias de la educación. Entre las razones que permiten fundamentar dicha relación están las siguientes consideraciones:

La gestión educativa comprendida desde la misión educadora del maestro. Si la misión esencial del maestro es la de enseñar, socializar y desarrollar cultura, se hace necesario integrar al campo pedagógico a otros saberes y conocimientos como la gestión, que contribuyan a tal propósito. Trabajar con el ser humano con todo lo que ello implica, es el principal objetivo de los educadores, desde el pensamiento, los conocimientos, actitudes y comportamientos. La pedagogía y la gestión educativa deben articularse, por ser dos saberes que permiten el aprendizaje, la socialización y apropiación de conocimientos y el desarrollo de relaciones sociales y subjetividades.

La gestión educativa garantía del derecho a la educación. La gestión educativa, permite el diseño, ejecución, control y evaluación de las políticas desde perspectivas educativas, la participación y el desarrollo de sujetos críti-

cos y propositivos. Permite articular propuestas pedagógica-curriculares a los contextos y sus necesidades educativas, en aspectos como: la creación de ambientes académicos, sociales, de respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, entre otros, a través de programas y proyectos que contribuyan a garantizar la calidad de vida en la cultura institucional.

La gestión educativa intrínseca a la naturaleza humana. Es un proceso de pensamiento y de acción, para el logro de propósitos. Entendida así, es promotora de procesos de evolución y desarrollo, de proyección, de generación de ideas y creatividad, de planeación, organización, control, valoración y evaluación. Así como, de establecimiento y regulación de relaciones sociales y sentidos de poder.

La gestión educativa como un proceso general, particular y singular. Es un sistema de conocimientos que evoluciona históricamente, en relación con otros avances, por lo que cambia y se adecua a las necesidades espacio temporales, en ello radica su identidad y generalidad. Del mismo modo se particulariza, en dependencia de las épocas, contextos, procesos, ámbitos como la educación, por lo que no pueden constituirse en modelos y estilos ajenos a la especificidad de éstos. Y se singulariza, a partir de los sujetos que establecen los propósitos, proyectan, modelan y ejecutan acciones concretas.

La gestión educativa y los modelos pedagógicos. Otro aspecto a considerar es su conexión con el modelo pedagógico asumido, a partir de la congruencia y coherencia que debe existir entre el enfoque, perspectiva o corriente pedagógica, y el posicionamiento conceptual y metodológico de la gestión educativa, como garante de las acciones pedagógicas por los sujetos educativos, en relación con las políticas públicas, la cultura institucional, y la praxis pedagógica.

Entre las características del modelo pedagógico está el posicionamiento de la corriente pedagógica, la acción

pedagógica, la perspectiva epistemológica sobre el conocimiento, la comprensión del sujeto educativo, pero todo ello debe estar en diálogo con el enfoque de gestión educativa. Así desde un modelo conductista la acción pedagógica es fundamentada en la instrucción, el aula se convierte en un taller de capacitación y entrenamiento, donde el centro de la acción pedagógica se produce a través de los medios físicos y técnicos, el conocimiento es lineal, neutral, práctico, repetitivo, de carácter instructivo, observable, manipulable, a lo que corresponde una gestión de corte de administración escolar tradicional, donde la intensificación de los resultados se alcanza a través de la especialización, la autoridad, la disciplina, la unidad de mando, la jerarquía, entre otros aspectos.

Así un modelo pedagógico de corte constructivista donde el posicionamiento epistemológico es de integración, de interdisciplinariedad, la acción pedagógica es basada en la reflexión, en la problematización, el sujeto debe estar en pro del aprendizaje, el conocimiento es un proceso de construcción compleja, no neutral; exige una gestión educativa con tales características que no sólo lo facilite sino que por demás intensione dichos rasgos, lo cual sólo puede alcanzarse a través de enfoques de gestión basados en el aprendizaje, el conocimiento, los valores.

Sin embargo, lo que ocurre por lo general es la oposición del modelo pedagógico y de gestión, no existiendo la coherencia necesaria, para el alcance de los propósitos educativos.

La gestión educativa como un dispositivo de poder para servir, cuando es parte del accionar pedagógico del maestro. Si se analiza históricamente el lugar del educador y su reconocimiento social, este no ha sido igual. En la actualidad, las nuevas tendencias pedagógicas, provocadas por: la disponibilidad de los sistemas de información y conocimiento, los cambios de valores en la aceptación de la

...La gestión educativa como un dispositivo de poder para servir, cuando es parte del accionar pedagógico del maestro...

interculturalidad, el reconocimiento de las diferencias, las identidades globales, la descentralización, la flexibilidad, entre otras, genera tendencia a la autonomía de las instituciones, a que las escuelas tengan la necesidad de auto gestionarse por sí mismas, lo cual conduce a ampliar el campo de acción de los educadores, y desarrollando su subjetividad. Vivimos en un momento donde se habla de una sociedad del conocimiento, y el docente debe ser un gestor de éste.

A partir de lo antes expuesto, sin intentar definir y conceptuar, se puede entender a la gestión educativa como un conjunto de saberes pedagógicos que permiten el accionar pedagógico y educativo, que hace posible la consecución de la intencionalidad de la institución, contribuye a las prácticas pedagógicas, a través de la comunicación, la organización de los procesos académicos, los conocimientos, principios y valores, entre otros, con sentido y significado para la educación en los diferentes niveles sociales, regionales, institucionales y de aula.

Elementos para una comprensión de la gestión desde un enfoque cultural

1. Es un *desafío* y una *necesidad* situacional concreta desde *perspectivas, significados y sentidos*.
2. Es un *proceso* colectivo, participativo de significados, sentidos, relaciones y culturas colectivas, desde lo histórico y la comprensión del presente.
3. Es una *acción* integral de coordinación de diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos, para el logro de propósitos institucionales consuetudinos y compartidos.

4. Es una *proyección* hacia la estabilidad y el equilibrio a partir de la corresponsabilidad de los participantes.
5. Es una *forma o manera de accionar* de los colectivos para diseñar, planificar organizar, articular, proyectar, ejecutar, valorar, entre otras.
6. Es una *plataforma* y un *horizonte común*, que desde la diferencia genera la posibilidad de articulación de fuerzas para la producción de cultura colectiva.
7. Es también una *concepción* y *práctica de poder* y *hegemonías*, de la administración y la circulación del mismo, dentro de la organización o institución, pero no siempre de dominio.
8. Es una *acción de todos* y en toda la organización e institución.
9. Es un *juego de consensos* y *disensos* que implica a todos en la institución, manera de llevar a delante la articulación de perspectivas e intereses: político-culturales; socio-económica, organizacional-comunicacional

La institución educativa requiere que no sólo que las directivas piensen y participen en los procesos para generar los ambientes educativos, sino que ello sea parte del quehacer pedagógico de la comunidad educativa. La comunicación, el dialogo de saberes, la confrontación de ideas, los espacios de participación y el trabajo conjunto sólo se pueden construir cuando existe la intencionalidad y la responsabilidad de todos, así como sólo se aprende cuando el interés y la motivación está dada entre maestro y estudiante.

La relación entre gestión educativa y pedagogía debe partir de un enfoque dialéctico y de la complejidad, que posibilite entender a la educación como un sistema integrado, en el que convergen diferentes disciplinas que coadyuvan al establecimiento de la cultura institucional y el desarrollo de la misma. Es por esto, que la gestión educativa se constituye en parte del campo del saber pedagógico. Es así, como la pedagogía hace que la gestión sea más humana y que atraviese todos los procesos institucionales; y que la gestión, contribuya a que los procesos académicos se desarrollen en ambientes educativos que promuevan la cultura institucional.

Conclusión

La pedagogía como la gestión educativa, deben constituir los pilares de la institución educativa, ya que posibilitan el funcionamiento, mejora y proyección de la misma. La gestión educativa se relaciona con los siguientes aspectos:

- Es parte de la práctica educativa del maestro y de la constitución de la cultura institucional.
- Es una competencia profesional para la ejecución de acciones intencionadas y coherentes con la sociedad para la consecución de resultados.
- Contiene a la administración y la dirección de los procesos, por tanto a la organización, pues alude a la realización de propósitos de manera planificada, organizada, participada, compartida, controlada y evaluada, pero desde intencionalidades educativas.
- Es constitutiva de la pedagogía pues crea ambientes de aprendizajes colectivos e institucionales y elimina los currículos ocultos que impiden propósitos comunes y conocimientos y valores compartidos.
- Es un sistema de conocimientos tácito y explícito que circulan como cultura institucional.
- Conjunto de acciones articuladas, que emprende el equipo directivo

para promover y ejecutar intencionalidades pedagógicas en y con la comunidad educativa.

- Conjunto de acciones de carácter académico articuladas entre sí, que hacen posible la consecución de la intencionalidad de la institución, para realizar las prácticas pedagógicas significativas, a través de la comunicación, organización proyección y los valores de la cultura institucional.
- Es resultado y condición del desarrollo de subjetividades pues es la vía para que las “cosas sucedan”, es la acción para que se realicen las intenciones.
- Contribuye a un proceso educativo y formativo social permanente que ocurre también en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

La gestión educativa permite comprender y producir las relaciones que deben existir entre el cambio, el conocimiento, la calidad, los valores compartidos, el pensamiento estratégico y los proyectos, todos aspectos de la gestión encaminados al desarrollo de las políticas educativas, la cultura institucional, la comunidad escolar y académica, que expresan una manera de pensar y hacer compartida.

Referencias Bibliográficas

- Aktouf, O. (2009). La administración: entre tradición y renovación. Ed. Gaëtan Morin, Universidad del Valle.
- Arana, M. (2011). “Dos culturas” en la relación Pedagogía y Gestión Educativa. Artículo publicado en el Documento del Gestión Académica del Diplomado de Gestión Directiva de la OEI, Cámara de comercio y Secretaría de Educación, versión febrero.
- Informe del Foro Distrital de Educadores de Bogotá, Mesa de Diálogo sobre Ciencia y Tecnología, Agosto 25 de 2005, Bogotá.
- Larraín, T. (2010). Hacia una gestión autónoma centrada en lo educativo [en línea]. Chile: Ministerio de Educación Nacional de Chile. [citado Mayo de 2010]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Gestion_p900.doc.

Larraín, Trinidad. Hacia una gestión autónoma centrada en lo educativo [en línea]. Chile: Ministerio de Educación Nacional de Chile. [citado Mayo de 2010]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Gestion_p900.doc.

Mitchan, C. (1990). En busca de una nueva relación entre ciencia, tecnología y sociedad. En Medina, M. y san Martín, J (eds). Ciencia, Tecnología y Sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y la gestión pública. Anthropos, Barcelona.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). Las organizaciones creadoras de conocimiento. Ed. Universidad de Oxford., cap.1

Pozner, P. (2000). Gestión Educativa Estratégica. IPE, Buenos Aires UNESCO.

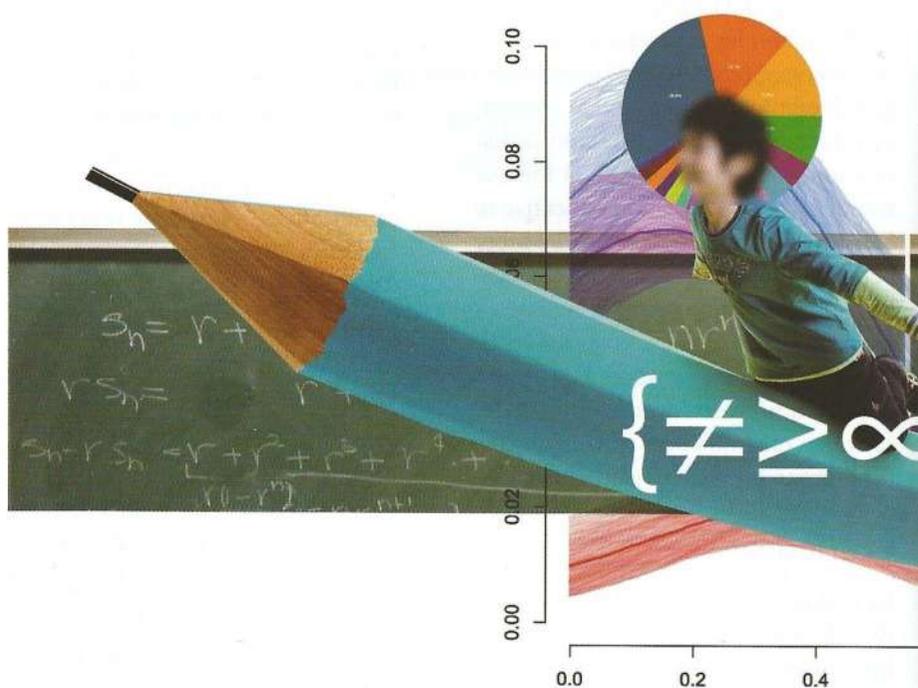
Romero R. (1988). Séptimo Encuentro Nacional de administradores de empresas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Sánchez, Carmona P.; Logueira, Ripoll E. (2001). Gerencia y cultura educacional reto para directivos y docentes. Segunda parte, cultura educacional. Editorial Antillas, p. 103.

Sánchez, Carmona Pedro, Logreira, Ripoll Elida. Gerencia y cultura educacional reto para directivos y docentes. Segunda parte, cultura educacional. Editorial Antillas, 2001. p. 103.

Notas

- 1 Información tomada del documento final de las comisiones de trabajo de la actual Mesa Distrital de coordinadores – 2010, (estudio del arte, marco jurídico y estructura del documento), que retoma el texto presentado a la Secretaría de Educación, “Una nueva coordinación para una nueva cultura escolar”, del Primer Encuentro Distrital de Coordinadores y Coordinadoras distritales – 2.005, en señal de respeto al largo proceso organizativo de los coordinadores distritales, y lo renueva desde su urgente necesidad de redimensionar el papel de la Coordinación Escolar, a partir de una perspectiva crítico-social para estos nuevos tiempos, complementándolo con el documento “Roles de los rectores y coordinadores en el proceso de integración”, del profesional de la SED, Henry Charry.



Administrar la enseñanza

Dos grandes pecados de la gestión educativa...

Primer pecado: la administración no existe

Este pecado se comete, en primer lugar, cuando no hay nada (o se cree que no hay nada) que administrar. Puede ser el caso de la escuela pública, que no se siente responsable por nada (la Secretaría de Educación responderá...), cuyos docentes, infraestructura y recursos son manejados desde fuera. Pero también puede ser el caso

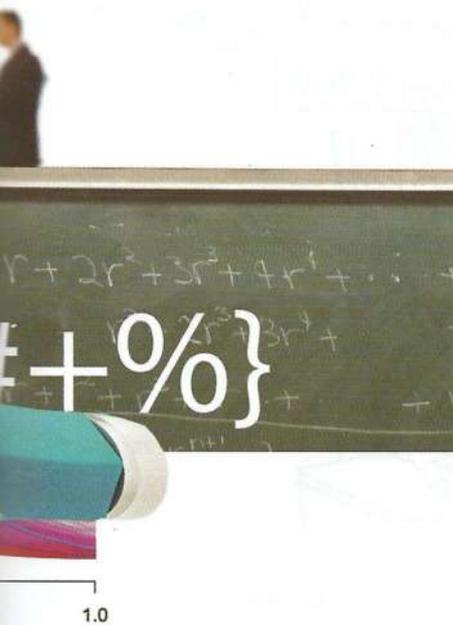
de la institución privada, cuyo(a) propietario(a) sólo está interesado(a) en que la gestión escolar produzca periódicamente algunos excedentes monetarios, que son su dinero de bolsillo.

En cualquiera de los dos casos, la institución como entidad educativa, con personalidad propia, no existe: es más bien un espacio (casi solo físico) donde unos docentes van a realizar su trabajo y unos niños van a unas clases porque sus padres los matricularon, pero nadie se preocupa de qué tan bien funciona la escuela ni qué tan bien marchan las cosas.



Ricardo Lucio

Licenciado en Filosofía y Letras,
Pontificia Universidad Javeriana.
Doctor en Filosofía
Universidad de Bonn, Alemania



Segundo pecado: la administración se justifica por sí misma

Es el polo opuesto. Se trata del pecado de los que se creen “buenos” administradores: la administración financiera, el manejo de la planta física, de los servicios de la institución (cafeterías, transporte, textos, etc.) y el manejo de personal son impecables. Pero se convierten en un fin en sí mismos: la dirección y el gobierno escolar están tan engolosinados en su gestión que no tienen tiempo de pensar en otra cosa; son unos buenos administradores y nada más, y como tales responden a los padres de familia o a las entidades a quienes rinden cuentas.

Hay otra modalidad: cuando las tareas y el trabajo que implican el control del gasto, la rendición de cuentas, la elaboración de informes y el velar por el cumplimiento de las leyes de contratación o de compras o de gasto son tan agobiantes y consumen tanto tiempo, que la dirección termina por ahogarse en todos esos tejemanejes y no tiene tiempo para orientar lo pedagógico ni, mucho menos lo didáctico.

Ambas modalidades –la administración perfecta que absorbe o la administración agobiante que también absorbe– tienen algo en común: se administra (o se intenta administrar) el entorno (dinero, planta física, servicios, personal), pero no se administra el campo pedagógico, el servicio educativo propiamente tal. Se olvidan de que la enseñanza también se administra; es más, de que el conjunto de la gestión administrativa y directiva debe estar al servicio de la administración de la enseñanza...

Para reflexionar

- ¿Qué aspectos de la gestión educativa de nuestra institución están prácticamente a la deriva, donde impera el lema del “sálvese quien pueda”, donde cada uno procura cumplir su trabajo y no más?
- ¿En qué aspectos se comete en mi institución el segundo pecado de la administración educativa, es decir, cuando la dirección y la administración son muy eficientes, pero no se “rebajan” a preocuparse por la gestión pedagógica y didáctica?
- ¿Cómo debería darse el apoyo a lo pedagógico desde la dirección y desde la administración?

Administrar la enseñanza quiere decir...

Debe quedar claro que la administración escolar es una labor de apoyo. Consiste, fundamentalmente, en organizar procesos y manejar recursos, para que las cosas funcionen bien:

- Sea que se administra la escuela, el entorno inmediato, para que funcione bien como institución educativa. Este tipo de administración se verá en las dos cartillas referentes a la administración en general y al manejo de personal.
- Pero se administra, igualmente, la enseñanza, que es lo que podríamos denominar como administración de lo específico educativo y pedagógico. Y se administra para

que funcione bien: o sea, no solo para que ocurra el hecho pedagógico, sino para que ocurra de la mejor manera posible. En pocas palabras, consiste no solo en facilitar que haya clases o sesiones de enseñanza, sino que en ellas los alumnos aprendan lo que tienen que aprender. Resumiendo, se debe administrar el hecho pedagógico, la enseñanza sistemática que se produce en la escuela, para que los alumnos se sientan bien y, sintiéndose bien, aprendan más y mejor.

Pero, podemos preguntarnos: si el aprendizaje es algo espontáneo, ¿por qué entonces se insiste en administrar la enseñanza? Sabemos que el aprendizaje es un hecho espontáneo y permanente; es, por decirlo así, un hecho ineludible de las personas: yo aprendo siempre y en todas partes, porque no puedo evitar interactuar con los otros ni manipular (física o mentalmente) el mundo que me rodea; y no puedo evitar acumular experiencias a partir de esa interacción y esa manipulación. ¡Eso es aprender! Pero ese no es, necesariamente, el único aprendizaje que se debe producir en la escuela.

Sí, es cierto: ojalá que en la escuela se mantenga el aprendizaje espontáneo, que no lo coartemos... Paradójicamente e infortunadamente muchos niños inhiben su tendencia espontánea a indagar y aprender cosas nuevas, precisamente a partir de su ingreso a la escuela... Pero en la escuela, en el aula y fuera de ella, se debe producir especialmente una enseñanza planificada, organizada y sistemática (al fin y al cabo esa es la tarea que le ha encomendado la sociedad a la escuela), que organice y haga más eficiente el aprendizaje.

Se requiere, por tanto, una mínima gestión de procesos y de recursos para que se produzca la enseñanza sistemática y se dé el aprendizaje escolar.

¿Qué es entonces lo que hay que administrarle a la enseñanza? ¿Cuáles son esos procesos que hay que organizar y esos recursos que hay que manejar?

Se administra, en primer lugar, lo inmediato, lo que contextualiza de manera más directa al hecho educativo sistemático que se produce, generalmente, en el aula. Eso tiene que ver, especialmente, con.

- *los grupos*: estos se organizan, generalmente, siguiendo un criterio académico (un grupo corresponde a un nivel o grado escolar); en los sectores de la población menos privilegiados y en las instituciones más pequeñas, estos grupos pueden presentar grandes disparidades en su interior, por posibles diferencias en las edades y en el desarrollo cognitivo. En colegios muy grandes se pueden emplear otros criterios adicionales (edad, rendimiento, afinidades) para subdividir grupos dentro de un mismo grado escolar.
- *los tiempos escolares*, o la organización de la jornada escolar, para que el aprendizaje sea eficiente, sistemático y continuo.

Infelizmente, Colombia se caracteriza por ser uno de los países que menos días dedica anualmente a la enseñanza escolar sistemática: porque los días laborales son pocos; porque a esos pocos días se les recortan, adicionalmente, días de paro o de cierre por motivos de fuerza mayor; y porque, más aún, en esos pocos días que todavía quedan muchos alumnos pierden clases por ausentismo (voluntario, involuntario o disfrazado) de los docentes. En los pocos días que quedan, finalmente, las jornadas de trabajo son bastante reducidas (cuatro o cinco horas hábiles en las escuelas de doble jornada, que incluyen clases, recreos e interrupciones). Por eso muchas escuelas toman la decisión de dar el primer paso en la recuperación académica asegurando la presencia estricta de todos los docentes en la institución y en el aula, y evitando rigurosamente perder días académicos.

- *los espacios escolares*, especialmente las aulas, pero también las bibliotecas, los laboratorios y de-



más, donde debe reinar el orden, la claridad y la organización, para que los alumnos se sientan estimulados y dispuestos a aprender. Hay que insistir, especialmente, en la dotación y acceso de las bibliotecas; el libro es todavía el instrumento privilegiado para la codificación del conocimiento humano, su acceso a él –libre, con interés, con expectativas, con curiosidad– es algo que la escuela debe empeñarse en fomentar; biblioteca no es solo estantes y libros: es acceso y uso que, en las escuelas más pobres, bien puede comenzar con pequeñas colecciones de libros diversos (¡no necesariamente libros de texto!), que los alumnos puedan, en algún momento y lugar, hojear, consultar, leer, intercambiar, prestar, comentar, etc.

Y, finalmente,

- *los recursos didácticos*: no basta con que existan, sino que deben ser accesibles al docente y, más aún, a los alumnos. De nada aprovecha que existan libros si no se usan, que existan ayudas pedagógicas si no están al alcance de docentes y alumnos.

Pero más importante aún que la administración de estos recursos y procesos inmediatos es la organización de los docentes, responsables últimos de propiciar el desencadenamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos. La correcta “administración” de los docentes no se refiere solo a los procesos de administración de personal y de relaciones industriales (selección, vinculación, capacitación, remuneración, evaluación, sanciones...) que se tratan en la cartilla respectiva. Se requiere, adicionalmente, que la dirección vele (directamente o por medio de una dirección o supervisión académica) por la organización del trabajo pedagógico.

- Eso implica la distribución correcta de la carga laboral, que conduzca a que los docentes se conviertan, de planta de personal, en equipo de trabajo pedagógico.
- Eso quiere decir, en segundo lugar, permitir y fomentar la formación de grupos menores (si la institución es muy grande) de docentes, por grado o por disciplinas o materias afines. La formación de estos grupos tiene dos

objetivos: uno es el de coordinar los esfuerzos orientados a unos mismos alumnos (tareas, avance en las materias, situaciones problemáticas, evaluación del rendimiento grupal, etc.) y el otro es generar espacios de interacción crítica y constructiva entre colegas: los docentes deben saber que la didáctica no es su asunto privado, individual, sino un problema institucional, y deben aprender a complementar sus visiones particulares, no solo en torno a una misma materia, sino también, lo que es más importante y se olvida con más frecuencia, en torno a la complementariedad e interacción entre las diversas materias o disciplinas, y entre estas y los grados escolares.

En última instancia, administrar la enseñanza y el aprendizaje quiere decir generar ambientes y espacios propicios para que la interacción entre los docentes y los alumnos, en la cual se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea constructiva, en cierto modo distensionada y mutuamente estimulante. El desarrollo de los ambientes propicios al aprendizaje (ambientes físicos y ambientes interactivos) forma parte del clima escolar, que se trata en la cartilla sobre los espacios de socialización.

Bueno, en este momento estoy haciendo un trabajo muy interesante con noveno; primero se les pregunta a ellos, y esa es otra característica importante, que los contenidos no los da el maestro, qué es lo que se va a trabajar; son los mismos estudiantes los que proponen qué es lo que ellos necesitan, qué es lo que ellos quieren trabajar; entonces, partiendo de eso, comencé a trabajar, ellos querían básicamente trabajar redacción, mejorar su redacción, saber qué era redacción, poder expresarse por escrito y oralmente, querían expresarse. Partiendo de ahí, comencé a hacer la planeación, a ubicar las metas, hacia dónde queríamos llegar, cómo íbamos a lograr eso. (docente de español).

La evaluación se realiza constantemente, todos los días; uno está evaluando permanentemente cómo ha

sido la evolución, cómo ha sido el proceso con cada uno de los niños; mediante la puesta en común, cuando ellos traen sus carteles y hacen sus exposiciones, cuando le comentan a sus compañeros; entonces ahí uno va mirando, va observando cómo está manejando las diferentes áreas, cómo se van desarrollando. Porque estamos mirando también cómo el niño coge más seguridad, se desenvuelve en grupo, entre ellos mismos se respetan; entonces es constante. En la escritura uno va mirando...: ellos están escribiendo mejor, están delineando sus trazos de una forma más correcta, están aprendiendo nuevas palabras, están conociendo su entorno. Entonces la evaluación es todos los días y en cada momento. Y cuando a los niños se les presenta alguna dificultad, uno ve que hay niños que se les dificulta más; si no, se apoya a los compañeritos que de pronto le puedan colaborar y están como más adelantados... Entonces se sienta uno con el niño y le explica, hace ejercicios con él, está uno como más pendiente de estos niños que presentan mayor dificultad, los otros ya se van solitos, incluso ellos mismos quieren saber algo más y eso es lo más importante, eso es lo rico del proyecto, que no todos vamos sobre los mismos intereses, sigo que cuando hay un niño más avanzado, él nos va a aportar más y le aporta al grupo (docente de primaria).

Lo que se hace es buscar unos grandes temas y grandes preguntas, que abarquen el desarrollo de toda la temática que se a tratar en ese curso; los temas, las actividades, los vamos a llamar hilos conductores: son los que van a estar presentes, los muchachos van a consultar, se va a trabajar, se va a ver videos, consulta en biblioteca y, de todas maneras, van a desarrollar talleres y siempre con preguntas grandes; y los hilos conductores van a estar allí, es decir, no son para resolverlos en una clase, incluso no se desarrollan en todo el tiempo que dura la básica, por ejemplo de 6º a 9º; por ejemplo, qué es la vida, ese es un hilo conductor que no se alcanza a resolver (docente).

La metodología, digamos, varía de acuerdo con cada materia; de pronto hay algunos momentos en que hay trabajo en grupo, lecturas, resúmenes, juegos; de pronto puesta en común, mesa redonda, asambleas; también hacer escritos sobre algún conocimiento, sobre algún tema, sobre el tema que se esté tratando (docente).

Que la idea, no de llegar y darle todo a los estudiantes, sino que ellos a través de diferentes actividades vayan buscando las razones del porqué de pronto la multiplicación o el por qué se hace la división de esa forma; no que directamente uno llegue y explique esto se hace así... sino que ellos mismos vayan construyendo ese conocimiento (docente).

No, mire: cada juego, para cada juego sucede una explicación, esa explicación tiene diferentes alternativas, los diferentes usos que pueda tener el juego; y el maestro lo implementa en el desarrollo del aula, los juegos tienen sus reglas, hay que trabajarlas a través de esas reglas y el juego se empieza a desarrollar. Por ejemplo, el pensamiento operativo del niño, de las diferentes operaciones, la estructura, simbología, los diferentes caracteres que tienen las matemáticas; entonces en la parte teórica... se explica la funcionalidad del juego dentro de aula para el nivel del niño que se está trabajando y...esta implementación del juego ayuda a estructurar esos conceptos de los niños (psicopedagoga, primaria)

... yo no soy muy amigo de las tareas, yo pienso que el trabajo que se haga aquí en el colegio debe quedar terminado y la casa, pues es para descansar, sí para descansar, para hacer otras labores; porque son niños que tienen que ayudarlo a sus papás, son niños que tienen que salir a trabajar, son niños que tienen que cuidar a sus hermanos; entonces no les va a quedar mucho tiempo, pero si de pronto hay alguna cosa que queremos que investiguen, algún experimento que necesitamos, entonces se les deja alguna que otra tarea. (docente de primaria).

Yo creo que es lo que te dije ahorita, que no se es tacaño con el conocimiento; muchas instituciones tienen miedo de compartir sus conocimientos, porque se lo llevan para otras partes, porque hagan innovaciones en otras instituciones, como que tienen esa propiedad privada allí.

Aquí se da la oportunidad de explorar eso, de aplicarlo en otra institución, por lo menos lo que he trabajado aquí lo he llevado a otras instituciones, en otro colegio yo soy coordinador de crecimiento y desarrollo humano y tengo un proyecto de autonomía, entonces todo lo que he venido trabajando acá lo trabajo allá; pero eso también se revierte en el trabajo acá, porque me he dado muchas oportunidades al compartir ese trabajo, de aplicarlo aquí.

Ahora el trabajo en equipo es muy sencillo, se dan todos los recursos que hay para trabajar, en la medida que hay innovaciones o se quiere compartir algún trabajo, se hace sobre todo por la misma naturaleza de la institución, que uno deja aquí parte de su vida; no es solamente venir, trabajar y cumplir, sino que es un ambiente que lo envuelve a uno, en esa atmósfera de compartir y hacer una labor muy humana (docente de español).

Felipe (un alumno) habla de la dificultad para trabajar y cambiar el sector oficial, así exista voluntad. Es una concepción o mentalidad sobre las estructuras arraigadas tradicionalmente, no hay direccionamiento, no hay control y es difícil. La autonomía es entendida diferente, como dejar hacer. La falta de exigencia va generando desmotivación.

La biblioteca está abierta desde las 8 de la mañana a las 12 y de 1:00 a 6:00 p.m.; tienen acceso todos los niños del colegio, siempre que lo necesiten; por la mañana vienen los de la tarde, por la tarde vienen de la mañana y también los profesores; cómo no, piden libros;

este año, bueno todos los años, han perdido libros; no tenían tanta necesidad, este año tienen muchísima necesidad de la biblioteca, continuamente está llena la biblioteca... o también (el profesor) pide libros y hay libros, 40 libros de matemáticas o de español y los llevan al aula, o diccionarios o biblias o lo que necesitan, los llevan al salón y luego los devuelven a la biblioteca; toman nota para qué curso, cuántos y lo devuelven ese mismo día (directora).

Son los aportes que hay: Aprendemos de los otros, nos conocemos todos. Somos diferentes y las diferencias nos hacen un buen equipo de trabajo. Vemos defectos y no hay compasión para decirnos las cosas. Al principio es duro porque atenta contra el ego, contra sí mismo, pero también uno reconoce que algo falla, porque es mi compañero quien me lo dice. Es una crítica constructiva constante. Compartimos experiencias, buscamos saber dónde va cada uno, relacionamos una cosa con otra. (docente de sociales).

Hay una capacidad investigativa en cada uno, entonces uno está leyendo una cosa, el otro está leyendo otra; mire que esto le puede servir para esto, se pueden compartir las ideas, se pueden compartir los documentos, esto nos puede servir al área de sociales, que esto o trajo el comité de evaluación o lo trajo matemáticas, que funciona de esta manera, léalo, mire cómo lo aplica; de cierta manera hay una camaradería a nivel intelectual y a nivel personal dentro del mismo grupo de docentes, y eso también se refleja en los estudiantes, en la medida en que ellos se apropian de lo que están haciendo y de la participación que tienen en las diferentes actividades (docente).

Evaluando nuestra institución

Examine los siguientes indicadores de gestión, expresados en forma de proposiciones afirmativas. Determi-

ne hasta qué punto la realidad de su institución se identifica con el óptimo deseable expresado en cada uno de ellos:

- Existen criterios claros en cuanto a la organización de los grupos y el número de alumnos por grupo.
- Hay una asignación clara (para lo académico, lo cultural y lo deportivo) y un uso estricto de las diferentes horas de que consta la jornada escolar.
- La institución tiene una política explícita acerca de interrupciones y suspensiones de actividades escolares.
- Existen criterios claros en cuanto a la programación y desarrollo de las actividades extraescolares (salidas, excursiones, proyectos extra muros, etc.).
- En los espacios y tiempos destinados al aprendizaje se percibe un ambiente de distensión y de participación organizada en los eventos de aprendizaje programados.
- Existe una biblioteca con dotación periódica y suficiente de libros, a la cual tienen acceso los alumnos.
- Existen ayudas audiovisuales (retroproyectores, videograbadoras, televisores, etc.), dotadas con materiales suficientes, que son utilizadas en los eventos de aprendizaje.
- Existen espacios de discusión pedagógica y didáctica para los docentes.
- Existen mecanismos de comunicación y coordinación en la programación de actividades de aprendizaje por parte de los docentes de un mismo grupo.
- En la asignación de las tareas, existe coordinación entre los diferentes docentes de cada grupo.

