

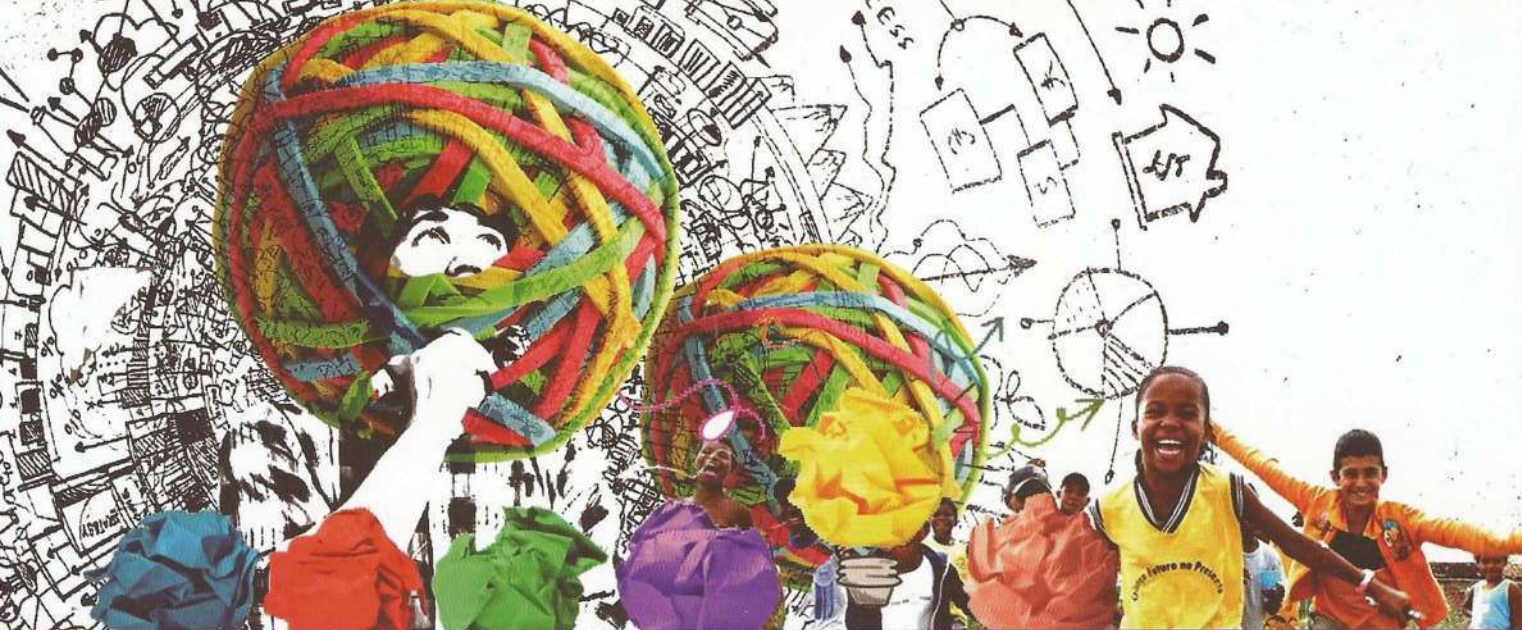
EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE DICIEMBRE DE 2017

¿Hacia dónde va la educación en América Latina?





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.

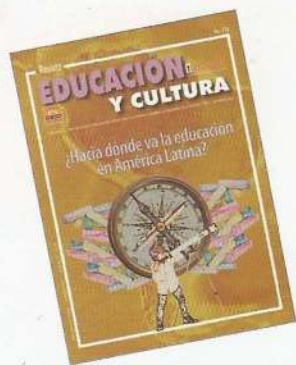
www.innovacionyciencia.com

 ASOCIACIÓN COLOMBIANA
PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA

✉ asociados@acac.org.co

☎ +57 (1) 432 0370

📍 Carrera 16 No. 31A - 36 Teusaquillo Bogotá, D.C., Colombia



Revista Educación y Cultura

Noviembre - Diciembre de 2017 No. 123

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

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

www.fecode.edu.co
Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



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



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandía Puerto

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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
Secretaria Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** El proceso de comercialización, privatización y evaluación en América Latina: incidencia en el futuro de la educación
Dalila Andrade Oliveira
- 13** Reflexiones urgentes sobre la comercialización de la educación
David Edwards
- 15** Crisis Civilizatoria y Alternativa: la reproducción ampliada de la vida
Juan Arancibia
- 18** Desde la crítica al "Apagón Pedagógico Global": La salida de EEUU de la UNESCO
Luis Bonilla Molina
- 24** Ser maestro en Latinoamérica hoy: desafíos
Alfonso Tamayo Valencia
- INVESTIGACIÓN**
- 32** Deserción escolar y estrategias de permanencia en las instituciones educativas oficiales en Tunja
Jorge Fernando Vargas Cruz
- INTERNACIONAL**
- 40** Declaración IV encuentro: hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano
Belo Horizonte, Brasil
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 42** ¿Para qué habría de servir la economía, si no es, para hacer la vida más posible en cuanto más humana?
Luis Fernando Escobar
- 52** Didáctica: enseñar y aprender. Dos modos de pensar la formación escolar
José Darwin Lenis Mejía
- 57** Antes que pilos, personas; luego, equipos talentosos
Antonio Benavides Hernández
- 62** Currículo y ecosensibilidad
Roger Betancourt
- 68** Hacia la competencia Interpretativa en matemáticas y física
Wilson Jairo Nuncira, Oscar Javier Bohórquez
- CULTURA**
- 74** Textos cruzados. Comentario sobre las películas Polina Seminova danza su propia vida y Señorita María, la falda de la montaña
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Las luchas que se avecinan...

Como quedó claro, en el IV Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano celebrado en Brasil del 15 al 17 de noviembre, los costos de la crisis económica global se transfieren a Latinoamérica impidiendo el crecimiento de los países y cerrando la vía a las políticas de apoyo social e inversión pública. Esta situación ha sido aprovechada por la derecha para erosionar los gobiernos democráticos y alentar golpes militares o institucionales como en Paraguay y Brasil, con la complicidad de los sistemas judiciales y una agresiva represión a los movimientos sociales y a la dirigencia sindical.

Es por esto por lo que la educación pública agudiza su crisis no solo financiera sino también en el modelo privatizante, neoliberal que reduce la formación integral a los saberes medidos por las pruebas PISA-SABER, los estándares de rendimiento y los indicadores de excelencia de calidad ahora entendida como eficiencia, rendición de cuentas y pago por mérito.

La educación convertida en una mercancía, es ahora parte del paquete de negociaciones en los tratados de libre comercio de bienes y servicios promovidos por la OCDE.

En Latinoamérica, con excepción de Bolivia y Venezuela, se viene agenciando la misma política que centra en la evaluación externa la medición del éxito educativo y negando el derecho a la educación para las mayorías, favorece y financia la educación privada y da en concesión lo público.

La internacional de la educación hace un llamado al movimiento sindical por la unidad y el fortalecimiento de sus organizaciones, la articulación con la sociedad y la elaboración de una política pública alternativa.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE, en cuyo seno se originó el movimiento pedagógico que ahora ha trascendido las fronteras de la patria, sigue fiel en su lucha por mantener lo mejor de sus conquistas como la defensa de la educación pública a cargo del estado, la dignificación de la profesión docente, la recuperación de la pedagogía, la autonomía escolar, el proyecto educativo institucional, el preescolar de tres grados y la jornada única con condiciones presupuestales y curriculares para su implementación.

En este año que termina ha mantenido firme su posición crítica frente a las políticas del gobierno y ha conquistado, al calor de la lucha y el paro del mes de mayo, mejores condiciones para el ejercicio de una docencia que sirva para formar el ciudadano democrático y la escuela como territorio de paz que necesita el país.

Desde la presidencia de la Federación queremos decirle a los maestros que la unidad en el ejecutivo y la persistencia en una política que fortalezca el saber propio del docente desde el aula, que lo empodere como miembro de una comunidad académica que recupere su voz protagónica a la hora de elaborar política pública que lo comprometen y sobretodo que permita la construcción de un proyecto educativo pedagógico alternativo (PEPA) para enfrentar el proyecto hegemónico neoliberal, ha sido, es y será la prioridad en la agenda de la Federación.

Continuaremos con la movilización social orientada a defender la vigencia de la educación pública y frenar la privatización y el comercio educativo, seguiremos impulsando la participación en los asuntos que tienen que ver con el sistema general de participaciones, la denuncia a la violación de los derechos humanos y la defensa de la democracia.

En nombre del comité ejecutivo y de las directivas regionales y locales, expreso mi más profundo agradecimiento al respaldo y compromiso demostrado en el paro del magisterio que nos puso como ejemplo a nivel internacional, cuando se trata de reivindicar el derecho a la salud, la evaluación formativa y cuando se habla de luchar por la financiación de la educación.

Deseamos a todos los maestros y maestras del país una feliz navidad y un próspero año y después de unas merecidas vacaciones los esperamos en 2018 para continuar la lucha.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

La educación en Latinoamérica: entre lo instituido y lo instituyente

No para adivinar el futuro sino para leer los signos de una nueva época, haciendo un ejercicio de comprensión, desde el horizonte de sentido que se forma cuando observamos la intrincada red de relaciones que se tejen sobre la educación en América Latina, en este número presentamos las ideas centrales del IV Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, celebrado en Belo Horizonte, organizado por la Internacional de la Educación en noviembre de 2017 y presentamos también las reflexiones críticas de los maestros sobre el campo de la pedagogía y la didáctica.