Evaluación de la gestión educativa **institucional** desde una perspectiva humanista



Rodrigo Alfonso López Casallas

Rector Institución educativa Zulia. Maripí Boyacá. Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional

La escuela es un espacio en el cual convergen distintos procesos, como los educativos propiamente dichos y la gestión (Dewey, 2004). Tradicionalmente se ha pensado en una pedagogía sin administración o de una administración sin pedagogía;

incluso se consideran campos antagónicos. Se ha pensado en transformar la escuela desde lo pedagógico, sin tener en cuenta la gestión de la institución, o en mejorar los procesos pedagógicos a partir de fórmulas administrativas. Pedagogía y gestión deben ir de la

mano, particularmente como parte de los procesos alternativos y críticos; la gestión humanista se convierte en una opción para la transformación de las instituciones en pro de la formación integral de los estudiantes, la democracia, las construcciones colectivas y la responsabilidad social.

La ley general de educación o ley 115, a través de la formulación de los proyectos educativos institucionales - PEI, le confiere autonomía a las instituciones para que organicen su vida escolar y dentro de ella, su modelo de gestión educativa. Esto, en la medida que dentro de las instituciones se desarrollan procesos organizativos, de planeación, ejecución, evaluación, manejo de recursos y de espacios que ameritan una gestión. Sin embargo, específicamente para el campo educativo se ha carecido de un modelo de gestión propio.

Desde las definiciones de la política educativa se generan de manera permanente directrices que moldean el tipo de gestión que se desarrolla en las instituciones. Es así, que el modelo educativo de competencias, estándares curriculares, pruebas estandarizadas, sistemas de gestión de calidad y evaluaciones constituyen formas de control que se imponen en las instituciones educativas y que se ha venido generalizando en los últimos años como el modelo de gestión imperante. Se trata de un modelo de gestión en educación de racionalidad técnico-instrumental que hace parte de ese conjunto de reformas a nivel mundial que el neoliberalismo exige.

De acuerdo a (Apple, 2015) las reformas educativas de las última décadas se caracterizan por la incorporación de enfoques empresariales y mercantiles en las instituciones educativas. Las pruebas estandarizadas, un currículo nacional y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, son algunos de los elementos propios de esas reformas. Todas estas se sustentan en unos supuestos de análisis de necesidades de transformaciones de la educación para poder llevar a cabo los cambios

...La escuela es un espacio en el cual convergen distintos procesos, como los educativos propiamente dichos y la gestión...

en la economía y la sociedad que el mundo moderno exige. Pero como lo expresa (Diez Gutierrez, 2015), no se trata de cambios en la economía o en la sociedad neutrales o en beneficio de la mayoría de la población, sino de los que el neoliberalismo exige. Por todo el mundo las reformas educativas le apuestan a transformar los sistemas educativos para construir un nuevo tipo de “capital humano” que posibilite el crecimiento económico, lo cual implica introducir en la escuela la lógica del mercado y sus intereses.

Es así que en las instituciones de educación básica y media se introduce un modelo de gestión escolar que reproduce el esquema gerencial de empresas privadas. En él, se concibe la institución educativa como una empresa, al docente como un operario, al directivo docente como un gerente, al currículo como una manual de instrucciones, al estudiante como un producto y a las empresas como la demanda. Pero también está la asimilación de lenguajes propios de gestión de las empresas privadas como lo es la eficiencia, eficacia, calidad, recursos humanos, planeación estratégica, entre otros. Por ejemplo, con el surgimiento del índice sintético de la calidad de la educación (ISCE) se formulan cuatro elementos de valoración de calidad de la educación: eficiencia, progreso, desempeño y ambiente (MEN, Reporte de excelencia. ISCE, 2016). Definiciones que son parte del lenguaje tradicional de la empresa privada.

Este tipo de interés por la calidad ha llevado a que muchas instituciones hayan asimilado este modelo de corte empre-

sarial, aplicando los denominados sistemas gestión de calidad. A pesar que su número es reducido, algunas instituciones de educación básica y media han incorporado modelos de planeación estratégica, certificaciones ISSO y sistemas de gestión de calidad. Pero las definiciones y la jerga propia de estos modelos, ya están haciendo parte del lenguaje y de los imaginarios de las instituciones educativas y de lo que las rodea.

En este sentido, la incorporación conceptual y de imaginarios ha llevado a que la sociedad en general valore enormemente a los estudiantes y a las escuelas que logran buenos resultados en las pruebas y que discrimine o margine a los que no lo logran (Santos Guerra M. A. 2003.). Ésta es simplemente una definición más de la gestión traída de la empresa privada y el neoliberalismo en el cual a los resultados de calidad se les confiere un “valor de cambio”. En ellos, se hace patente la definición de calidad, competencia, competitividad y éxito individual.

Fundamentalmente la gestión educativa ha sido entendida y construida a partir de definiciones, conceptos y tendencias propuestas desde la administración de empresas. Las cuales al llegar de manera impuesta, con un enfoque eficientista, de control y productivista ha generado el lógico rechazo y resistencia entre los docentes. Para muchos autores como (Arana, Garzón, Mera, Ramírez, & López, 2015) la gestión y administración pueden ser entendidas como sinónimos; por lo que necesariamente una institución educativa exige una administración o una gestión, pero la tenden-

cia imperante es la proveniente de la administración de la empresa privada tradicional.

Sin embargo, partiendo también de la administración de empresas, existen otros modelos de gestión como el humanista, el cual se plantea una visión diferente para la escuela, que pone al sujeto como centro, critica la instrumentalización y promueve la participación. Desde autores como Aktouf, Etkin, Chanlat, LeMouel, Sander, Tiramonti, Casassus y Arana; se han venido realizando planteamientos en cuanto a gestión y gestión educativa que superen los modelos tradicionales y sus implicaciones para las personas, la sociedad y el medio ambiente. Son modelos de gestión que cuestionan la alienación de las personas en el trabajo, y que sean vistas como exclusivo recurso productivo, el afán de ganancia, el eficientismo y la despreocupación por los impactos ambientales y sociales.

Desde las teorías de la gestión humanista se contempla a las personas como sujetos activos, que interactúan, tienen emociones, merecen reconocimiento, entre otras características. Y a las instituciones educativas se les concibe como organizaciones sociales dinámicas y complejas, en donde lo más importante son las relaciones sociales que allí se establecen. En la gestión humanista, es fundamental la recuperación del carácter especial de la institución educativa y de la labor del maestro; allí se reconocen el valor del sujeto, la democracia, la contextualización, el desarrollo de lo humano y el sentido de transformación.

Así mismo, el desarrollo de una propuesta de gestión de corte humanista, implica reconocer los aportes de la pedagogía y la gestión como producto de las construcciones sociales; los cuales son resultado de los desarrollos científicos y sociales, y además, la crítica a los modelos tradicionales. Igualmente, tienen una aplicación contextualizada y teorizada.

La pedagogía tiene su propio corpus de conocimiento, aportes históricos y conceptuales. Dentro de ella, especial-

mente las pedagogías activas y críticas tienen su propia noción de maestro, práctica de aula e institución educativa. Igualmente, la gestión educativa tiene su propia construcción histórica y su propio campo y construcciones teóricas, que en la mayoría de los casos se desconocen. El rechazo tradicional a cualquier forma de gestión o administración educativa ha llevado a que también se desconozca que pueden existir otras maneras de ver la gestión; es así como la falta de reflexión y diálogo, además del empirismo, son comunes en los campos pedagógicos y administrativos.

Las instituciones educativas requieren pensarse su gestión, ya que no tenemos una cultura de lo administrativo en educación más allá de lo traído de la administración de las empresas privadas, pero principalmente de la empresa privada de corte tradicional



Fotografía - Alberto Motta

neoliberal. Esta claridad es importante ya que existen empresas privadas que han logrado desarrollar esquemas de gestión de corte humanista que toman distancia de las tendencias eficientistas y productivistas.

En cuanto a gestión humanista, se considera fundamental comprender que se concibe la gestión como los arreglos que se hacen dentro de una organización, como sus recursos, ob-

jetivos, procesos, interacciones, etc. para el logro de unos propósitos. Entendiendo que una organización es un conjunto de interacciones entre las personas, donde además, la gestión humanista ubica al ser humano como central.

La gestión humanista también involucra relaciones que la gestión tradicional desprecia; es el caso de los efectos que las acciones económicas y productivas tienen sobre la naturaleza y la sociedad. La administración y economía tradicionales las contemplan como "externalidades", algo así como costos necesarios para el progreso. La gestión humanista lo entiende como algo a tener en cuenta en todos sus procesos.

Toda organización que pretenda consolidar una gestión de corte humanista debe definir con claridad su filosofía

organizacional, su misión, propósitos, creencias, valores, políticas, lineamientos y estrategias; al igual que los valores y los marcos conceptuales que se definen. Todos estos han de ser la guía para las acciones de tipo técnico que la organización realiza; es el caso de la planeación, el manejo de recursos, la organización, la evaluación, entre otros. La gestión tradicional únicamente contempla estos últimos como



auténtica gestión. Finalmente y como elemento adicional, estas definiciones de orden filosófico, axiológico y conceptual han de ser discutidas y apropiadas por las personas que participan de la organización.

En una organización el uso de la comunicación y el lenguaje es algo determinante; cada tipo de gestión tendrá sus particularidades en cada uno de estos. En la administración tradicional es común encontrar lenguajes y procesos de comunicación controlados, reducidos y funcionales. En la gestión humanista se promueve ampliamente la comunicación y los intercambios verbales; no solamente los funcionales o necesarios para la labor, sino los espontáneos, informales o personales. En ellos se expresan muchas de las particularidades de los sujetos en la organización, pero también se manifiestan las formas de cómo interactúan las personas, cómo entienden la organización e incluso cómo definen el rumbo de la misma. Todo esto, en desarrollo de la idea de que una organización es en esencia un conjunto de relaciones humanas.

Estas relaciones dentro de la organización, y al considerar a cada sujeto con su individualidad y subjetividad, provoca que afloren diversos tipos de tensiones; en tal sentido, es normal que se presenten contradicciones, discordancias, divergencias y conflictos. Dentro de la gestión humanista estas tensiones se deben identificar, valorar y discutir; entendiéndolas como parte de la complejidad de la organización y de las relaciones humanas, no simplemente atacándolas o socofocándolas como ocurría en la gestión tradicional. De esta manera, la crítica y discusión son herramientas de gran importancia para consolidar una propuesta humanista.

De este modo, la gestión educativa humanista se caracteriza por su distanciamiento de los modelos tradicionales, alejándose de su enfoque eficientista, autoritario y enajenante, ya que este último modelo hace que las instituciones se conviertan en espacios donde no se discute, se arraigan jerarquías y autoritarismos, predominan los métodos de control y rendición de cuentas y lo humano poco se construye.

La gestión educativa humanista parte de entender la educación como un escenario con realidades complejas en la cual se expresan múltiples dimensiones humanas y sociales y se establecen amplias relaciones dialécticas. Igualmente entiende que en la educación se integran elementos de orden ideológico, filosófico, político, ético, técnico e instrumental. En ella se manifiestan diferentes preocupaciones y tensiones; por ejemplo, en lo interno se presentan inquietudes de tipo antropológico y pedagógico, y en su relación con lo externo, se expresan inquietudes de tipo económico y social.

La gestión educativa humanista reconoce que la esencia de la educación es el ser humano y así mismo sitúa al ser humanos como lo central. De tal modo que la gestión entendida como producción de organización es básicamente un espacio para la interacción entre maestros, estudiantes, comunidad y directivos; en ella se posibilita la construcción de la misma organización, de aportar y construir experiencias y aprendizajes.

Bibliografía

- Apple, M. (2015). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones pedagógicas*.
- Arana, M., Garzón, L., Mera, A., Ramirez, J., & López, E. (Junio de 2015). Enfoques y tendencias epistemológicas y teóricas de la gestión en educación en Colombia desde mediados de los años noventa hasta la actualidad. 200. (UPN, Ed.) Bogota.
- Bustamante Vélez, R. (1995). *EL Pensamiento pedagógico de Jhon Dewey y los INEM*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Díez Gutierrez, E. (2015). Educar para el mercado. *Opciones pedagógicas*(34), 21-55.
- MEN. (Abril de 2016). Reporte de excelencia. ISCE. Bogotá.
- OCDE. (2016.). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Paris: MEN.



Gestión escolar y democracia, reflexiones para el debate

Nuestra pedagogía ama las jerarquías, la subordinación, un orden donde el supuesto saber confiere autoridad y poder, donde el conocimiento funciona de algún modo, como instrumento de dominación.

W. Ospina



María Cristina Orozco Lugo

Directora CEID Cundinamarca.
Docente Escuela Normal Superior de Girardot

Resumen

La Escuela hoy se encuentra peligrosamente entre el deber ser y el orden impuesto por un modelo económico que con habilidad lingüística impone prácticas antidemocráticas, dominantes y excluyentes; ante las cuales el único camino es el empoderamiento

y revisión del papel de la comunidad educativa, de la gestión escolar, de la labor docente y de las prácticas democráticas al interior de la escuela, a partir del debate, la autocrítica y el ejercicio de la autonomía y la libertad de cátedra.

Palabras clave

Democracia escolar, gestión escolar, neoliberalismo, empoderamiento, autonomía, libertad de cátedra.

Las relaciones que hoy se viven en la Escuela no son fortuitas, responden a los cambios políticos, sociales, ambientales, económicos y por supuesto educativos que vive no solo el país, sino el planeta; cambios que han tomado una velocidad impresionante en el siglo XXI, generando incertidumbre en todos los contextos. La escuela no es ni ha sido ajena a esos cambios, y menos a esa incertidumbre que impone el modelo neoliberal. Hoy más que nunca cobran vigencia las preguntas sobre el papel de la escuela, del maestro, del docente directivo, de la comunidad educativa, de los estudiantes frente a la sociedad que se requiere; preguntas que deben abordarse y discutirse despojados de prevenciones, de discriminaciones; es decir, con pensamiento fundamentalmente crítico.

Si bien es cierto el trasegar del siglo XXI nos muestra novedades en campos como la ciencia y la tecnología, también es cierto que algunos cambios están por darse y son imposterables, entre ellos, el pensamiento y las prácticas de la vida escolar requieren especial atención, pues no todo lo que parece, realmente aplica.

Crear en el progreso no significa que haya habido ya un progreso, del mismo modo, creer en la necesidad de la escuela, de la academia, no significa creer que la escuela haya alcanzado su plenitud. Por eso es importante señalar los errores y las carencias del sistema educativo, ya que también la educación, tiene que ser educada... Hay modelos educativos hechos para perpetuar la discriminación racial, la exclusión social; hay academias que son reductos del espíritu aristocrático, semilleros de la repulsión y de la rigidez mental (Ospina, W.)

Hay trampas tan bien elaboradas, con un fino lenguaje dentro del modelo económico, que si no se analiza, discute y desmenuza cuidadosamente dentro de la escuela y por la comunidad educativa, termina por convencer

que lo que ordenan otros, es lo que la sociedad requiere. ¿Cuál sociedad? ¿El pueblo en su conjunto o la minoría que desde los hilos del poder hilan tan fino que terminan haciendo creer que es correcto y necesario lo que imponen? Si no se trabaja desde el pensamiento crítico y autónomo, si no se genera una amplia y real participación que empodere a la comunidad educativa en todas las instancias del gobierno escolar; desde donde se discute, analice, proponga y se haga lo que realmente se necesita, la educación seguirá tristemente fabricando:

Un individuo heterónomo, que carece de autonomía y que depende de los demás para poderlos alquilar... Para lograrlo la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo (Zuleta, E.).

En pleno siglo XXI y específicamente en términos de academia no se puede seguir actuando por fe ciega, máxime cuando está más que demostrado que las verdades son relativas, que responden a momentos y a circunstancias, que dependen desde dónde se miren y quiénes dicen esas verdades. Es innegable que los cambios que ha impuesto el modelo neoliberal han golpeado la organización escolar y la vida de la misma, así como el ejercicio de la profesión docente, a tal punto que se ha vuelto más urgente sobrevivir que saber. Si se revisa la Constitución de 1991, se evidencia en ella dos caras: la

garante de derechos y mecanismos de participación, pero también la famosa modernización del Estado sustentada en la apertura económica y la mano invisible del mercado. Después de la C.P de 1991 y gracias a la dinámica del movimiento pedagógico colombiano, aparece la ley general de educación, donde participa activamente FECODE, prueba de ello, los fines de la educación, la autonomía y la democracia escolar.

Sin embargo, ni ésta ni ninguna ley promulgada después de 1991 se ha salvado de los males que promueve e impone el neoliberalismo, para el caso de la educación, la flexibilización de la oferta educativa, cambia el concepto de gestión de la educación, redefine el perfil profesional de los maestros y genera la reforma curricular. Desde la perspectiva neoliberal, la escuela debe abrir sus puertas al mercado educativo, de ahí las concesiones, contratos con lo privado para el transporte, la alimentación, cursos de docentes, convenios con universidades privadas, etc. Pero por si fuera poco, llegan la competencia, el mérito, el individualismo campante y las famosas eficacia y eficiencia en los servicios ofrecidos, lo cual se traduce en hacer más con menos recursos mediante estrategias como la gestión educativa (gerencia educativa), aumentar alumnos por aula (cobertura); todo ello camufla-



Fotografía - Alberto Motta

do en el sofisma de la productividad de los maestros. Productividad que se evalúa no para diagnosticar y entrar a invertir más y fortalecer las debilidades o dificultades de la escuela y el sistema educativo, sino para responder a las recomendaciones de los organismos multilaterales, ahora representados en la OCDE (Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y justificar la privatización de la educación pública mediante la entrega en concesión de los establecimientos educativos y el desprestigio de la labor docente.

Pero ¿qué es la gestión educativa o gestión escolar?

La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; *conservando la autonomía institucional* (subrayado nuestro), para así responder de una manera más acorde a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera.

La importancia que tiene la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad en el país, radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes (MEN).

En esta definición bien vale resaltar lo que tiene que ver con la autonomía escolar, que no puede desconocer el MEN y que la Ley general de educación la define en su Artículo 77, como *la posibilidad de organizar las áreas fundamentales de cada nivel, introducir asignaturas optativas, adaptar las áreas a las necesidades regionales con los límites fijados por la ley y el P.E.I.* Indudablemente es una valiosa

conquista del Movimiento Pedagógico colombiano a través de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, donde se reivindica la importancia de la investigación, la participación de la comunidad educativa, el papel del maestro y de la dirección docente. Ahí está el talón de Aquiles al que la comunidad educativa con su gobierno escolar debe aferrarse para resistir las imposiciones del modelo neoliberal dentro de la escuela y reivindicarse por sí misma.

En agosto de 1994, el Decreto 1860, aún vigente, en su artículo 14 reglamenta el contenido del PEI en lo pedagógico, una oportunidad para que la escuela con su comunidad educativa construya su currículo y plasme ahí las propuestas de solución a sus diagnósticos y necesidades. Es la oportunidad de repensar la escuela desde sus protagonistas. Esa posibilidad tan maravillosa que implica a la investigación como columna vertebral, debe tener importantes reflexiones e interrogantes al interior de las comunidades educativas. Multitud de preguntas deben responderse desde cada estamento; cito algunas muy interesantes y que valdría la pena analizar:

¿Cómo distinguir entre la disciplina que forma seres con principios y responsabilidades y la arbitrariedad que forma seres sumisos y negligentes? ¿Cómo distinguir entre la formación que forma seres humanos con criterio y con carácter y la educación que apenas informa y que desdibuja la personalidad?... Hay que desconfiar de la escuela que no acepta la singularidad sino que se esfuerza por desdibujar y por uniformar a los individuos, de la escuela que combate como indisciplina toda originalidad, de la escuela que termina representando una suerte de venganza de los adultos contra los menores y de las repeticiones y las clasificaciones de la vejez contra la imaginación de la juventud. Hay que avanzar hacia una escuela que no exagere el culto de la competitividad, que favorezca la capacidad de creación, la alegría de buscar, el espíritu de solidaridad (Ospina, W.).

Estos debates urgen en la escuela, sin temores, implican ejercitar la autonomía y vivenciar la democracia escolar

con inclusión, sin subestimar a nadie; exigen salir del egocentrismo e individualismo del que ha sido presa la escuela y aprender a trabajar en equipo, valorar el conocimiento de los otros, sus verdades y desde allí trabajar por un objetivo común a la comunidad en la que esté inmersa. El contexto es la realidad desde donde hay que trabajar. Podemos tener referentes de otros y otras, pero son sólo referentes que retan y hasta inspiran, más no precisamente lo que se deba imponer. Ejercer estas prácticas incluyentes es dar cumplimiento a la ley 115 de 1994, desde donde se reconoce al maestro como sujeto de la política educativa y no como simple objeto de ellas. Hacia allá debe apuntar la gestión escolar, que además le compete a toda la comunidad educativa. El verticalismo, las imposiciones a la hora de dirigir no son funcionales ni están en el marco de la ley; el artículo 68 de la Constitución de 1991 incluyó a la comunidad educativa en la dirección de los establecimientos educativos y propuso un gobierno escolar, donde todos los integrantes de la comunidad educativa están representados, las decisiones no son de una persona o de unos cuantos, sino que responden a la dinámica democrática donde todos y todas son tenidos en cuenta mediante una democracia participativa, no simple o llanamente representativa.

La educación colombiana sí debe ser mejorada, es innegable, pero desde los que han sido formados para educar, desde los que en el diario vivir de cada escuela conocen las necesidades de su gente, desde sus niños, desde los padres de familia, desde los directivos docentes, hay que reconocer que la escuela de hoy lamentablemente:

aún está demasiado llena de imposiciones, de evidentes y sutiles violencias. La tradición que perpetuamos tiende a masificar, a disolver lo personal, a apagar toda voz singular, a anular toda invención que no sea reciclable por el mercado. Hubo edades de generosidad, de hospitalidad, de desprendimiento y de heroísmo: y hoy solo el ideal de lucro parece respetable (Ospina, W. Pág 199).

La Escuela hoy ha caído en la trampa del lenguaje y las prácticas neoliberales: administrativamente pasó a fusionarse a partir de la ley 715 de 2002, dejando de ser Institución Educativa para pasar a ser Unidad Administrativa, a partir de la cual lo más importante es la racionalización económica, amparada en una falsa fachada publicitaria de calidad educativa, que en la realidad no importa; ya que si realmente importara, dentro del presupuesto educativo habrían más recursos para investigación y mejoramiento en general de las escuelas colombianas, garantizando el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes desde el preescolar a la universidad; así mismo, los maestros tendrían el reconocimiento social y salarial que merecen y la democracia escolar dejaría de ser letra muerta para vivenciar la participación y el respeto a la diferencia.

Ese es el trascendental papel que debe cumplir el maestro, por encima de la normatividad: enseñar a pensar, a preguntar, a discernir con argumentos, a participar sin temor, a buscar el conocimiento en el amor por la lectura. Como afirma Estanislao Zuleta, *un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable* (Zuleta, E. 1995), y ese es el hombre y la mujer que requiere Colombia.

La invitación entonces, es a que los miembros de cada comunidad educativa se empoderen de los mecanismos de participación democrática que otorga la constitución nacional, la ley 115 de 1994 y su decreto 1860. Que el temor huya de la escuela y que florezca el liderazgo escolar; que los maestros y maestras se reconozcan como lo que son: sujetos políticos, trabajadores de la cultura, ciudadanos sujetos de derechos y hacedores de historia; así los ha reconocido el Movimiento pedagógico colombiano. Por ello, requiere de convencimiento, su tarea es ayudar a dinamizar la praxis democrática a través del gobier-

no escolar y su funcionamiento. Sus aliados fundamentales son los padres de familia, sus estudiantes y ex alumnos, con ellos en un diálogo abierto y franco se debe analizar la problemática que vive hoy la escuela. Con sus pares académicos debe conformar los círculos pedagógicos, fortalecer los consejos estudiantiles, los consejos de padres, hacer parte de los consejos académicos y directivos; pero además, debe fomentar la elección en la escuela de sus representantes por propuestas y exigir informes por escrito de las discusiones y decisiones que se toman en cada estamento en nombre de los representados.

La invitación a los docentes directivos es a recordar que son maestros, y como tal, su principal gestión es la pedagógica. Un equipo directivo exitoso no es el que impone o intimida, sino el que escucha y tiene en cuenta las mejores propuestas sin importar de quién provenga. No olvidar que *la demostración es una exigencia de la democracia, pues implica reconocer al otro como igual. A un igual se le demuestra con razones, a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece* (Zuleta, E. Pág 138). Siendo así, lo que pretendió la norma con la incorporación de la comunidad educativa a la dirección escolar a través del ejercicio democrático, fue precisamente el respeto y reconocimiento como iguales para poder transformar desde la escuela el país, y lograr una escuela verdaderamente territorio de paz.

La escuela atraviesa tiempos de cambio, se requiere de directivos y directivas que conozcan y lideren las transformaciones que necesita la escuela, directivos escolares que escuchen las voces de los estudiantes, de los padres de familia, de sus maestros y tengan verdadera capacidad de liderazgo frente a los retos que implica el cambio. Pero además se requiere de maestros propositivos, menos temerosos y que se empoderen de la democracia escolar y la hagan valer.

Para concluir, urge entender que la participación democrática en la escuela es sin duda una oportunidad que equilibra las relaciones de poder y gestión en las instituciones educativas, le abre camino a la transparencia, facilita el diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa y, en esa perspectiva, favorece un cambio de visión de sus líderes y pobladores sobre su papel en el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. La participación implementada desde la escuela como primer escenario político para niños, niñas y jóvenes debe jugar un papel determinante en la conformación de las políticas públicas y en la construcción de procesos que se orienten a la inclusión, la equidad y el desarrollo sostenible dentro de la institución educativa y por ende en la sociedad.

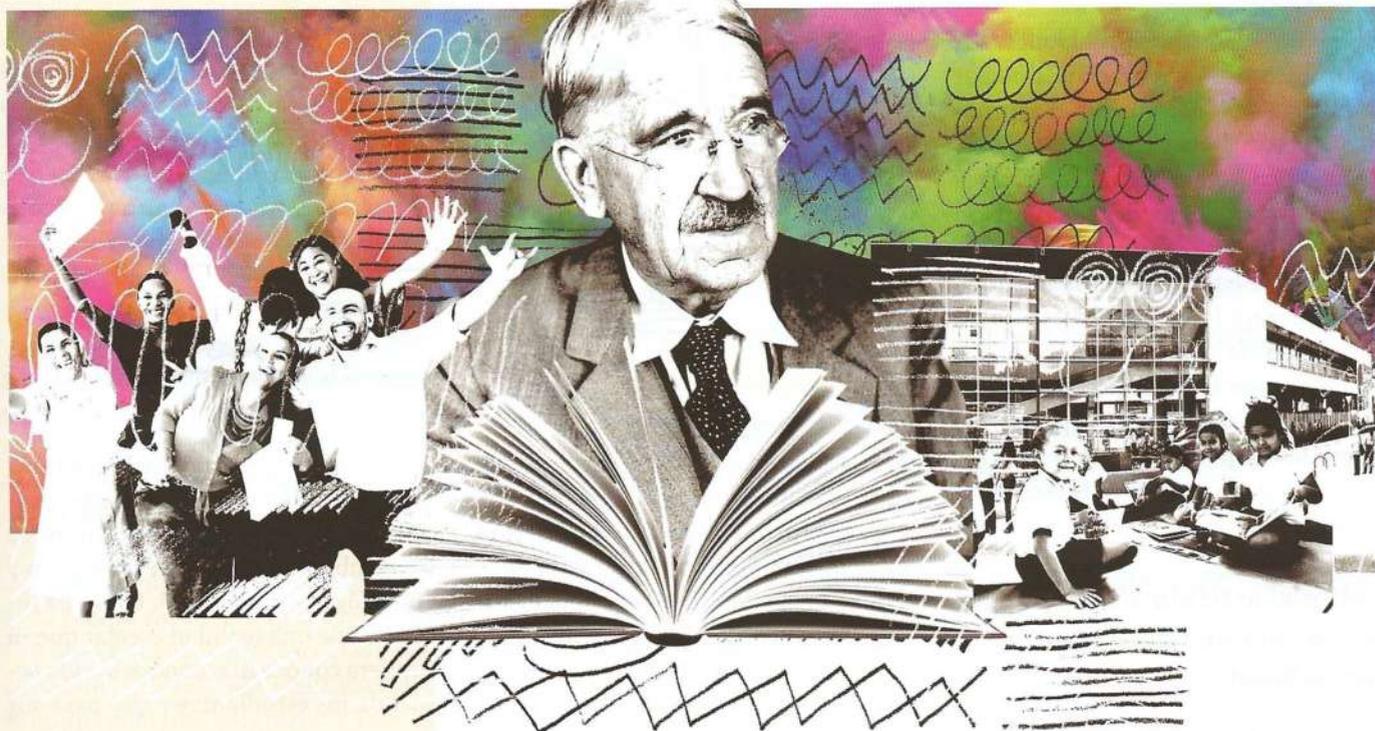
Desde ésta perspectiva, el Gobierno Escolar conformado por el Rector como presidente de los consejos Directivo y Académico, en los cuales son consideradas las iniciativas de los estudiantes, educadores, administradores y padres de familia en aspectos como la adopción del manual de convivencia, organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar, junto con el análisis, evaluación y planeación de las gestiones presentes en los Proyectos Educativos Institucionales- PEI; es sin duda una gran oportunidad para transformar las prácticas políticas desde las aulas y vislumbrar un país con ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con los asuntos que son de todos y todas.

Bibliografía

- Ospina William. La escuela de la noche. Edit. Normal. Pág. 192, 193
- Zuleta Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate. 2ª. Edición, página 13, 14
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html> . Tomado nov. 7 de 2016.

El credo pedagógico de John Dewey

desde la perspectiva del directivo docente



“Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión, la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el desarrollo social acertado.”

John Dewey



Carol Susana Acosta Contreras

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación – Maestría en Educación
Cátedra de Problemas Educativos III

Luego de casi 120 años de su primera publicación, “Mi credo pedagógico” del ensayista, pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey, leerlo resulta ser un ejercicio refrescante si se piensa desde la perspectiva del directivo docente en el contexto de la educación pública bogotana. Se trata de instalar un diálogo entre las concepciones de educación, escuela, planes de estudio, método; y el rol

específico del coordinador dentro de ese conjunto de elementos que conforman la cotidianidad de la escuela. En primera instancia, y antes de abordar cada uno de los artículos del credo, vale la pena describir ese rol mencionado del directivo docente; hoy por hoy el coordinador y el rector han sido situados desde la política pública, desde una perspectiva empresarial con un papel administrativo y gerencial en la

cual prima la administración de los recursos y el tiempo; el control del personal y la vigilancia constante. Un rol para el cual el directivo docente nunca es preparado pero que constantemente se ve obligado a cumplir junto con un sinnúmero de funciones que van desde la entrega diaria de refrigerios hasta la dinamización de los diversos programas de gobierno que trazan las administraciones de turno, pasando por el control de asistencia del profesorado, el cubrimiento de ausencias diarias por incapacidad, entre otras.

Es así como este tipo de funciones “administrativas” han logrado desdibujar la esencia del coordinador al interior de las instituciones educativas, su rol pedagógico se ha visto lesionado y mermado producto de adjudicación de agobiantes tareas que impiden que piense su escuela desde la visión romántica para la cual se postuló para este cargo: la transformación de “su escuela” y por ende de la sociedad. Es aquí donde el credo pedagógico de John Dewey permitirá trazar una radiografía de la situación brevemente ya descrita.

Sobre el artículo 1°: Lo que es la educación. Más allá de la formalidad

Allí Dewey define educación como un proceso de vida en sí mismo mediante el cual una sociedad le permite a un individuo acceder a todo el legado cultural que ha construido a lo largo de su historia. No se trata, señala Dewey, de preparar al individuo para su vida futura sino de dar continuidad a un proceso de vida que ha iniciado desde su nacimiento y al cual se enfrenta ya con unos preconceptos y experiencias que la escuela tiene la función de recoger, validar, potenciar, relacionar, entre otros. Ha de partir la educación del conocimiento e interpretación constante de las capacidades, habilidades e intereses del niño dentro de su dimensión social, pues no ha de concebirse el niño fuera de esta dimensión que hace parte de su naturaleza.



Ahora bien, desde la perspectiva del directivo docente en la escuela de hoy, el proceso educativo aún es homogenizante, está pensado para desconocer esos intereses, habilidades y capacidades individuales producto de la masificación de proceso. Es decir, el sistema de educación está pensado para atender “masas”, “colectivos” lo suficientemente grandes como para no facilitar el reconocimiento de habilidades individuales y mucho menos las características de los diferentes contextos. El coordinador, va a enfrentarse cada año escolar a la construcción de dinámicas que le permitan atender y controlar ese gran colectivo de estudiantes bajo la imposibilidad de reconocerlos desde su componente psicológico y social; es prioridad hacer cumplir el manual de convivencia y el sistema de evaluación independientemente de las particularidades de sus protagonistas.

Ante esto, surgen preguntas como: ¿La educación colombiana es un proceso de vida para los estudiantes?, o ¿aún actúa como la escuela Todopoderosa

que pretende preparar para el futuro? un futuro cada vez más incierto, producto del ritmo acelerado que domina los cambios científicos, tecnológicos y culturales de la sociedad. Una vida futura desde una realidad escolar que ni siquiera conoce ni reconoce la vida actual de los estudiantes y que pasa sus días añorando la clase de estudiantes que tuvo hace un siglo y que nunca ha de regresar.

Creo en un directivo docente convencido de la educación como forma de vida, como proceso de interacción y crecimiento a través de la experiencia; un directivo que conoce su realidad y no se conforma con replicarla, desea transformarla.

Sobre el artículo 2°: Lo que es la escuela. Letra viva no muerta.

Dewey reconoce la escuela como una institución social que tiene como responsabilidad primaria la forma de vida en comunidad y que adicionalmente debe simplificar la vida social existen-

te. Es en la escuela donde el niño da continuidad a ese proceso educativo que inicia desde su nacimiento pero que ahora debe compartir con otros, otros diferentes a los que constituyen su hogar, pero con quienes pondrá en tensión la formación en valores allí recibida. Para Dewey la escuela fracasa cuando desconoce su principio fundamental: vivir en comunidad.

Desde allí, el directivo docente en la escuela de hoy se enfrenta a una enorme dicotomía: educar para la competencia o educar para el crecimiento en comunidad; se desliga del principio fundamental de la escuela y se dedica a formar seres cuyo propósito primario sea el de sobresalir por encima de sus pares para demostrar su supremacía; o por el contrario, orienta los procesos de enseñanza hacia la construcción colectiva de conocimiento, el compartir de experiencias y el complemento de habilidades y saberes desde las fortalezas individuales y al servicio de un colectivo. Tarea nada fácil si se tiene en cuenta que, como coordinador, se enfrenta a factores y variables como la formación docente, la política pública, las demandas de la comunidad, entre otras. Pero no imposible si se piensa desde el capital humano con que se cuenta en las escuelas y por supuesto, la adecuada utilización de la autonomía que aún posee y que, si lo desea, desde su PEI puede transformar su realidad.

Bien lo anota este artículo 2 del credo: “Los exámenes solo pueden aceptarse en cuanto comprueban la aptitud del niño para la vida social y revelan el lugar en que puede prestar mejores servicios y en que pueden recibir mejor ayuda” (1897, p.57). Luego no es tarea de la escuela y por ende función del directivo, encaminar sus esfuerzos a la preparación o “entrenamiento” de los estudiantes para la presentación exitosa de pruebas estandarizadas como lo pretenden los programas de gobierno vigentes. Hacerlo, no solo desdibuja la esencia de la escuela, sino que expone a las nuevas generaciones a un modelo de educación estandarizado

en el cual la diferencia no tiene cabida ni aceptación y la identidad y el patrimonio cultural de una sociedad quedan relegados a un plano inexistente. Si hoy la preocupación de un directivo docente se centra en el éxito que logren los estudiantes en las pruebas, la escuela habrá perdido su espíritu emancipador.

Así mismo, referido al rol del maestro, el credo pedagógico enfatiza en que éste no está en la escuela con el propósito de imponer sus ideas, adoctrinar bajo sus preceptos, ni inculcar sus hábitos; su rol ha de ser mucho más inspirador desde el propio reconocimiento como miembro de una comunidad que sirve como mediador

escuela renovada y renovadora donde prime la participación de los actores y la construcción colectiva de experiencias y saberes.

Sobre el artículo 3°: Las materias de enseñanza. ¿Demasiadas o muy pocas?

Ya en 1897, Dewey nos había mostrado como la escuela ha vulnerado o violentado al niño al enfrentarlo al aprendizaje de demasiados estudios especializados de forma prematura; este señalamiento de Dewey hace casi 120 años pareciera aplicar en la actualidad educativa; hoy por hoy se perpetúa la concepción del niño como un pequeño

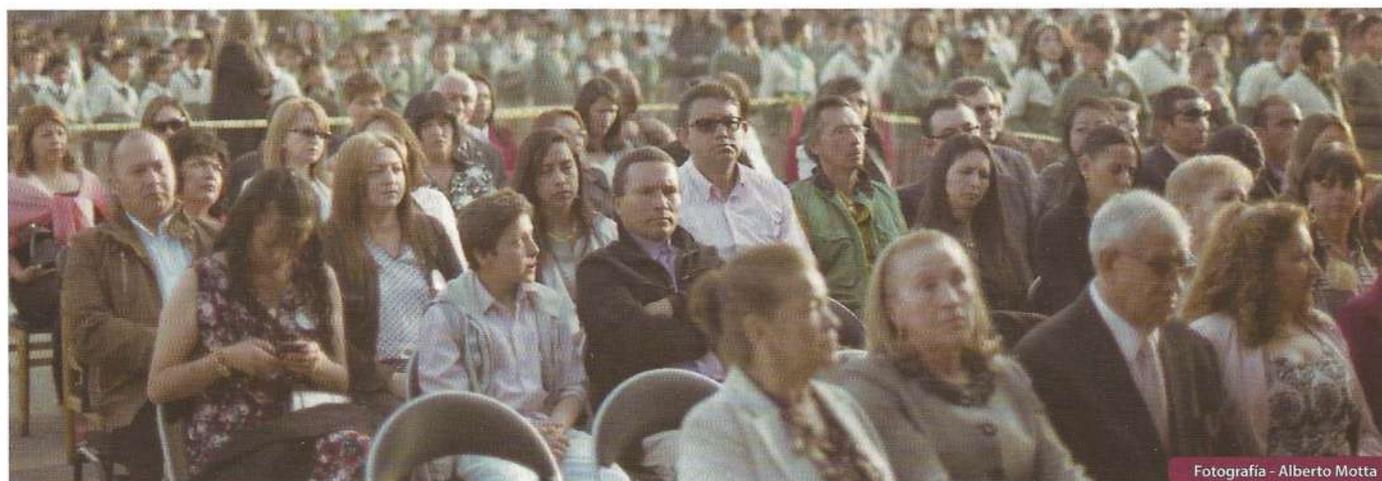
...El directivo docente en la escuela de hoy se enfrenta a una enorme dicotomía: educar para la competencia o educar para el crecimiento en comunidad...

de las influencias que afectan al niño y sus respuestas ante las mismas. No más lejano ha de estar el rol del directivo docente, quien como parte de esa misma comunidad ha de asumir una postura más pedagógica y menos empresarial de sus funciones, esto no quiere decir que no asuma o cumpla con sus funciones, sino que al desempeñarlas prime en éste el desarrollo del proyecto educativo del cual hace parte por encima del procedimiento administrativo, que reconozca en cada acción que convive con seres humanos y desde esa dimensión ha de reconocerlos más allá del formato, el procedimiento, la tarea...

Creo en un directivo docente amante de su escuela que la concibe y proyecta mucho más allá de las paredes de las aulas y las mallas de los patios de descanso; apasionado por la pedagogía, una pedagogía viva, que cambia al ritmo de la ciencia y la tecnología; una

adulto y se pretende que rápidamente se especialice en cada una de las asignaturas que se le ofrecen en la escuela a través de docentes formados en cada disciplina, pero muchas veces desinformados de las necesidades e intereses de ese niño. Desde el credo pedagógico, “la educación debe ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia” (1897, p. 61). Es entonces a partir de ella, de la experiencia, que realmente se aprende.

Desde la visión del directivo docente, quien dentro de sus funciones tiene la de gestionar el plan de estudios, este artículo no es de fácil aplicación, pues si bien los directivos, por lo menos un grupo de ellos, poseen el deseo profundo de transformar la escuela y la sociedad, existen políticas y directrices que pueden llegar a limitar su actuar. En teoría, cada institución podría pensar su plan de estudios en función del cumplimiento de su PEI,



Fotografía - Alberto Motta

en este orden de ideas un directivo innovador y visionario podría soñar con una escuela donde todas las asignaturas estén relacionadas, donde la planeación se realice en equipos interdisciplinarios y donde los docentes de educación básica se complementen con los docentes de educación media para brindar las mejores experiencias de aprendizaje a los estudiantes.

No obstante, tareas como la administración de la planta docente, la asignación académica, la administración de espacios y la misma emisión de informes valorativos y certificados, restringen el campo de acción no solo del directivo docente sino en general, de los actores principales del proceso educativo. En el mismo sentido, la estandarización de los conocimientos y procesos a desarrollar en la escuela, la reducen en su forma y su esencia, en ocasiones obligándola a encasillarse dentro de unos parámetros lejanos a su realidad, pero sobretodo descontextualizados de la cotidianidad del niño.

Creo en un directivo docente que no administre el currículo, sino que invente el currículo en conjunto con sus pares a partir del conocimiento de su realidad y la de sus estudiantes, donde los tiempos y la planta docente no impidan el diálogo permanente para soñarse una escuela diferente y dinámica. Un directivo que no divida, sino que integre: maestros, estudiantes, componentes del currículo, procesos y procedimientos en beneficio de su esencia de ser: los estudiantes.

Sobre el artículo 4°: La naturaleza del método. ¿Existen las fórmulas mágicas?

Al referirse al método, John Dewey hace precisiones muy relevantes desde las cuales se cuestiona el rol pasivo y receptor en el que se sitúa al niño dentro de su proceso de aprendizaje, desconociendo no solo sus preconceptos sino también sus experiencias e intereses. Es desde allí que Dewey nos propone un método en el cual el docente se convierta en un permanente observador de esos intereses para que pueda emplear el método más adecuado de enseñanza, es así como el método debería partir más del niño que del profesional de la educación.

Los docentes poseen el conocimiento básico de cómo orientar una disciplina o saber determinado, sin embargo, no ha de ser este precepto el que defina o determine el método a emplear en la escuela; desde la perspectiva de un directivo docente, este saber del docente es aquel que le debe dar la experticia necesaria para determinar, con cada grupo, la forma adecuada de propiciar una experiencia de aprendizaje enriquecedora. Es desde esa misma perspectiva, pero sin el ánimo de transgredir la libertad de cátedra que como coordinadora cuestiono la aplicación de las mismas técnicas, estrategias y actividades para todos los grupos de estudiantes que reciben una misma asignatura, aun cuando de

antemano se sabe que no son los mismos estudiantes los del grupo A que los del grupo B.

Por ende, el rol del directivo docente ha de ser promover e incentivar el espíritu creativo del docente, retarlo permanentemente para que en conjunto con sus pares diseñen nuevas y atractivas experiencias de aprendizaje a partir del conocimiento, al menos básico, de sus estudiantes. Invitar y retar al docente a no dar por sentado el proceso de enseñanza, a valorar cada una de las asignaturas como parte de un todo en el cual no ha de ser prescindible ninguna de ellas, y tampoco alguna de ellas representará supremacía frente a las demás; para el niño son tan importantes las matemáticas como el arte o la ciencia e indudablemente hacen parte del ser humano y de la vida en general.

Retar la creatividad del docente le incitaría además a retar la mente de sus estudiantes ubicándolos en un rol mucho más activo y participativo dentro de su proceso de aprendizaje: "Reprimir los intereses es sustituir el niño por el adulto y debilitar así la curiosidad, la viveza intelectual, suprimir la iniciativa y matar el interés. Fomentar los intereses es sustituir lo permanente por lo transitorio. El interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta; lo importante es descubrir esta capacidad". (1897, p. 63).

Creo en el directivo docente que provoca, incita y reta a sus pares académicos, que no comulga con la homogeni-

zación de métodos porque sabe que no todos los niños aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo. Un directivo ambicioso y si se quiere ocurrente que patrocine las ideas innovadoras y facilite el camino de la creatividad.

Sobre el artículo 5°: La escuela y el progreso social ¿Oportunidad o utopía?

La escuela ha sido, a través del tiempo, la fórmula infalible para que una sociedad alcance el progreso y la reforma social, es gracias a la escuela que un individuo logra participar dentro de la conciencia social, ha de ser la herramienta emancipadora de los individuos y la que le permita a un país su desarrollo en la vía correcta. Dewey plantea que es mediante la educación que una sociedad puede pensarse y organizarse por sus propios medios, empleando sus propios recursos y trazándose sus propias metas u objetivos.

Esa visión que muchos educadores compartimos con Dewey y que inspiró la vocación de ser maestros es la que debería orientar la labor del directivo docente, el deseo permanente por transformar la realidad y encaminar a la sociedad en la dirección más conveniente para su progreso; no en la que otros han definido como la dirección correcta sino en la dirección que como país se ha establecido como la necesaria y pertinente. Es allí donde el sueño empieza a alejarse, pues infortunadamente nuestro país aún no establece esa dirección, continúa dejando a la deriva, y a la conveniencia de la administración de turno, el establecimiento de sus objetivos como nación; aparecen los programas de gobierno que buscan un lugar protagónico en la historia mediante el desconocimiento y la mirada despectiva hacia los programas anteriores: La estrategia es la de irrumpir con todos los procesos iniciados en la administración anterior porque son los procesos de la "nueva administración" los que sí van a lograr la tan anhelada, transformación.

Sin embargo, este no ha de ser un obstáculo que impida seguir pensando la escuela como la cuna del progreso social, por el contrario, es en esta realidad que debe encontrar sus más profundas motivaciones para permitirle a la sociedad pensarse y enfocarse en su propio crecimiento y desarrollo. Desde la escuela, el directivo y el docente cuestionan permanentemente la política pública, cada resolución, cada decreto que lesiona el quehacer pedagógico, sin embargo, no sería justo desconocer que ocasionalmente a la escuela se le pregunta, se le invita a participar en espacios determinados para la construcción de planes de

se quita el traje de gerente y se pone la camiseta de maestro: maestro de maestros.

Luego de este recorrido reflexivo a lo largo del credo pedagógico de John Dewey, y a manera de conclusión, es preciso hacer explícita la necesidad de resignificar el rol del directivo docente en la cotidianidad de las instituciones educativas, un rol que está por encima de las funciones gerenciales que se le pretenden adjudicar y que, sin lugar a duda, se debe reorientar hacia la gestión pedagógica de su escuela, a la promoción y potenciación de experiencias significativas de los maestros, a la orientación y liderazgo de su equipo

...Desde la escuela, el directivo y el docente cuestionan permanentemente la política pública, cada resolución, cada decreto que lesiona el quehacer pedagógico...

desarrollo, entre otros, el resultado: muchos son los convocados y pocos los que aceptan. Lo anterior mostraría en parte desinterés en el proceso y en parte una desconfianza hacia el proceso de participación; de cualquier manera, el docente no puede alejarse ni dejar de participar, es allí donde debe hacer escuchar su voz y empoderarse de los procesos que orientan las construcciones que buscan la transformación y mencionada.

Creo en el directivo docente soñador, convencido de la posibilidad de una transformación de la realidad y un progreso social. Un directivo que participa en la construcción de las políticas públicas y no se conforma con implementar las que otros han diseñado. Un directivo crítico, inquieto, reflexivo que

docente con miras al fortalecimiento del proceso de enseñanza, a la construcción colectiva de nuevas estrategias pedagógicas, a la redefinición del proceso de evaluación y el acompañamiento permanente a la práctica pedagógica de sus compañeros docentes, entre otras. Funciones que, aunque no están explícitas dentro de la normatividad vigente, hacen parte de la esencia del directivo docente y permiten gestar reformas de fondo en el sistema educativo.

El directivo docente de hoy, ha de sobreponerse a las demandas administrativas que surgen de la necesidad de controlar y vigilar a los actores de la escuela y, reivindicar su rol pedagógico para orientar la construcción de la escuela que ha soñado desde el momento en el cual se convirtió en maestro.



Adriana Larrahondo

Licenciada en Preescolar.
Docente Compartir Recuerdo



Juan Diego Cabrejo Muñoz

Licenciado C. Sociales,
Universidad La Gran Colombia.
Docente Colegio Claretiano El Libertador



Paul Brayan Cubillos Cabrera

Licenciado en Matemáticas.
Coordinador Liceo Mayor, Soacha



Lyda Alvarez

Administradora de Empresas, UPTC - Tunja



Esmeralda Martínez

Psicóloga. Universidad Nacional de Colombia

Reflexiones de un maestro a su rector



A usted querido(a) Rector(a),

En nombre de todos los maestros y maestras que oprimidos estamos por el amenazante discurso de poder que se teje desde la superioridad de un cargo, lo invitamos a quitarse la investidura, para que se vea a través de los ojos que a diario lo miran con discreción.

Usted querido Rector, que cada vez que interviene predica desde la igualdad y se ufana de hablar sobre la importancia del diálogo entre pares para enriquecer la labor pedagógica, tenga presente que sus acciones no son coherentes, en ellas hace evidente la poca importancia que le confiere a

nuestro criterio, pues cada vez que en sus intervenciones recalca ser la cabeza, deja ver su deseo de no ser visto como un par en su equipo de trabajo.

Cuando nos brinda la oportunidad de hablarle en la comodidad de su oficina, en todo momento sentimos que nos evalúa. La forma como se refiere a nosotros demuestra un trato vertical que logra que muchos guardemos silencio sobre un sistema educativo que olvidó lo establecido en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 (objetivos y fines), y nos deja claro que en nuestro quehacer no se puede decidir sin su anuencia, así sea el asunto más banal que surja en el día a día.

Señor (a) Rector(a), usted que vigilante como un guardia del panóptico observa el cumplimiento de la norma por todos nosotros (maestros, servicios generales y hasta el guardia de seguridad), y nos cuestiona desde el confort de su escritorio con frases tales como “ *siga llegando tarde*” o “*ese es el ejemplo que da Profe*”, le recordamos que la asignación de plazas es un arte de influencias y muchos vivimos al otro lado de nuestro lugar de trabajo por carecer de ese poder. Critica usted el trabajo fuera de aula con interrogantes como: “*¿Por qué tiene a esos estudiantes afuera?*” pero le queremos recordar al pedagogo francés Celestin Freinet, quien transformó la enseñanza con las “clases-paseo”, en las que buscaba generar nuevas atmósferas de aprendizaje para los estudiantes y partir de sus intereses; eso lo que buscamos, y nos valemos de todas las técnicas posibles para conquistar el mundo en el que se encuentran inmersos nuestros niños, niñas y jóvenes.

Los siguientes cuestionamientos son constantes y se repiten a lo largo de todo el año: “*¿Sí cumplieron con los estándares? ¿Ya están las planillas y todos los formatos de control diligenciados?*” todo esto acompañado de un sutil -les recuerdo que sólo puede perder el 5% de los estudiantes, no olviden que el ISCE (Índice Sintético de la Calidad de la Educación) debe mejorar para poder acceder a los incentivos-

¿Acaso usted ha mirado, las veces que se salta la norma y hace de su horario un paseo inadvertido por «su» institución?, se le ve muy bien administrando recursos, y con sus colegas desde sus escritorios planeando los ¿Qué? y los ¿Cómo? llevar a cabo, sin ninguna crítica, proyectos que favorezcan las políticas educativas públicas NEOLIBERALES, conviniendo dar el sí a la proyectitis que acosa hoy por hoy a nuestros colegios; intenciones que se quedan en formatos y labores extensas que generan sobrecarga en los docentes y los convierte en funcionarios de tiempo completo que deben olvidar que también son parte de familias: padres, madres e hijos y se deban llevar trabajo para la casa que en la gran mayoría de los casos solo son instrumentos de control que responden a cifras que poco o nada aportan a los procesos pedagógicos.

Pensamos que se vería mejor y más comprometido con la educación, si se atreviera a pasear por las aulas no como inspector, sino como parte del equipo que dirige, que se permita redescubrir sus prácticas al establecer conversaciones con los miembros de la comunidad educativa, que explore y proponga sobre didácticas, que sea líder, no dictador, que se vuelva a enamorar de eso que todos llaman educación y a lo que la historia le ha otorgado el peso del futuro que todos construimos, que no esté solamente en «sus instituciones» para firmar documentos, sino para conocer y apoyar los procesos, no sólo de los y las estudiantes, también los de nosotros, los maestros.

¿Se ha pensado charlando informalmente con sus pares de los asuntos que a ellos les preocupan en lugar de sentarse periódicamente a recibir aburridos informes de unos estudiantes que no conoce, y aprobando o desaprobando seguimientos que hasta ese momento les son de su total desconocimiento y a los que muy seguramente usted, señor Rector, sólo les otorgará importancia cuando las estadísticas de pérdidas y reproba-

ciones de años escolares le afecten su bolsillo, por la deserción y por los semáforos en rojo que lo señalan en las grandes ligas (DILE) como el Rector del colegio problema?

¿Qué tal, si de vez en cuando se le ve preguntando a sus estudiantes qué tan a gusto se sienten en su institución, qué les molesta, qué proyectos quisieran emprender para hacer del colegio un verdadero segundo hogar o simplemente por qué no sienten interés en las clases; dándoles un consejo de padre o madre y no un sermón de servidor que ostenta una varita de poder y que ante las faltas únicamente esgrime el manual de convivencia y que usa también contra los maestros, cuando alguno se atreva a cuestionarlo, cuando lo dejan en evidencia por desconocimiento de algún proceso, cuando le recuerdan que usted a pesar de ser la vara más alta también tiene obligaciones o simplemente cuando instan a los otros a hacerse escuchar, ahí usted saca su carta bajo de la manga y con deslumbrantes movimientos hace aparecer la palabra mágica para silenciar a quien protesta con “procesos disciplinarios”?

En esta misma dirección señor Rector, usted como cabeza debe, sin dejar su función regente, recordar sus épocas de antaño en las que fue maestro de aula (si lo fue) o arriesgarse a serlo por un día, una hora, suplir a un compañero en el aula y asumir el rol desde el otro lado, pues siempre se ha hablado del papel del maestro en la sociedad y su influencia para transformarla, siempre se nos ha visto como un enorme obstáculo, se habla de las miles de situaciones que dejan al gremio docente en entredicho; por mencionar algunas: el incumplimiento de nuestras jornadas laborales, la inasistencia de forma injustificada, las evasiones de responsabilidades como la entrega de notas, no llevar al día las planeaciones, no preparar las clases, los constantes enfrentamientos con ustedes los rectores y coordinadores, aludiendo desacato y tildándonos de generar mal ambiente entre nues-

tros compañeros, instándolos a la desobediencia y no cumplimiento de funciones, nombrándonos como incapaces de ejercer autoridad y sumisión.

¿Cuántos de ustedes actúan con humanidad cuando a un maestro le acaece una calamidad doméstica? ¿Cuántos de ustedes en lugar de poner a revolver a los coordinadores ante la ausencia inesperada de un docente, se ha tomado el trabajo de cubrir una hora cátedra?, ¿por qué la resistencia solo es mala cuando se practica desde el aula y no desde la cómoda oficina que les vuelve inmunes e incapaces de reconocer sus propias faltas, pero les otorga el poder de «cortar cabezas», metafóricamente hablando, a través de la evaluación de desempeño o de la no renovación de contrato?

Por lo anterior, lo exhortamos a pensar en los siguientes retos para la rectoría con el ánimo de propender por una verdadera educación de calidad:

En lo administrativo, cambiar y los lentes y la mirada de la educación como un sistema movido por requerimientos de eficiencia, hacia una postura más humana y dejar de medir desde una lógica de resultados cuantificables como si los estudiantes y los docentes fuésemos productos en el mercado de la educación.

En lo pedagógico, se hace indispensable tener en cuenta a quienes están vinculados en la institución educativa, y entender la calidad desde otro punto de comprensión: la educación como un “hecho sociocultural” que requiere de la interacción maestro - alumno para comprender el mundo desde un ámbito humano, natural, social, artístico y moral.

Es fundamental dejar de realizar procesos repetitivos para mejorar los resultados de las pruebas de manera que se haga hacia un lado el proceso memorístico, donde se identifican estructuras, teorías y conceptos en

los estudiantes, sin dar la posibilidad de que en verdad los docentes quienes podamos aplicar nuestra carrera docente, para recrear nuestros imaginarios pedagógicos y generar en nuestros estudiantes responsabilidades de entendimiento creativo ante la realidad y del devenir de la sociedad.

Es necesario buscar un pensamiento más complejo y menos dividido en resultados por áreas y disciplinas para que empecemos todos a tener una visión interdisciplinaria que permita, a futuro, generar nuevos investigadores y nuevos hábitos acerca del conocimiento en una nación que busca la consolidación de la paz.

Un eje fundamental debe ser visto desde los fines de la educación y de la perspectiva pedagógica institucional, cabe preguntarnos en su papel de Rector, ¿cómo puede lograr un plan de trabajo que no vaya en contravía del sentido pedagógico institucional y de los fines de la educación?

Respecto a la gestión participativa, recomendamos tener en cuenta a los docentes, los apoyos administrativos, el personal de servicios generales (aseo y seguridad) no como una mano de obra o como un recurso, sino como un equipo de colaboradores. Como Rector y líder pedagógico del colegio lo invitamos a mejorar los procesos de comunicación para que ésta llegue de primera mano a los docentes.

Es fundamental tener en cuenta la visión de la comunidad (estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad) pues esto redundará en una educación de calidad y en el largo plazo en el beneficio de la sociedad, de los trabajadores colombianos. La gestión administrativa establece entre otros aspectos, el quehacer del docente. Apreciado Rector: ¿Qué espacios y formas de participación promueve? y en general, ¿qué espacios promueve en la comunidad académica para participar en la planeación y análisis

de las necesidades pedagógicas, administrativas y de la comunidad.

Como Rector lo invitamos a promover desde la gestión educativa una cultura basada en la ética, los valores, los espacios de convivencia, de encuentro y comprensión que faciliten la construcción de los futuros ciudadanos y la calidad de vida en el entorno laboral del docente, el bienestar de los estudiantes y sus familias.

Sabemos que en su papel como Rector le corresponde cumplir con la política de flexibilización laboral en Colombia y que es difícil cambiarla; por ello, aunque entendemos que en su rol debe enfocarse muchas veces en procesos de tercerización de servicios que permiten generar indicadores de disminución de costos y rentabilidad, le solicitamos que por la dignidad de los docentes, que tenga en cuenta un horario acorde a los tiempos laborales para que podamos realizar actividades dentro de la jornada de trabajo. También es cierto que en continuas ocasiones vemos cómo solicita actividades que obedecen más a los requerimientos de la administración central que a los institucionales; esta situación nos genera sobrecarga, y en últimas, termina invadiendo nuestro tiempo libre, pues nos debemos al cumplimiento, a las actividades laborales asignadas y más a nuestros estudiantes; pero en muchos casos este tiempo no es reconocido económicamente y perdemos la posibilidad de tener un merecido descanso.

Por estas razones, hacemos un llamado para que se posicione desde la mirada pedagógica, social y solidaria en la educación, donde los docentes sean sus iguales y trabajemos de la mano para sacar adelante el Proyecto Educativo Institucional que es, legalmente la partitura que usted debe dirigir.

Con cariño y respeto los y las docentes que quieren una sociedad justa y feliz.



Las metas 2021

y la Concepción del Desarrollo en los Planes de Educación para América Latina y el Caribe



Diana López Cardona

Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Educación, Filósofa e Investigadora en Educación del CCC. Asesora Pedagógica de Sindicatos de base de la CTERA. Miembro del Comité Científico de la Revista

Resumen

El presente artículo hace parte de las reflexiones realizadas en el grupo de "Políticas Públicas en Educación" del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini de Buenos Aires, a propósito de las Metas 2021. En esta reflexión mostraremos el recorrido realizado por las nociones de desarrollo de los planes de Educación de la región y sus transformaciones en las Metas 2021. Algunas de estas indagaciones serán parte de un libro que se publicará próximamente.

Presentación

La avanzada neoliberal en educación en América Latina, es producto de los lineamientos generados por organismos internacionales que sustentan sus posiciones en que la educación debe garantizar el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos; sin embargo, y en plena contradicción, se reducen los presupuestos para educación, se obliga a las universidades públicas a generar procesos de convenio con el sector privado para su sostenimiento y ampliando la des-

igualdad en posibilidades de acceso y sostenimiento de los niños, niñas y jóvenes en el continente. Estas políticas públicas que favorecen a las multinacionales, hostigan a los educadores con oficinas de evaluación, prometen el mejoramiento de la calidad de la educación, a la vez que tercerizan y reprimen a los trabajadores de la educación son las que se firman en convenios internacionales, bajo el manto del desarrollo.

Las Metas 2021 fueron firmadas por todos los países de América Latina, el Caribe, más España y Portugal, en el año 2010, en medio de un cambio de época en la región que logró transformaciones en las políticas educativas en algunos de los países de Latinoamérica como Venezuela, Ecuador, Bolivia, Brasil y Argentina, mejorando considerablemente las estadísticas y ampliando la garantía de derechos en sus países; pero en paralelo, países como Colombia, Chile y México, sostuvieron sus políticas de desmantelamiento de la educación pública, a pesar de la resistencia de las organizaciones estudiantiles y de docentes, que han logrado frenar, y en algunos casos, cambiar algunas de las disposiciones realizadas por sus gobiernos.

Estas Metas, pretenden ser el lineamiento internacional de la política educativa en cada uno de los países; implementadas a voluntad y bajo la lectura particular de cada gobierno, lo que hace que se vuelvan un arma de doble filo para la educación. Allí, se sostienen muchas concepciones que se muestran de manera contradictoria, o que históricamente han sido conceptualizadas de forma distinta, es el caso de la concepción de desarrollo, en la que centraremos las siguientes reflexiones.

Reconstrucción de la noción de desarrollo en los Planes de Educación

La noción de desarrollo en los Planes de Educación de América Latina y el Caribe está naturalizada en relación con el avance, ascenso y mejoramiento

...En los últimos años se ha generalizado el convencimiento de que la educación es la clave del desarrollo...

de las condiciones de vida de los seres humanos; en especial, se ha relacionado el mejoramiento de las condiciones de los sujetos con el tipo y nivel de educación que adquieren, bajo el supuesto de que la cantidad y calidad en los estudios realizados, mejoran la vida: “En los últimos años se ha generalizado el convencimiento de que la educación es la clave del desarrollo. La UNESCO desde hace décadas ha trabajado en esta perspectiva, (...)” (UNESCO: 2001: 11) Así comienza el análisis a las implicaciones que han tenido los programas que en América Latina se vienen implementando desde finales de la década de los 70’s y que devienen en planes y metas que intentan vincular a la región en procesos de mejoramiento de la educación con la intención de generar mayor desarrollo económico y social.

Pero esta relación que se establece entre el crecimiento económico y la educación en la perspectiva del desarrollo, tiene sus orígenes en la clásica concepción capitalista del aumento de la mano de obra y la consolidación de espacios para la producción a partir de la ampliación de la educación, con la necesidad actual de construcción de medios de producción con tecnología de punta y distribución mundial de la producción, venta y consumo; estándares del capitalismo.¹ A la vez, se presenta la contradicción de pretender mejorar la economía de los países a partir de mejorar la educación, pero sin aumentar el financiamiento educativo desde una perspectiva social y gubernamental, especialmente en países como Colombia, donde el PBI para educación no alcanza a ser el 4%.

El desmonte de la financiación estatal a la educación y el aumento de las “ofertas” en educación privada hacen de esta premisa del desarrollo, una vuelta a las concepciones más clásicas del liberalismo y que definen el horizonte de sentido de la educación, desde la búsqueda del ascenso social de los individuos y no desde la perspectiva del mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de la población. Ahora bien, estas concepciones ancladas en la perspectiva más liberal del desarrollo han estado presentes y han guiado la construcción de políticas educativas; sin embargo, es importante señalar cómo esta concepción de desarrollo se va modificando en la medida en que el capitalismo afronta sus cambios y crisis.²

En tiempos del modelo keynesiano, denominado de bienestar, era el Estado quien debía impulsar y ejecutar las políticas educativas, asumiendo el costo de la educación para el desarrollo de los países. A partir de la crisis del capitalismo en los años 70 y el posterior derrumbamiento de la concepción de los Estados-Nación³, la transición neoliberal y el proceso de globalización a partir del derrumbe de las fronteras nacionales y con ello, la transaccionalización de las economías, los Estados se reestructuraron, reduciendo las empresas públicas y el gasto en los asuntos sociales, generando a su vez procesos de descentralización y presentando los recortes como una necesidad de que el sector privado asumiera los costos y las orientaciones que fueran necesarias para construir un proyecto de educación que diera cuenta de es-

tas nuevas directrices, donde el Estado se convirtiera en el regulador del proceso educativo, dejando de lado el compromiso económico y estableciendo los parámetros educativos acordes a los intereses de los sectores privados de la producción. De hecho es una característica de este modelo, la privatización de todos los derechos básicos fundamentales de la producción que estaban en manos de los Estados como la salud, la educación y los hidrocarburos.

En este marco general, se constituye entonces, el “Proyecto Principal de Educación Para América Latina y el Caribe” (PPE), que orientó la educación de la región durante 20 años – de 1980 al año 2000–, estructurado bajo una concepción de desarrollo que mostraba los cambios a propósito del papel del Estado y los objetivos de la educación en una nueva condición del momento:

Un elevado espíritu y un alto sentido de responsabilidad han animado a la Conferencia en sus deliberaciones acerca del papel decisivo que corresponde a la educación dentro de un nuevo *estilo del desarrollo*, es decir, un *desarrollo equilibrado* que contribuya a reorientar las actividades económicas hacia una mayor homogeneidad social y hacia la producción de bienes y servicios que sean realmente necesarios para la sociedad y para las naciones. *Compete así a la educación humanizar el desarrollo*, al reconocer en ella la potencialidad básica para contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente, que revista condiciones sociales y económicas más armónicas y más justas, y que alcance aquellos valores propios de la dignidad humana que la totalidad de las poblaciones de la región merecen y requieren.⁴ (OREALC: 1979: 2).

Luego definirá que una nación desarrollada es la que logra tener una población informada, culta, eficiente, productiva; “Que ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación” (OREALC: 1979: 3); dando así la tarea fundamental a la educación para el desarrollo; sin embargo, se evidencia en esta declaración una tendencia a reconocer el desarrollo como *desarrollo humano*, ya que aún menciona la importancia de los valores, afirmando que lo más importante es *ser* y no *tener*, generando así una tendencia en la concepción de desarrollo que le apuesta a valores humanos universales y de liberación de los pueblos que ya no aparecen más en los programas posteriores como las Metas 2021. Lo que evidencia una transición en el cambio de modelo, como lo menciona al final de la declaratoria, solicitando a la UNESCO: “Para que siga prestando su colaboración más decidida en favor del pronto establecimiento de un nuevo orden económico internacional” (OREALC: 1979: 5).