En las diversas conferencias y en la declaración final, se presentan argumentos contundentes de denuncia de la ofensiva neoliberal y conservadora que se está imponiendo como modelo hegemónico para el sistema educativo, colonizando la escuela y desalojando a los maestros de su lugar pedagógico, ético y político para reducirlo a un funcionario controlado y orientado en su práctica docente hacia la reproducción de los intereses de las grandes corporaciones económicas para quienes la educación es una mercancía. Este nuevo lenguaje de la eficiencia, la eficacia, el pago por mérito, la contabilidad, el monitoreo, los estándares, la evaluación de la calidad, los indicadores de desempeño, las buenas prácticas y los incentivos, extrapola los conocimientos, intereses y las finalidades de la administración de empresas para imponer, como si fuera natural, una racionalidad técnico-instrumental que reduce y desfigura la razón de ser de la educación como proceso social, cultural y humano para una vida buena, solidaria, justa y en democracia.

Mucho más grave cuando se denuncia la inclusión de la educación en las negociaciones de los tratados de libre comercio, lo que ya es la última vuelta de tuerca al dispositivo de control que somete y deshumaniza, como si la única dimensión del desarrollo fuera la económica, privilegiando las matemáticas, las ciencias y la lectoescritura, como si nada importara la estética, la ética, las ciencias sociales, las humanidades y la formación en el pensamiento crítico. Como si no se pudiera acudir a la educación para cerrar las brechas de desigualdad, injusticia y exclusión. Como si los banqueros hubieran desplazado y reemplazado a los pedagogos a la hora de pensar los fines, los contenidos y las formas de la educación.

Pero también quedó claro, en el IV Encuentro el reconocimiento a una corriente de reflexión, organización y posición crítica que se viene consolidando cada vez con mayor fuerza entre los países de la patria grande: es el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que se resiste a aceptar lo instituido y lucha por establecer unas nuevas prácticas instituyentes.

Se trata de una nueva forma de hacer política que parte del reconocimiento de la naturaleza social y cultural de la educación, que asume la diferencia como posibilidad para la democracia, que articula la teoría con la práctica, lo ético con lo político, en una acción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la práctica pedagógica. Un movimiento que muestra las inconsistencias de los discursos de los organismos internacionales y sus planes a largo plazo que nunca se cumplen por falta de voluntad política, recursos adecuados o desconocimiento de los contextos y que a su vez se orienta a fortalecer al maestro como sujeto social, profesional de un saber pedagógico y capaz de enfrentar con inteligencia y dignidad la arremetida neoliberal que pretende negarlo a la hora de tomar decisiones de política pública en educación.

La presencia de las organizaciones sindicales de los países de Latinoamérica, sus debates y sus propuestas, mostraron que si es posible anteponer, al modelo hegemónico, otra manera de aprovechar la globalización y la sociedad del conocimiento, construyendo redes de información, proyectos conjuntos, formas de organización, expediciones pedagógicas, círculos pedagógicos, experiencias pedagógicas alternativas, centros de estudios, grupos de trabajo con estudiantes y padres de familia, para contribuir a la reflexión y el afianzamiento de un pensamiento crítico.

Fomentar la participación de los maestros con las fuerzas sociales progresistas de todos los países de Latinoamérica. Recuperar, en suma, la legitimidad, el predominio y la institucionalidad de la educación pública, mediante una propuesta colectiva del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que la fundamente como el proceso social por excelencia para apropiarse, recrear y transformar nuestra cultura, accediendo al patrimonio cultural que la humanidad ha construido. Una educación de la cuna hasta la tumba, como expresión de una ética planetaria que nos haga sentir, solidarios y críticos frente a la inequidad y nos mueva como sociedad a construir la hermandad latinoamericana con la que soñó el libertador Simón Bolívar.

Es por lo anterior, por lo que podemos decir que en Latinoamérica, la educación y los maestros estamos hoy en una encrucijada entre lo instituido oficial neoliberal, deshumanizante y excluyente o por la toma de posición crítica y reflexiva, organizada y propositiva, alternativa y emancipadora que nos abra espacios a una práctica pedagógica instituyente de resistencia y humanización. Desde la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE apoyamos el Movimiento Pedagógico Latinoamericano orientado en este último sentido.

Argentina

Encuentro de debate sobre la mercantilización de la educación. Contra el comercio educativo



Docentes e investigadores de las universidades de Buenos Aires -UBA-, de San Martín -UNSAM-, Pedagógica Nacional -UNIPE-, CLACSO, la federación docente CTERA y el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini convocaron al seminario abierto y gratuito realizado desde el 31 de octubre al 2 de noviembre, para analizar y enfrentar el avance de iniciativas que introducen criterios de mercado en escuelas y universidades.

En el trabajo de las mesas temáticas y los paneles abiertos al público se compartieron producciones, conceptualizaciones y perspectivas sobre la mercantilización de la educación; igualmente, se discutieron estrategias para afrontar efectivamente tareas de difusión, oposición y propuestas alternativas.

El propósito central del encuentro fue poner en cuestión el proceso por el cual se ha naturalizado la comprensión de la educación como un negocio, la transformación del aprendizaje en una mercancía donde grandes empresas buscan oportunidades de inversión en la educación básica y superior. También se reflexionó sobre las pruebas de calidad y su utilización para rankear a las instituciones con la excusa de buscar la mejora de los sistemas educativos permitiendo que las familias elijan en el libre mercado las instituciones escolares; estas políticas educativas ya se han aplicado en otras latitudes y demuestran que las lógicas del mercado no funcionan en la educación porque generan más desigualdad y segregación.

Brasil

Sindicatos Latinoamericanos se preparan para afrontar los desafíos nacionales en la educación



Del 15 al 17 de noviembre, sindicatos de la educación de 19 países latinoamericanos se congregaron en Belo Horizonte, Brasil, con ocasión de la XI Conferencia Regional de la Internacional

de la Educación. Más de 700 sindicalistas dieron voz al "Movimiento Pedagógico", el movimiento latinoamericano de docentes, padres/madres de familia y estudiantes, que defiende una educación pública de calidad en todo el continente. Más de 100 millones de latinoamericanos viven en la más extrema pobreza, indicó Hugo Yasky, presidente del Comité Regional de la Internacional de la Educación (IE). Desgraciadamente, los gobiernos conservadores de derecha que dominan en la región no son partidarios de cambiar su agenda neoliberal para abordar los múltiples desafíos sociales a los que se enfrenta América Latina. Yasky instó a los sindicatos miembros de la IE a redoblar esfuerzos para evitar el debilitamiento de sus sistemas nacionales de la escuela pública y resistirse a la privatización y comercialización de la educación. Los sindicatos deben oponerse a las violaciones de los derechos humanos y sindicales, afirmó ante la conferencia.

Los afiliados brasileños, anfitriones de la conferencia de tres días de duración, informaron a los delegados y delegadas sobre las medidas antisindicales adoptadas por las autoridades nacionales. El año pasado, el gobierno decidió congelar el gasto público -incluyendo el presupuesto educativo- para los próximos 20 años. El gobierno ha propuesto además el proyecto de ley denominado *Escolas sem partido*, que prohíbe a los docentes abordar determinados asuntos políticos y morales con sus estudiantes. El Secretario General de la IE, Fred van Leeuwen, quien también intervino en la conferencia, comentó que el proyecto de ley era "un sinsentido" y "un voto de desconfianza injustificable contra la profesión docente brasileña". Exhortó al Gobierno brasileño a "no meterse con las aulas".

Van Leeuwen manifestó además su preocupación ante las iniciativas lanzadas por algunas organizaciones de la sociedad civil que han surgido recientemente en Perú, Ecuador, Paraguay, Colombia y México, que exigen la eliminación del plan de estudios lo que denominan la "ideología de género", invocando que la equidad de género y los derechos de las personas LGBT socavan los valores familiares tradicionales. El Secretario General de la IE hizo referencia al filósofo brasileño, Paulo Freire, quien inspiró a la profesión docente a educar para la democracia, la libertad y la justicia social. La IE nunca aceptará que se impongan restricciones a los derechos de los docentes y a su autonomía profesional, subrayó.

El Secretario General Adjunto de la IE, David Edwards, realizó una exposición ante la conferencia sobre los acuerdos comerciales, advirtiendo respecto a sus repercusiones sobre los sistemas educativos nacionales. Citó a Susan Robertson, autora del estudio titulado "Lo que deben saber los docentes sobre los acuerdos comerciales internacionales", que sería presentado durante la conferencia: "Decir 'no' es una respuesta a las injusticias que los acuerdos comerciales prometen. Pero también es importante decir 'sí' como docentes... 'Sí' a componer y trazar una ruta de desarrollo alternativa que pueda llevarnos hacia las direcciones que tienen un objetivo explícito, el desarrollo de una promesa educativa que

aparte la mirada del dominio del pensamiento neoliberal y de la miseria que ofrece para la mayoría y las recompensas para unos pocos".

Angelo Gavrielatos, director del proyecto de la IE sobre la Respuesta Mundial a la Privatización y Comercialización en y de la Educación, indicó que diversos estudios de la IE han puesto de manifiesto los efectos sumamente dañinos de la comercialización de la educación. La representación de la IE ante agencias internacionales y gobiernos nacionales está dando resultados, añadió. Gavrielatos destacó asimismo que los sindicatos de la educación en Uganda, Kenya y Filipinas han conseguido movilizar con éxito la opinión pública contra la expansión de escuelas privadas con fines de lucro en sus países.

El Dr. Roberto Aguilar, Ministro de Educación de Bolivia, uno de los escasos países latinoamericanos que no ha adoptado un enfoque neoliberal, también intervino en la conferencia. En Bolivia, dijo, una inversión sustancial en educación pública ha derivado en una mayor tasa de matrículas, más calidad de la educación, y una mejora en las condiciones de empleo de los docentes. Aunque algunas instituciones financieras internacionales advirtieron a Bolivia que debería recortar el gasto público, los recortes en educación nunca han sido una opción para el presidente del país, Evo Morales, indicó Aguilar.

Entre los otros oradores que intervinieron en la conferencia figuran el exministro de finanzas de Argentina, Dr. Axel Kicillof, y la exministra de Igualdad de Género y Derechos Humanos de Brasil, Dra. Nilma Limo.

Bogotá

Análisis visual y acciones instituyentes "un lustro de luchas y reivindicaciones por la educación en Colombia 2009-2015."



Este evento realizado el 1 de diciembre en la Universidad Pedagógica Nacional, analizó las acciones colectivas de los grupos y colectivos que lideraron movilizaciones entre 2009 y 2015, indagó sobre las estructuras organizativas y los marcos de interpretación, aspectos que dieron apertura a otras expresiones y enfrentaron el discurso oficial desde la construcción de un nosotros colectivo, en diálogo con sus horizontes de expectativa. Desde el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia -OACEP- se invitaron los colectivos, las organizaciones, los líderes sociales, cuyas acciones estuvieron encaminadas a reivindicar y defender lo social en este período de tiempo donde la educación estuvo presente como derecho y bien común, a participar en un diálogo

colectivo que ermita comprender y explicar la recomposición y estructuración del movimiento social, así como sus diversas movilizaciones desde lo político y lo simbólico. También se extendió la participación a grupos o medios de comunicación alternativa, quienes registraron y comunicaron las acciones y expresiones que se convirtieron en derroteros para la acción colectiva (Paro agrario, movilizaciones estudiantiles y del magisterio). Para enriquecer el encuentro académico y experiencial, se contó con la asistencia de investigadores, especialistas, estudiantes y público en general.

Buenos Aires

OMC: Ofensiva neoliberal y contraofensiva social



Del 10 al 13 de diciembre se realizó en Buenos Aires, Argentina, la XI Conferencia Ministerial de la Organización Mundial de Comercio (OMC). En el contexto de mayor liberalización en la región de las últimas décadas, será la primera vez que la OMC se reúna en Sudamérica.

La elección de la sede no fue algo casual. El presidente argentino, Mauricio Macri, prometió hacer que "Argentina vuelva al mundo" lo que desde su perspectiva, supuso llevar adelante un fino trazado de políticas neoliberales en la búsqueda de la añorada "lluvia de inversiones". A través de la ex canciller Susana Malcorra, incidió fuertemente a nivel internacional para atraer al país a los principales foros internacionales, a quienes sustentan la geopolítica neoliberal y se transforman en la mejor vidriera de retorno.

Bogotá

Primer año de la implementación del acuerdo de paz



El 13 y 14 de diciembre, la Asociación Nacional de Estudiantes de Secundaria -ANDES-, la Central Unitaria de Trabajadores -CUT-, el Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP-, el Colectivo de Abogados "José Alvear Restrepo" -Cajar-, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento -CODHES-, la Internacional de Servicios Públicos -IST-, la Marcha Patriótica, la Misión de Observación Electoral -MOE-, el MOVICE, el Observatorio de Seguimiento a la Implementación del Acuerdo de Paz -OIAP-, la Red Nacional en Democracia y Paz, la Ruta Pacífica

de las Mujeres y Viva La Ciudadanía, entre otras organizaciones, convocaron a diversos estamentos de la sociedad civil para realizar un balance a muchas voces de los avances alcanzados hasta el momento y de los retos de la implementación en el corto y en el mediano plazo.

La reflexión buscó realizar aproximaciones, miradas y análisis acerca de lo alcanzado en el primer año de la implementación del Acuerdo de Paz, y los desafíos que se presentan para alcanzar su consolidación en Colombia, esto incluye la necesidad de identificar y precisar roles de los diferentes actores, instituciones y organizaciones para contribuir en la creación de una agenda de políticas públicas que contribuyan en la implementación y construcción de la paz, así como la identificación de un conjunto de acciones que puedan ser desarrolladas colectivamente.

Bogotá

Conclusiones de la junta directiva nacional



La Junta Directiva Nacional sesionó el pasado lunes 27 de noviembre con la siguiente agenda:

En este marco, se realizó el Seminario sobre el nuevo Pliego de Condiciones para la prestación del servicio de salud del magisterio, a cargo de los doctores Félix Martínez y Alexander Rocha, asesores de Fecode para los temas de salud.

Luego de culminar el seminario, absueltas las correspondientes inquietudes e interrogantes de los asistentes, recibido el informe del presidente de la Federación y agotado el punto de análisis de la situación, las siguientes son las conclusiones:

1. El Comité Ejecutivo de Fecode institucionalmente oficiará a la Fidupervisora sobre los incumplimientos por parte de los contratistas en la aplicación y puesta en marcha de los contenidos del anexo 25, en referencia a la información sobre los nuevos lugares para la prestación de los servicios.
2. Elaborar una cartilla ilustrativa que contenga el nuevo Pliego de Condiciones.
3. La obligación para los maestros y usuarios de la apropiación y manejo del nuevo Pliego de Condiciones que rige la contratación, en aras de hacer efectivo su cumplimiento.
4. Organizar reuniones regionales con las Juntas Directivas de los sindicatos filiales, Fecode y sus asesores y la Fidupervisora, con el propósito de socializar los términos de los Pliegos de Condiciones.
5. Atender, hacer seguimiento y control a la situación de las regionales 4 y 7, que fueron declaradas desiertas, hoy en prórroga y apertura de invitación pública y que están sin la prestación del servicio de salud. En este sentido, visualizar la convocatoria de sendos encuentros conjuntos: Sindicato, MEN, Fidupervisora, Procuraduría. Expedir comunicado de prensa denunciando estos hechos.

6. Preparar una reunión con los prestadores del servicio de salud seleccionados, la Fidupervisora, el Ministerio de Educación y Fecode, con el objeto de puntualizar las condiciones para la aplicación del nuevo Pliego de Condiciones y la relación con la Federación y las filiales.
7. Seguir participando en el desarrollo del cronograma para el cumplimiento de los Acuerdos del 16 de junio de 2017, exigiendo concreción de lo firmado.
8. Exigir al Gobierno Nacional a través del MEN, el respeto al derecho y disfrute de las vacaciones del magisterio, tal como están establecidas en la ley.
9. Ajustar el documento radicado en el MEN sobre el origen de la carrera especial docente y remitirlo a las regionales.
10. Estar atentos a la situación de los docentes que están desafiliados del FOMAG, como también lo que se plantea en el Acta de Acuerdos, soluciones en el marco del espíritu de lo estipulado en el Decreto 196 de 1995.
11. Pronunciamiento frente al atentado que propicia el Gobierno Nacional otorgando licencias de explotación minera en el territorio de la Sierra Nevada de Santa Marta y el Páramo de Santurbán.
12. Aclarar los hechos que se vienen dando con la evaluación de desempeño a los maestros provisionales y los educadores de la educación técnica, trabajar un pronunciamiento al respecto.
13. Exigir a la Fidupervisora solución inmediata al fenómeno de la multifiliación presentada en algunas regiones y la negación de la atención del servicio de salud a un grupo de maestros y sus familias.
14. Definir lo de los permisos sindicales, aligerar la expedición del acto administrativo conjunto (Ministerio del Trabajo y Ministerio de Educación) al respecto.
15. Rechazar la decisión unilateral del Ministerio de Educación de seguir con el proceso de implementación de la Jornada Única.
16. Revisar lo atinente a los juegos deportivos del magisterio y su implementación, dadas las dificultades financieras y organizativas que aducen los entes territoriales.
17. Estar atentos a los giros para pagos de fin de año.
18. Denunciar la expedición unilateral de la Resolución No. 24826 del 15 noviembre de 2017 sobre ECDF por parte del Ministerio de Educación.
19. Dada la problemática nacional y magisterial en particular, preparar desde ya las condiciones para organizar una jornada nacional de movilización y protesta a inicios del año 2018.
20. Llamar a la unidad de los sectores democráticos del país a unificarnos en torno a un solo candidato presidencial para afrontar la campaña electoral del 2018.

El proceso de comercialización, privatización y evaluación en América Latina: incidencia en el futuro de la educación



Dalila Andrade Oliveira

Profesora titular de Políticas Públicas en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Investigadora y miembro de CA-Ed CNPq y de PPM/FAPEMIG. Coordinadora de la Red latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (www.redeestrado.org)



Jorge Enrique Picón Acuña
(Traducción del Portugués)

Maestro Pensionado de la Escuela Normal Superior de Leticia. Pedagogo, escritor e investigador educativo y de la cultura e historia amazense



En los dos últimos siglos los sistemas escolares crecieron y se fortalecieron como una política pública de carácter universal con el objetivo de promover la justicia social por medio de la redistribución económica. Este modelo de organización, fundado sobre el paradigma de igualdad de oportunidades, la justicia estuvo centrada en el acceso. Por lo tanto, la relación entre educación y democracia estaba dada por la garantía, por parte del Estado, en el acceso a la escuela. Este fue el motivo de la

lucha por la democratización de la educación, en buena parte del mundo, hasta el final del siglo XX.