Esa petición, va de la mano de los objetivos que se plantean: a) *Alcanzar la escolarización básica* a los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración; b) *Superar el analfabetismo*, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad; c) *Mejorar la calidad y la eficiencia* de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de

las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes (UNESCO: 2000). Estos objetivos fueron evaluados 20 años después, no con muy buenos resultados.

La “Declaración de Cochabamba”, producto de la reunión de los ministros de la región para evaluar el PPE, realizada en el 2001, afirma que la pobreza ha aumentado en América Latina, contando con una población de 220 millones de pobres y un analfabetismo del 11%, sin que se hubiesen dado grandes cambios durante los 20 años, ya que la declaración de 1979 manifestaba cómo la pobreza se ha extendido en la región, asumiendo igualmente como un factor de pobreza el bajo nivel educativo.

En las Metas 2021 de 2010 se vuelve a hacer manifiesta la tesis de que la educación es condición necesaria y suficiente para “bajar los índices de pobreza” y generar mejores condiciones de vida de los más pobres: “La educación y el empleo son reconocidos como ámbitos privilegiados de superación de los problemas sociales, operando como mecanismos de inclusión social, de reducción de las desigualdades y de superación de la pobreza.” (METAS 2021: 2010: 35) Sin reconocer en los tres momentos, el problema de la acumulación de riqueza y concentración del capital como el factor principal de las desigualdades extremas que vive la población en la región. Es decir, se sigue asumiendo que la responsabilidad mayor de la pobreza es el bajo



nivel educativo, que desde el año 1979 está presente en las declaratorias y es utilizado como argumento para exigir elevar el nivel educativo, pero con la gran paradoja que tampoco resuelven sus limitantes para ampliar la producción y el consumo, como lo reconocen en la Declaración de Cochabamba, al afirmar que no cumplieron con los objetivos y las metas que se habían propuesto con el PPE.

En dicha declaración aparecen nuevos conceptos que van dando cuerpo a la propuesta que avanzó durante las dos décadas anteriores, y que visualizan con claridad el surgimiento de la globalización, la noción de calidad, la importancia a la gestión en el campo educativo, desarrollo de medios y tecnologías para la educación y la cooperación internacional como apoyo al desarrollo. Todos estos conceptos se reiterarán, ampliarán y fortalecerán en el transcurso del tiempo y se vincularán de manera muy fuerte en el proceso educativo de la región.

Se afirma además que: “La actual globalización de los mercados excluye a un número creciente de personas de los beneficios del desarrollo social y económico, por las limitaciones en su formación educativa que no les da la posibilidad de insertarse positivamente en dicho proceso.” (UNESCO: 2001: 4) de la misma manera en las Metas 2021 se afirma que a 2010 no se ha podido reducir la pobreza y que la desigualdad es uno de los rasgos que marcan a la región como una de las más inequitativas. “(...) cuya heterogeneidad en niveles de desarrollo y bienestar es muy notoria” (METAS 2021: 2010: 35) lo que ratifica que en casi 40 años, a pesar de sus diagnósticos sobre la necesidad de la educación para mejorar las condiciones de vida de los más pobres y por ende, generar procesos de desarrollo que aumenten el nivel de las naciones, nada de ello han logrado al respecto.

Aún así, el concepto de desarrollo ha tenido sus modificaciones en el tiempo y a través de las declaraciones es notorio; en la PPE se habla del de-

sarrollo con un énfasis en los valores, como una necesidad de alcanzar imperativos categóricos que vayan más allá de la producción, por ello afirma que existe una necesidad de humanizar el desarrollo. En la Declaración de Cochabamba se utiliza la noción de desarrollo humano y se afirma que éste no es posible sin la educación; pero además aparece la afirmación de la necesidad de una educación pública y reconoce la educación como un derecho:

Ello refuerza nuestra convicción que la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo. En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. (UNESCO: 2001: 7)

Pero luego afirma que este derecho es compartido y que deben generarse prácticas multisectoriales, es decir, no aparece la responsabilidad del Estado en la garantía total de este derecho, además reafirmará la necesidad de una educación de calidad apareciendo estas nociones junto con la de eficiencia, que luego se volverán parte del lenguaje cotidiano en el campo de la educación.

Al final de la Declaración de Cochabamba (2001) aparecen una serie de recomendaciones que incluyen la reflexión permanente sobre la educación que se requiere en un mundo globalizado, revisar y construir currículos comunes, afianzar los procesos de formación docente, establecer procesos de gestión donde se realicen evaluaciones sobre los procesos de descentralización y desconcentración educativos, es decir, revisar cómo avanzan los procesos de privatización de la educación, sin decirlo de manera explícita; el apartado sobre calidad y uno especial para financiamiento donde se habla de la necesidad de la inversión; sistemas de información y cooperación internacional que intentan reforzar la idea de lo iberoamericano como

una conjunción de los países en desarrollo como países más avanzados en su momento: España y Portugal, antes de la crisis, porque luego esa cooperación se puede entender en doble vía; pero lo cierto es que en la última década se habían ampliado los programas y proyectos de cooperación de la Unión Europea en Latinoamérica, con el compromiso de ir en aumento. Esto en principio fue importante para el avance de proyectos con ONGs pero luego los Estados decidieron solicitar que esa cooperación tenga como prioridad los proyectos que se realizan de manera conjunta con el Estado.

Luego de la implementación infructuosa de estos programas y la necesidad del capital de avanzar en su concepción de desarrollo, sostenido en la tesis que la educación es uno de sus ejes centrales. En el año 2000, antes de la Declaración de Cochabamba, la OREALC citó a un grupo de expertos en educación para que realizaran un análisis prospectivo de la Educación en América Latina y el Caribe, con la intención de construir la visión de lo que denominaron “Educación para el Siglo XXI”. De este seminario, salieron algunas de las reflexiones y categorías que soportan las Metas 2021 y que establecen los nuevos criterios desde el 2010 en materia de educación para la región y que en última instancia, le dan los derroteros en cuanto a lo que un mundo globalizado requiere de la región en términos de educación y le nutre de los conceptos necesarios para que la educación esté cada vez más cerca de convertirse en un instrumento y una mercancía al servicio de este momento del capitalismo.

Evidencia y modificación de la noción de desarrollo en las Metas 2021

En las Metas 2021 se mantiene la confianza en que la educación, guiada bajo los parámetros de un programa, plan y metas adecuadas, puede llegar a resultar efectivo para el avance de los países de la región a los que ahora se les suma España y Portugal: “Es, sin duda, un

tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso para una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo.” (METAS 2021: 2010:11)

En esta oportunidad, además de ser las metas para la educación en Iberoamérica, también se hace alusión al bicentenario, en una contradicción abierta en relación con lo que significó la colonización de España y Portugal a nuestros pueblos y la posterior batalla de independencia que libraron y que es justamente lo que se celebra con el bicentenario:

...Las Metas buscan tender un puente entre lo que quedó pendiente de realizar en los planes anteriores y los retos que les exige asumir este nuevo momento de crisis...

Así, de la mano de los Bicentenarios y en la antesala de las primeras celebraciones, en un mundo globalizado en el que la región iberoamericana debe ganar protagonismo, parece, pues, que es el tiempo oportuno para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo. (METAS 2021: 2010: 15)

En este caso, hace referencia al desarrollo económico y social, sin hacer énfasis en el desarrollo humano como en las anteriores declaraciones analizadas; pero sí en los objetivos que se ha propuesto la ONU para el 2015, denominados las “Metas de Desarrollo del Milenio” que vienen siendo las mismas que encontramos en los Planes anteriores:

El acuerdo de todos los países para terminar con la pobreza en el mundo, para lograr que todos los niños cursen la Educación Primaria y para avanzar de forma decidida en la igualdad de género ha supuesto un estímulo importante para que la gran mayoría de los estados se esfuercen en la consecución de estos objetivos o se sientan solidarios con aquellos que tienen más dificultades. (METAS 2021: 2010: 17).

Lo que expresa además el cumplimiento de unas Metas que no sólo tienen que ver con la Educación, sino que abarcan un escenario más complejo de la dinámica propia del sistema y de su acomodamiento en este momento

de nueva crisis del capitalismo. En ese sentido, se evidencian las reformas en las nociones teniendo en cuenta que se ha pasado de un momento de crisis previo al modelo neoliberal que se hace explícito en el PPE de finales de los 70 y comienzos de los 80, el desarrollo del neoliberalismo y sus implicaciones en la educación desde los años 90 y ahora una nueva crisis del capitalismo a partir del desajuste del neoliberalismo.

En ese sentido, las Metas buscan tender un puente entre lo que quedó pendiente de realizar en los planes anteriores y los retos que les exige asumir este nuevo momento de crisis; esto es lo que se lee a propósito del estudio de prospectiva que hace Brunner en el seminario de Chile en el año 2000 y que sirve como hipótesis central de las Metas en relación con los desafíos que le esperan a los países de la región, ahora sumando a España y Portugal.

La educación latinoamericana enfrenta dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe cumplir las “asignaturas

pendientes” del siglo XX, tales como universalizar la cobertura preescolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario. (...) Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las “nuevas tareas” de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que –por efecto de la globalización– experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas agendas –del siglo XX y del siglo XXI– son tremendamente exigentes y costosas. (Brunner: 2000: 82)

Todas ellas son tareas que se muestran necesarias y que aparecen impulsadas por los cambios sociales y tecnológicos que vive la sociedad, pero también por las nuevas exigencias hacia el sistema escolar. La agenda educativa de la región, como se apuntará a continuación, ha de hacer frente a dos agendas ineludibles: los desafíos pendientes del siglo XX y los nuevos desafíos del siglo XXI. (METAS 2021: 2010: 20)

Todo esto está ligado a la hipótesis inicial de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, pero en especial del mejoramiento del sistema productivo y de consumo, de tal manera que la Educación se convierte, en este milenio, en el gran derrotero a seguir para impulsar el desarrollo: “Gran parte de los compromisos internacionales suponen que la educación es un eje clave del desarrollo” (METAS 2021: 2010: 21).

Pero en esa idea de desarrollo, que ha tenido sus variaciones en cada momento, también varía la noción de desarrollo humano hacia la concepción de *desarrollo de la personalidad humana* (METAS 2021: 2012: 21) que ha de enfrentar los desafíos del siglo XXI:

(...) de la mano de una Educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al co-

nocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social.” (METAS 2021: 2010: 24).

La construcción de políticas públicas en educación, se generan en consonancia con esta concepción e intentan centrar sus planes y programas en esta idea de desarrollo donde: “La educación y el empleo son reconocidos como ámbitos privilegiados de superación de los problemas sociales, operando como mecanismos de inclusión social, de reducción de desigualdades y de superación de la pobreza.” (METAS 2021: 2010: 35).

Esto además relacionado con los objetivos trazados en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, en septiembre del 2000, donde:

Los líderes mundiales acordaron un conjunto de metas y objetivos mensurables a cumplir en un plazo determinado para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación medioambiental y la discriminación contra las mujeres. Ubicados al centro de la agenda mundial, estos objetivos se conocen ahora como los Objetivos de Desarrollo del Milenio. (ODM). (ODM: 2000: 1)

El desarrollo humano es el fundamento central y propósito último de las aspiraciones de la sociedad. El cumplimiento pleno de los derechos humanos de todos y cada uno, mujeres y hombres, es el requisito más importante para generar procesos de desarrollo sustentable, la consolidación de las instituciones democráticas y el establecimiento de leyes transparentes, responsables y efectivas ... El desarrollo humano y la educación comparten una misma aspiración: la libertad, el bienestar y la dignidad de todos, en todas partes. (p.4) PRIMERA REUNION INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002).

Las políticas derivadas de las Metas 2021 en cada país han sido distintas y en muchas ocasiones, sólo se ha teni-

do en cuenta mencionarlas en algunos de los planes de gobierno, constituidas y ejecutadas desde perspectivas diversas. Es por esto que “La Revolución Educativa”, como slogan de los programas de gobierno en la región, son producto de este acuerdo suscrito en las Metas; pero no es lo mismo la “Revolución Educativa” realizada en Bolivia por ejemplo, donde se erradicó el analfabetismo y la construcción de la propuesta educativa está basada en el reconocimiento de lo plurinacional, con un aumento considerable en el PBI para educación, y otra muy distinta es la Revolución Educativa que vino de la mano con las dos presidencias de Alvaro Uribe, donde, como bien sabemos todos, ha sido la revolución del desmonte de la Educación Pública, la persecución a los docentes y la incorporación de transformaciones curriculares que habían sido superadas casi dos décadas atrás, produciendo más exclusión y desconocimiento de la diversidad de nuestro país.

Ninguna de estas consideraciones sobre el desarrollo han mejorado las condiciones de vida de los ciudadanos durante las últimas décadas, y al parecer no hay razón para creer que sí lo harán los proyectos plasmados en las Metas 2021, pues el mejoramiento de las condiciones de acceso y sostenibilidad dentro del sistema educativo de algunos países de la región como Brasil, Cuba, Venezuela, Bolivia, Argentina y Ecuador, ha sido posible por las políticas que los gobiernos han implementado y no porque se trate de una consideración o decisión de los países agrupados en lo que se ha denominado *Iberoamérica*; ya que los países de Europa están en crisis y lo que han visto son recortes y políticas de exclusión con poca sostenibilidad de proyectos.

Bibliografía

- Berstein, J. (2013). *Capitalismo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Cartago.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el Futuro de la Educación: Tendencias, Desafíos, Estrategias*. Chile: UNESCO.

- Delors, J. (1994). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Kondratieff. (1944). *Ensayos sobre el ciclo económico*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mejía, M. (2005). *La Educación en la(s) Globalizaciones(s)*. Bogotá: Desde Abajo.
- Naciones Unidas (ONU) (2000) *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. New York: ONU.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. En colección Metas 2021. Volumen Educación Técnico Profesional. Madrid: Editorial Santillana.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: Fundación Santillana.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2012). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Metas Educativas 2021. Madrid: Santillana.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (1979). *Declaración de Ciudad de México*. México: UNESCO.

Notas

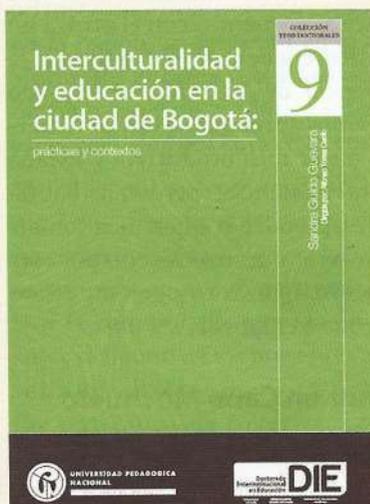
- 1 Es lo que se ha denominado el Fordismo y Toyotismo en la educación; es decir, la implementación de unos saberes específicos para ampliar la mano de obra que mejore y vuelva más eficiente a la producción.
- 2 A propósito de las crisis en el capitalismo, se pueden ver los ciclos de Kondratieff: *Ensayos sobre el ciclo económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1944. O en: <http://www.eumed.net/cursecon/textos/kondra/index.htm> (Mayo 25 de 2012, 18:55hs). También se puede revisar el documento en este mismo capítulo relacionado con los tipos de desarrollo.
- 3 Se trata de la inserción de la globalización a través del derrumbamiento de las fronteras comerciales para instalar una comercialización libre de fronteras y regulaciones de los estados particulares, para ser regulada por el mercado transnacional y el sistema financiero, en lo que se conoce como el modelo neoliberal. A propósito se pueden encontrar elementos para esta reflexión en: Mejía, M. (2005) *Educación en las Globalizaciones*, Bogotá: Planeta Paz.
- 4 Las negritas son de la autora.

Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos



Sandra Guido

Doctora en Educación.
Profesora Maestría en la Universidad
Pedagógica Nacional. Directora
Programa de Posgrados de la
Facultad de Educación de la UPN.



Sobre el acontecimiento

Es un enorme placer y, por supuesto, un gran honor acompañar la presentación de este libro. No quiero desaprovechar el momento para hacer algunos comentarios sobre el texto y sobre su valor e importancia para el amplio público para el que está escrito, para los no especialistas, para los colegas y estudiantes de la universidad y del doctorado, para esta diversa y variopinta comunidad de lectores que somos:

Se trata de un libro imposible de abarcar en una sola lectura: son tantas las voces invocadas, tan detalladas las reconstrucciones conceptuales, la deli-

mitación del problema de la migración indígena interna, del desplazamiento, de la recepción invisible; como minuciosa es la contextualización de la vida de los actores, la diversidad de voces, el cruce de perspectivas vitales: la de las madres indígenas, la de sus niños, la de sus compañeros de escuela, la de las maestras, la de los directivos, que obliga al lector a detenerse, a querer leer de nuevo, a dejar un poco para después, y luego volver con el mismo entusiasmo del comienzo, atrapado por su bella escritura, su lenguaje sencillo, profundo, respetuoso.

Conversación con algunos apartados del libro

Sandra abre el texto con una dedicatoria que considero de especial valor:

A todos los niños indígenas / que buscan en las escuelas urbanas / un espacio para crecer.

Creo que el trabajo, en su conjunto, es hondamente fiel de esta idea. Por supuesto, que hay intereses investigativos que orientan la mirada de Sandra, que le permiten poner el foco en los encuentros y desencuentros entre los pueblos indígenas que han migrado a esta ciudad, la mayor de las veces de manera involuntaria, y este habitante ciudadano curioso, en unos casos, agresivo en otros, indiferente, casi siempre... pero ella no deja de tener presente esa mirada, esa voz, esos anhelos infantiles que se tensionan entre lo nuevo inaccesible y lo propio en disolución.

Celebro la decisión de Sandra de hablar en este libro en primera persona, de empezar el texto narrando su experiencia formativa, viéndose en perspectiva, narrándose para poder narrar lo otro, para poder comprender la complejidad que encierra la diferencia, en sus palabras:

Reconocer al *otro* y hablar no de lo que podría ser o, posiblemente sea, sino de lo que *está siendo* [...] ver relaciones culturales en la escuela desde la experiencia, en los mismos escenarios donde ocurren los encuentros interculturales, más allá de los discursos políticos y académicos que, aunque relacionados con la misma, guardan una distancia con lo que cotidianamente sucede en las aulas. (págs. 22 y 23)

Y luego de observar las interacciones de las maestras con los niños y sus madres se pregunta:

¿Qué les puede ofrecer la escuela a estos niños? ¿Será que lo que sucede en la escuela es más importante que acompañar a su mamá (que les habla en su lengua, que les cuida y les protege) a conseguir el sustento para su familia, lo que desde un pensamiento *comunitario* como el indígena es primordial? ¿Tendrá algún sentido para los niños y para sus padres que, mientras se intenta recolectar algo de alimento, de lo que

los demás han desechado, los niños se enfilen para ingresar al aula, cuando las condiciones materiales mínimas de subsistencia no están aseguradas? ¿Qué tanto la investigación, en el campo educativo, es realmente una fuente de aportes prácticos para la vida de poblaciones históricamente subalternizadas? Y, finalmente, ¿cuál es el rol de educación en este sentido? (p. 24)

Por supuesto, estas no son preguntas de investigación, no a la manera como se suelen formular preguntas que anticipan una respuesta, que trazan un camino para llegar a un punto previamente vislumbrado, a una constatación. Las preguntas de Sandra son de verdad importantes, por eso no quiere, no busca respuestas, pretende en cambio conocer las experiencias de estas familias, de estas personas, de estas comunidades emberas, kichwas y waunaan que le permitan situar sus propios interrogantes y más importante aún: poner de cabeza su sentido original.

La dureza de las condiciones de vida de estos pueblos en la ciudad exige descolocación, sensibilidad, pero también audacia:

En síntesis, la vida urbana en Bogotá para los pueblos indígenas, además de afectar los cuatro elementos fundamentales de los pueblos [...] –territorio, unidad, autonomía y cultura–, es un lugar para la vulneración de sus derechos a la identidad, la salud, la educación, la vivienda y la alimentación. La discriminación y la exclusión son también condiciones cotidianas para todos los miembros de las comunidades. Su lengua, el imaginario que de ellos se tiene, sus condiciones culturales, sociales y económicas son barreras casi infranqueables para su inclusión social y económica. El lugar para hacer las tareas, la energía de los niños para jugar y estudiar, el acompañamiento que pueden hacer los padres al trabajo escolar de sus hijos y el sentido que se le da a la escuela están relacionados con todo lo anteriormente escrito. Sin este marco, hablar de las prácticas educativas con y para niños indígenas en Bogotá sería como tapan el sol con una mano, como intentar volar sin ver el horizonte, como hacer algo inútil en virtud de un aislamiento, que sin duda nos daría más tranquilidad, pero que estaría muy lejos de lo vivido. (p. 136)

Así va transitando Sandra de los contextos a las prácticas, de la sorpresa inicial, a la imposible asimilación, de las múltiples amenazas a las diversas formas de resistencia, de seres que se miran desde adentro y desde afuera.

En los apartados finales del libro ella se refiere a la idea de la resistencia o de manera más precisa, a las resistencias, en plural: resistencias de los pueblos indígenas al avasallamiento de otro, de un otro ajeno-ciudadino que no reconoce, no valora *sus formas de estar en el mundo*, pues se auto-absuelve de todo esfuerzo de comprensión y, en esa medida, no llega a ser auténtica otredad.

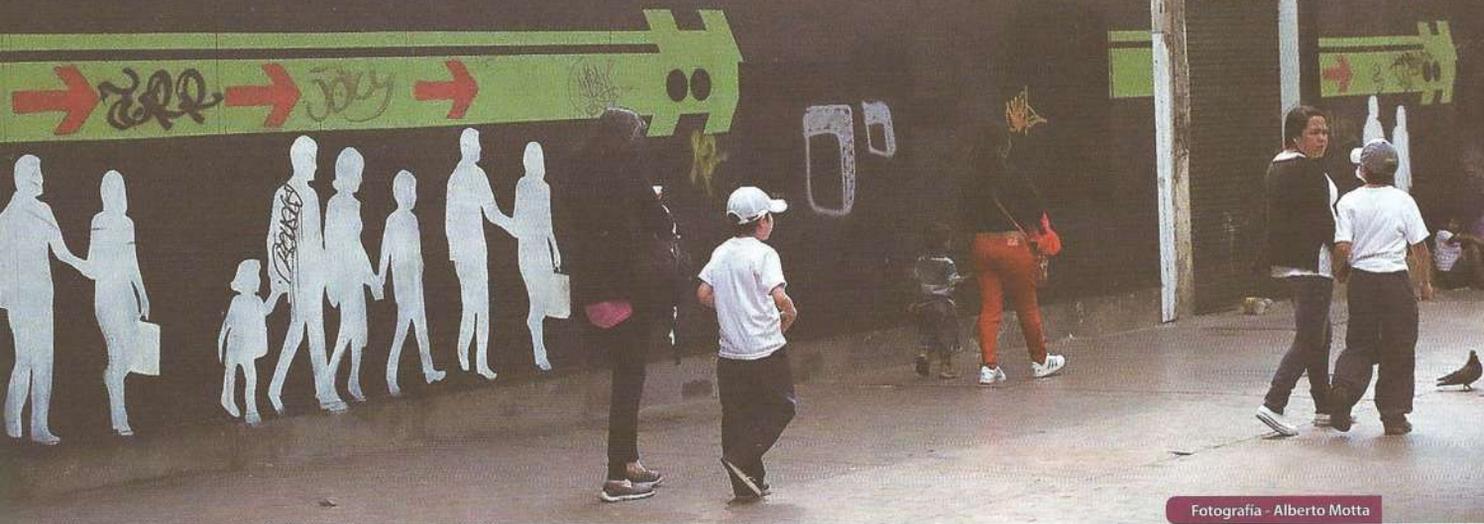
Al respecto nos dice:

[...] cuando las familias indígenas se resisten a ser vistas como pueblos aislados y estáticos temporal y espacialmente y, en este sentido, valoran el aprendizaje de lo *occidental*; cuando se rehúsan a ser folclorizados, desatendiendo la invitación de participar en celebraciones y bailes; cuando utilizan el silencio como forma de comunicar una forma de no vinculación o de defensa y reivindicación; y, cuando propician el encuentro y fortalecimiento de lazos comunitarios en contravía de una forma de vida urbana individualista y de competencias personales (es decir, del *sálvese quien pueda*) nos están mostrando el revés, ese que casi siempre está enmascarado y oculto, pero que dimensiona ampliamente los elementos para tener en cuenta en nuevos procesos de investigación y acción pedagógica. (p. 236)

Este libro, este bello libro, me hizo pensar detenidamente en todo lo que subyace al encuentro con el otro, a un auténtico encuentro, me refiero a *la experiencia del extrañamiento*. Algo que hemos aprendido a obviar a fuerza de hacer más productiva y liviana nuestra existencia, pero que habría que desaprender si queremos tomarnos en serio nuestro tránsito por esta vida breve. Quizás es siguiente relato nos ayuda a enfatizar esta idea:

El amor en Caño Mochuelo

Una amiga y antigua compañera de estudios, Olga Estepa, me narró hace un tiempo sus experiencias en el sur del Casanare. Su labor de apoyo a comu-



Fotografía - Alberto Motta

nidades vulnerables la llevó al territorio en el que habitan los *sálivas* y los *cuibas-wamonaes*.¹ El trabajo consistía en generar posibilidades de auto-reconocimiento, especialmente en mujeres y niños que han sido víctimas de tratos abusivos en su interacción cada vez más permanente con colonos y con representantes de distintos grupos religiosos.

En una ocasión un niño de una de las zonas visitadas le expresó que el mejor modo de cambiar las cosas podría ser morir para volver a nacer, pero esta vez no como indígena. En más de una oportunidad Olga se sintió completamente impotente y llena de dudas sobre el verdadero sentido de su intervención; otras veces sintió que ayudaba a atenuar la brusquedad de ese encuentro entre culturas diferentes.

Su trabajo la llevó a internarse mucho más en la selva hasta establecer contacto con el pueblo *cuiba* de la región de Caño Mochuelo. Acompañada de un intérprete muy querido y respetado en la región, se presentó en la aldea. Sintió, de entrada, un trato amable, hospitalario y un auténtico interés de estas personas por conversar con ella.

Marcada por su conversación con el niño que deseaba volver a nacer pero no como indígena, Olga esperó el momento más oportuno para preguntarle a la comunidad, reunida en torno suyo, si alguno de los presentes alguna vez había deseado morir. La respuesta fue una carcajada colectiva. Las mujeres, los viejos, los niños no paraban de reír ante esa ocurrencia; se agarraban la panza, se balanceaban, algunos hasta lloraban de la risa. Cuando por

fin cesaron las risas y se dispusieron a la escucha, Olga hizo otra pregunta: “¿Alguna vez han sentido que nadie los ama?”. La reacción que había desencadenado la pregunta anterior fue una nimiedad comparada con la que produjo la segunda. La gente se abrazaba de la risa, se caía al piso, parecían estar en una especie de delirio colectivo. Tuvo que esperar mucho más que la vez anterior a que dejaran de reír, pues cuando parecía que ya iban a parar, alguien repetía en la lengua *guahiba* la pregunta y las risas volvían a contagiarse a unos y otros y la espera parecía interminable.

Sin saber qué otra cosa hacer, Olga les pidió que fueran ellos quienes preguntaran. Entonces una mujer, en nombre de todos, le dio las gracias por el buen momento, le preguntó si quería jugar con los niños y con las mujeres, si quería aprender sus juegos y enseñarles algunos que ella se supiera.

Luego de algunos días de juego –y casi que de solo juego, pues no había otra cosa mejor que hacer allí–, Olga indagó entre los niños que hablaban castellano por el motivo de la risa ante sus preguntas de aquel primer encuentro. La respuesta que obtuvo fue: “¿A quién se le ocurre que uno quiera morir? Esas cosas simplemente suceden; pero además, ¿a quién se le ocurre pensar que no nos sintamos amados? Si a uno lo ama la tierra, el viento, el agua, los árboles, los animales, la gran familia, todo ama a los *cuibas*”.

Las preguntas formuladas por mi amiga a los integrantes de esta etnia se encuentran lejos de resultarnos –a quienes no pertenecemos a ella– extrañas

y mucho menos de producirnos una risa incontenible; pero la respuesta de los *cuibas* a estos interrogantes nos ayuda a comprender que hay distintas formas de posicionarse ante los otros, que no hay ninguna mejor que las demás, que todas son susceptibles de enriquecimiento y transformación. Al fin y al cabo, qué tan amados nos sentimos y qué exigencias de reciprocidad nos plantea este amor son asuntos que juegan un papel determinante en nuestras vidas, cualquiera sea la forma que elijamos de ser en el mundo. Y creo que el libro de Sandra Guido es, al tiempo y en esta misma dirección, el reconocimiento de la lucha por lo propio y un canto a la esperanza en el encuentro con lo extraño o, como ella prefiere decirlo: “la apertura a nuevos caminos”.

Alexander Ruiz Silva

Notas

- 1 La etnia de los *sálivas* habita en los departamentos del Vichada y Casanare, en Colombia y en algunas regiones del Estado de Bolívar, en Venezuela. Se estima que hoy existe una población cercana a las dos mil personas. Su lengua pertenece a la familia lingüística *Sáliva-Piaroa*, de la cual también proviene la lengua de los *sikuani*. Por su parte, los *cuibas-wamonaes* habitan y recorren (dado que llevan una vida relativamente nómada) los llanos y las selvas de los departamentos del Meta, Casanare y Arauca, en Colombia. Cuentan, igualmente, con una población estimada de dos mil personas y hablan una lengua de la familia *Guahibo*. El relato y esta nota al pie son tomados del libro *La formación de la subjetividad política* (Buenos Aires, Paidós, 2001) que escribí junto a Manuel Prada.



Fotografía - A



Luis Alfredo Gómez Parra

Director CEID – EDUCAL – CALDAS
 Magister en Gestión de
 la Tecnología Educativa
 E-mail: ceideducal2@gmail.com
 alfredochinchina@gmail.com

LOS POSTULADOS DE SOBERANÍA NACIONAL Y LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO SANTOS

Las Políticas Educativas de las últimas décadas en Colombia se vienen desarrollando bajo el principio *ensayo-error*. Solo basta revisar el sofisma de distracción de *Colombia la más Educada en el 2020*, que es una exigencia de la OCDE, dirigida por Estados Unidos y, por ende, impone sus designios y “orientaciones” en materia de políticas públicas, económicas, educativas, sociales y ambientales, para lo cual traza estándares internacionales; esto significa, ni más ni menos, que avanzar aún más en el camino de la entrega de la Soberanía Nacional, en la destrucción

de la producción y en el empobrecimiento de la inmensa mayoría de los colombianos.

No es gratuito que a la ya neoliberal Constitución Política de Colombia le hayan expedido, entre 1991 y 2016, la nada despreciable cifra de 1973 leyes, sin contar decretos-leyes y decretos, todos con el propósito de ajustar el aparato jurídico al diseño del imperialismo norteamericano, plasmado en las “recomendaciones” de la OCDE. Esta ordena *adecuar la educación a las necesidades de las empresas y del mercado laboral*; es decir, al subdesarrollo y a la informalidad (ya próxima a su-

perar la barrera del 51%), mientras se privilegian los intereses de las multinacionales frente al empleo nacional (lo demuestra la tasa de desempleo esta próxima a superar el 9% y una inflación por encima del 6%).

Razón le asiste al Senador Jorge Enrique Robledo cuando afirma: “En Colombia la mala educación es Política de Estado”; esto confirma el odio del Gobierno Nacional por los maestros y su desprecio por una educación de alta calidad, científica y al servicio de la Nación.

Lo anterior se reafirma en el impulso de programas impuestos desde el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, con el único propósito de cumplirle a la OCDE y aumentar su control político e ideológico sobre la educación; esta es la pretensión al implementar *Jornada Única, Jornada Extendida, Jornada Complementaria, Escuela Activa Urbana, Universidad en tu colegio, Colombia Aprende, Ser Pilo Paga, Becas por la Excelencia Docente, líderes siglo XXI, Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE, y su Día E, Programa Todos a Aprender, PTA, Primera Infancia, De cero a siempre, Supérate con el Saber 2.0, Programa Alimentación Escolar PAE, Colegios en concepción bajo las Alianzas Público Privadas APP y las Licenciaturas Exprés...*, programas todos que están orientados desde los criterios neoliberales del mercado; es decir, convertir la educación en un negocio.

Las anteriores políticas fueron orquestadas desde la nefasta administración de Gina Parody al frente de la cartera de Educación por un poco más de dos años y quien renunció el pasado 4 de octubre, su desafortunado legado y quien afirma que cumplió su misión “demostrando que la igualdad en Colombia sí es posible: la educación de calidad ha dejado de ser un privilegio de ricos” haría sonrojar a cualquiera que no haga parte de ese caradura gobierno santista. En realidad riñe hasta con los datos de la OCDE, su guía y mentora, que señala en su Revista

de Políticas Nacionales de Educación, que las condiciones de pobreza cubren al 33% de la población, mientras el promedio de la OCDE es 11%, un millón de niños entre tres y seis años no están en la educación formal, el 19% de los estudiantes de primaria están en colegios privados cuando el promedio de la OCDE es de 10%, los padres de familia a punta de pensiones cubren el 35% de la inversión en educación en tanto el promedio de la OCDE es el 16%, altas tasas de deserción y, en resumen “desigualdades en el acceso y aprendizaje”.

Para sustentar su autobombo Gina señala siete logros: jornada única, infraestructura, excelencia docente, Colombia bilingüe, Colombia libre de analfabetismo, educación superior y ser pilo paga.

son becas) durante 2015 y 2016. Parecería una cantidad apreciable sino se supiera que hay más de 320.000 maestros. Eso arroja porcentajes ridículos.

Lo de Colombia bilingüe ha sido tilín tilín. La educación tiene un rezago monumental en esa materia que no se resuelve trayendo nativos extranjeros, en lugar de adelantar una campaña con recursos y estrategias suficientes.

El Programa Colombia Libre de Analfabetismo no ha cumplido la meta que brilla en su nombre. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), para que un territorio sea libre de analfabetismo debe estar por lo menos en el 3,8%. Pero nuestro país está en el 5,7%.

...Avanzar aún más en el camino de la entrega de la Soberanía Nacional, en la destrucción de la producción y en el empobrecimiento de la inmensa mayoría de los colombianos...

El remedo de jornada única no tiene garantizada la infraestructura ni la alimentación escolar (y la que se da es escandalosamente mala), se pisotean los derechos laborales de los maestros alargándoles arbitrariamente la permanencia y se viola flagrantemente la autonomía escolar imponiendo una educación al servicio de las necesidades de las multinacionales y no del desarrollo de Colombia, como debe ser.

La sacada de pecho con la infraestructura es sólo aire. Apenas se han construido (datos del gobierno) 2.647 aulas entre 2015 y 2016. Y hacen falta cien mil aulas que pueda haber jornada única en todo el país.

La excelencia docente del Gobierno Santos radica su timbre de gloria en 6.496 créditos condonables (que no

Empalagan al país con demagogia sobre educación superior mientras las universidades públicas se caen a pedazos, están desfinanciadas, ven su autonomía en peligro y se desvían los recursos a favor de la universidad privada. El aumento de la cobertura se hizo con una fórmula letal: sacrificio de la calidad y mercantilización. La criatura gubernamental más querida en este “logro” es ser pilo paga donde billonarios recursos terminaron en lo privado. De los 21.726 estudiantes en ese programa (de los cientos de miles que se gradúan cada año) se pega la ex ministra para exclamar que “la educación de calidad ha dejado de ser un privilegio de ricos”.

Solo basta con revisar las cifras del programa bandera del Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación

Ser Pilo Paga, según el Observatorio de las Universidades Colombianas. Universidades privadas han recibido el 98% de los recursos del programa, el Gobierno Nacional, por intermedio del MEN y éste a través del ICETEX, ha girado a 31 de las 39 Universidades certificadas la suma no despreciable de 222 mil millones para subsidiar a 22.147 jóvenes vinculados al programa, de los cuales se encuentran matriculados en cinco universidades privadas (Andes, Javeriana, La Salle, La Sabana y la del Norte) 22.089 estudiantes, lo que representa el 83.1% y el 98.4% del total de los recursos (solo la Universidad de los Andes ha recibido 3.600 estudiantes y \$812 millones).

estudiantes en las universidades públicas, con un promedio de costo de matrícula de \$5 millones. Este es el verdadero propósito de la Resolución 02041: transferir los recursos públicos a las entidades privadas y desfinanciar a las universidades públicas.

Otro hecho escandaloso del programa bandera *Ser Pilo Paga* es la firma de contratos con entidades privadas por parte del secretario privado del Ministerio, William Libardo Mendieta Montealegre. El primer contrato (Nro 0895) se firmó el pasado 22 de junio de 2015 con la agencia Mccann Erickson Corporación S.S., el cual asciende a \$4.703 millones, para ser ejecutado en tan solo seis meses. El segundo con-

En conclusión, solo el consorcio Caracol (TV y radio) se echó al bolsillo la módica suma de \$447.125.515 y el consorcio RCN (TV y radio) \$347.682.109. Ambos contratos ascienden a cerca de 10 mil millones de pesos, para la compra de espacios en medios masivos de comunicación (televisión, radio, prensa, revistas, internet y medios no tradicionales) tan solo para la difusión de dicho programa.

Otro hecho que demuestra el odio de Santos hacia los maestros y su desprecio por la educación es la expedición de la reforma exprés de educación, *consignada en la Ley 1753 del 2015*, por la cual se adopta el Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018; en ella se traza la ruta del Gobierno Nacional para el sector educativo, acorde con las "recomendaciones" de la OCDE. La expedición de dicha reforma exprés afecta no solo la existencia de la Educación Pública, sino que pone en vilo, también, la estabilidad de la carrera docente. Veamos:

- Decreto 1075 del 26 de marzo del 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

- Decreto 1757 del 1 de septiembre del 2015: se adiciona el Decreto 1075 del 2015 y se reglamenta, parcial y transitoriamente, el Decreto- Ley 1278 de 2002 en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente.

- Resolución 02041 del 3 de febrero del 2016: se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Lo que se pretende es incorporar el concepto de la OCDE sobre calidad de educación; la misma recae sobre el docente y centra sus esfuerzos en el entrenamiento de programas iniciales, mas no en la formación; significa, entonces, el mí-



El Gobierno Nacional paga matriculas por estudiante a razón de \$18 millones. El número de estudiantes matriculados en las catorce universidades públicas solo asciende a 3.555 (lo que representa el 16.09% de los estudiantes y el 1.6% del total de los recursos); es decir, con los recursos del programa *Ser Pilo Paga* para los estudiantes matriculados en las universidades privadas (22.089) se financiarían 200.000

trato (Nro 909) se firmó el pasado 25 de abril de 2016 con la agencia Century Media, por \$4.479 millones, quien subcontrato con los canales privados de televisión la suma de \$700.552.680, distribuidos así: Caracol, \$300.217.590; RCN, \$254.335.090 y CM&, \$146 millones; los contratos radiales ascendieron a \$240.254.944, distribuidos así: Caracol, \$78 millones; La W, \$48.664.025; Blu, \$20.243.900 y RCN, \$93.347.019.

nimo de ciencia y conocimiento, para adecuarla a las necesidades de las empresas multinacionales y del mercado; es decir, en competencias... por ello la reforma a las normales y universidades: ampliar el espectro para el inicio de licenciaturas y programas generales no específicos, en universidades privadas.

- *Decreto 490* del 28 de marzo de 2016: se reglamenta el Decreto-Ley 1278 de 2002 en materia de tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión; se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Dicho Decreto cuenta con el propósito de poner en vilo la naturaleza de la educación, dividir al magisterio, diferenciar los docentes (ya no se requieren licenciados con saberes disciplinares específicos sino líderes de apoyo para adiestrar en competencias), crea manual de funciones y perfiles de docentes y directivos docentes; además, modifica las causales de terminación del nombramiento en provisionalidad.

- *Decreto 501* del 30 de marzo del 2016: se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el programa para la implementación de la Jornada Única y el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media, conforme a lo dispuesto en los Artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. Este Decreto viola la Autonomía Educativa e impone la adecuación de la Política Educativa del Gobierno con el alineamiento de la planeación educativa, aumenta el hacinamiento escolar y viola las relaciones técnicas, ya que en jornada contraria existen 2.2000.000 estudiantes.

- *Resolución 06312* del 7 de abril de 2016: dispone el funcionamiento del aplicativo para la provisión de vacantes definitivas de cargos docentes mediante nombramientos provisionales.

- *Resolución 09317* del 6 de mayo de 2016: adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competen-

cias para los cargos de directivos docentes y docentes del Sistema Especial de Carrera Docente; amplía funciones y cambia perfiles de docentes de aula y directivos docentes y crea las funciones de los líderes de apoyo.

- *Decreto 915* del 1° de junio de 2016: reglamenta el Decreto-Ley 1278 de 2002 en materia de concursos de ingreso al sistema especial de carrera docente. Es propósito fundamental disminuir la planta docente, aumentar el cubrimiento de cargos y vacantes por provisionalidad; en últimas, una nueva versión de las Órdenes de Prestación de Servicios -OPS-; crea el Banco de la Excelencia Docente, avanza hacia un nuevo estatuto con docentes formados en conocimientos blandos y no en ciencia y tecnología.

- *Decreto 914* del 1° de junio de 2016: se adiciona el Decreto 1075 de 2015, con el fin de reglamentar el uso de los recursos de participación de la Educación en el Sistema General de Participaciones, con el criterio de población atendida; además, la asignación complementaria para atender el costo derivado del mejoramiento de la calidad, y se dictan otras disposiciones.

Desde EDUCAL y el CEID expresamos nuestro más enérgico rechazo a las pretensiones del Gobierno Nacional de incorporar a nuestro Aparato Educativo todas las medidas, normas y programas exigidos por la OCDE. Exigimos que las decisiones en el campo educativo sean tomadas de manera autónoma y soberana; es decir, sin injerencia extranjera.

Es urgente emprender una campaña y unas acciones de carácter nacional que permitan recomponer los daños causados por la política neoliberal al sistema educativo, y por la defensa de una Educación Pública de calidad, administrada y financiada por el Estado. Dicha campaña debe contener, como mínimo, lo siguiente:

- *Financiación*: definir un sistema de distribución de recursos suficientes del Sistema General de Participaciones -SGP- que garantice, como mínimo, una asignación del 7.5% del PIB;

estos recursos deben ser asignados, en su totalidad, a financiar la educación pública. Es incomprensible que el Gobierno Nacional invierta en educación el 6.7% del PIB; es decir, 0.59% por encima del promedio exigido por la OCDE que es de 6.11%, sin contar que el Gobierno solo financia el 65% del total de la inversión en educación y los privados el 35% (padres de familia). La pretensión del Gobierno Nacional en la propuesta de reforma a las transferencias es eliminar las cuentas especiales de destinación específica; esto significa crear una bolsa común con los recursos del Sistema General de Participaciones -SGP- y los recursos del Sistema General de Regalías -SGR-; en el fondo, es reducir las transferencias del Gobierno Central hacia los entes territoriales y aumentarles las responsabilidades fiscales (gobiernos y municipios certificados); en otras palabras, obligar a los entes territoriales a implementar reformas tributarias (aumento de los impuestos predial y de industria y comercio) del orden territorial para financiar salud, educación, agua potable y saneamiento básico, que son las cuentas especiales del SGP, para pasar estas obligaciones a depender de la bolsa de proyectos con aspiraciones de financiación del SGR.

Basta tan solo un ejemplo para comprender la dimensión de la propuesta del Gobierno de asignar eficientemente los recursos, lo cual no es otra cosa que disminuirlos, bajo el criterio de la tasa de aprobación en el año 2008 de recursos del SGP para financiar el Programa de Alimentación Escolar PAE (que ascendieron al 80%) y las entidades territoriales aportaban el 8%; para el año 2013 los recursos del SGP disminuyeron al 60% y los entes territoriales aumentaron los recursos al 13%, esto significa una reducción del 20% del SGP para financiar el PAE y un aumento del 5% de los entes territoriales, en tan solo 5 años.

- *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, definir una política de Estado donde los aportes al Sistema Educativo sean suficientes para una alta cali-

dad y que responda a nuestras condiciones y necesidades particulares; que apunte a lo más avanzado de la ciencia y sirva para apalancar el Aparato Productivo Nacional; este era el propósito de la Ley General de Educación. Es deber profundizar en su conocimiento y avanzar en su defensa; retomar la Autonomía Escolar (art. 77), los fines de la educación (art. 5°), el preescolar de tres grados (art. 18), los objetivos específicos por cada nivel (artículos 19 al 22), las áreas obligatorias y fun-

con licenciatura o pregrado termine con un salario de \$ 1.657.002, ganando el 19% menos que otro profesional con pregrado no vinculado al sistema educativo; y un docente especializado con \$ 1.801.047 de salario, o sea 49% menos; un magíster con \$ 2.773.274 gana el 40% menos y con doctorado \$ 3.678.963, con una pérdida salarial del 46%. La misma OCDE reconoce que un docente en categoría básica devenga un salario, así: en Chile, 3,6 millones; en México, 4 millones; en

biblioteca actualizada y funcional; espacios de recreación y deportes y estado de las baterías sanitarias.

- *Planta de personal de directivos docentes:* ¿la institución cuenta con rector y coordinadores con nombramiento en propiedad? ¿El número de coordinadores contempla el número de sedes?
- *Planta de personal docente:* ¿cuenta con docentes suficientes?, ¿existe hacinamiento?, ¿en qué grados?, número de horas de asignación para cada docente; ¿en el transcurso del año se han dado liberaciones de docentes?, ¿con qué argumentación?, ¿hay faltante de docentes?, ¿en y que áreas?, ¿se respeta la especialidad de los docentes?
- *Planta de personal administrativo:* ¿con cuántos administrativos se cuenta y que funciones cumplen?, ¿qué necesidades presenta la institución en cuanto a planta administrativa?.
- *Alimentación Escolar:* ¿se cuenta con cobertura del ciento por ciento en refrigerios y almuerzos?, ¿cuántos refrigerios se entregan?, ¿cuántos almuerzos están asignados para la institución educativa y cuáles son las necesidades reales en refrigerio y almuerzos?, describa la calidad de la alimentación escolar. ¿Sí existe el espacio adecuado para el restaurante?.
- *Transporte:* ¿la institución educativa tiene asignado transporte?, ¿cuál es el porcentaje de estudiantes beneficiados con el transporte?, ¿cuáles son las necesidades reales del transporte?, ¿cuándo se inició el transporte y en qué fecha está proyectado finalizar?, ¿hasta qué fecha lo garantiza?
- *Dotación y material audiovisual:* describa detalladamente cuál es la dotación y el estado en que se encuentra: mobiliario, computadores, tableros digitales, video beam, pantallas y televisores, grabadoras, implementos deportivos, mapas, láminas, materiales impresos y software de enseñanza, entre otros.

...La pretensión del Gobierno Nacional en la propuesta de **reforma a las transferencias** es eliminar las cuentas especiales de **destinación específica...**

damentales (art. 23) y la enseñanza de una lengua extranjera (art. 23); la educación bilingüe para grupos étnicos (artículos 55 al 63) y el Gobierno Escolar (art. 142). Por otro lado, impedir la imposición de los estándares, competencias y Derechos Básicos del Aprendizaje y de la Jornada Única sin las mínimas condiciones materiales; luchar contra la Promoción Automática (derrotada con el Decreto 1290 de 2009 y nuevamente revivida por el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE); detener la municipalización de la educación y reunificar al magisterio en un Estatuto Único.

- *Salarios:* avanzar en el proceso de nivelación salarial y en un sistema de ascenso para los maestros del 1278; donde el salario corresponda a la labor realizada por el docente en el aula y coadyuve a dignificar la profesión; no es justo que un docente del 2277 invierta más de 20 años de su vida y parte de su capital para terminar con un salario en categoría 14 de tan solo \$ 3.182.743 ni que un docente del 1278

Estados Unidos y España, 7 millones; en Alemania, 10 millones y en Luxemburgo, 13 millones (tasados en pesos colombianos).

- *Macroyecto CEID - FECODE:* esta iniciativa le permite a la comunidad educativa avanzar en el análisis situacional de la Educación Pública en Colombia, desde las condiciones administrativas, pedagógicas y convencionales en que se encuentran las instituciones educativas; elaborar el estado del arte de las condiciones materiales y necesidades de cada institución educativa, para constituir un gran pliego nacional de peticiones, liderado por el CEID - FECODE y los CEID de los sindicatos regionales. Este gran pliego nacional debe considerar, como mínimo, los siguientes elementos:

- *Infraestructura:* estado de las aulas; cuál ha sido su mantenimiento; ¿existe construcción de aulas nuevas?, áreas de las aulas según NTC; número de estudiantes por aula; condiciones de iluminación y ventilación; existencia de laboratorio;

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

• *Situación laboral de los docentes:* horarios, jornada académica, tiempo de descanso, ambientes laborales, estímulos a los docentes, acoso laboral, salud mental, entre otros.

- *Salud:* debemos avanzar en la defensa del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio – FNPSM- Al finalizar la década de los años 80's el magisterio colombiano bajo la dirección de FECODE alcanzo una de sus victorias más importantes, al lograr la expedición de la Ley 91 de 1989 con la cual se crea el *Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio*, este fondo garantiza que el magisterio cuente con un régimen especial de salud, centraliza los recursos en una fiducia administrada por la FIDUPREVISORA y hace responsable al Gobierno Nacional del pago de las pensiones, cesantías y los costos del servicio médico de los profesores y sus familias.

Como es costumbre en los gobiernos colombianos, una vez los trabajadores alcanzan una reivindicación, el presidente y sus ministros inician acciones para quitar lo alcanzado en las movilizaciones sociales, y la ley 91 no es ajena a esta realidad. Ejemplo de ello es la carta enviada por el Vice Ministro de Educación Víctor Saavedra al Ministro de Hacienda Mauricio Cárdenas el pasado 29 de julio de 2016, en la cual solicita que Hacienda presente un proyecto de ley para modificar el artículo 3 de la Ley 91.

La lucha por dignificar la salud es una de las tareas más importantes y urgentes que tenemos los maestros colombianos, dado el gravísimo deterioro en la prestación de los servicios, imputable al Gobierno Nacional, que además de tener la obligación constitucional y legal de velar por la salud y vida de los colombianos, es la parte contratante y, por supuesto, de los contratistas, la otra parte en esta ecuación de sistemática negación de un derecho fundamental.

El Gobierno Santos adelanta una campaña, que ha arreciado en los últimos meses, para presentarse como el paladín de la salud del magisterio. No hay entrevista ni reunión en la que, por intermedio de los altos funcionarios del Ministerio de Educación, no se desgarre las vestiduras clamando su preocupación para tratar de ocultar su responsabilidad en la crisis actual, en la premeditada táctica de dilación en el proceso y en la pretensión de que los nuevos contratos estén bajo el derecho privado establecido en los códigos civil y de comercio, lo que además de sustraerlos de la ley 80 de 1993, limitaría aún más los controles y sanciones que hay para los contratistas y los niega de plano para el Estado, en consonancia con la política que se viene aplicando en la mayoría de la contratación estatal y que, para solamente mostrar algo del sector, viene sucediendo con el Fondo de Infraestructura Educativa. Además, persiste en negar el carácter que la ley 91 de 1989 le dio al FOMAG como una cuenta especial de la Nación para convertirlo en un "patrimonio autónomo o separado".

El Gobierno usa recursos de salud para pagar pensiones, llegando al extremo de utilizar parte de la cotización de salud de los pensionados para pagar sus propias mesa-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

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

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

das, con el objeto de reducir los desembolsos que legalmente le debe hacer al FOMAG por cuenta del pasivo prestacional, tal como lo demuestra la partida de transferencias establecida en el Presupuesto General de la Nación de 5,5% (inferior a la inflación proyectada en ese mismo proyecto para 2016) destinada a la universidades y el FOMAG.

Todo ello en el marco general de la política de salud oficial donde, como lo señala el senador Robledo, “la base del desastre es la Ley 100/93, que convierte en ganancias de las EPS lo que debería ir a médicos, medicamentos y procedimientos y sus gerentes tienen como primer deber, no la salud de las personas, sino las ganancias de sus accionistas. Detallé cómo de lo peor de la Ley son sus criterios y normas como para ángeles, que le impiden al Estado controlar y facilitar robarse la plata de la salud. Y rechacé que Alejandro Gaviria no hubiera cerrado el boquete del saqueo de los recursos con el pretexto de su administración, a pesar de lo ordenado por la Ley 1438 de 2011 y por la Corte Constitucional”.

En la carta que le dirigió el Viceministro de Educación al Ministro de Hacienda pidió que “adopte las medidas necesarias para trasladar la administración de los recursos del FOMAG a una entidad financiera que tenga competencia e idoneidad para sacar adelante este tema”, es decir, que le quite a la Previsora, que es una entidad pública, el encargo fiduciario que tiene en razón a cumplir los requisitos establecidos en la ley 91 de 1989. No sorprende esa solicitud de golpear a la Previsora, de hecho el Gobierno Nacional puso a esa entidad en la lista de empresas públicas a ser feridas para mayores ganancias del capital financiero, tal como sucedió con ISAGEN.

El Artículo 3 de la ley 91 creó “el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, como una cuenta especial

de la Nación, con independencia patrimonial, contable y estadística, sin personería jurídica, cuyos recursos serán manejados por una entidad fiduciaria estatal o de economía mixta, en la cual el Estado tenga más del 90% del capital”. Lo que se solicita a sí mismo el Gobierno es “incorporar dentro de un proyecto normativo las modificaciones propuestas al Artículo 3 de la ley 91 de 1989”. En síntesis, acabar con el fondo y los derechos de los maestros.

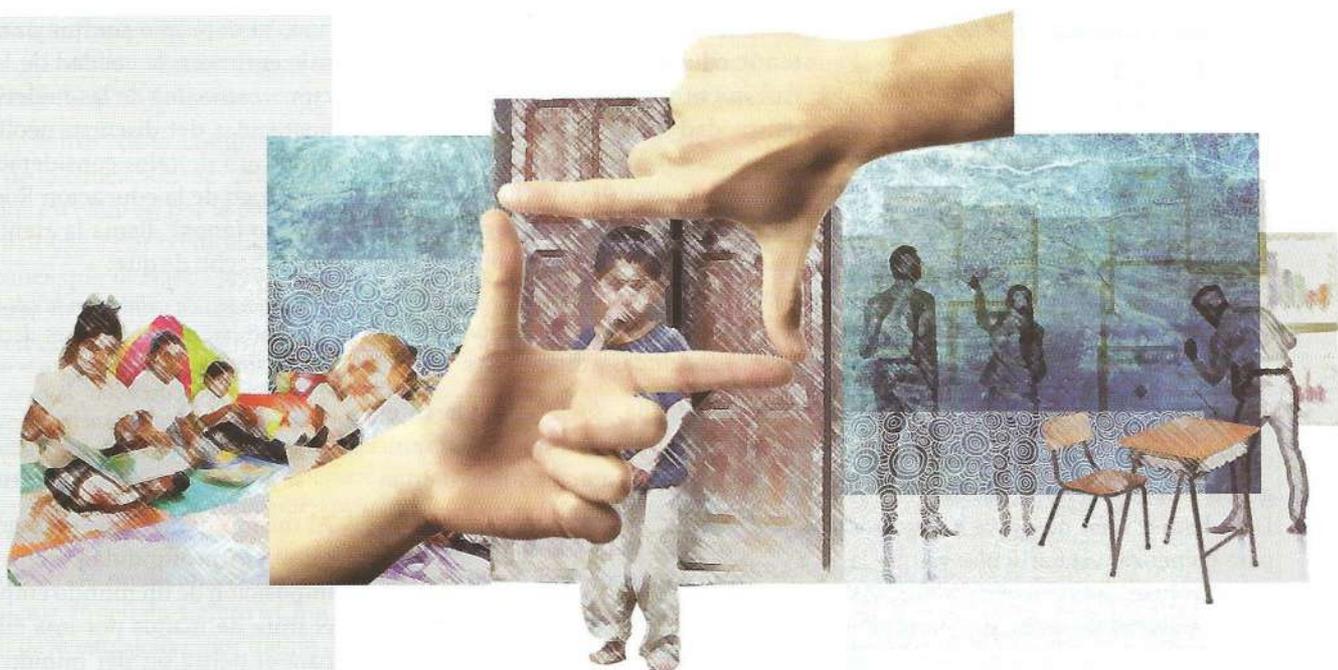
El Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio no diferencia si un docente está vinculado por el decreto 2277 o el decreto 1278 o si la vinculación es de carácter provisional o en propiedad. Exigimos se garantice salud digna para los maestros y sus familias, las pensiones de los maestros y sus beneficiarios, por lo anterior rechazamos la contratación con derecho privado, nos oponemos a la destrucción del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio y a la venta de la PREVISORA y llamamos al magisterio a la unidad y a la lucha en defensa del FONDO y la PREVISORA. Ratificamos nuestra oposición al gobierno de Juan Manuel Santos y rechazamos su política económica, social y educativa.

Estas tareas urgentes del magisterio deben estar acompañadas por la organización, la unidad y la movilización. No permitamos que se cumplan las palabras del analista económico, Aurelio Suárez, cuando afirma: “van a imponer la razón de la fuerza por encima de la fuerza de la razón”. Una muestra de ello es la nueva Ley de Seguridad Ciudadana o nuevo Código Nacional de Policía: más que pretender en avanzar en un tema de vital importancia como la convivencia ciudadana, su intención fundamental es fortalecer las facultades y competencias de la policía, el recorte a las libertades, limitar las garantías ciudadanas, criminalizar las protestas y la actividad social... ca-

racterísticas y actitudes cercanas a un gobierno hacia la dictadura, como lo devela la propuesta del Gobierno de fortalecer el ESMAD. Experiencias de abuso de poder por parte de las autoridades ya fueron vividas en nuestra Patria por cuenta del Estatuto de Seguridad de Julio Cesar Turbay, en 1978, y el Estatuto Antiterrorista de Álvaro Uribe Vélez, en 2003. Dichos estatutos buscaban restringir la democracia, violentar los derechos de los ciudadanos y entregar a la Fuerza Pública súper poderes para legalizar la represión; razón le asiste al autor de la frase “un carcelazo no se le niega a nadie”

Bibliografía

- CEID – FECODE. Documento de estudio. Abril 13 de 2013. Santafé de Bogotá: ILC. 2012, pp. 50 – 52.
- Jorge Enrique Robledo. Intervención del senador en el debate a la ministra de Educación, Gina Parody, plenaria del Senado, de abril de 2015.
- Junta directiva EDUCAL. CIRCULAR ORIENTACIONES PARA EL DÍA E. Manizales, 11 de abril de 2016
- Francisco Torres Montealegre. El desastroso legado de Gina Parody. Tribuna Magisterial, Bogotá, octubre 6 de 2016.
- Observatorio de la Universidades Colombianas. Revista Semana junio 28 de 2016
- John Alexander Granados Rico. El Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio es la joya de la corona del magisterio colombiano. Tribuna Magisterial, Bogotá, septiembre 6 de 2016.
- Francisco Torres Montealegre. Santos pretende imponer el derecho privado en los contratos de salud y liquidar el FOMAG y la Previsora. Tribuna Magisterial, Bogotá, septiembre 15 de 2016.
- Francisco Torres Montealegre. El desastroso legado de Gina Parody. Tribuna Magisterial, Bogotá, octubre 6 de 2016.
- <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/problemas-remuneracion-docentes-colombia/208298>



ALGUNOS SÍNDROMES DE LA ESCUELA EN COLOMBIA: HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO



Deyby Rodrigo Espinosa Gómez

Licenciado en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Maestro en el colegio San Francisco de Asís. Miembro de la REDMENA. deibit05@hotmail.com

Resumen

El propósito fundamental de este artículo es dar cuenta de otras posibles acciones transformadoras para repensar la escuela en términos de su función reproductora de desigualdades sociales para el mundo de las competencias y el mercado. La escuela ha ido modificando sus roles formativos, en gran medida por estar inmersa en la modernidad líquida¹, concepto planteado por Zigmunt Bauman (2015). El pensar una escuela líquida no es una utopía, pues la escuela de hoy parece comprender la educación como un producto mas no como un proceso, re-produce y desecha capacidades, la educación se convierte en una mercancía, a los estudiantes se les convierte en clientes y a los maestros en obreros.

Es hora de no continuar en los planteles educativos con la promoción de una educación para el *deber ser* del mundo de la empresa, el trabajo y el imperio

de los indicadores que acrecientan las desigualdades. La escuela debe dejar la formación de y para la tiranía de las competencias; por el contrario, debe construir espacios para una pedagogía del encuentro; de reconocimiento del otro, una pedagogía que se hace entre nos-otros, es decir: yo, tú y el otro.

Les invito a través de este artículo reflexivo a sumarse al sueño viable de pensar y practicar una educación de y para el reconocimiento de la diferencia en la escuela, con la esperanza de contribuir a erradicar la estratificación de las desigualdades producto del mundo de las competencias en un mundo de diferencias. Por último, se intentará pensar para la conformación de una pedagogía del encuentro, la necesidad de un maestro para la diferencia, un maestro para la escucha, un maestro para la crítica, y finalmente un maestro "sentipensante".

Palabras Claves

Escuela, Modernidad Líquida, Calidad de la Educación, Pedagogía del Encuentro, Maestro

Introducción

“Tuve un problema de difícil solución en una época difícil de mi vida”.

Los Auténticos decadentes.
La Guitarra. (1985).

El anterior fragmento, tomado de la canción *La guitarra* perteneciente al grupo de rock argentino Los Auténticos Decadentes, bien nos sirve a nosotros para comenzar este artículo; ya que la escuela suele convertirse para muchos de los estudiantes en un problema, un calvario y hasta en un espacio apático. A esta problemática se suma que en la escuela el conocimiento y lectura del contexto suele reemplazarse por las competencias, condicionamientos y demandas del mundo neoliberal. Al lenguaje de la escuela, cada vez más se adhiere conceptos propios del mundo de la empresa: Estándares, indicadores, excelencia, evaluación por resultados, la calidad de la oferta y la demanda. El sistema educativo suele convertir y tratar a los estudiantes como productos, a los padres como clientes y a las escuelas como empresas.

La educación es vista como un instrumento de supervivencia, todo gira en y para un proceso de competencias, se presenta una lucha entre capacidades e inteligencias; en el cual, si cumples con las capacidades para competir estas In (dentro) y si no cumples con las capacidades estas Out (fuera) para el sistema. En el mundo cambiante del mercado, los estudiantes no requieren producir conocimiento, ni tan siquiera acumularlo, sino tener habilidades de aprendizaje. Como lo señala Bauman (2008, p. 30) el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez (...). Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía.

El sistema educativo colombiano pretende educar a las personas en equidad mientras se prioriza en la competitividad; se da valor a la diversidad mientras se establece unos parámetros únicos de calidad educativa para todos; se pretende que los estudiantes sean creativos y en las pruebas estandarizadas deben responder de memoria y no se tiene en cuenta sus necesidades específicas y diferencias.

En la medicina, suele entenderse el término *síndrome*, como un conjunto de síntomas característicos de una enfermedad o de un cuadro patológico provocado, por la ocurrencia de más de una enfermedad. En el caso de la escuela, podemos señalar algunos síndromes que merecen una atención particular en su formación para el *deber ser* de un mundo neoliberal, como lo son: El síndrome de la calidad, el síndrome de la uniformidad sobre la diversidad, síndrome de usar y tirar y el síndrome del maestro invisibilizado.

El síndrome de la calidad

La eficacia y la competitividad se convierten en señuelos que condicionan las concepciones, las actitudes y las prácticas de las personas inmersas en la cultura hegemónica. La eficacia, como sinónimo de la calidad, es el mito contemporáneo

(Le Mouël, 1992)

La calidad no es una categoría gestada y pensada por la educación, la “calidad” es un concepto polisémico, originario del mundo empresarial; el cual, presenta las características de un producto o servicio que se sustenta en su habilidad para satisfacer las necesidades y expectativas del cliente.

En un principio, calidad era un término utilizado para referirse a un producto material, por ejemplo una silla, una mesa, los cubiertos para cenar o esta revista que lees. Con el paso del tiempo, la calidad se ha convertido en un cliché, ya que es un concepto que se adhiere a cualquier cosa para permitir la comparación, adherencia de la que no se salva ni la educación y, más

aún, ni el propio ser humano. Sobre sale entonces, la calidad de la educación como una de las muletillas más apetecidas del discurso neoliberal. A propósito de tales consideraciones el sociólogo de la educación Rodrigo Jaramillo (2005) llama la atención sobre el hecho de que:

La noción de calidad en la educación ha tenido un uso abusivo, es decir uso indiscriminado, con la carencia de conceptualización adecuada. Por no asignarle al término un uso concreto desde el punto de vista conceptual, a cualquier cosa se le denomina “calidad”. (p. 120)

Al mismo tiempo que emerge un término sin profundidad, se destaca la imposición de un mundo empresarial, el frote de manos por una educación para el deber ser del mundo globalizado y consumista; una educación de competencia, eficiencia, estandarizada y acreditada; una educación para la empresa, para el trabajo y, mas no, una educación para el querer ser de las personas.

Es en este sentido, el profesor e historiador Renan Vega Cantor (2011) considera que el discurso de la calidad de la educación esta permeada por los atributos del mundo empresarial, en sus palabras:

A la educación se le atribuyen los mismos atributos que se le exigen a cualquier empresa: eficiencia, rendimiento, productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia... Además, se supone que alcanzar todas esas metas debe ser una responsabilidad del centro educativo, de sus directivos y profesores, todos los cuales deben ofrecer una mercancía de calidad, en abierta competencia con todos los otros centros educativos, para satisfacer los gustos de los clientes. (p. 23)

En esta misma perspectiva, el maestro Antonio Bolívar (1999: 5) piensa que el discurso de la calidad además de funcionar, como una disertación moral, que apela a la responsabilidad de los actores en el funcionamiento de las organizaciones, les culpabiliza

de su crisis o fracaso induciéndoles a que sean más productivos. Al mismo tiempo, que se oculta y desplaza los problemas centrales de la educación.

Al vivir la cultura de la comparación y la competencia, la calidad de la educación se caracteriza por la exigencia de resultados excelentes, por la competencia entre capacidades, contribuye a dar credibilidad y legitimidad a las nuevas acciones que declaren pretender incrementarla, entre su discurso lo que no cumpla con sus propósitos esta *Out (fuera)* en el sistema educativo. Para Luengo & Casanova (2012):

La calidad se redefine y se interesa por los buenos resultados, o sea, por todo aquello que tenga la capacidad de medirse y, en última instancia, de convertirse en un número, un dato, una gráfica..., para poder etiquetar, comparar o jerarquizar a los sujetos en un ejercicio de poder. (p. 117).