A partir de la creciente expansión de la escolarización en el mundo, que terminó en una ampliación y diversificación del público escolar, la escuela, desde los estudiantes pasó a ser

confrontada cotidianamente en sus valores y los docentes en su saber-hacer. Entonces, la diversidad no solo se evidencia desde los estudiantes, quienes además de presentar diferencias sociales y económicas, afirman cada vez más sus diferencias de origen étnico, cultural y lingüística, pero también por las nuevas generaciones de docentes, provenientes de las clases populares y portadores de otros valores y referencias socioculturales. Ese movimiento huye de los patrones tra-



fundamento del modelo de la escuela republicana, emerge un nuevo paradigma para la orientación de la agenda educativa como respuesta a los procesos de globalización. El marco de referencia para dicho cambio de paradigma es la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en el mes de marzo de 1990. Esta conferencia fue promovida por un conjunto de organismos internacionales vinculados a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y reflejó un esfuerzo mundial de reunir a jefes de Estados con el compromiso de reorientar la agenda educativa, con el propósito de dar respuestas a las exigencias de atención a la diversidad, surgiendo, así: la educación para la equidad social.

escuela pública, contrariando, en muchas ocasiones, los fines a la que está destinada. Esa no es una práctica nueva, el propio campo de la Administración Escolar se desarrolló a partir de la importación de teorías empresariales adaptadas al ámbito de la escuela.

En dichas reformas se observa una firme orientación a la reducción del gasto público destinados a la protección social, principalmente de los pobres, y una priorización de la asistencia social a los más pobres, en general con fondos públicos creados para este fin, de manera provisional. El Estado pasa a relacionarse con los ciudadanos dividiéndolos en dos tipos: los contribuyentes/consumidores y los destituidos/asistidos. El modelo de la

...El compromiso de reorientar la agenda educativa, con el propósito de dar respuestas a las exigencias de atención a la diversidad, surgiendo, así: la educación para la equidad social...

A partir de Jomtien, los países de América Latina y del Caribe aplicaron las reformas educativas, con la influencia y orientación de los organismos internacionales en el diseño de las políticas nacionales, para el cumplimiento de la agenda que buscó mayor equidad, pero, bajo la orientación de los postulados neoliberales. Dicha influencia fue ejercida por medio de la asistencia técnica prestada a ministerios de educación o a través de la modalidad de los créditos. En este sentido, los programas dirigidos a mejorar la calidad educativa en la región tuvieron un fuerte impacto. Sin embargo, la acción de mejorar los resultados educativos, como medio para reducir la desigualdad y promover mayor justicia social, estimuló la adopción de la lógica empresarial en la gestión de la

protección social prioritariamente a través de la transferencia de rentas. Esas reformas produjeron la desregulación y flexibilidad en la administración pública, rompiendo con los modelos de políticas universales y colocando buena parte del pueblo a merced del mercado. Ese proceso dio inicio a una enorme segmentación de la oferta privada de servicios esenciales a la vida, tales como; salud, educación, asistencia social, seguridad, etc.

A partir de ahí se asiste a un significativo crecimiento de los procesos de privatización de la educación. Pero, como observa Ball y Youdell (2007), no siempre las formas de privatización son explícitas, pudiendo, muchas veces, estar camufladas. En este sentido, estos autores hacen una distinción entre la *privatización endógena*, que

dicionales de la escuela republicana, pensada en principio para una élite blanca y urbana, colocando en riesgo sus estructuras, originando, lo que se conoció al final del siglo pasado, como la crisis de la escuela pública.

Dicha crisis, puso en evidencia las debilidades del modelo de justicia sobre el cual se estructuró el sistema educativo moderno: el principio de igualdad de oportunidades (Derouet, 2004; Dubet, 2004). Frente al debilitamiento del principio de justicia entendida como la igualdad de oportunidades,

representa formas de privatización que implican la importación de ideas, métodos y herramientas de la empresa privada; y la *privatización exógena* refiriéndose a las formas que implican una apertura de los servicios educativos favoreciendo la participación del sector privado, con el beneficio económico en diferentes aspectos.

En este texto me voy a detener en las formas de privatización endógena en la educación, cuestionando como la Nueva Gestión Pública (NGP), introducida en el ámbito de las reformas neoliberales de los años noventa, se consolidó como un modelo de organización y gestión de la educación pública, de los ministerios y las escuelas, en diferentes gobiernos.

La Nueva Gestión Pública y los riesgos de la privatización endógena

De acuerdo con Demazière, Lessard y Morrissette (2013), la NGP no es una entidad homogénea, pero es el resultado de la implementación progresiva de nuevas maneras de pensar la organización administrativa, con la importación de prácticas administrativas privadas, de las enseñanzas extraídas de los experimentos aplicados en los países anglo-sajones con el apoyo de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Dichos autores consideran que la NGP tiene los siguientes principios: separación de las funciones de ejecución y control; la fragmentación de las burocracias y su apertura a las demandas y exigencias de los usuarios; la participación de actores públicos con el sector privado y la tercerización de los servicios; el refuerzo de las responsabilidades de autonomía de los niveles de ejecución de la acción pública; la gestión por resultados y la contratación con la colocación de metas, objetivos y la evaluación del desempeño; la estandarización, con la introducción de patrones, para regular las prácticas profesionales basadas en evidencias.



La NGP fue introduciendo alteraciones en las formas de gestión de los establecimientos públicos y empresas estatales, justificadas por la necesaria reforma de un Estado que se había burocratizado en demasía, en el caso específico del Brasil, sobre todo durante los largos años de la dictadura, en que no se veía la eficiencia y la agilidad necesaria en el trato con el ciudadano. En este sentido, la búsqueda de la eficiencia pasó a ser asumida como un imperativo en la gestión pública, impregnando todas las esferas del Estado, sin dejar lugar a cuestionamientos sobre los fines que se buscaban alcanzar. Se instauró la idea de que a mayor eficiencia mejor calidad, sin discutir lo que este término significa en una sociedad socio-económicamente desigual. Esas orientaciones tuvieron amplia aceptación en la sociedad, sobre todo en aquellos países que acababan de salir de los regímenes autoritarios, en que la cultura ciudadana y el pleno disfrute de los derechos estaba bastante debilitada. (OLIVEIRA, 2015)

Esas directrices llegan al sector educativo enfocadas hacia la gestión escolar buscando mayor eficiencia en el gasto

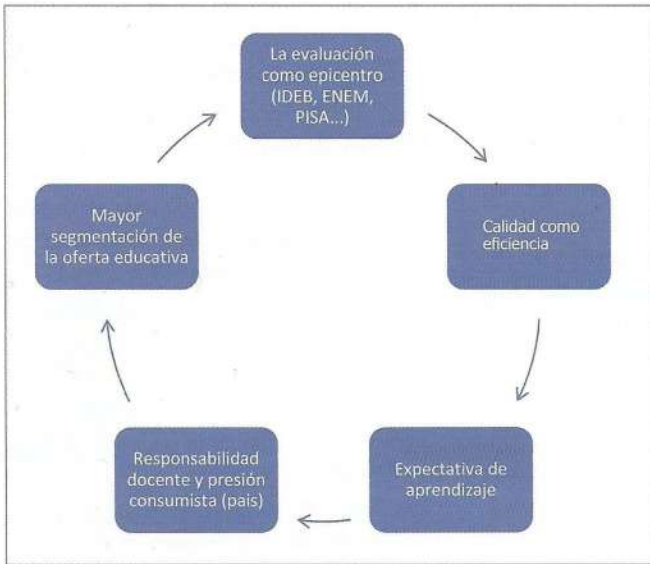
de los recursos para la ampliación de la atención del servicio. El Documento publicado en enero del 2005 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) de la Unesco, intitulado, *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, explica claramente esa directriz.*

La adopción de la NGP en la educación trajo cambios importantes para la configuración actual de los sistemas educativos y de las escuelas. Ella estuvo acompañada de mayor descentralización administrativa y financiera, asignando a las escuelas mayor autonomía institucional y responsabilidad en sus procesos. El énfasis en las evaluaciones de los resultados académicos será el centro de la gestión escolar a medida que pasan a funcionar como un importante mecanismo de regulación del sistema. Es por medio de los resultados, del "conocimiento" producido en forma de indicadores, como afirma Lessard (2010), que los modelos de re-

gulación de los sistemas educativos denominados como *Estado-evaluador* o *gobierno por resultados* privilegian la herramienta de la evaluación, la presentación de cuentas y la asignación de responsabilidades. Buscan mejorar la calidad del sistema de enseñanza a través de la evaluación ocasionando una reducción del papel de la escuela. La experiencia vivida en diferentes contextos nacionales, con sus particularidades en cada caso, son una constante en las redes públicas de enseñanza, en donde las escuelas pasan a organizar su trabajo para cumplir metas preestablecidas.

En el caso específico de América Latina, la influencia de los organismos internacionales sobre las agendas educativas nacionales es históricamente conocida, sobresaliendo el protagonismo del Banco Mundial y la Cepal en los años 1990, lentamente desplazada hacia la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las últimas décadas. Documentos producidos por esos organismos buscan convencer a los gobiernos nacionales a redireccionar sus agendas hacia indicadores de calidad educativa de carácter internacional.

Figura 1. Regularización de la educación por medio de la presentación de cuentas: *accountability*



Internalización de la lógica consumista y de la responsabilidad individual

La lógica de la responsabilidad reposa en la noción del sujeto que debe, a partir del conocimiento de su acción mejorar su práctica. Esa lógica de responsabilidad moral y profesional ha sido muy usada por los sistemas públicos de educación en buena parte del mundo, desarrollando mecanismos formales, sistemas propios para la medición del desempeño de los estudiantes, pudiendo estar o no asociada a políticas de incentivos materiales, como premios y bonos.

El argumento central es proporcionar un indicador de calidad de la enseñanza que pueda ser apropiado por la sociedad, con el fin de permitir la movilidad de diferentes agentes escolares para que las prácticas estén ajustadas con los objetivos de mejorar los resultados. Esas políticas ponen en riesgo precisamente la calidad de la educación que se debe ofrecer al conjunto de la población o amenazan el derecho a la educación de las minorías.