Este proceso de medición, comparación y jerarquización entre sujetos, lo señala Calero y Choi (2012) como la “*colonización de la educación*” por medio de las evaluaciones de competencias y pruebas internacionales.

El discurso de la calidad se configura en un discurso de competencias en un mundo de diferencias. ¿Cómo competir entre las diferencias? ¿Por qué competir en la educación? ¿Por qué en lugar de competir por ocupar los primeros puestos a nivel mundial en educación, no se comienza por reconocer las necesidades de nuestros contextos educativos? Estas preguntas, parece responderse el pedagogo y sociólogo francés Christian Laval (2004) ante una marcada educación neoliberal en el mundo, Laval nos expresa: “El nuevo modelo escolar y educativo que tiende a imponerse esta fundado, en primer lugar, en el sometimiento más directo de la escuela a la razón económica” (p. 33).

El síndrome de la uniformidad sobre la diversidad

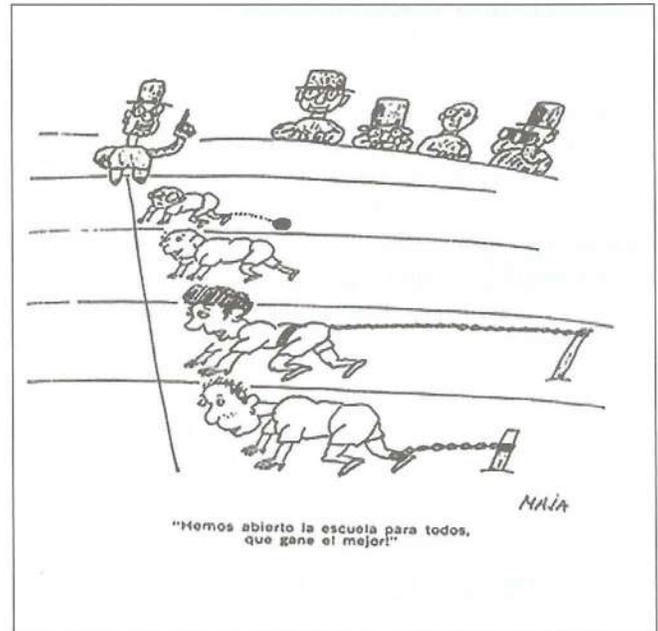
(...) Asistimos con toda seguridad a una mutación de la institución escolar que se puede asociar a tres tendencias: una desinstitucionalización, una desvalorización y una desintegración”

(Laval, 2004. Pág. 26).

De acuerdo con Bauman (2012, agosto 20) frente a la crisis actual educativa “*nos han dicho que hay que ser mejor que el otro, que hay que competir constantemente*”. La educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar, instaurándose como principio que controla e influye el comportamiento humano. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “*sálvese quien pueda*” (Boron, citado por Fernández, 2008), y justifica la exclusión social. Al mismo tiempo, como lo expresa el maestro Molano (2015) parece que las diferencias socioeconómicas se neutralizan con el ingreso de los sujetos a la escuela, así sus logros y fracasos dependerán más de su “*esfuerzo*” y de su “*merito*” que de sus factores exógenos.

Basta con mirar las pruebas SABER 3º, 5º, 9º y SABER 11º en las cuales todos los estudiantes sin importar sus diferencias y capacidades, deben pensar y responder igual, en los mismos tiempos y de la misma forma. Una crítica a esta uniformidad sobre la diversidad que vive nuestra escuela la encontramos en la siguiente ilustración realizada por el catedrático Santos Guerra (2012).

Imagen 1. Ilustración de Guerra. (2012). La escuela para todos.



Recuperada de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/11/17/pesar-el-pollo/>

Finalmente, para el sistema educativo prima el resultado y la competitividad, más no la dimensión ética, lo humano se reemplaza por un número en un papel. Interesa, que quienes ganen sean los mejores, los más calificados; al mismo tiempo que, se identifica y descarta a los peores.

El síndrome del usar y tirar

Vivimos en una época que a toda prisa cambia costumbres por modas, conocimiento por información, y saberes por rumores, a tal punto que las cosas ya nos existen para ser sabidas, sino para ser consumidas.

(Ospina, 2012. 16)

La escuela de estos tiempos no se caracteriza por una educación como proceso, sino como un producto. Como diría el pensador Zigmunt Bauman (2007) “la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida, para sustituirla por la noción del conocimiento de usar y tirar”. Para este sociólogo polaco la educación debería ser una acción continua de la vida y no dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas, lo importante es formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos.

Con las demandas educativas actuales se disminuye la importancia de la crítica y la reflexión, para centrar la atención en la capacidad de desempeñarse en el mundo de las competencias, el saber se convierte en mercancía. Se prioriza más por la competencia entre capacidades, que en vivir el conocimiento con el otro. Por ello hablamos que en la escuela de hoy, como lo enunciara el silenciado Jaime Garzón en su crítica social y educativa, la educación “no tiene nada que ver con las necesidades que tenemos los colombianos”; se vive una educación sin contexto; la escuela se interesa más por preparar a los estudiantes para cumplir con los exámenes estatales que, por comprender la situación social de los ellos. Para el estudiante, de acuerdo con Zuleta, Suárez y Valencia (1995, p. 2):

...Es urgente y viable conformar una práctica pedagógica, en la que se actué con otros, no sobre otros, se expresen las propias palabras y no a reproducir las de otros...

[...] el bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, ‘leyenda patria’, etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información confusa.

El síndrome del maestro invisibilizado

En el resto del mundo un maestro de escuela es una persona importante, que les está enseñando a nuestros

hijos a pensar; en Colombia es como si los maestros fueran simplemente cuidadores de niños. Es un problema social no reconocer a los docentes.

Llinás (2016)

Para el científico colombiano Rodolfo Llinás (2016) la educación en nuestro país está mal, el problema para él es que la metodología para enseñar está poco desarrollada y los maestros son personas que no son tan respetadas por el propio Estado colombiano. Para la muestra de un botón, la propia Ministra de Educación desconoce el contexto de los maestros e incluso desconoce el salario de un maestro promedio.

En este sentido, el profesor Martínez Boom (2015) plantea que la situación actual del maestro se resume en académicos sin autoridad, sin voz, pauperi-

zados, recargados de tareas y formatos, acosados de exigencias de los dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación y de registro calificado. Con las demandas de la calidad y acreditación, desaparece como por arte de magia, el tiempo para que los maestros se sienten a pensar la pedagogía y su práctica pedagógica, y consigo, los espacios para el diálogo con sus estudiantes, el tiempo para atender a los padres, el tiempo para investigar sobre la educación y las necesidades de su contexto educativo; todos estos tiempos se reemplazan por el diligenciamiento de listados, planillas, parámetros y tiempos creados por la calidad de la educación.

Da desconsuelo ver en los planteles educativos maestros responsables de más de 20 planillas (grupos), cada planilla entre 38 o 39 estudiantes por salón, maestros con turnos de más de nueve horas diarias, con un salario que no completa los dos salarios mínimos, un maestro que pese a su gran pasión y voluntad por su quehacer, se le culpabiliza de las desgracias del sistema educativo, más no se mira el contexto del propio maestro. Para Ghiso (2013 p. 37) nuestro sistema dejó de pensar lo educativo e instaló una lógica racional tecnoburocrática, incapaz e inhabilitada para leer lo humano por fuera de las leyes de la productividad, los daños colaterales, la oferta, la demanda y la competitividad. De acuerdo con la maestra López (2004, p. 24) en Colombia, el maestro y su saber son invisibilizados por el Estado y las políticas internacionales con fines económicos. Ahora, él debe reproducir el saber que otros países han pensado por él y que previamente han programado en los currículos para llevarlos a la escuela.

Parece tener sentido aquella vieja canción *El Maestro* de Patxi Andión, la cual dice que cuando el maestro llega al pueblo aparecen los problemas porque enseña a los niños a pensar. Por lo cual, es de vital importancia invisibilizar al maestro, sus condiciones de estabilidad; por consiguiente, desaparece el tiempo para crear espacios de encuentros, desencuentros, lecturas, comprensiones del contexto y de reconocimiento de la palabra del otro.

Lo anteriormente narrado, puede representarse poéticamente en *El Principito*, en el Capítulo XXI cuando: *Dijo el principito. – Busco amigos. ¿Qué significa «domesticar»? – Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa «crear lazos...» [...] Los hombres ya no tienen más tiempo de conocer nada.* Precisamente, parece que la escuela ya no tiene más tiempo de conocer a los estudiantes y maestros, sus contextos y realidades, lo único que interesa es competir y competir.

Tabla 1. Algunos Síndromes de la escuela

Síndrome de la calidad	El saber se convierte en un instrumento de supervivencia.
	El centro de la educación es la competencia.
	Si no cuentas con las capacidades estas Out (fuera) del sistema.
	Se prioriza en la calidad desplazando la educación
Síndrome de la uniformidad sobre la diversidad	La educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar.
	Todos deben pensar igual, en los mismos tiempos y de la misma forma.
	La inclusión se limita a pruebas estandarizadas.
Síndrome de usar y tirar	La educación como un producto, como un resultado más no un proceso.
	Las capacidades se usan y se tiran.
	Se reemplaza el proceso crítico por un proceso técnico.
	El ser humano vale por su función. Desaparece su dignidad de ser diferente.
	Lo humano se reduce a un número.
Síndrome de invisibilizar al maestro	Se culpabiliza de todos los problemas de la educación.
	Se transforma en un obrero.
	Baja remuneración y exceso de trabajo.
	Si no cumple con los condicionamientos y parámetros del discurso de la calidad, esta out (fuera del sistema).
	Vive un currículo diseñado por modelos internacionales más no un currículo del contexto.
	Un maestro vigilado.
	Un maestro limitado para y en su pedagogía.
Un maestro sin tiempo.	

Pedagogía del encuentro

Vivimos en un mundo lleno de informaciones sin la capacidad de explicación, sin poder pensar dónde estamos, quiénes somos, por qué somos, cómo somos. Una educación que no sirva para descifrar la situación de los hombres en el mundo, una educación que no sirva para la desalienación, habrá servido para muy poco.

Emir Sader (2006).

Sin lugar a duda vivimos un tiempo de re-pensar, deconstruir y reconstruir la escuela. Hoy más que nunca es necesario conformar y valorar una pedagogía del encuentro; centrada en el reconocimiento de la palabra y la escucha para formar ciudadanos comprometidos en con-vivir y respetar la diferencia. Una pedagogía que enseñe-aprender con el otro en relación a los modos de ser, pensar y hacer en el contexto educativo y social.

La pedagogía del encuentro reemplaza la educación de competencias y de memoria por una educación inclusiva; comprende y está en sintonía con los diversos ritmos y modos de aprendizaje de cada estudiante; entiende que la escuela es enseñar a pensar, más que reproducir conocimientos, competencias e indicadores; es un camino para que los estudiantes aprendan a pensar-se en el contexto social.

Invita a la recuperación de la educación como bien público, y como objeto de conocimiento. En lo personal, fomenta aquel principio kantiano de formar para la mayoría de edad a cada uno de los educandos. Es decir, de educar para la autorealización, no para ser el mejor, sino ante todo para aprender a pensar (Hoyos, 2009, p. 4). Esta pedagogía deconstruye la calidad en la educación, reemplazando por esta, como lo señalaría Galeano (2004), la gestión del currículo como proceso de formación, dentro de la diferencia, en donde la esencia sea el disfrute, el goce, la felicidad, la creación, el crecer, el ascenso del ser en toda su humanidad. (p. 47).

Es hora que como maestros hagamos de nuestra práctica, un quehacer emancipatorio; que forme jóvenes que rompan con el sueño impuesto de convertirse en un producto para el mundo de los indicadores y las competencias; deconstruya aquellos interrogantes que abrazan a la escuela, como lo son: “se aprende para competir o se compete para aprender” o “Se vive para competir o se compete para vivir”.

No debe tomarse esta invitación como el único camino viable para superar y transformar la crisis actual de nuestra escuela, sería caer en el lenguaje absoluto del discurso de la calidad; por el contrario, es a soñar, es comprender maestros colombianos, que no se comenzará un verdadero proceso transformativo, si dicha iniciativa no comienza desde la propia práctica pedagógica de cada maestro, como lo diría el historiador Melo (2013) “los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros”.

Es urgente y viable conformar una práctica pedagógica, en la que, se actué con otros, no sobre otros, se exprese las propias palabras y no a reproducir las de otros. Es hora de posibilitar caminos hacia un maestro para la diferencia, un maestro para la escucha, un maestro para la crítica, y un maestro “sentipensante”.

Un maestro para la diferencia

Hay que resignificar el papel del educador y de los educandos como sujetos en el encuentro educativo, capaces de inventar estrategias que permitan salir de las crisis elaborando respuestas alternativas capaces de ir minando el bloque de rutinas de alta calidad que se instalaron en cada uno, mutilando mentes, cercenando emociones y modelando creativities impidiendo reconocernos en la creación, la expresión, la solidaridad, la celebración y en la construcción y uso conjunto de bienes materiales y simbólicos.

(Ghiso, 2013, p. 40)

Se trata de un maestro que, como propone Skliar pueda acercarse al encuentro con el otro, con sus palabras, con su cuerpo, con su mirada. Atender a un horizonte de igualdad social y de diferencia, que reconozca la singularidad de los sujetos y sus alteridades inesperadas. Un “vínculo entre los diferentes”; es decir, reconocer y convivir con la diferencia (todos); implica un respeto por el otro como un derecho

humano. Su base es el diálogo y la escucha, permite el reconocimiento de la palabra del otro, configura un proceso experiencial en el aula de clase; fomenta espacios para asumir una actitud democrática y de indignación ante cualquier acto que maltrate y vulnere la igualdad. Reconoce que la mayor igualdad entre los seres humanos es la diferencia.

Un maestro para la escucha

Es un maestro que reemplaza la cultura del silencio, por la cultura de la palabra. Implica un proceso de *saber escuchar* al otro, un dialogo de saberes; los estudiantes y maestros no son productos, son seres de palabras, seres transformativos. En él, no existe la diferencia por competencias, reconoce la diferencia. Enseña para el aprender ha con-vivir, en lugar de aprender para competir; es un maestro comprometido con la ciudadanía, la comunidad y, con la lectura de su contexto. Para Freire (2004) es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el de acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar el derecho del divergente a expresar su diferencia.

La escuela no puede cerrar sus puertas al barrio, a las voces de los estudiantes, padres de familia, comunidad y consigo a la realidad social. El currículo no debe superponer los contenidos técnicos a lo humano, pues éste, también, es aprender a reconocer la palabra del otro.

Un maestro para crítica

Es aquel maestro que se compromete a desarrollar un pensamiento crítico y emancipatorio para el reconocimiento del otro. Se opone a la pedagogía bancaria, rechaza toda manipulación que vulnere las diferencias entre personas. Promueve la autonomía, la libertad y

responsabilidad ante situaciones que afectan la dignidad humana. Implica un proceso de participación, diálogo, humanización e identificación de las necesidades de su contexto.

Un maestro sentipensante

Significa un maestro que centra su enseñanza en la formación de la persona y en el respeto a su dignidad (Gómez, 2014, p. 100), es aprender a pensar y sentir al otro en un contexto humano; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad. Se basa en el diálogo mediante un proceso mediado por el corazón, usando la razón. Como señala Ghiso (2004, p. 17) “desplaza el debate desde el discurso, al sujeto sentipensante, al sujeto de praxis”, un sujeto de práctica y experiencia preocupado por las necesidades del contexto. El estudiante y el maestro son lectores de contextos, el currículo se transforma en emancipatorio; es decir, un currículo con sentido, que parte de las voces de cada uno de los actores de la comunidad escolar, permitiendo identificar y estudiar los problemas sociales, un currículo que incorpora los contextos con sus necesidades.

A modo de conclusión

*Yo no quería una vida normal
no me gustaban los horarios de oficina
mi espíritu rebelde se reía
del dinero, del lujo y el comfort
y tuve una revelación
ya se que quiero en esta vida
voy a seguir mi vocación
será la música mi techo y mi comida.*

Auténticos Decadentes. La Guitarra.

Debemos comprender que no se comenzará un verdadero proceso transformativo en las escuelas, si dicha iniciativa no comienza desde nuestras propias aulas como maestros. Hoy más que nunca, el maestro ha de posibilitar caminos educativos para for-

mar ciudadanos que saquen de lo seco a la educación; es decir, no sigan la lógica de un sistema líquido que reduce a la educación al aspecto económico, al estudiante le convierte en cliente y al maestro en obrero.

No es lo mismo tener un modelo de calidad para las empresas y para la industria, que tenerlo para la educación y para nuestras escuelas. Nuestro sistema educativo debe dejar la lógica de vivir el contexto educativo de otros países; antes de competir internacionalmente, deberíamos reconocer y comprender nuestro propio contexto. El Movimiento Pedagógico de 1982 y la Ley de Educación 115 parecen cobrar sentido únicamente en el papel, pues las condiciones en detrimento de la labor del maestro continúan, la dignificación del maestro quedo en palabras, gritos y en papeles. Tiene razón Llinás (2016) al señalar que el maestro en el resto del mundo es una persona importante, la cual le enseña a los estudiantes a pensar; en Colombia es como si los maestros fueran simplemente cuidadores de niños, es realmente un problema social no reconocer a los docentes.

La realidad de los nuevos tiempos nos exige asumir un compromiso político-ético como educadores para ayudar a construir un mundo más igualitario; en el cual la diferencia no sea vista con los ojos de las competencias, sino con los ojos de la dignidad humana, he ahí, la tarea que tenemos como maestros.

El poeta uruguayo Eduardo Galeano se preguntó en su “Derecho al delirio” ¿Qué tal si deliramos por un ratito? ¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible? Les pregunto maestros colombianos ¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de los brazos económicos para soñar otra educación posible? Las competencias dejaran de ser el fin más importante de la escuela; los estudiantes no serán manejados por los indicadores, ni programados por la calidad; los estudiantes aprenderán para convivir, en

lugar de competir, por competir no más; en la escuela existirá el derecho a no saber; los economistas no llamarán "calidad" de la educación a la competencia entre diferencias, ni a la cantidad de cosas; los estudiantes no serán clientes, ni los maestros obreros; la gente no creerán que al maestro le gusta marchar por su salud y salario, porque su quehacer será respetado y dignificado por los gobernantes y la sociedad; la educación no será una mercancía, ni el aprendizaje un negocio, porque la educación y el aprendizaje son derechos humanos.

El zorro dijo al Principito "Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante.", es el encuentro de aprender con los estudiantes lo que dignifica el quehacer más humano y humanizador: el ser maestro.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa Editorial. Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial GEDISA.
- Bauman, Z. (2012). Entrevista "Nos han dicho que hay que ser mejor que el otro, que hay que competir constantemente". *Farodevigo.es. Decano de la Prensa Mundial*. Recuperado de <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2012/08/20/bauman-han-dicho-hay-mejor/675624.html>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad total. *Aula de innovación educativa*, 83(84), 77-82.
- Calero, J. & Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuestos y Gasto Público*, 67, 29-41.
- Cantor, Renán. (2011). Bienvenidos a la Universidad de la ignorancia. Recuperado de <http://rebellion.org/docs/139451.pdf>
- De Saint Exupery, A. (1943). *El principito*. Lulu. com.
- Fernandez M. 2008. Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Pablo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, Paulo. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, S.A de C.V. Recuperado de <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20opretende%20enseñar.pdf>
- Galeano L. (2004). Como gestionar la calidad en la educación. Medellín. Impresión Grupo Color, p. 47.
- Galeano, E. (2000). El derecho al delirio. artículo publicado en periódicos de diversos países con motivo del cambio de milenio.
- Ghiso, A. (2013). De una lógica tecnoburocrática al encuentro educativo. En: El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje. Editorial Universidad Bolivariana S.A., Santiago de Chile, 2013.
- Gómez, D. R. E. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30).
- Guerra, Miguel, S. (2012). La escuela para todos. Recuperada de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/11/17/pesar-el-pollo/>
- Jaramillo, Rodrigo. (2005). La calidad de la educación: Un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38.
- LAVAL, Christian (2004) La escuela no es una empresa. Ed. Paidós. Barcelona
- Le Mouel, J. (1992): Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo. Barcelona: Piados.
- Lengua, J & Casanova, C. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART6.pdf>
- Llinás, R. "Es un problema social no reconocer la importancia de los docentes". *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/un-problema-social-no-reconocer-importancia-de-los-doce-articulo-558394>
- López, E. (2004). El maestro en la revista educación y cultura: Sujetos, saberes y prácticas. Universidad de Antioquia Facultad de Educación. Maestría en Educación: Énfasis formación de Maestros Medellín. Recuperada de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/551/1/AA0288.pdf>
- Los Auténticos Decadentes. (1985). La Guitarra. Álbum Mi Vida Loca.
- Melo, J. (2013) Conferencia en el marco de la celebración de los 60 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia
- Ospina, W. (2012). La Lámpara Maravillosa. Recuperado de <http://www.tecnologicadeloriente.edu.co/docsrev/img135.pdf>
- Sader, Emir 2006 "Conocimiento, poder y emancipación", Foro Mundial de Educación: Educación pública, inclusión y derechos humanos, Buenos Aires, mayo, en <<http://www.forummundialdeeducacao.com.br>>.
- Zuleta, Estanislao, Hernán Suárez, y Alberto Valencia. *Educación y democracia: un campo de combate*. Hombre Nuevo Editores, 1995. Impreso.

Notas

- 1 La Modernidad Líquida representa una figura de cambio y de transitoriedad, de la desregulación y dominio del mercado sobre lo humano. Bauman presenta su metáfora de la liquidez, para dar cuenta de que tan líquido se ha convertido los vínculos humanos, haciendo cada vez más una sociedad individualista y privatizada, marcada por la hegemonía del consumismo, el mercado, la empresa y la volatilidad de las relaciones. El presente artículo retoma este concepto, como crítica a una escuela líquida, cambiante, incierta y cada vez previsible al servicio del mundo del mercado, una escuela que desplaza la educación y lo humano. La escuela no está anclada de las existencias humanas, sino a los condicionamientos económicos.



Olga Poche Gutiérrez

Lic. Educación Preescolar Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Gerencia del Proyectos Educativos Institucionales, Universidad Distrital Francisco José de caldas. Estudiante Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Olgapoch@hotmail.com



Marleny Rodríguez Cordero

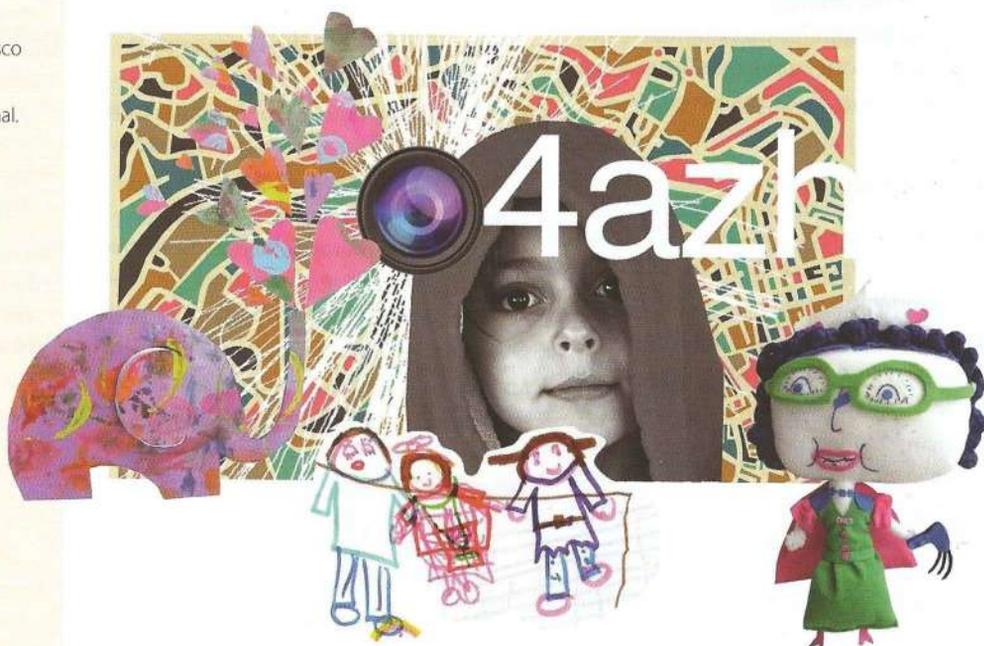
Lic. Educación Preescolar Universidad San Buenaventura Estudiante Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional marlenyrodriguezcordero@yahoo.es



Claudia Castillo Bonilla

Lic. Educación Preescolar Universidad Panamericana Estudiante Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional claudiacastillo_20@hotmail.com

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA,



El principal interés de este escrito es el de propiciar un diálogo de saberes pedagógicos frente a eventos, sucesos, acontecimientos, hechos, vivencias e interacciones, en fin, de diferentes historias, costumbres, prácticas y hábitos presentes en las dinámicas cotidianas de la escuela. El desafío es el de incorporar los saberes del docente, tanto de su quehacer pedagógico como de su propia experiencia al proponer un manual de orientaciones prácticas basadas en los niños y niñas teniendo en cuenta las

singularidades de sus primeros años. Las reflexiones aquí contenidas resultan motivadoras e invitan a pensar la escuela no como un lugar saturado de contenidos, sino como un promotor de principios fundamentales para enfrentarse a los devenires de la vida. La educación infantil ha transitado por diferentes momentos, desde el niño invisible pasando por el niño sensual, por la infancia asistencial, por el niño consumidor del siglo xx, en fin, un sin número de adjetivos que se le han dado hasta la actualidad,

en la cual es reconocido como sujeto de derechos; sin embargo, aún en las prácticas de la escuela se devela una deuda por cambiar el legado histórico y cultural en cuanto a educación infantil se refiere para darle el significado que se merece como válida en sí misma, portadora de saberes propios, siendo un pilar que no busca la preparación para la primaria, ni la atención asistencial; al contrario, aquella que busca potenciar el desarrollo a partir de las características propias de los niños y niñas, articulado a un maestro que comprende y tiene como misión formar desde las particularidades de la primera infancia.

A partir de esta mirada es donde el niño de la actualidad no se diferencia del contemplado por Rousseau en su libro *Emilio o de la Educación*, a decir verdad, los planteamientos aquí expuestos sirven de referente al contrastarlos con postulados desde el quehacer pedagógico en primera infancia, afirmando que su pensamiento está vigente y aún sigue siendo referente importante y fundamento teórico en la educación de los primeros años, pues contribuyó a desarrollar una comprensión más humanista de la infancia y destacó la importancia que tiene la educación desde el nacimiento, con una crítica postura frente a las prácticas tradicionales de crianza.

A continuación se realiza una breve descripción acompañada de doce principios claves de los principales postulados de Rousseau en su libro 2 *Emilio o de la Educación*, articulados con el saber del docente de educación infantil, los cuales nacen de un consenso a partir de la reflexión de un grupo de maestros de educación complementario para aspirar al título de maestría en educación, quienes desde su saber docente, identifican las características, los sentimientos, las emociones, las habilidades, las destrezas, las fortalezas, las dificultades de los niños y niñas, configurando así desde la interacción diaria: prácticas, saberes, experiencias, imaginarios,

...La educación infantil ha transitado por diferentes momentos, desde el niño invisible pasando por el niño sensual, por la infancia asistencial, por el niño consumidor del siglo XX...

creencias que, de acuerdo al contexto educativo y las características del grupo, permitan a los maestros, con intenciones claras, tomar acciones y decisiones que generen procesos crítico-reflexivos que contribuyan a ampliar su saber, lo cual propende a garantizar el desarrollo integral de sus estudiantes.

“Amad la infancia, favoreced sus juegos; sus deleites, su amable instinto para no adelantarse y hacer del niño un adulto en miniatura” (p. 47)

El/la niño/a no es un adulto pequeño, por ello debe ser educado con una especificidad que tenga en cuenta su desarrollo integral diferenciándolo del adulto y reconociendo la importancia del respeto y afecto en el crecimiento humano y las características propias de esta etapa, en la cual sus particularidades le hacen diferente de los demás, uno de esos aspectos que le diferencian y que además es innato en ellos, es el juego como fin en sí mismo, pero no el que le mantiene ocupado o el que le sirve para adquirir un aprendizaje o aquel que es instrumento y herramienta, el juego tiene esencia, magia, poder y vida, en ninguna otra edad se jugará como se hace en la infancia, para ello no hay necesidad de “adelantarse y hacer del niño un adulto en miniatura” como bien lo afirma Rousseau, es la infancia misma la que tiene su propia razón de ser, se justifica por sí sola, tiene su propia voz y sus propias leyes, los/as niños/as son personas que piensan, analizan, expresan sus ideas, pero requieren de una atención específica, la cual se tendrá que respetar no apresurando su vida, ni

preparándolo para un futuro incierto, sino disfrutando cada momento de su niñez.

“Ejercitar los sentidos no sólo es hacer uso de ellos, sino enseñar a juzgar bien por ellos; aprender, por decirlo así, a sentir, porque no sabemos palpar, ver, ni oír, sino como hemos aprendido” (p. 109)

Si los niños y niñas mantienen un contacto directo con el medio en el que se encuentran a través de sus sentidos, van a tener un mejor desarrollo en todas sus dimensiones, no solo en lo cognitivo sino también en lo social, afectivo y emocional. Es fundamental que desde muy pequeños, padres y educadores promuevan la funcionalidad de los órganos sensoriales y conjuntamente los utilicen y estimulen de la mejor manera, al permitir la participación activa del niño con el entorno, con el fin de obtener buenos resultados, los mismos que ayudan en un aprendizaje integral a partir de la experiencia.

La capacidad de asombro inherente a los niños se alimenta con las experiencias en las cuales se puedan tocar los colores, oler lo que se ve y sentir lo que se escucha. Por ello es imprescindible favorecer prácticas donde el contexto alimente las sensaciones para que se conjuguen con los sentidos e ir más allá de una simple actividad donde se muestre un elemento y se explore un sentido, eso sería una actividad sin sentido.

“Para educar al niño primero hay que conocerlo, dejando que se manifieste libremente” (p. 48).

Los educadores deben conocer las características infantiles y los procesos de aprendizaje. Los niños y las niñas aprenden interactuando con sus

pares, el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje, es precisamente en los procesos de interacción donde los niños manifiestan sus saberes, a partir de las vivencias libres en su contexto, también expresan el interés y deseo de conocer y aprender, por tanto, los educadores en primer lugar están llamados a conocer a sus estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven, y en segundo lugar deben diseñar situaciones de aprendizaje que propendan sus manifestaciones libres y espontáneas dejándolo ser lo que es y lo que quiere ser sin llenarlo de responsabilidades, deberes y obligaciones a una temprana edad.

De acuerdo a lo anterior, lo primero que toda maestra debe tener en cuenta como ángel custodio de un grupo de estudiantes de primera infancia, es conocerlo, para ello basta con observarlos, dejarlos libres pero con supervisión, disfrutar de su espontaneidad, sus juegos, sus gustos, su temperamento, su mirada, sus miedos, comprender su mundo, sus amigos, sus alcances y debilidades, esto es posible al ir más allá de lo evidente y despojarse de prejuicios y mirada de adulto.

Ser una maestra que escucha pacientemente, que asienta con cada queja y petición que aflora en cada momento, que responda ante el miedo, al llanto y a la emoción cuando le tiendan sus brazos, en búsqueda de estos suaves, pero firmes abrazos, que den seguridad, sosiego y felicidad.

Con lo anterior, no se pretende ser una maestra mimosa que empalague a los niños y los malcríe, porque si no, al tercer día será manipulada por una serie de infantes que harán de su aula un caos.

“La educación negativa. Consiste, no enseñar la virtud y la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y errores del ánimo” (p. 64)

Según Rousseau los instintos naturales, las primeras impresiones, los sentimientos y los juicios sencillos y espontáneos que nacen en el hombre en contacto con la naturaleza son la mejor guía de cómo se debe compor-

tar, y la enseñanza más preciosa. De ello se deduce que es preciso respetar y promover el desarrollo de tales fenómenos innatos en el niño, en lugar de reprimirlos con una educación mal entendida. Surge así el concepto de la “educación negativa”, y la polémica contra la “educación positiva” de sus tiempos, la cual, según el autor, “*tende a formar prematuramente la inteligencia y a instruir al niño en los deberes del hombre maduro*”. Rousseau, en cambio, quiere;

“perfeccionar los órganos del saber antes de suministrarlo directamente, preparar el camino de la razón con un buen ejercicio de los sentidos... La educación negativa no da la virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero preserva del error. Dispone al niño a tomar el camino que le llevará a la verdad, cuando esté en situación de comprenderla, y al bien, cuando haya adquirido la facultad de conocerle y amarle” (p. 64)

Ahora bien, al propiciar espacios de enseñanza siendo ésta indirecta en sí misma, se pueden generar buenas experiencias pero se debe tener siempre presente no confundirlas con actividades, sino como momentos de sensación, donde la vivencia sea la protagonista del momento, la que deja huella en el corazón y en los sentidos que recobran vida con el recuerdo. Porque las huellas de la infancia están hechas de un mundo de experiencias, momentos y sensaciones inolvidables.

“Nunca se le debe dar a los niños un castigo como castigo sino que debe sobrevenir como natural consecuencia de una mala acción” (p. 73),

En general todo lo que un niño/a aprende, los mensajes que se le inculcan y la cultura que recibe son conceptos teóricos si no están acompañados de la experiencia, este planteamiento lleva a contemplar el crecimiento del niño en un entorno donde se le muestren actitudes positivas para que las acepte como algo natural, si su comportamiento es positivo es justo recompensarlo para su satisfacción personal, pero si los niños/as eligen un comportamiento inadecuado el castigo debe ser el resultado de una mala acción la cual debe ser consiente

y reconocida por sí mismo, los castigos por las equivocaciones; por tanto, el concepto de lo que no se debe hacer, tiene que nacer de la experiencia directa.