Son políticas que se orientan por una lógica consumista, en donde las familias deben ser orientadas por indicadores de calidad para tomar decisiones en el mercado educativo, incluyendo la educación privada. Para Meirieu (1999) los docentes se ven atrapados en esas políticas, por un lado por la presión consumista y por el otro por la irresponsabilidad social. La presión consumista, que el autor identifica como la tiranía de los resultados, conlleva a que los docentes se sientan presionados a trabajar por producir resultados y puede desarrollar una dinámica a corto tiempo con incidencia en la desvalorización y desnaturalización del oficio docente. Para Meirieu (1999) esa presión puede conllevar a comprometer el sentido de la escuela como una institución por una escuela concebida como servicio.

En la última década el crecimiento de la matrícula en la educación privada aumentó sustancialmente en la mayor parte de los países de América Latina, como lo revelan algunos estudios recientes (Clade. 2017 e Unesco. 2017). Otro factor alarmante es la desigualdad educativa en las pruebas de competencias, que aumentó más del 20% en un intervalo de 10 años entre el quintil más pobre y el quintil más rico de los estudiantes del primer nivel de Enseñanza Fundamental en el Brasil. (Inep. 2015)

Así, los procesos de privatización, sean en forma exógena o endógena, impactan directamente en los docentes en sus condiciones de trabajo y carrera profesional, en su saber-hacer y en su identidad profesional, promoviendo la desestructuración de la profesión docente. Tomando como referente de la profesión docente las Recomendaciones de la OIT/UNESCO de 1966 relacionadas con el Estatuto de los Profesores, aprobada en la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la condición de los profesores, es posible afirmar que a medida que la privatización, la mercantilización y la concepción de mercado avanzan sobre el sistema público educativo, mayor es el deterioro sobre su condición de profesional de la educación. Lo anterior porque la referida recomendación está fundamentada en la comprobación de que *el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales del hombre, de que la responsabilidad de lo Estados es asegurar a todos una educación adecuada.*

En el proceso de regulación, la evaluación, la gestión y el financiamiento están fuertemente relacionados, en dirección a la NGP, como exigencia de los organismos internacionales, en especial la OCDE y el Banco Mundial. Estas,

junto con los gobiernos nacionales se empeñan en la producción de informes y la recolección de información con la finalidad de orientar políticas para el sector; para darle un enfoque de ciencia, basada en evidencias y en las “buenas prácticas”. A través de lo que consideran asistencia técnica, dichos organismos terminan por legitimarse como portadores de conocimientos especializados, respaldándose en una supuesta neutralidad política. Las actuaciones de dichos organismos internacionales han sido ampliamente criticadas en la literatura específica en América Latina (Corbalán, 2004; Fonseca, 1997, Gentili, Frigotto, Leher y Stubrin, 2009)

No obstante, otros agentes muy importantes por su influencia en los últimos tiempos son las redes de Think Tanks. Esas redes son organizaciones o instituciones que actúan con intereses, produciendo y difundiendo conocimientos sobre asuntos estratégicos, con el objetivo de influenciar en transformaciones sociales, políticas, económicas o científicas, especialmente en asuntos sobre las cuales las personas del común (legos) no encuentran bases para el análisis objetivo. Los think tanks pueden ser organismos independientes o afiliados a partidos políticos, gobiernos o corporaciones privadas.

Dichas agencias han tenido una fuerte influencia en los movimientos de derecha en América Latina. La organización Atlas y sus fundaciones caritativas realizan centenares de donaciones para think tank conservadores y defensores del libre mercado en América Latina, incluyendo la red que apoyó el Movimiento Brasil Libre (MBL), en Brasil y organizaciones que participaron en la ofensiva libertaria en la Argentina, como la Fundación Pensar, un

think tank de Atlas que se incorporó al partido creado por Mauricio Macri, un hombre de negocios y actual presidente de dicho país. (Lee Fang, 2017)

Dicha redes van formando liderazgo de derecha para actuar en la arena política en sus respectivos países en defensa del mercado libre. Lee Fang (2017) menciona una frase de uno de los líderes de Atlas Network, Alejandro Chauflen, que bien resume lo que proponen: “preferimos soluciones privadas a los problemas públicos”.

Las estrategias de lucha y resistencia a los procesos de privatización en la educación que trae a su vez (o se beneficia) una agenda conservadora no pueden desconocer el papel que juegan los agentes antes citados. La onda de conservadurismo fundamentado en el individualismo egoísta y que refuerza particularismos que ponen en riesgo la paz social, enmascarado en soluciones educativas que atienden las particularidades de los individuos y sus familias o la preservación de una neutralidad política e ideológica en el aula, defendido proyectos como los de Escuelas Sin Partidos o la “llamada ideología de género”, quieren imponer en la realidad la Ley de la Mordaza, golpeando en el fondo la autonomía docente y la educación como un derecho público fundamentado en la libertad de expresión.

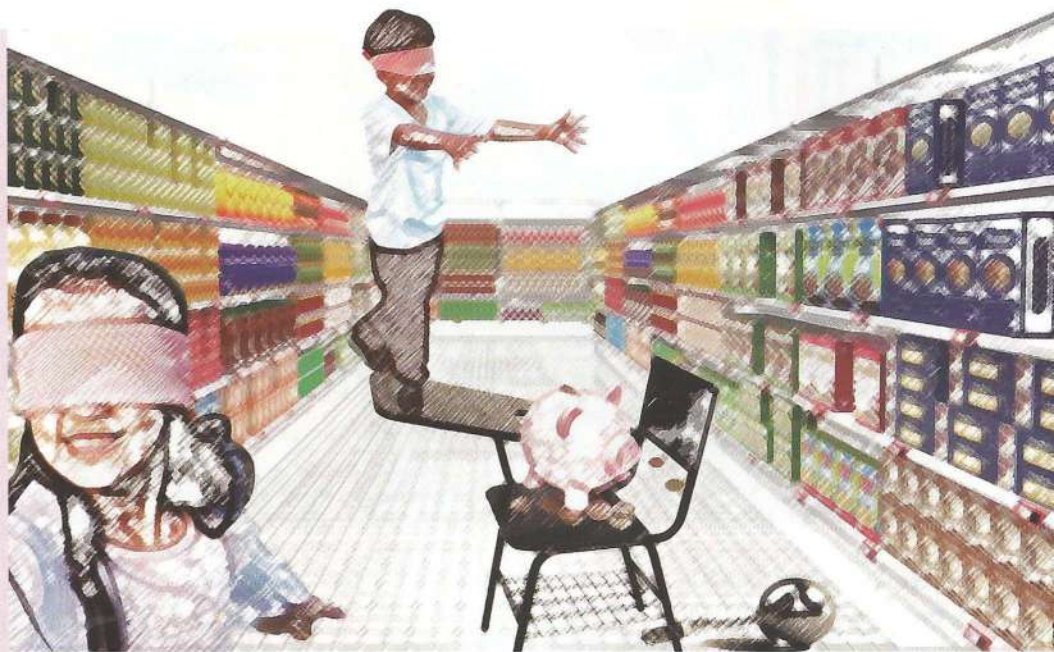
Referencias Bibliográficas

BALL, S. J. y YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. *Internacional de la Educación*, Bruselas, 2007.

DEMAZIÈRE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETTE, J. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, n. 32, 2013/12, p. 5-20. [Dossier:

Métiers de relation et nouvelle gestion publique]. Disponible em: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-2.htm>>.

- DEROUET, J. L. (2004) A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. *Sociologia*, Lisboa, n. 45, p. 131-143, maio 2004.
- DUBET, F. (2004) O que é uma escola justa?. *Revista Cadernos de Pesquisa*. FCC: São Paulo, Dez 2004, vol.34, no.123, p.539-555.
- LEE FANG. “Think Tanks”: organizações por trás da guinada da direita na América Latina. *The Intercept Brasil. Brasil de Fato*. Ago/2017.
- LESSARD, C. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- MEURIEU, P. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In: LESSARD, C.; MEURIEU, P. *L'obligation de résultats en éducation*. Québec (Canada): Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, D.A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015
- SALAMA, P.; VALIER, J. Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo. São Paulo: Nobel, 1997.
- UNESCO. (2007) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago (Chile): PRELAC/OREAL/UNESCO.



Reflexiones urgentes sobre la comercialización de la educación

Todo lo que usted quiso saber sobre tratados comerciales y alguien no quería que usted descubriera



David Edwards

Secretario General adjunto
Internacional de la Educación

La semana próxima se celebra en Buenos Aires la Undécima Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio. Cientos de asistentes están teniendo enormes problemas para lograr asistir, en una actitud claramente excluyente por parte del gobierno Argentino, anfitrión del evento. ¿Qué temen los ministros para cerrar la puerta a sindicatos, observadores y sociedad civil?

Los docentes sabemos que la transmisión de conocimientos es un acto político. Este hecho inspira a la Internacional de la Educación en el esfuerzo cotidiano de compartir informaciones útiles y relevantes con nuestras afiliadas. Deseamos realizar una lectura colectiva de nuestro presente, y esta lectura a menudo rebosa en una acción coordinada para defender los

derechos humanos y sindicales de nuestros compañeros y compañeras en todo el mundo.

El aumento de los servicios en la partida del comercio mundial (superando ya la partida de bienes) ha conllevado un auge de nuevos acuerdos comerciales internacionales de diverso nombre (el transatlántico TTIP, el acuerdo sobre comercio de servicios TISA) es un hecho que hemos seguido con detenimiento y creciente preocupación. Pese al secretismo que ha acompañado a la mayoría de las negociaciones, estamos empeñados en desvelar, en levantar el velo que pesa sobre las motivaciones, las intenciones y las consecuencias de estos acuerdos para nuestros compañeros y compañeras. Los docentes deben y tienen derecho a conocer qué se esconde tras negociaciones a puerta



Fotografía - Alberto Motta

cerrada, textos complicados e interminables, y afirmaciones contradictorias por parte de poderes políticos y económicos.

Para entender mejor la situación a la que algunos gobiernos, movidos por intereses lejanos a lo público, han llevado a nuestras sociedades, la Internacional de la Educación encomendó a Susan Robertson, catedrática de la Universidad de Cambridge, y a los investigadores Joanna Tidy y Santiago Ayuso Arcas una investigación sobre el tema.

Corroboraron lo que ya habíamos entendido entre líneas: los acuerdos comerciales internacionales quieren reescribir qué es la educación, darle un nuevo nombre y por lo tanto un nuevo significado, tratarla como un servicio que se compra y se vende. Abren un nuevo mercado para goce de los inversores, un mercado que promete enormes ganancias para pocos y enormes pérdidas para muchos, que traerá nuevos marcos reguladores y mecanismos para que la educación no solo se adapte a la liberalización del mercado, sino que se antepongan siempre los intereses de los inversores, limitando así los espacios de intervención del Estado.

Si la educación se convierte en un gran bazar para el que más pueda pagar, sufrirán nuestros maestros y maestras: su labor deberá tener un bajo valor de cambio, a través de recortes en salarios y condiciones de trabajo. Pero sufrirán también nuestros alumnos y alumnas, que tendrán que luchar por gozar de algo que, como docentes, considera-

mos y defendemos, hoy y siempre, como un derecho humano universal. Esta es la mayor amenaza que representan los tratados comerciales internacionales: transformarán un derecho en una incierta posibilidad de compra. Y, al igual que ha hecho el neoliberalismo con otros conceptos, el cambio tiene la aspiración de ser permanente y devastador.

Susan Robertson y sus compañeros nos ofrecen diez motivos de peso por los que debemos decir no a los acuerdos comerciales. Empezando por el principal, que la educación es un derecho, no una mercancía, y por lo tanto debería quedar excluida de este tipo de acuerdos, recuerdan que la lectura neoliberal de la realidad no es la única lectura posible, eficaz ni justa. Por otra parte, los mecanismos de resolución de conflictos entre inversores y Estados contemplados por los tratados defienden el interés de las grandes empresas, y no de las familias, los estudiantes y los docentes. Por lo tanto, se establece una tensión insalvable entre los servicios públicos y los acuerdos comerciales neoliberales.

Este nuevo estatus quo estará marcado por algunos países, que establecerán las normas, mientras otros solo tendrán la posibilidad de obedecerlas, ahondando en mecanismos de hegemonía y explotación.

Dado que la progresiva liberalización conlleva reducir obstáculos no arancelarios, se rebajará la calidad de los servicios públicos, y conlleva peores

condiciones de trabajo, la pérdida de la autonomía profesional en el campo de la educación, y el aumento del precio de los productos de conocimiento.

Finalmente, un argumento que tras los anteriores parece cuasi anecdótico pero que en el ideario neoliberal tendría un gran peso: la esperada promesa de crecimiento para todos a través del comercio en y de la educación, en caso de producirse, sería ínfima.

Además del oscuro fondo de estos tratados, desde la Internacional de la Educación también denunciemos la forma en la que estos se han negociado. La falta de democracia y el secretismo son inquietantes, así como es inquietante la naturaleza a-constitucional de la ratificación. Los textos fundacionales de los Estados se están ignorando de forma explícita, quedando así la voluntad política democrática de nuestros pueblos completamente fuera de juego. Se asfixia el ágora de debate: lo público y lo político como procesos de decisión colectivos sobre el futuro de nuestras sociedades quedan suspendidos a favor del mercado.

¿Qué hacer como sindicatos de la educación frente a estos hechos? Comencé refiriéndome a la posibilidad y al deber de compartir información y actuar de forma colectiva. Desde la Internacional de la Educación, esta es nuestra mayor fortaleza. Resistir los ataques de la mal llamada lógica neoliberal a la vez que proponemos alternativas justas y democráticas y defendemos la educación como derecho y piedra angular para que en nuestras sociedades existan la democracia, la igualdad de posibilidades y el progreso.

En palabras de la profesora Susan Robertson: "Decir no es una respuesta a las injusticias que los acuerdos comerciales conllevan. Pero también es importante decir sí como docentes, componer y trazar una ruta de desarrollo alternativa que pueda llevarnos hacia las direcciones que tienen un claro objetivo: el desarrollo de una promesa educativa que aparte la mirada del dominio del pensamiento neoliberal: de la miseria que ofrece para la mayoría y las recompensas para unos pocos."

Crisis civilizatoria y alternativa: la reproducción ampliada de la vida



Juan Arancibia

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

La crisis civilizatoria

El capitalismo Neoliberal Global sufre y nos introduce de manera intensa en una crisis civilizatoria que se manifiesta en los más diversos espacios de la vida social, por esta razón debe ser considerada estructural, integral y/o total, esto la diferencia de las crisis que periódicamente venía viviendo el capitalismo desde que domina al mundo.

La crisis se manifiesta a nivel de la economía como una de larga duración que arranca hacia fines de los años 60's del siglo pasado, esta crisis obliga a una reestructuración profunda del capitalismo y trata de ser resuelta mediante las políticas de ajuste estructural, la

seguidilla de políticas neoliberales y la construcción de la totalidad del planeta como el espacio de valorización del capital. Además de la expansión espacial y la construcción de una fábrica global con lugares de ensamblaje de los productos finales, el capitalismo se expande en profundidad transformando en espacios para el capital y la producción de mercancías tareas y trabajos como los vinculados a la salud, la seguridad social, la educación, el entretenimiento (ocupando mercantilmente el tiempo libre de las personas), la vida íntima, las cárceles, la guerra (con los modernos mercenarios), etc.

El desarrollo en intensidad y en extensión del capitalismo global neoliberal globalizado, más las transformaciones científico-tecnológicas, aunados a los cambios en las leyes laborales tendientes a la precarización del trabajo, han dado por resultado una intensificación de la explotación de los trabajadores (incluidas ahora crecientemente las mujeres).

Por otra parte, un capitalismo centrado en la desigualdad genera un proceso de crecimiento acelerado del capital-dinero que no encuentra espacio en la economía productiva en una doble dimensión, de un lado como generación de bienes y servicios y de otro, como productora de plusvalía que se transforma en ganancias para el capital. Enfrentado el capital a esa situación estructural se desplaza hacia el espacio financiero especulativo, de un modo tal que éste representa 12 o más veces el tamaño del capital productivo, siendo un capital doblemente improductivo en su uso, exige su parte del pastel en la plusvalía y con ello merma las ganancias del capital productivo y empuja a la intensificación de la explotación, la exclusión y la desigualdad en el mundo entero, incluidos los llamados países capitalistas “desarrollados”.

A pesar de la revolución científico-técnica, por las características estructurales del capitalismo actual, el peso de la producción de plusvalía y ganancia está centrado en la explotación, generando una situación de desigualdad que atenta contra el mismo capital transformado en mercancías que no pueden ser vendidas o realizadas, de modo que la crisis actual se presenta simultáneamente como una de sobre acumulación de capital y de subconsumo. La cuestión del subconsumo intenta ser resuelta con una fuerte ampliación del crédito al consumo, generando un endeudamiento de personas y familias, que puede expresarse, como en 2008, en la incapacidad surgida primero en Estados Unidos y que luego apareció en países europeos como hipotecas impagas, cuestión que arrastró al conjunto del sistema bancario y financiero y a grandes corporaciones transnacionales del ámbito de la producción real, esta crisis fue resuelta por el Estado que funcionó como el salvador o el rescatista.

La importancia de este análisis para el tema que aquí se trata, radica en la hipótesis de que el capitalismo actual no tiene nada que ofrecer como lógica de funcionamiento, ni como propuesta de desarrollo y por lo tanto de inclusión, sólo se trataría de más de lo mismo, tampoco puede ofrecer un fuerte impulso de crecimiento para la economía mundial, crecimiento que en los últimos años estuvo generado por los llamados países “emergentes” y muy en particular por la economía China transformada en una especie de fábrica mundial de las mercancías tangibles. Vistas así las cosas esta fase capitalista (para la hipótesis la última²) sólo puede sustentarse sobre más explotación y una incorporación-excluyente de los trabajadores (más economía informal, autoempleo y emprendimiento, mucho de ello como empleo y economía ficticia). Al mismo tiempo el capitalismo actual tiene que garantizar la *gobernanza*, que no la democracia, y sólo podrá hacerlo en el tiempo aumentando los mecanismos de



disciplinamiento, control y represión. Este capitalismo ha funcionado muy bien para los grandes empresarios, para el capital, pero no tiene soluciones para la mayoría de la población del mundo.

Otra manifestación fundamental de la crisis y puede ser la más urgente hoy, tiene que ver con la *destrucción del medio ambiente* propiciada de manera genérica por la acción del hombre, pero acelerada de una manera devastadora por el sistema capitalista. En efecto la separación entre el valor de uso y el valor, expresado como valor de cambio, está dando por resultado una depredación acelerada de la naturaleza (también de las personas), con la destrucción de los eco sistemas y la incapacidad de que estos puedan regenerarse. Esta situación ha sido advertida por la comunidad científica, recientemente de manera brutal por el físico Stephen Hawking² quien sostuvo que la humanidad se extinguirá en menos de 600 años, pues la tierra se convertirá en una enorme bola de fuego por el alto consumo de energía.