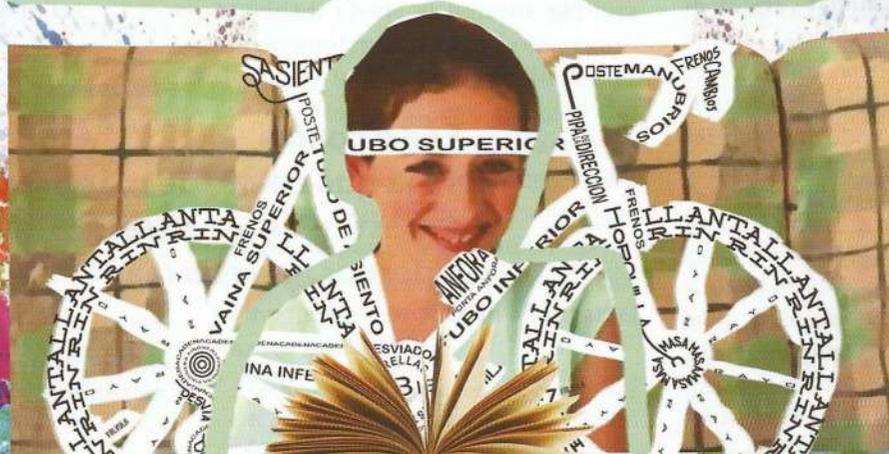
Al imponer un castigo como castigo el niño/a no comprenderá el por qué de esta acción, tal vez por su falta de madurez, el infante no logre razonar ante su falta, por esta reflexión, es importante educar en la razón y así enseñarle a comprender que toda acción ya sea positiva o negativa tiene consecuencias que no siempre pueden ser de su agrado, sermonear no es una solución, tan solo sonará como un ruido del exterior sin mella alguna.

“¿Sabéis cuál es el medio más seguro de hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbrarle a conseguirle todo” (p. 56)

Este postulado aplica tanto a padres como docentes y tal vez nace de la creencia de guiar a los hijos por el camino que no se pudo recorrer, influir en un futuro con el que siempre se soñó o vivir a través de ellos; ha sido un mito que ha tomado fuerza a través de los años y por consiguiente, esta tendencia no permite asociar los deseos del niño/a con necesidades reales, no se debe confundir el no darle todo lo que pide con el no amarle, acompañado de la trillada frase “*que tenga lo que yo no pude*.” Cuando al niño/a se le compra todo cuanto pide o cuando dañe o rompa algo, reponerlo al instante, facilita que no valore lo que tiene, les hará sobreponer sus deseos sobre sus necesidades; con el tiempo sentirá que es obligación satisfacer todos sus caprichos y ante una negativa explotará con rabieta e ira hacia el mundo con sentimientos de injusticia y poco nivel de frustración, es en este preciso momento donde el adulto se convierte en esclavo de sus manipulaciones, caprichos y necesidades.

“No atibórrarlo de conceptos que no puede digerir por su edad” (p. 86)

El quehacer de los maestros no solo se debe limitar a un contenido formal, a dar respuesta si sus estudiantes tienen un buen o mal rendimiento en la escuela, a llenarlos de contenidos aca-

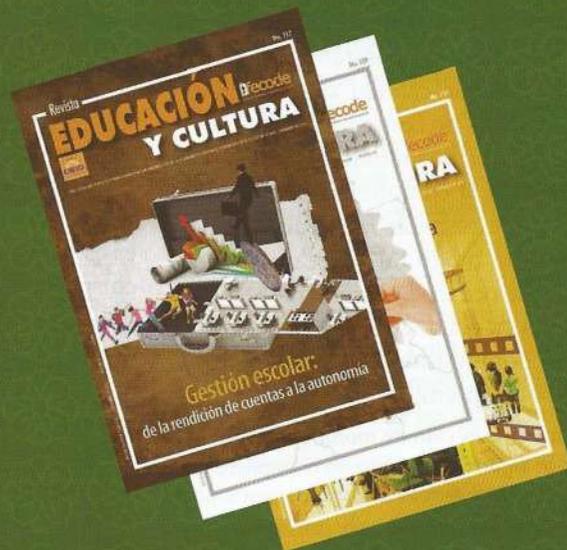


SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

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

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

démicos sin sentido, presos de textos y cartillas porque a los cinco ya deben saber leer y escribir, sumar y restar; el maestro de educación inicial conoce al niño/a en su esencia, con solo ver en sus ojos, puede ver si ha estado triste, ha llorado o que todo en casa está bien, ve en los niños y niñas sus habilidades y capacidades.

Resulta claro, que no se debe atosigarlos con un currículo que no se ajuste a los intereses propios de su edad: juego, arte, literatura y exploración del medio, no solo son parte de los niños/as, sino propios de él/a, presentes en la cotidianidad, acciones que le permiten explorar y descubrir el mundo; por tanto las personas que le rodean son esenciales para la vida, posibilitadores de desarrollo de todas las dimensiones (corporales, afectivas, cognitivas y relacionales) con lenguajes de expresión y comunicación.

Es así como la mejor maestra, no será la que colme de más conceptos a sus estudiantes, ni la que llene más cuadernos, guías o más tableros, no se debe cambiar calidad por cantidad, los niños/as no conseguirán aprender con este tipo de metodologías, pues se dificultará la comprensión; la educación debe respetar la naturaleza del niño/a de modo tal que cada individuo pase por los procesos que le competen a su edad, apreciando sus intereses, potenciando sus habilidades y ritmos de aprendizaje.

La única lección de moral que conviene a la infancia y la que más importa en cualquier edad, es no hacerle mal a nadie" (p. 77)

En referencia a este postulado resulta importante reconocer cómo las maestras interactúan, observan y escuchan las diversas particularidades de los niños y niñas en la cotidianidad permitiéndole identificar fortalezas, debilidades, estados, procesos, contextos; en fin, un sin número de características propias de la niñez, fundamentales para reconocer los propios ritmos de aprendizaje, y así favorecer la planeación y el ejercicio pedagógico; es a través de estas valoraciones donde se

...Es así como la mejor maestra, no será la que colme de más conceptos a sus estudiantes, ni la que llene más cuadernos, guías o más tablero...

evidencia en la cotidianidad, el interés constante por formar niños/as sociales que aprendan a convivir en sociedad y que sean autónomos, partícipes de su libertad, la cual, llegará hasta donde comienza la del otro, favoreciendo así el bienestar suyo y el de los demás, educando por medio de la bondad, las acciones de amor y respeto.

Leer cuando le sea útil la lectura y sea fruto de deseo (p. 92)

Uno de los mayores malentendidos que se tiene en la educación inicial es el de incitar la lectura a temprana edad, lo que crea con el tiempo cierta resistencia y apatía. El momento ideal es ese preciso instante en que surge la chispa, la necesidad e interés de los niños/as por querer descubrir el mundo de las letras, de allí en adelante todo será ganancia y se podrá deleitar con la lectura, es así como este proceso debe ser gradual, sin imposiciones, acompañado por el docente en su recorrido natural e intervenido adecuadamente para evitar frustraciones y formar en el camino de la autonomía, reflexión, comprensión, análisis y crítica.

La lectura es imprescindible en el desarrollo de los niños y niñas en lo que refiere a aspectos de lenguaje, cognitivo, emocional y lúdico, sumado a esto mejora los lazos e interacciones con su entorno. En los más pequeños está representada en diferentes formas como lo son los cuentos, las historias, relatos, juegos, canciones. Cuando al niño/a se le narra una historia, se re-

crea, se abre un camino a la imaginación y se estimula la memoria, reconociendo palabras, lugares, personajes, objetos, colores.

Estimular la lectura en la primera infancia, va más allá de enseñar a codificar y decodificar o hacer una plana de página entera, es un proceso que se debe dar de forma natural, sin presiones, respetando ritmos de aprendizaje y sin recetas mágicas que lo único que hacen es coartar los deseos; la lectura proporciona cultura, desarrolla los sentidos, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo, no debe ser impuesta, aburrida y sin sentido y lo más importante, debe nacer del sentimiento, del interés y emoción de aprender.

"Te predico un arte difícil que es el de dirigir sin preceptos y hacerlo todo sin hacer nada". (95)

Los nuevos contextos sociales, culturales y económicos en los que se mueve la escuela hoy, hace que nuevas dinámicas y conceptos se necesiten para apoyar las prácticas educativas. Esto ha significado mirar en forma crítica los discursos, las prácticas institucionales, curriculares y disciplinares en relación con el niño/a, además de las acciones que docentes hacen para permitir que sean ellos dueños de su propio aprendizaje. Sobre todo se debe enfatizar en la perspectiva de mirar las maneras en que, en la actualidad, la escuela y sus agentes se articulan, se posicionan y se relacionan con dichos

saberes que los niños construyen día a día sin convertirse en obstáculos que impidan su propio desarrollo.

Dar una clase puede ser fácil, pero educar no lo es, se debe llegar a acuerdos consensuados, orientar con sutileza, sin que los niños/as se sientan amarrados, ni rígidos, que sientan en su piel y en el aire la libertad, con lo cual puedan domar la voluntad sin que ellos sientan que es la del maestro. Ser discreto y delicado para crear confianza, de esta forma, se dejarán llevar suavemente sin resistencia, mentira o engaño.

El rol del docente exige ser un acompañante en el proceso, observar y conocer lo que el niño necesita, las pedagogías actuales van encaminadas a este papel, donde se diseña, planea y propone pero son los niños quienes aprenden a su ritmo y disfrutan el aprendizaje, lo transforman, lo recrean, generan pactos y normas que ellos mismos hacen respetar.

“En todas las cosas el hábito mata la imaginación; solo los objetos nuevos la despiertan... Solo las pasiones se encienden con el fuego de la imaginación” (p. 112)

En nuestra profesión como maestros de la primera infancia, es de vital importancia el rescate de la creatividad y la imaginación, traerlas a las aulas con el propósito de crear identidad, tomar al pequeño estudiante como un ser único y particular, que necesita del contacto y la mirada de una educadora que está presente, que es respetuosa de sus diferencias y está capacitada para permitirle potenciar la creación de actividades cotidianas significativas e irrepetibles donde no falte la pasión, la motivación y el interés; la suma de estos aspectos fortalecerá su proyecto de vida de una forma positiva, descubriendo un mundo de posibilidades en las cuales podrá actuar, reflexionar y dirigir su propio aprendizaje.

Para lograr lo expuesto, en primer lugar, como docente permítase hacer locuras, equivoquese, ría a carcajadas, abraza, detenga una clase

para observar el cielo, tome riesgos creativos, déjese llevar por la espontaneidad, olvide el horario, permita las preguntas sin sentido; en segundo lugar, facilite que sus estudiantes sueñen despiertos, con ello se activa la imaginación y la creatividad, la capacidad de asombro, el detenerse a observar, a vivir el detalle, a saciar la curiosidad, estos elementos le serán útiles para crecer rodeados del mejor componente que puedan alcanzar, el cual es la felicidad.

La única pasión natural del hombre es el amor de sí mismo, o el amor propio”. (pg. 63)

Amor de sí mismo o el amor propio son pilares fundamentales en la vida, no solo de los niños sino de cualquier persona, sinónimo de una vida satisfactoria donde la base es la familia pero sin dejar a un lado a la escuela como lugar de interacción y socialización. Padres y educadores a través del amor, la aceptación y los cuidados que les proporcionan a los niños, demuestran lo importante que son para ellos.

Conforme crecen los pequeños, el valor, la seguridad, respeto y satisfacción de sí mismo, se constituyen en valores para definir al amor propio, deben estar vinculados con el autoconocimiento y autoconcepto. Esto significa generar en ellos espacios de reconocimiento que les permita saber cuáles son sus cualidades y fortalezas pero también sus defectos y debilidades; si el niño o niña se conoce y si se ama, estará dispuesto a aceptarse y a trabajar para reforzar todo aquello que le hace sentir completo y a eliminar o cambiar todo lo que le limita.

Expuestos estos fundamentos, el docente es quien debe propiciar que el niño/a se encuentre con su fuerza interior, que valore sus esfuerzos, la satisfacción engrandece y da autoestima, ayuda a aceptar errores, fijar metas, comprender el fracaso y solucionar sus problemas, esto no quiere decir que elogie a los niños/as por cualquier cosa, aliéntelos a cuidar de sí mismos, de su cuerpo, de lo hermoso que es, de lo especial por ser único,

abra espacios donde pueda dedicarse tiempo así mismo, mimarse, consentir y así tenga alguna limitación, perciba la perfección de su cuerpo.

En conclusión, después de vislumbrar estos postulados donde se abre un panorama que invita a reconocer los niños/as desde la libertad de expresarse, desde el gesto, la mirada y la voz, para comunicar pensamientos, sensaciones y emociones con y sin palabras, estas reflexiones convocan a crear espacios donde se escuche la voz del niño/a.

Es evidente que pese a que han pasado varias décadas desde el tiempo de Rousseau, las concepciones sobre las particularidades propias de la niñez, aún circulan como si fuera ayer, prácticamente todos los ámbitos de la vida de los niños/as, no solo la escolar sino los contextos que lo circundan, se les percibe tomando forma en las experiencias de la vida cotidiana, se habla entonces de niños y niñas con un cuerpo de saberes y prácticas.

Durante los últimos años, discursos y nuevas políticas replantean y marcan un nuevo camino que ha de favorecer primordialmente al niño/a como sujeto de derechos, es allí donde las orientaciones pedagógicas se deben encaminar a su desarrollo y fortalecimiento para potenciar desde las prácticas, las relaciones e interacciones que se establecen en la cotidianidad del aula como aspectos constitutivos del desarrollo integral de los estudiantes.

Lo expuesto en este breve escrito es una apuesta de principios, que si bien no pretenden dar lecciones, recetas, pasos o procesos lineales y sistemáticos pueden llegar a servir no solo para orientar el trabajo pedagógico, sino como modelo para proponer nuevas prácticas que partan de la realidad y la verdadera vivencia en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Rousseau, J. (2007). *Emilio o de la Educación* (Decima octava ed.). México: Editorial Porrúa.

La escuela y la cultura alimentaria



Santiago Barrero Farfán

Secretario de Derechos Humanos de la Asociación de Educadores de Cundinamarca (ADEC). Licenciado en Música. Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Nuevas Tecnologías y Educación a Distancia. Universidad del Bosque.

Resumen

La alimentación es un tema importante en el ámbito escolar, ya que involucra la salud y la calidad de vida de los actores educativos. Pero también, es un renglón de suma importancia para múltiples multinacionales y grupos económicos de gran poderío. Esto último afecta los intereses de los consumidores, en tanto que la información que les llega es permeada en bastantes ocasiones por los intereses empresariales en juego. En este texto se aborda de manera general las conexiones entre la alimentación, los intereses privados frente a la misma y la escuela pública en Colombia. Finalmente, se proponen alternativas de resistencia cultural desde la escuela.

Palabras clave

Alimentos transgénicos, OGM: organismos genéticamente modificados, alimentos supe-refinados, agro-tóxicos, alimentación limpia.

Nada es suficiente cuando lo suficiente es poco

Epicuro

La escuela en Colombia es otra víctima de la industria de la alimentación, y con ella, los niños los primeros afectados por las empresas multinacionales más criminales de nuestra historia. De suyo que los medios serviles de comunicación no se ocupan de este tema, o manipulan y desorientan a

esta sociedad, pues están también presos por el dinero de ésta verdadera mafia, que maneja a su antojo la rentable y poderosa industria.

Todo comienza por los años sesenta con la mal llamada “revolución verde”, una falsa promesa para calmar el hambre de los pobres de la tierra, que se convirtió con el devenir del tiempo en una farsa para el enriquecimiento más brutal de los mercaderes de los agro-químicos y agro-tóxicos. El afán de riqueza llevó a las ambiciosas empresas multinacionales a iniciar el proceso de modificación genética de las semillas con la promesa de mejorarlas pero resultaron semillas empeoradas, que funcionan solo con más agroquímicos, de esta manera nos dirigimos “derecho hacia la bioservidumbre” (Riechmann, 2004, p. 131). Se revelan así los verdaderos objetivos de la ingeniería genética de las transnacionales: el desarrollo de semillas “terminator” de Monsanto para vender más herbicidas (Riechmann, 2004, p. 130).

Emerge así una esclavitud de nuevo cuño para los agricultores del mundo al cambiar la cultura de la producción orgánica agrícola por los agro-químicos, los agro-tóxicos y las semillas transgénicas. Por un lado, este cambio empobrece más a los campesinos y desertiza la tierra. Por otro, promueve el enriquecimiento sin límite de las empresas transnacionales, además de atentar contra la seguridad alimentaria y la soberanía de los pueblos del sur.

El pueblo colombiano ha estado marginado, desinformado y alejado del debate sobre los organismos transgénicos, al igual que la escuela y toda la comunidad educativa. En realidad, el país vive un complejo panorama en lo que se refiere a la alimentación: el escritor William Ospina advierte que estamos “en una época dramática donde no sabemos qué estamos comiendo, no sabemos qué llega a nuestros platos” (2016, p. 315). Por ello, es necesaria una aproximación a este tema, más aún al saber que una cantidad considerable de los alimentos que consumimos en Colombia son transgénicos.

Gran parte del maíz y la soja que se consumen en el país desde hace casi 20 años son importados de Estados Unidos, pues desde allí se exportan a todas partes del mundo sin etiquetar. Son productos transgénicos y con agro-tóxicos que ellos no consumen, pero que exportan a otros países, como Colombia. Con excepción de la Comunidad Europea, no existen normas de Bioseguridad que obliguen a los exportadores e importadores a etiquetar los alimentos transgénicos: esto significa que una cantidad importante de organismos transgénicos entran a los países pobres con los alimentos importados o como “ayuda alimentaria”, y nadie lo sabe. (Riechmann, 2004, pp. 316-319).

Tratar el tema de los transgénicos con responsabilidad ha sido dificultoso, dado el manto rampante de la corrupción estatal que ha incidido en hechos tales como el embarque de maíz transgénico procedente de Estados Unidos en el año 1999. Al año siguiente, se encontró que la dieta que se ofrecía en Programa de ayuda alimentaria para las escuelas y hogares infantiles más pobres, dirigido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), estaba basada en un 90% en soja transgénica (Riechmann, 2004, pp. 318-319). Esto es una pequeña muestra de una notoria ausencia de controles: las empresas importadoras hacen pasar productos importados como si fueran nacionales ya que no

existe “una ley nacional de Bioseguridad que incluya el control de todos los OGM” (Riechmann, 2004, p. 320). Debe anotarse que los OGM pueden poseer también agro-tóxicos.

De por sí, el impacto de los químicos en varios alimentos es desmesurado, y de esto da cuenta Alejandro Borrás en su artículo “Detectan exceso de químicos en cultivos de papa”, publicado en UN Periódico (08-10-2011). Un estudio realizado en sembradíos de Ciudad Bolívar, en Bogotá, ha revelado una cantidad considerable de plaguicidas en las papas que allí se cultivan, lo cual afecta a los futuros consumidores. Como lo explica la docente Sonia Pertuz, “Cuando las papas se someten a fritura no pierden en su totalidad las condiciones potencialmente tóxicas de los plaguicidas. Las sustancias se conservan en una proporción que podría superar lo establecido por el Ministerio de la Protección Social” (p. 12). A ello se añaden las posibles afectaciones a quienes trabajan en el cultivo de papa: los accidentes con plaguicidas o la larga exposición a los mismos pueden derivar en problemas como somnolencia o leucemia, respectivamente.

En general, el mercado nos impone la moda, lo urgente, lo inmediato, lo rentable, lo barato: nos ha convertido en víctimas y clientes capturados y cautivos de los alimentos empaquetados, listos para consumir. Nos creó una perversa adicción al azúcar y al sodio, y nos presenta un menú de miles de productos poco saludables o nutritivos para el ser humano:

Los productos ultraprocesados se caracterizan por poseer un alto contenido de calorías, algunos, colesterol y grasas trans (cuando se agrega hidrógeno al aceite vegetal), que afectan la salud cardiovascular. Este último y otros ingredientes como aditivos químicos permitidos se añaden para potenciar el sabor y conservar el producto. Además proporcionan color, sabor artificial y textura; de esta manera se favorecen propiedades especiales para el consumo. Así pues, son muy pocos los que aportan grasas de buena calidad, fibra (de origen vegetal) o sustancias prove-

chables para el ser humano (Bejarano, 12-03-2016, p. 6).

En nuestras escuelas de Colombia, estos alimentos ultraprocesados se han convertido en la base de la alimentación de los estudiantes; los padres de familia en medio de su desconocimiento y afán llenan las loncheras a sus hijos, y en la tienda escolar estos productos se venden en gran cantidad. En muchas ocasiones, incluso estos niños presos de la adicción consumen gran cantidad de estos empaquetados y botan a la basura la comida de los restaurantes escolares.

Un alimento común en las loncheras de los estudiantes es la papa frita. Al respecto, ha de tenerse en cuenta una investigación realizada en la Universidad Técnica de Munich, cuyos resultados se dieron a conocer en el año 2008. Científicos de ese centro educativo señalaron la posible presencia de una sustancia cancerígena denominada glicidamida en papas fritas en bolsa y en papas fritas caseras. En efecto, una vez que el aceite pasa de los 120 grados centígrados, esta sustancia hace su aparición. Al pasar el aceite los 180 grados centígrados, la glicidamida alcanza unas concentraciones preocupantes que pueden afectar la salud humana. En esta investigación, “los científicos –que analizaron diez tipos de papas fritas de bolsa o “chips”, tres tipos de papas listas para freír y papas fritas al estilo casero- hallaron glicidamida en concentraciones entre los 0.3 y los 1.5 microgramos por kilogramo” (EFE y El Universal, 18-08-2008), considerando esta concentración peligrosa para los humanos.

No obstante, el consumo de papas fritas es una escena cotidiana en los colegios públicos de nuestro país. Los niños compran el paquete de papa frita, lo consumen con gran placer y una vez terminado su contenido, introducen sus dedos en el empaque y chupan todo el residuo de sodio, como si fuera el elixir de la vida. Esto es una pequeña muestra del grado de adicción a los alimentos empaquetados y al sodio.

La comunidad educativa ignora que los niños se tornan en asiduos consu-

midores de alimentos poco saludables, una problemática acentuada por “la importación de cientos de productos ultraprocesados, formulaciones listas para consumir, basadas en sustancias refinadas, con una cuidadosa combinación de azúcar, sal, grasa y varios aditivos, entre los que se encuentran bebidas azucaradas, snacks y comidas rápidas” (Bejarano, 12-03-2016, p. 6). El exceso de azúcar refinado afecta de manera grave la salud de los niños y adultos, generando problemas cardiovasculares, obesidad, hipertensión arterial, varias clases de cáncer, desnutrición y diabetes, entre otros. Tan solo en el caso de la diabetes, como lo manifiesta el ministro de Salud Alejandro Gaviria, existen por lo menos 3,3 millones de colombianos afectados por esta enfermedad (Caracol Radio, 08-04-2016). A esto se suman otros datos preocupantes a nivel nacional:

[...] según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos ENIG (2009), casi la mitad de las calorías compradas en los hogares colombianos se derivó de ingredientes culinarios elaborados (28,4 %) y de alimentos y bebidas ultraprocesados (16,8 %). Una realidad que contrasta con otra no menos preocupante, apenas el 22 % de los colombianos consume frutas enteras diariamente, según el Perfil Nacional de Consumo de Frutas y Verduras, publicado por el Ministerio de Salud y Protección Social, y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (Bejarano, 12-03-2016, p. 6).

Los países de Europa hace años prohibieron estos alimentos empaquetados en escuelas y colegios; no obstante, en América solo Costa Rica lo hizo por un problema manifiesto de salud pública, en el año 2014. En muchos otros países los gobiernos han obligado a la industria de la alimentación a etiquetar sus productos de manera clara e identificar así aquellos productos que son transgénicos y poseen agro-tóxicos, y aquellos que son orgánicos. El estado colombiano está en mora de hacer esto, lo cual sería una medida que beneficiaría a la población en general y también, a la comunidad educativa del país.

En suma, puede afirmarse que estamos consumiendo alimentos perjudiciales para nuestra salud sin saberlo. ¿Qué puede hacerse al respecto? Todo cuanto nos ocurre de bueno o de malo como sociedad, es un problema eminentemente cultural, y aquí debe estar la solución. No debemos buscar las soluciones por fuera de nuestro territorio, aquí dentro y ahora debemos encontrarlas. Es necesario no solo reconocer la cultura ancestral basada en el respeto a la naturaleza y al otro, sino también el identificarlos y reconocernos en el otro. A ello se suma la necesidad de entender que la alimentación limpia implica múltiples disciplinas, desde la economía a la agricultura, y que la escuela y la educación deben proporcionar este conocimiento.

Es prioritario entender que la soberanía alimentaria equivale a defender la vida las siguientes da y que no podemos postergar las soluciones para un futuro incierto. Es perentorio organizar pequeños núcleos de resistencia cultural que incluyan acciones como:

- Conservar las semillas autóctonas (por ejemplo, el pueblo Nasa cuenta con un banco de semillas).
- Realizar conferencias y mesas de trabajo con los educadores.
- Cultivar alimentos orgánicos en pequeños núcleos familiares.
- Organizar redes de distribución e intercambio de alimentos (es decir, volver al trueque).
- Informar a estudiantes y padres de familia sobre los peligros de los alimentos transgénicos y los empaquetados.
- “implementar políticas de salud pública e información que protejan al consumidor y garanticen la seguridad alimentaria y nutricional” (Bejarano, 12-03-2016, p. 6).
- Promover una campaña nacional para obligar al gobierno y a las entidades responsables a etiquetar los alimentos transgénicos y con agro-tóxicos.

- Implementar y desarrollar la cátedra de alimentación limpia y buena nutrición en las escuelas públicas del país.

De manera urgente y apremiante se requiere una revolución de las pequeñas cosas para cambiar la cultura alimentaria de la escuela colombiana y de nuestra sociedad: no podemos continuar envenenando e hipotecando el futuro de este país. Así mismo, esta debe ser una oportunidad para concretar el PEPA, el cual debe fortalecerse y convertirse en el núcleo de la resistencia en contra de lo establecido, de lo impuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esto debe ser lo fundamental en la educación de los niños y la juventud de Colombia, el tener presente que sí es posible la producción de alimentos limpios recuperando las prácticas ancestrales de nuestros pueblos nativos y el valor nutritivo de las pequeñas semillas como la quinua, el amaranto y la chíá.

Referencias bibliográficas

- Bejarano, J. (12-03-2016). TLC aumenta malnutrición en los colombianos. UN Periódico Impreso No. 197. p. 6. Bogotá, Colombia.
- Borráz, A. (08-11-2011). “Detectan exceso de químicos en cultivos de papa”. UN Periódico Impreso No 149. p. 12. Bogotá, Colombia.
- Caracol Radio. (08-04-2016). Más de un millón de colombianos pueden tener diabetes y no saberlo. Caracol Radio. Obtenido de http://caracol.com.co/radio/2016/04/08/salud/1460071947_112292.html
- EFE y El Universal. (18-08-2008). Papas fritas podrían causar cáncer. El Universal. Obtenido de <http://archivo.eluniversal.com.mx/articulos/48627.html>
- Riechmann, J. (2004). Cultivos y alimentos transgénicos: una guía crítica. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Ospina, W. (2016). De La Habana a la paz. Colombia: Debate.



Fotografía - Alberto Motta

Un profe' en vacaciones



Roberti Vargas

Licenciado en danzas y teatro, Universidad Antonio Nariño. Docente de Expresión corporal en la Institución Docente Departamental de Funza, integrante del CEID-Cundinamarca

Un docente en Colombia tiene por derecho siete semanas de vacaciones: dos a mitad del año lectivo y cinco más asignadas entre la finalización y el inicio del año nuevo. El resto de trabajadores está en aparente franca desventaja en asuntos de descanso laboral: dos semanas por año. ¿Una cifra excesiva

para personas que tampoco trabajan ocho horas diarias como la clase obrera en general sino seis? Los docentes, además, se pensionan a los 55 años de edad. Siete años menos que el resto de los mortales que cuentan con un empleo. ¿Qué explica semejantes "prebendas" otorgadas por el sistema educativo estatal a los profesores? En

la calle se estila decir, además de lo anteriormente mencionado, que en esta profesión se ganan jugosos sueldos, que se hacen paros por cualquier cosa, que los docentes se licencian a cada rato y que son los culpables de la mala calidad y de la crisis educativa de Colombia.

Cualquier docente objetaría que su profesión y empleo está considerado dentro de los llamados regímenes especiales en materia de derechos laborales, pero, ¿cuál es la razón real? Hay algunos aspectos relacionados con la función para la cual los docentes fueron contratados, su trabajo en las aulas, y la percepción que la población en general tiene de ellos. Por ende, cuatro aspectos serán considerados aquí: el trabajo presencial, el trabajo extra clase, la salud docente y las vacaciones.

El trabajo presencial:

Se refiere a las horas de clase efectivas en el aula, el patio, el taller, el laboratorio; al encuentro con los estudiantes y comunidad educativa dentro de la institución. Atención a lo siguiente:

A quien Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos

Los niños y jóvenes son producto de su edad evolutiva, del contexto familiar, del entorno social y de estos actuales tiempos que parecen correr más raudos que los de antes. Pareciera que pertenecen a una generación más inteligente que las anteriores, pues acceden a mucha estimulación e información desde edades tempranas. Por eso se podría asegurar que son más precoces; que su niñez dura menos, pero su adolescencia es más larga; se perciben como muchachos maleducados, retraídos y apáticos. Afrontan presiones, estrés y ansiedad nunca antes vistas, máxime cuando se evidencia un auge en la problemática social de las adicciones al alcohol y a las drogas, así como la violencia y la promiscuidad sexual.

Los estudiantes son ese recurso humano, diferente a los materiales, medios, herramientas y frutos del trabajo y la

producción de otros oficios y profesiones. Formar a niños y jóvenes, implica prestar bienes y servicios que van más allá de dictar una clase, de impartir un saber académico. El docente es formador integral, indagador y constructor de un saber pero también psicólogo y consejero, enfermero y médico, amigo y padre. Investido de un don de autoridad, es ejemplo de pensamientos positivos y valores. Trata con rigor y exigencia, siempre desde el respeto, midiendo cada pensamiento, cada palabra, cada acción, cada reacción, pues en las condiciones actuales, pareciera que el Código del Menor, está diseñado en contra del adulto.

Sin lugar a dudas estos chiquillos de hoy tienen otros intereses. Poseen altísimos niveles de energía, son más inquietos, traviosos, descontrolados e impertinentes ante las figuras de autoridad. No “se dejan meter los dedos en la boca”, “no comen callados”, “no traigan entero”; su actitud contestataria ante el mundo adulto genera conflictos constantes en la familia, la escuela y la sociedad. Esta enorme población que se uniforma para asistir a clases, parece rueda suelta en una sociedad adulta que hace todo lo posible por acomodarla en su engranaje. Su nivel de atención se cansa pronto pues son fruto de la imagen audiovisual: la televisión, los videojuegos, el teléfono celular y la internet. La comunicación virtual los ha hecho expertos del teclado, del ratón, de la pantalla táctil o de un control remoto. Con esa información tan accesible, atrayente, entretenida y banal, debe competir el discurso del profesor en su clase.

Obviamente los docentes, como mayores de edad que son, están preparados para enfrentar tales retos, pero no es nada fácil ocuparse de estos muchachitos que quieren ser protagonistas del mundo, instalados en un colegio a veces estrecho, con grupos despiadadamente numerosos (entre 45 y 50 cabezas), exigiendo de este adulto responsable, el control absoluto sobre cada individuo y sobre el colectivo, con el ideal de brindarles un saber y de formarlos integralmente.

Hoy por hoy a la escuela acuden alumnos apáticos, desmotivados, distraídos, a veces agresivos, con particulares ritmos y disposición para el aprendizaje, y en muchos casos, con insuficiente acompañamiento del hogar. Es muy complicado ofrecer algún saber, inculcar un valor e intentar una reflexión en un joven que rechaza cualquier buena intención del maestro, y que no conforme con eso, fomenta el caos en los demás compañeros. Pese a sus variadas estrategias de motivación, los escolares no siempre están dispuestos a asumir una sesión de clase. Una clase bien preparada puede irse a pique cuando en el aula se recibe con apatía y pereza. No es fácil para cualquier mortal mantener el silencio, el orden y la atención absoluta de los demás.

No se puede desconocer que hay buenos estudiantes, pero hay que declararlo a los cuatro vientos: son pocos, frente a una mayoría sin hábitos de estudio, de comportamiento, y peor aún, de sueños y proyectos de vida. Tampoco se trata de echar culpas; al docente se le confía la educación de los hijos de la familia, se le paga para que en una jornada se hagan cargo de ellos, les brinden conocimientos pero también afecto y seguridad para que sean personas de bien. Los docentes eligieron este oficio, trabajo y profesión porque tienen el don, la vocación, la habilidad y el compromiso, pero son humanos, finitos, que también se agotan.

¡Hagan ruido en silencio!

Uno de los problemas más evidentes en el aula y en los intramuros de una institución educativa, sin duda es el ruido. Toda la jornada de permanencia, profesores y alumnos están expuestos a unos niveles de ruido constantes, superiores a los recomendados por los expertos en salud. En cualquier otra profesión se previene con campañas, se utilizan tapa-oidos, aquí sencillamente pareciera no haber manera.