Crisis no menos importantes que se pueden mencionar serían las relativas a la *seguridad pública* que se presenta como un problema creciente y sin visibles vías de solución, especialmente en los países subdesarrollados como los nuestros. También la crisis derivada de la *destrucción del tejido social* y su reemplazo por el individualismo consumista, que incorpora o no a las personas a la sociedad como consumidores y los diferencia y estratifica por su poder de compra.

No menos importante es la *crisis de sentido de vida*, crisis de esperanza que afecta particularmente a los jóvenes, pero no solo a ellos, la ausencia de utopías y de sueños en la mayoría de la población, tiende a reducir la vida a un eterno y des-

esperanzado presente, donde la tendencia dominante es el escapismo y el comportamiento ligh y las soluciones que una parte asume son la vuelta a la religiosidad, las drogas y la banalidad consumista.

También enfrentamos una radical crisis de la democracia representativa y de los sistemas políticos a ella asociados. La democracia se ha transformado en un proceso electoral continuo donde los demócratas, ahora sólo electores que consumen candidatos en un marketing y un show televisivo insostenibles. La crisis ocurre por la ausencia de proyectos de sociedad diferentes a la capitalista neoliberal global que puedan hoy tocar al sentido común de las personas. Proyectos alternativos están en gestación pero no alcanzan todavía el tamaño social como para dar sentido a la cotidianeidad. Por otra parte el poder real es ejercido por los poderes fácticos nacionales y transnacionales, de modo que la democracia se ha vaciado de contenido y ha perdido su capacidad darle rumbo a la sociedad. El Estado se ha transformado en un simple instrumento de la clase dominante y sus políticas tienden a apoyar el proceso de acumulación de capital y la explotación y a generar condiciones para la gobernanza, especialmente a través de las políticas sociales focalizadas (caridad pública) y la represión mediante la criminalización de la protesta social.

La crisis civilizatoria tiene otras dimensiones que ahora no tocamos como la relativa a la sociabilidad y los valores que dan sentido a la vida colectiva y personal. También *crisis más específicas como las que sufren los sistemas educativos*, particularmente en nuestra América Latina y que trata de ser resuelta con reformas educativas neoliberales que ponen su énfasis en la formación del capital humano, en la formación de un trabajador polivalente, adaptable y sumiso al sistema, escolaridad que centra el proceso en el desarrollo de competencias laborales, en el saber hacer y en la competencia entre personas para lograr un espacio en un sistema excluyente en su naturaleza actual.

Crisis civilizatoria y eventuales soluciones

La solución a la crisis civilizatoria no puede encontrarse en el seno del sistema capitalista que la ha generado y no tiene solución en su permanencia, aunque es cierto y lógico que dentro de él comienzan a perfilarse las alternativas, como contraposición sistémica y como continuidad de elementos civilizatorios transistémicos.

En América Latina en los últimos 40 años hemos asistido a la visibilización de los pueblos originarios a través de su acción y su organización. Esta presencia de los pueblos organizados, de su cosmovisión y del conjunto de su cultura, está funcionando como oxígeno puro para nuestras sociedades en crisis, en cuanto pone en el escenario ideológico político y cultural elementos muy ricos para la construcción de alternativas civilizatorias. Estos elementos están presentes en la cosmovisión, en la espiritualidad, en la economía, en la organización social, en los valores, en la relación con la naturaleza y la vida, en las relaciones sociales, en el conjunto de sus creencias y en sus prácticas.

Cuando hablamos de educación intercultural bilingüe, la educación presente en los pueblos originarios es una importante fuente de conocimientos y prácticas pedagógicas donde lo no escolarizado juega un papel fundamental y además puede reorientar todo lo escolarizado, en una asociación y articulación virtuosa entre conocimiento, cultura (particularmente valores que sustentan la comunidad y la sociabilidad), producción de valores de uso o bienes y servicios y el conjunto de la cotidianeidad como práctica social, en la que la relación con la naturaleza y el conjunto de la vida son centrales para la producción y la reproducción de la vida son fundamentales para salir de la crisis civilizatoria. Recuperar una educación socialmente pertinente y como tal de calidad puede tener como ejemplo prácticas educativas comunitarias actuales e históricas. Un ejemplo de un intento por recuperar esas prácticas,

ese proceso educativo integral, se da hoy día en Bolivia y es necesario conocerlo y seguir su evolución.

La educación como campo de disputa de la hegemonía ideológica y política de un sistema social en crisis civilizatoria, es fundamental hacerlo desde ella, pero no sólo desde ella, se tiene que disputar el sentido común de la sociedad para poder gestar una propuesta contrahegemónica y civilizatoria diferente. En esa disputa lo pedagógico juega un papel fundamental si es capaz y pertinente para la construcción de sujetos autónomos, que pueden desarrollar poder individual y apuestan por lo colectivo, lo societal, como salida común de la crisis.

Una nueva civilización mundial diversa, con sus especificidades regionales, nacionales, locales, no puede descansar sólo en la contribución de lo ancestral u originario de nuestra Latinoamérica. Es preciso imaginar la fuerza del cambio y su composición como un gran río Amazonas hecho de múltiples afluentes que contribuyen a su fuerza y su capacidad de cambiar la actual civilización capitalista neoliberal. Contribuciones desde la modernidad, desde las culturas asiáticas, africanas, europeas, latinoamericanas y todas las demás, en definitiva en esa construcción no caben fundamentalismos de ningún tipo. Un mundo en que quepamos todos como dijera los zapatistas mexicanos, pero en donde no quepan la explotación, la exclusión, la depredación de personas y naturaleza, la desigualdad y la inequidad, un mundo que esté centrado en los valores de uso, en la reproducción de la vida, con un solo objetivo "la buena vida", el "buen vivir" para todo lo viviente.

Notas

- 1 Esto no supone que el fin del sistema capitalista esté cercano, sólo asume que se trata ya de un sistema impotente.
- 2 Hawking sostuvo la necesidad de explorar rápidamente alternativas y una de ellas podría ser Alpha Centauri que es uno de los sistemas estelares más cercanos, a cuatro años luz de distancia. Científicos creen que puede tener exoplanetas que podrían fomentar la vida, al igual que la Tierra.



Desde la crítica al “Apagón Pedagógico Global”: La salida de EEUU de la UNESCO

La educación es un derecho, no un privilegio



Luis Bonilla Molina

Cordinador Internacional de la RED GLOBAL/ GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA. Director Nacional de Venezuela ante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE-UNESCO).

La UNESCO (1945) es un órgano del sistema de Naciones Unidas, que surge en el marco del Tratado de Bretton Woods (1944/1945). En consecuencia, es una instancia del sistema de gobernanza global, que emana de la culminación de la segunda guerra mundial. La UNESCO tiene unas características singulares, pues en buena medida es el resultado indirecto del triunfo de la ampliación de la cobertura

educativa en la URSS, entre 1917-1945, que demostró al mundo cómo un Estado comprometido con la agenda social podría alcanzar logros extraordinarios en la ruta de la universalización educativa, que le permitiera mejorar el desarrollo nacional. En este sentido, la UNESCO representó la esperanza de los pueblos del mundo de alcanzar una paz duradera mediante la justicia social y la democratización del conocimiento.

La universalización educativa mundial, mediante el fortalecimiento y expansión de los sistemas escolares nacionales, bajo la orientación estratégica de la UNESCO, es dialécticamente hablando, una conquista de los sectores humildes y progresistas del mundo, por lo tanto su creación y funcionamiento se convierte en un hecho progresivo. Esta conquista empalmó con los nuevos requerimientos del capital trasnacional, que necesitaba reactivar el aparato productivo mundial en el periodo de postguerra, en cuya perspectiva los sistemas escolares, las escuelas, los liceos, las universidades, fueron vistos como espacios formadores de ciudadanía para el consumo. La creación de una masa de consumidores a escala mundial, formados a través de los sistemas escolares de todo el orbe, hizo que el capitalismo mundial viera con buenos ojos el surgimiento de la UNESCO y sus políticas fundacionales de universalización educativa.

Como he insistido en reiterados artículos, publicaciones, videos y conferencias, dos aspectos de la propuesta inherente a la UNESCO molestan a los intereses del capital. La primera, las pedagogías que constituyen un intento desde el campo científico, por comprender el hecho y las dinámicas formativas, mucho más allá de las aulas, lo cual constituía de por sí un riesgo para el capital, ya que promueven un pensamiento relacional que vincula temas y agendas aparentemente inconexas, como presupuesto público-PIB y educación, escuela y relación capital-trabajo, ciencia y soberanía nacional, entre otros. Por ello, desde los cincuenta del siglo XX, el complejo industrial cultural inicia una operación de propaganda que impulsa modas que fragmentan las pedagogías. Las políticas educativas dejan de ser pedagógicas para presentarse con énfasis en algunos de sus componentes (didácticas, planeación, gestión escolar, evaluación, currículo, calidad educativa), en distintos momentos históricos, que van desde ese momento hasta el presente. El objetivo de esta iniciativa del capital es

despedagogizar e instrumentalizar la enseñanza como simple tecnología de aprendizaje.

La segunda, el magisterio que enseña a aprender de manera crítica molesta a los señores del dinero mundial, pues este enfoque educativo convierte la construcción de ciudadanía en un acto de generación de conciencia política y no en un simple acto de formación para el consumo (mercancías, democracia, obediencia). Se inician operaciones propagandísticas a escala planetaria para señalar que no se necesita estudiar y formarse profesionalmente para enseñar, que cualquiera puede enseñar, como un acto político orientado a la progresiva destrucción de la carrera y la profesión docente. Este proceso, desigual y combinado de despedagogización y quiebre de la profesión docente, tiene un capítulo estelar en las narrativas que promueven la disolución de la escuela que conocimos. Sin ese contexto, es imposible comprender en profundidad las implicaciones del anuncio de EEUU de retirarse de la UNESCO, seguido por una decisión similar del gobierno Israelí.