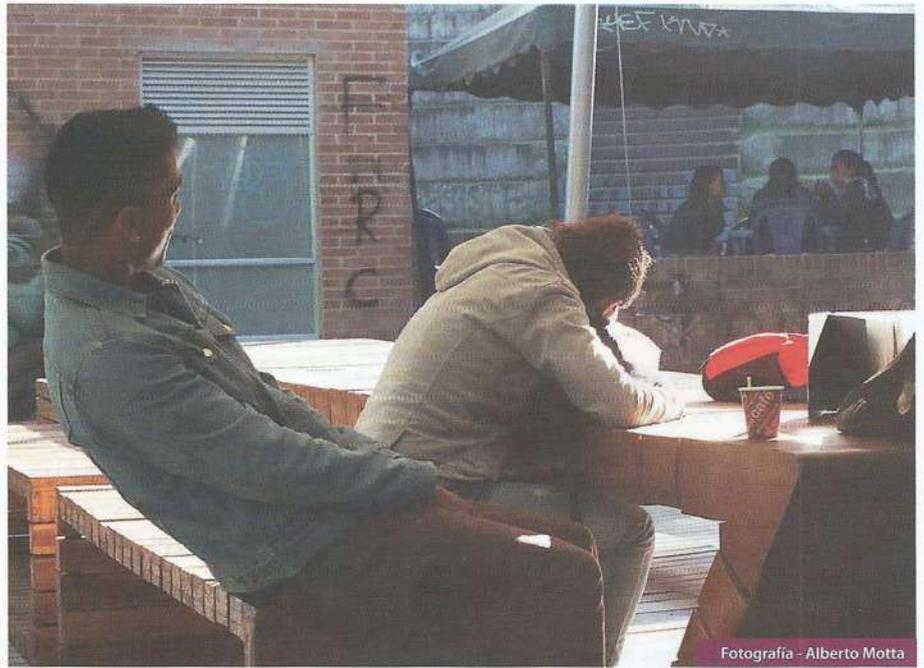
A lo anterior se suman la manipulación de material didáctico, el desafiado y áspero arrastre de pupitres; pero el sonido colectivo de la voz humana, mucho más, de esas voces agudas (gritos, alaridos, quejas, rechiflas chillidos, etc.) alcanzan unos decibeles altísimos que hacen perder el interés por la clase, genera dispersión, agota las energías de todos los presentes, impactando negativamente el rendimiento escolar.

El ruido excesivo, por obvias razones, obliga al docente a elevar el volumen de su voz y a esforzarse más de lo debido, que si bien se puede lograr, se hace muy difícil mantenerlo por mucho tiempo. Esos intentos por hacerse oír, exigiendo al mismo tiempo silencio y tratando de escuchar a sus estudiantes durante seis horas diarias, hace que el desgaste del maestro al final del día, llegue a un estado general de agotamiento, otitis, tinitus, afonía, disfonía, gargantas irritadas, etc. La exposición constante por años de trabajo hace que se produzcan mayores trastornos como: sordera, trastornos del sueño, de la garganta y estrés.

Demasiados patrones y pocos peones

El sistema educativo colombiano pareciera dar palos de ciego en lo administrativo, no construirse ni autocorregirse ni mucho menos de evolucionar. En una guerra de egos gubernamentales, cada nuevo directivo implanta sus propias ideas y proyectos para el sector educativo desconociendo un trabajo ya realizado y a veces sin terminar. Se desbaratan los propósitos de los gobiernos anteriores y se traen nuevas prescripciones, fórmulas salvadoras de la calidad, pedagogías de moda, lo mismo pero con otras palabras, que no hacen sino repetir ciclos burocráticos de unos administradores que rigen y disponen desde afuera, lejos de la realidad y del conocimiento práctico e interno de las instituciones.

A los maestros se les exige que se sujeten a las normatividades comunes y a las disposiciones estándar que terceros



Fotografía - Alberto Motta

formulan para imponer en la escuela; los maestros deben acomodarse a las demandas de una jerarquía burocrática de funcionarios que no parecen ser servidores públicos, que están ausentes y son desconocedores de las necesidades de los directamente afectados. Así entonces, el rol del maestro es obedecerle al Estado y sus asesores, cumplir con actividades y procedimientos prescritos para que el niño pueda ser insertado a los clichés del sistema de la sociedad global.

Así, la autonomía educativa es ilusoria, a los maestros no les queda más que cumplir con una obligación para la cual se le paga. Claro que se requieren órganos de control, pero no tanta burocracia administrativa que genera imposiciones y hasta abusos en las acciones o decisiones indispensables para que un educando progrese verdaderamente en una sociedad.

Resultado de lo anterior es la labor del registro sistemático por escrito, los informes de desempeño que todo docente debe entregar a las directivas. Una proliferación de papeleos obligados y trámites forzosos con la excusa de que es una estrategia para que el profesor cumpla bien con sus diversas funciones por encima de la misma práctica educativa. Iniciando el año lectivo el docente debe entre-

gar su programación curricular por asignaturas, áreas y proyectos, con atención individual a casos especiales; debe hacer una revisión del Manual de convivencia, del P. E. I. y del sistema de evaluación; durante el transcurso de ese mismo año se debe llevar un absoluto control de listas, guías de clase, unidades didácticas, notas, boletines de calificaciones, observaciones, plan de recuperaciones, notas al padre de familia; actas de clases, memorias de eventos, de reuniones con padres y acudientes; y al final del año, una evaluación institucional; y más recuperaciones a las recuperaciones.

El rigor de esas trabas amparadas en una legalidad incoherente de unos formatos que se arruman por montones y después nadie revisa, papelería inútil que en vez de simplificar, complica el aprendizaje del estudiante y desmotiva al docente.

El objetivo de control y vigilancia, de rendición de cuentas del profesor, afecta la práctica imposibilitando a que éste dedique su tiempo efectivo a la preparación de las clases, la atención a los chicos, a la escritura de experiencias, a la lectura pedagógica, a la investigación, a la labor intelectual: que el maestro sea auténtico maestro, práctico y pensador de la educación;

que además de su trabajo, el docente de educación física encause la formación de buenos deportistas; que el educador artista cree y promueva sus obras, que el profesor de ciencias investigue, el de sociales genere pensamiento social, que la escuela trasmita pero también genere conocimiento.

De tal palo tal astilla

La familia actual, para sobrevivir con cierta solvencia económica, requiere de los ingresos de ambos padres. Si esto se consigue se generan efectos secundarios: niños y jóvenes sin lazos familiares, mentes retraídas, comportamientos incontrolables, desubicados de la realidad, trastornos de aprendizaje, etc. Muchos padres ante la impotencia de dar y recibir afecto, prefieren ser permisivos con sus hijos y dadores de bienes y servicios materiales. Entonces sin presencia ni supervisión de adultos responsables la crianza de los hijos se deteriora; es ahí cuando los padres ven en los colegios, la perfecta guardería de sus hijos, transfiriéndole al docente esas responsabilidades.

Es muy difícil educar a un niño que viene mal formado desde el hogar. Mejor que nadie, papás y mamás saben lo duro que es controlar un par de hijos inquietos, que en el mejor de los casos, buscan al profesor para pedirle consejo de cómo criar a hijos malcriados, pero se han visto padres y madres que en vez de colaborar con la formación, se quejan continuamente de los maestros, los agreden verbal y hasta físicamente, culpándolos del fracaso escolar. No son todos los chicos ni todas las familias pero los casos abundan.

La mayoría de maestros también son padres de familia, y saben que los resultados de la formación no se ven a plazos inmediatos ya que no educan a uno, dos o tres hijos sino a un medio centenar cada hora. Y es que al hacerse cargo de una sesión de clase de una hora de sesenta minutos, el docente es el absoluto responsable de la integridad de sus estudiantes, por lo cual el desgaste personal es general:

emocional, cuando sus propósitos de enseñanza no se cumplen, psíquico porque debe asumir sus problemas personales y hacer suyos los problemas de los estudiantes y de sus familias; físico porque desgasta la voz, permanece mucho tiempo de pie y los otros desgastes afectan el cuerpo y la postura.

Además, en la institución educativa no solamente se dan clases: también se atiende a padres, se participa en reuniones, se ajustan cargas, se resuelven problemas, se evalúa constantemente. De la misma manera como se recibe a los chicos al inicio de la jornada, se les vigila su seguridad e integridad en las horas de descanso, y se verifica que haya salido el último de la institución. Es así como se acompaña a los estudiantes en sus problemas emocionales, más que por cumplir con la ley, como un acto de ética profesional, de humanidad. Muchos niños y jóvenes ven en sus profesores a sus orientadores, aquellos que los escuchan, que se interesan por ellos, que les hablan de avanzar siempre en el camino pese a las dificultades, que les inspiran ser unas buenas personas.

El trabajo extraclase

Hay un tiempo complementario que no está considerado por quienes critican la labor docente, y peor aún por los administradores la educación en Colombia. Es ese tiempo de trabajo fuera de la institución educativa y de su horario. Ser profesor no solo requiere del tiempo presencial en el aula, exige en la mayoría de los casos que haya que llevar a su casa la revisión de tareas hechas por centenares de estudiantes y la preparación de las siguientes clases. A esta casa llegan los problemas de los niños y de sus familias. La ley dice que el docente trabaja seis horas presenciales más dos horas de trabajo que lo puede hacer desde la casa. El docente acepta lo dicho por la ley, pero bien sabe que estas dos horas son mucho más que eso. El trabajo no termina en la escuela, continúa en las horas que

generalmente son de descanso para el resto de los trabajadores, en muchas ocasiones sacrificando el tiempo que deben dedicar a su descanso, al ocio y a su familia.

Camarón que se duerme...

De la misma manera, mientras los docentes ejercen su docencia deben ocupar muchas de sus horas personales y familiares para actualizarse, para ascender en el escalafón y lograr alguna mejoría en sus ingresos salariales. Todos los docentes, a pesar de los bajos salarios, de las malas condiciones de estructura y dotación de los establecimientos educativos públicos, de tener demasiados estudiantes en un salón de clases pero pocos profesores; estos profesionales de la educación han llegado a ese cargo después de pasar varios exámenes y pruebas de selección, todos son profesionales con cinco años de carrera, posgrados, maestrías y hasta doctorados; una vida entera de estudios y actualizaciones.

No hay cuña que más apriete...

Colombia tiene un Estado que se jacta de invertir en educación, pero que contrata con sueldos indignos, los peor remunerados entre los profesionales, y que le pone trabas a la carrera docente; un sistema educativo opresivo que disfrazado de democracia y participación las opiniones de los verdaderos protagonistas de la educación colombiana, pues si acaso son tenidos en cuenta para hablar de educación en los foros y debates, a la hora de decidir se hace bajo condiciones externas y no para atender las necesidades reales de las instituciones educativas. Claro que habrá malos docentes como en todos los oficios, pero son la excepción. La absoluta mayoría trabaja día a día, hora a hora, minuto a minuto porque cree que estos niños y jóvenes deben formarse para confiarles a ellos el país que queremos.

Y si bien la docencia es una de las profesiones más importantes en la sociedad, el sistema estatal hace que sea la menos reconocida. El Estado aprove-

cha los medios de comunicación para que, lanza en ristre y malintencionadamente coaccionen a la sociedad para que sean juez, abogada, fiscal, policía, espía y hasta verdugo de los trabajadores de la educación. No hay que ir lejos, en época de protestas por reivindicación educativa hacen campañas en contra de la protesta alegando el derecho de los niños pero desconociendo el de los profesores, a todo momento están a la caza de que uno solo caiga en cualquier desatino para satanizar a todo el gremio.

La médula espinal de cualquier país es la educación, y por defender el derecho fundamental de la educación es que protestan los docentes, muchas veces debiendo entrar a paro de actividades porque el gobierno sólo escucha a los ciudadanos cuando protestan de esta manera. Además, el paro es el tiempo de enseñarles a los estudiantes y a la sociedad en general que es deber de todo ciudadano exigir los derechos fundamentales. Ahora, el paro es cese de actividades propias de la enseñanza, no del oficio. Se suspenden clases pero se trabaja igual o más.

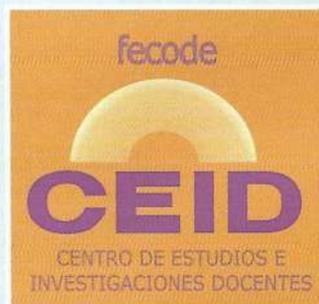
Los medios de comunicación ponen a la sociedad en contra de los profesores como una medida sistemática de descrédito, degradando su imagen pública, desprestigiando la profesión para que sean los profesores los únicos culpables de todos los males nacionales; dejando al Estado, a la sociedad y a la familia exentas de la responsabilidad de la educación. Los canales televisivos que critican al docente en sus franjas noticiosas, son causantes de que niños y jóvenes pasen muchas horas diarias frente al televisor, brindando una cantidad de información falsa, amañada, violenta y peligrosa.

La salud docente

Cualquier trabajador a veces se enferma, se ve obligado a ir al médico, a guardar reposo, a recuperar su salud. Un docente está sometido a presiones laborales propias del oficio, a conflictos propios y ajenos, que en el mejor de los casos desarrolla estrés, cansancio físico y mental. Pero a mediano plazo, su carga laboral hace que se presenten dolencias físicas, problemas de circulación, tensiones osteo-musculares, trastornos digestivos, cansancio, dolor de cabeza, insomnio, problemas de voz, várices, problemas cardiacos, y una cantidad de penosas afecciones que si se dejan avanzar lo obligan a recurrir a arreglos laborales: traslados, reducción del horario laboral, etc. A largo plazo se presentan problemas psicológicos que van desde malestares pasajeros hasta cuadros severos de trastorno psíquico: ansiedad, depresión, falta de concentración, irritabilidad, neurosis, trastornos de conducta, baja autoestima, depresión. El esfuerzo físico y mental dado en el día a día de las aulas también perjudica y aminora su expectativa de vida.

Cada loco con su tema.

No es un chiste cuando se afirma que los profesores están más *desajustados* que el resto la población. La docencia es una profesión de alto riesgo en salud mental. De todos los



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

males de salud, las enfermedades de origen psicológico son las que mayormente afectan su trabajo profesional. Consecuencias se han visto: impotencia de muchos profesores ante los grupos, renuncias al cargo, agresión a estudiantes y a compañeros de trabajo, profesores internados en clínicas y en centros psiquiátricos.

Si bien los problemas de salud mental de los docentes son comunes en todo el mundo, a Colombia hay que sumarle la particularidad del orden público, de la pobreza, del conflicto social. Lastimosamente es poco lo que aquí se ha investigado acerca de este fenómeno.

Algunos detractores dirán que no es el oficio docente el factor determinante para afectar la salud mental, sino que las causas están ligadas a problemas de la higiene mental de cada uno. Puede ser. Pero en una profesión llena de tantas presiones, fácilmente se pueden desencadenar enfermedades mentales.

¿Quién lo manda a ser profesor?

El estrés lo genera cualquier trabajo, cualquier situación en donde haya una carga de responsabilidad, el estrés laboral se puede calificar de normal, pero es un problema cuando se vuelve algo cotidiano para el trabajador. Es claro que unas profesiones lo generan más que otras, de hecho la Organización Mundial de la Salud lo califica como una epidemia global.

Un ambiente laboral que conjuge exigencia excesiva, trabajo extra, muchas responsabilidades y poco tiempo para desarrollarlos; mala paga, poco estímulo y reconocimiento al trabajador; genera alteraciones en el estado de salud del individuo, de su familia y de la sociedad en general. Un trabajador estresado no está tranquilo, no es feliz ni está sano. En ese mundo laboral se desenvuelve un docente en Colombia.

Junto al bombero que apaga incendios y rescata vida; junto al ejecutivo con horarios laborales muy prolongados y con trabajadores a su cargo; junto al militar que debe estar atento

a resolver pequeños conflictos y grandes guerras; junto al médico que tiene la salud y la vida de otras personas en sus manos; junto al piloto, donde cualquier error de manejo de su avión puede ser mortal; junto al minero que se encueva a trabajar; a ese nivel de presión están los maestros. La misma OMS reconoce que el docente tiene mucha probabilidad de sufrir de estrés; y aún más, el profesor de las escuelas oficiales quien más puede padecer este mal.

Las vacaciones

Todo trabajador tiene derecho a una prestación social de descanso laboral remunerado, de tomar para sí un tiempo libre, de ocio y disfrute, generalmente de participar en actividades favoritas, recreativas lejos del entorno laboral, desconectado del ritmo de vida cotidiana de los horarios y las rutinas. Las pausas activas, los fines de semanas, días festivos y vacaciones se usan para pasear, dormir más, relajar la mente, compartir con amigos, familiares, de estar consigo mismo.

El entretenimiento es necesario en la vida humana y las vacaciones son derecho de todo trabajador. El disfrute de un período de descanso, fortalece lazos familiares y sociales, revitaliza las relaciones personales; mejora la salud mental y por lo tanto, una salud integral del trabajador y sus allegados; ayuda a recargar la energía, acrecienta el deseo de volver a la vida cotidiana con mayores bríos, creatividad, y por ende, el rendimiento y la productividad en el trabajo. Las vacaciones docentes significan la merecida compensación por las horas extras trabajadas.

Si bien las vacaciones de los profesores son un derecho laboral logrado a pulso, en paros reivindicativos por sus derechos; algunos docentes utilizan sus vacaciones para estudiar y actualizarse. Durante el asueto los profesores se comportan como profesores: meditan su oficio, piensan en los estudiantes, planean, buscan materiales, hacen propuestas; durante

este tiempo de descanso se fortalecen psicológicamente. Es irremediable. ¿Quién les dice que no lo hagan?

Aunque coinciden en algunas semanas, los estudiantes tienen un período más prolongado de vacaciones. Los docentes deben permanecer más tiempo en su lugar de trabajo, entrar semanas antes y salir semanas después. Sólo la vocación hace que un docente decida ser docente y se mantenga en el oficio porque sigue siendo su objetivo, que una sociedad mejor habite este país y este planeta.

Los maestros llevan sobre sus espaldas la educación y el futuro de los niños; trabajan de frente a quienes sirven, porque detrás de un ciudadano de bien, siempre habrá un buen profesor.

Referencias bibliográficas

- Código Sustantivo del Trabajo. Artículo 186.
<http://blogs.opinionmalaga.com/eladave/2015/08/22/las-vacaciones-del-profesorado/>
http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/23/3%20La%20salud%20mental%20del%20docente.pdf
<http://opinion.infobae.com/graciela-adriana-lara/2014/02/27/todos-contralos-docentes/>
 Annie de Acevedo. Libro 'Casos y cosas: la realidad de los niños y jóvenes de hoy. Grupo Editorial Norma.
<http://www.vanguardia.com/historico/36956-las-profesiones-mas-estresantes-en-bucaramanga>
 Fuente: Emol.com - <http://www.emol.com/noticias/economia/2014/09/17/680802/revelan-listado-de-profesiones-u-oficios-mas-proclives-a-generar-estres-laboral.html>



La última estación

Han pasado poco más de cien años desde que el autor de “Guerra y Paz” y “Ana Karenina” muriese en una estación de ferrocarril del sur de Rusia. El Conde León Tolstoi, uno de los más grandes novelistas de todas las épocas, al tiempo que escribía su obra literaria también acaudillaba una de las grandes tendencias en procura de liberar a los campesinos, ligados a su miseria por lazos de servidumbre a los riquísimos terratenientes. Su Movimiento Tolstoyano afirmaba que la propiedad privada era la base de toda la infelicidad humana y contra ella, contra la guerra y toda forma de violencia se levantaba pacíficamente. Consecuentemente, el Conde había renunciado a su título de nobleza y repartido buena parte de sus propiedades entre los pobres de la patria rusa. Su carisma de profeta y hombre de bien congregaba en torno de sí a campesinos, gentes empobrecidas e intelectuales que querían demostrar que la felicidad estaba en el

amor entre todos los seres humanos. Lev Nikolaievich –que era su nombre de pila– se disponía finalmente a renunciar a los derechos de autor de toda su obra literaria, y legarla al pueblo ruso a través del Movimiento tolstoyano, decisión que afectaría en particular a todos sus seres queridos, pero especialmente a su esposa Sofía Andreievana. Este es el contexto dramático del relato cinematográfico de “La última estación” basado en la novela biográfica escrita por el autor norteamericano Jay Parini.

Ocurre tanto en la película como sucedía en la vida real, que mientras este hombre magnífico era venerado por quienes comprendían y compartían la magnanimidad de su gesto y lo rodeaban como a su profeta y precursor de futuro, le hacían repetir estampas icónicas del Evangelio de los cristianos, le admiraban e imitaban sus renunciaciones al lujo y a las vestimentas de la nobleza, casi que lo santificaban y adoraban; mientras todo eso ocurría, las relacio-



Edgar Torres Cárdenas

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

nes de su vida privada se convertían en una pesada carga. Sofía Andreievna, su esposa la Condesa, la mujer que había sido su inspiración y admiración entrañable, zozobraba en el aparente desamor de su marido, la inminente pérdida de su seguridad económica futura y, consecuentemente, se convertía en una mujer mezquina, celosa de la amistad de Tolstoi con Chertkov su principal impulsor social, inconforme con la vida recatada y, además, temerosa del mundo de incertidumbres materiales que le esperaban. En todo caso, unos y otros lo rodeaban de sospechas, espías y desconfianza. El nudo dramático al final de la vida de Tolstoi, lo irresoluble era la fidelidad a sus dos tipos de amor: la solidaridad y la protección familiar.

Pero la historia tiene un testigo de excepción, el Secretario privado Bulgakov; joven inocente que nos representa como espectadores; casi un personaje del Coro griego que atestigua la tragedia: sabe que todos tienen razón y se debate en el dolor del conflicto, distingue que cualquier posición asumida es incorrecta porque convierte en víctimas a los demás; personaje que complota contra Tolstoi al proveerle irremediablemente la pluma con la cual firma el legado de sus derechos de autor y el sacrificio de su esposa. El inútil de los trabajos materiales, el indeciso de aceptar su sexualidad y su vida amorosa con la hermosa Mascha; el contratado por Chertkov y lisonjeado y ganado por la Condesa para su propia causa.

Se puede decir que uno de los valores más notables de este filme es que elude la división entre personajes buenos y malos; que nos presenta seres complejos, hombres y mujeres que se ven afectados por las decisiones que toman en el curso de su historia. La riqueza de la verdad individual de Tolstoi, como la de cada personaje, es su conflicto; el de las fuerzas internas y sociales que pugnan por superponerse al desgarramiento interior; la

intensidad con que vive el clamor de quienes piden ser amados cada uno a su manera, mientras que él mismo no puede sino amarlos irrestricta y pacíficamente.

Una vez fuera de la sala de proyecciones, nadie podrá resistirse a las provocaciones políticas y pedagógicas de esta película. Cómo no querer saber más sobre León Tolstoi; sobre su época, sobre la gran brecha entre la miseria y la ostentación que separaban a los campesinos de los señores del latifundio y de la nobleza rusa a comienzos del siglo XX. Cómo no aproximarse al gran relato sobre la Guerra y la Paz, a los amores y la vida desgraciada de Ana Karenina atrapada entre las costumbres, las prohibiciones y los estándares de la vida femenina de una sociedad mojigata y retrógrada de hace cien años.

Qué bella es la escuela cuando se deja arrastrar por las alianzas entre profesores para desarrollar proyectos interdisciplinarios como esos que conectan la historia política, económica, cultural, literaria y cinematográfica para acceder a la comprensión de los intereses que se mueven tras las guerras, los hechos de paz y la creación estética. Qué grande y comprometida cuando mira a través de los textos y descubre que no estamos solos en la coyuntura actual sino que otros pueblos y otras personas particulares de todas las épocas han tenido que sobrellevar horrores y regocijarse en alegrías. No es simplemente que la Historia se repita, sino que la humanidad es la misma, que cada país en cada momento vive sus propios conflictos y que el pensamiento humano es capaz de tender los lazos que le permiten reconocerse en los esquemas ya recorridos del pasado.

Pero es también la ocasión para preguntarse sobre el futuro cultural de Norteamérica, sobre sus poetas, sobre la forma como el Estado los atrapa y amordaza. Jay Parini, quien –como ya se dijo más arriba– es el autor de la no-

vela biográfica, junto con otros poetas que protestaban contra la invasión llamada “la guerra de Irak”, fueron cancelados de una lectura de poemas organizada por la mujer del Presidente Bush que pretendía pasar por intelectual y culta, y luego fueron acogidos en el Templo de la Primera Iglesia Congresional de Manchester Village para que llevaran a cabo su lectura que silenció la estridencia y apagó las luces negras de las tiendas de comercio sexual en la ciudad.

Todo esto da para conversatorios sobre el papel de las iglesias frente a la guerra, la consulta sobre los intelectuales y poetas norteamericanos frente a las invasiones que los Estados Unidos emprenden por todo el mundo. Habrá que escuchar a los muchachos y participar con ellos en todos los espacios escolares sobre el futuro del mundo con el mandato del nuevo Presidente de los Estados Unidos, el magnate Donald Trump.

Y cómo perderse la alianza con los profesores de filosofía para leer, conversar y discurrir sobre el antagonismo entre los seguidores del hedonismo y los del estoicismo, la renuncia al placer y el masoquismo, la filantropía de los millonarios y la evasión de impuestos. Y deambular por los pasillos entre el murmullo de algunos estudiantes que conversan desprevenidamente sobre el amor, las canciones de Bon Dylan el Premio Nobel de Literatura de este año.

Es posible que “La última estación” sea la primera ocasión del nuevo año para convocar al cotorreo escolar y su lenta transición a la argumentación; o tal vez a la formación de alianzas entre profesores que escalen la multitud estudiantil en busca de talentos adormecidos por la cotidianidad de los medios de comunicación masivos. Tolstoi tendría, entonces, un lugar entre nosotros y más allá de las fronteras de su tiempo, como él mismo lo quiso.



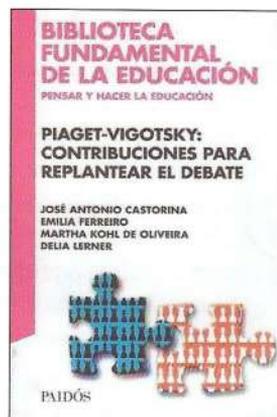
Pensar y hacer la educación. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate

Autores: José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Martha Kohl de Oliveira y Delia Lerner

Editorial: Paidós.

ISBN: 978-950-12-9371-5

Páginas: 139



La obra de Piaget y de Vigotsky ha generado un debate muy fructífero y profundo sobre sus diferencias y semejanzas tanto teóricas como en lo relativo a sus implicaciones para la educación. En este volumen, sus autores presentan un análisis interesante y riguroso de la obra de Piaget y Vigotsky desde una perspectiva comparativa. Los aspectos teóricos de ambas obras son considerados por Castorina como compatibles y abiertos a futuras investigaciones conjuntas en lugar de antagónicos o simplemente complementarios. La influencia del ámbito social en la construcción de conocimientos, es retomada en la contribución de Ferreiro a partir de la pregunta sobre ¿cuándo y cómo se introduce “lo social” en la psicogénesis de la escritura?. Lerner y Kohl de Oliveira ofrecen una crítica a la aplicación simplista y reduccionista de las ideas de Piaget y Vigotsky a la educación en general y a la didáctica en particular. Para ello parten de una visión renovadora de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y recuperan el relevante papel de la investigación didáctica como ámbito que puede contribuir, de forma singular, a las investigaciones sobre construcción de saberes disciplinares.

Rosa Rottemberg

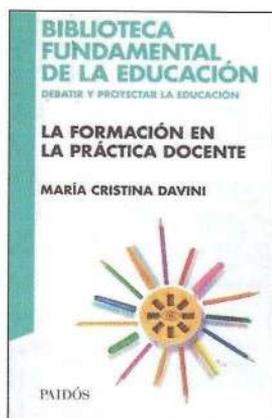
La formación en la práctica docente

Autora: María Cristina Davini

Editorial: Paidós.

ISBN: 978-950-12-9372-2

Páginas: 186



La formación en la práctica docente es un libro dirigido fundamentalmente a formadores docentes y capacitadores. Estructura el trabajo la idea de que todo profesional necesita desarrollar un conjunto de habilidades prácticas y capacidades que le permitan actuar. ¿Cuáles son esas capacidades? ¿Cómo se alcanzan? ¿Se trata de saber “hacer”? Se trata de tramar la acción y el pensamiento, dirá María Cristina Davini, de desarrollar la capacidad de intervenir en contextos reales siempre complejos, en los que es necesario dilucidar problemas genuinos y actuar asumiendo decisiones. Este tipo de intervención supone recuperar el eje de la enseñanza y los aportes de la didáctica como cuerpo estructurado de conocimientos, pero no desde una mirada instrumental o tecnicista sino desde la confianza en que se puede enseñar a enseñar y que los docentes pueden aprender a hacerlo mejor.

Rosa Rottemberg

Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés

Autor: Corporación Universitaria
Minuto de Dios – Uniminuto –

Editorial: Dirección de Investigaciones-Vicerrectoría Regional Llanos – UNIMINUTO –

ISBN: 978-958-763-132-6

Páginas: 74



Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés es resultado de las líneas de Investigación Educación, transformación social e Innovación, Desarrollo humano y comunicación, Innovaciones Sociales y productivas y Gestión Social, participación y desarrollo comunitario del grupo de investigación Trabajo de Llano de UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Llanos. Es producto del proyecto de Investigación Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Departamento del Vaupés.

Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos

Autor: Estandislaio Zuleta

Editorial: Altamir Ediciones

ISBN: 958-9232-04-3

Páginas: 334



La figura del filósofo en nuestro tiempo parece haber perdido su función polémica, sanamente estorbosa, en medio de sociedades cada vez más problemáticas.

Apariencia que aligera la conciencia del hombre público y que este libro de Estandislaio Zuleta refuta desde su origen, es decir, desde su vida misma, comprometida con los tres temas fundamentales de este libro: la democracia, la violencia y los derechos humanos.

No sólo un crítico, como solemos encontrarlos hoy en abundancia, sino un hombre de acción –cuando la palabra ya es acción– es el Zuleta que se nos revela a través de los diversos artículos, ensayos y charlas que integran este volumen de la colección de Ensayo de Altamir Ediciones. Estudios surgidos en el contexto de sus luchas por la reivindicación de los derechos humanos y la cultura de la no violencia; textos que, no por estar dirigidos hacia la solución concreta de los problemas de nuestra nación, han perdido su raigambre filosófica; porque, como lo afirma el propio Zuleta en uno de sus artículos, discretos y desprevenidos, al fin y al cabo no es la nación la que impone tal compromiso, sino el hombre mismo, su dolor, su lucha.

Borremos el Tablero: Otra educación está en camino

Autores: Asociación de Institutores de Antioquia y otros

Editorial: Fundación CONFIAR y otros

ISBN: 978-958-59602-0-6

Páginas: 132



Otras tensiones sociales e históricas tienen cabida hoy en las aulas de clase y en las instituciones educativas: las sexualidades, los territorios, la democracia, el ambiente, el cuerpo. Tensiones que se constituyen en singularidades, pluralidades, desafíos y exigencias que obligan al debate en las instituciones educativas, con el fin de preguntar: cómo la escuela puede contribuir a la educación en democracia y a la sociedad en su conjunto.

Las diversidades sexuales, étnicas y de género están al orden del día, como parte de los aspectos que determinan la vida escolar: aprendizajes, convivencia, solidaridad, subjetividad y lo colectivo.

Pero, a su vez, como dinamizadoras vitales del devenir de las sociedades y de los movimientos de resistencia y acción política que hoy luchan, pacíficamente, por el reconocimiento de un mundo hecho de muchos mundos.

Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Autores: Martha Stella Manosalva Corredor, Martha Cecilia Palacios Manyoma y Omar Gutiérrez González

Editorial: Paidós.

ISBN: 978-958-99210-1-2

Páginas: 155



El libro “Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, es la experiencia de cinco años de investigación y formación de maestros y maestras normalistas que le apuestan a viajar por diferentes territorios locales, regionales, escuelas rurales y normales superiores.

La experiencia teje crónicas, discursos, narrativas, relatos y fotografías de viajes y viajeros en contextos urbanos, rurales, regionales y globales. Los viajes son dispositivos que transforman la subjetividad y enuncian una serie de acontecimientos que producen rupturas en lo institucional, en la escuela y en la educación.

Los viajes pedagógicos dejan huellas en la corporeidad, en los sentidos, transforman el pensamiento de los expedicionarios, impactan los discursos, las prácticas educativas, la identidad y los modos de formar maestros y maestras.

La aventura y travesía de los viajes es una experiencia provocadora que seduce, hechiza y encanta a los viajeros y expedicionarios.

Esperamos que la propuesta sirva a los maestros y lectores para reflexionar y reinventar sus prácticas y acciones cotidianas.

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca

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

Armenia - Quindío

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

Bucaramanga - Santander

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

Barranquilla - Atlántico

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

ADE

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

ADEC

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

USDE

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

Cali - Valle

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

Cartagena - Bolívar

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

Cúcuta - Norte de Santander

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

Florencia - Caquetá

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

Ibagué - Tolima

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

Leticia - Amazonas

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

Manizales - Caldas

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

Medellín - Antioquia

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

Mitú - Vaupés

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

Mocoa - Putumayo

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

Montería - Córdoba

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

Neiva - Huila

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

Pasto - Nariño

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

Pereira - Risaralda

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

Popayán - Cauca

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

Puerto Carreño - Vichada

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

Puerto Inírida - Guainía

SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio 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 1:30 p.m. a 2:00 p.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 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