Eso sí, esta no es la primera tensión, con amenazas de ruptura, entre EEUU y la UNESCO. En realidad es un nuevo capítulo en la disputa histórica entre las propuestas de educación para todos y todas y, la visión mercantilista respecto al propósito de los sistemas escolares nacionales. Pero esta puede ser la crisis que marque el punto de partida para arrebatarle institucionalmente a la UNESCO la agenda educativa. Por ello debemos estudiar, discutir y analizar tanto los orígenes de las crisis de EEUU con la UNESCO, como expresiones de este proceso y su eventual impacto en el devenir del organismo mundial. Veamos algunas pinceladas al respecto.

Primera crisis EEUU - UNESCO

Desde la década de los '50, el gobierno de los EEUU ha polemizado con decisiones y resoluciones de la Conferencia General, el Comité Ejecutivo

y las Conferencias Sectoriales, alegando que el interés nacional de ese país, es superior a decisiones de las mayorías de los países miembros del órgano de cooperación multilateral. Esto se debe en buena medida, en lo interno, a que la nación más poderosa del mundo, define prioridades para la orientación de su sistema educativo que no son necesariamente complementarias con la visión de la mayoría de países miembros; en lo externo, a la valoración económico-productiva-industrial-militar y geopolítica que hacen en cada momento, sobre el impacto de una política educativa sobre la lógica de dependencia neocolonial o el peligro de una eventual ruptura de la misma.

A pesar de estas diferencias, EEUU se mantuvo por décadas en la UNESCO, votando en contra o vetando algunas de sus decisiones. La política de preeminencia de la perspectiva del mercado sobre el de la educación como derecho humano, de los sistemas escolares como un servicio versus la mirada de la misma como bien público, marcó buena parte de los debates en ese periodo. Esto se rompe con la llegada de la perspectiva neoliberal a la economía mundial.

Segunda Crisis EEUU - UNESCO

Precisamente en 1985, en medio del impulso de la primera generación de políticas públicas asociadas a la globalización económica y la mundialización cultural, tanto EEUU como el Reino Unido (en 1986) deciden abandonar la UNESCO, alegando serias diferencias con el órgano de Naciones Unidas, por –señalan ellos- la politización del organismo educativo internacional y su supuesta hostilidad contra “las instituciones básicas de una sociedad libre, especialmente contra el libre mercado y la libertad de prensa”. De lo que se trataba en realidad era de atacar el consenso alcanzado por los países miembros, respecto a la educación como derecho ciudadano, presionando para convertir la agenda

educativa en un servicio transable en el mercado. El capital comienza a intentar construir una nueva correlación de fuerzas al interior de la UNESCO, que se corresponda a las exigencias del modo de producción de ese momento.

De hecho, en los ochenta del siglo XX, el neoliberalismo impulsa el discurso de la crisis de eficacia y legitimidad de los Estados nacionales, que -según esa perspectiva- se expresaban en lo educativo en déficit de calidad y pertinencia. En consecuencia, promueven distintas modalidades de privatización de la escuela pública, que pasan por la desinversión en lo sustantivo de los sistemas escolares: docentes, planta física, programas alimentarios y bibliotecas, argumentando una supuesta búsqueda de calidad educativa y pertinencia de la acción escolar mediante el traspaso de los sistemas escolares a la gestión privada. Esta dinámica se encuentra y complementa con el desembarco de la primera ola de la revolución científico-tecnológica. El negocio de la industria informática y la comunicación analógica se constituye en un componente fundamental en la dinamización de la economía global. Las economías latinoamericanas que venían saliendo de las crisis de las deudas externas de los ochenta, reciben una renovada presión, no sólo para disminuir el gasto público educativo, sino que comienzan a verse asediados por las narrativas que proponen que lo sustantivo del presupuesto en educación vaya migrando a la adquisición de chatarra tecnológica de rápida obsolescencia. Así, desde lo educativo, se contribuye a dinamizar la economía mundial en detrimento de la estabilidad y sostenibilidad de los propios sistemas escolares.

La UNESCO seguía siendo una referencia importante en la defensa de la educación pública. La UNESCO sin EEUU logra impulsar la declaración de Jomtien (1990) de educación para todos, la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) y el Foro de Dakar (2000). Paradójicamente, solo meses después de realiza-

da la Conferencia Mundial de Educación Superior, la UNESCO elimina su dirección de educación superior y la convierte en una pequeña división, en lo que sería la primera gran capitulación institucional del organismo en la conducción protagónica de un sector de la educación, ante el emerger de renovadas presiones de los organismos económicos globales.

La tercera revolución industrial (1985/1995) genera nuevas tensiones en el campo educativo. No se trata solo de una transición de la Enseñanza Asistida por Radio (EAR), a la Enseñanza Asistida por la Televisión (EAT) hasta llegar a la Enseñanza Asistida por Computadora (EAC), sino que la virtualidad, la conexión bidireccional en tiempo real, así como las nuevas formas de comunicación relacionadas a la sociabilidad de los “nativos digitales”, comienzan a colocar en debate la propia existencia de la escuela, el liceo y la universidad como los conocimos. El neoliberalismo educativo ve en la tercera revolución industrial una posibilidad de disminuir los costos educativos y optimizar la construcción de ciudadanía para el consumo, mediante las innovaciones que acompañan al desembarco del Internet.

En un primer momento, los organismos económicos globales impulsan y presionan -desde lo externo e interno- para que se produzca un giro en el discurso y las actividades de la UNESCO. Ello hace que el organismo internacional pase de la generación de contenidos que modelen y orienten el debate mundial en educación -como lo venía haciendo- a una especie de institución centrada en “verse el ombligo” mediante el énfasis en la administración de su propia burocracia y la interpretación de los designios educativos del G8, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI) y OCDE.

El propósito no era otro que sacar a la UNESCO de la articulación del debate educativo mundial, subalternizar su trabajo a los organismos económicos globales y, avanzar del modelo de privatización educativa de finales del

siglo XX, a la neo privatización del siglo XXI. Esta operación se percibe con especial nitidez al revisar el perfil de los últimos directores generales del organismo, quienes ya no expresan un pensamiento educativo propio o de un sector de la sociedad mundial, sino que son la más clara expresión de equipos burocráticos, quienes firman documentos hechos por terceros, por encargo.

A pesar de ello, la UNESCO seguía viviendo de su “prestigio” fundacional y del trabajo realizado en el siglo XX. Muchos educadores, público en general e incluso “decisores” tenían y tienen una percepción ingenua del organismo mundial, que lo coloca como una instancia neutral. En ese sentido, EEUU revisa su decisión de retirarse de la misma, pues su opinión resulta importante, en la configuración de los nuevos imaginarios de sociedad y gobernabilidad, así como un lugar de enunciación privilegiado para construir narrativas que hagan “culturalmente digeribles” las soluciones que se plantea la gobernanza mundial, ante los conflictos culturales y de cambio político, que a escala planetaria genera el neoliberalismo.

La salida de EEUU, Reino Unido y Singapur había creado una crisis presupuestaria de la organización, sin precedentes en su historia. Ello contribuyó a que la UNESCO, en muchos casos, “mirara para otro lado” y obviara el abordaje tanto de los problemas civilizatorios del milenio como el estudio en profundidad del impacto de la tercera revolución industrial en los sistemas educativos y el futuro de la escuela.

Tercera crisis EEUU - UNESCO

En el año 2003 EEUU vuelve a la UNESCO, en lo que algunos catalogan como una operación tipo Caballo de Troya, orientada a producir el quiebre de la agenda educativa del organismo. Ya el Reino Unido lo había hecho en 1997 y Singapur volvería cuatro años

después de los norteamericanos, en el 2007. La justificación del reingreso de EEUU se hizo bajo el manto del apoyo a la multiculturalidad, la ciudadanía planetaria y la paz, fundamentalmente después de los acontecimientos del 11-S.

En esta nueva etapa (2004/2005) EEUU coincide con las críticas que formulan algunos países del Grupo Latinoamericano respecto al ostentoso uso que hacen directivos del organismo de los fondos aportados por los países miembros. Se cuestiona por ejemplo, que quienes viajan en primera clase aérea y pernoctan en hoteles de lujo, es la alta burocracia uneskiana, mientras se disminuyen sensiblemente los fondos para investigación educativa e intervención sobre el terreno por parte de la UNESCO.

Una vez que el neoliberalismo ha roto mucho de los tejidos sociales que caracterizaban a las sociedades capitalistas del siglo XX, requiere la construcción de una nueva hegemonía cultural para el modelo de producción en construcción y puesto en marcha. EEUU entiende el papel que la UNESCO puede jugar en la coyuntura, básicamente en la recolección de los "vidrios rotos" por sus acciones económicas, políticas, militares y culturales en todo el mundo. EEUU pasa a tener un peso del 22% del financiamiento del organismo; es decir casi una cuarta parte del presupuesto operativo de la UNESCO es aportado por la administración norteamericana. Esta operación cierra el anillo financiero sobre el organismo de Naciones Unidas, haciendo que casi el 50% de su presupuesto dependa de los grandes países capitalistas, incluidos Japón y China. Con el reingreso de EEUU, Reino Unido y los aportes de las potencias capitalistas, el neoliberalismo logra construir la dependencia financiera de la institución con estos socios, aunque sus órganos de decisión muestren aún algunos "grados de libertad".

A partir de 2008 comienzan a evidenciarse presiones crecientes desde el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación al Desarrollo

Económico (OCDE), por asumir para sí, la agenda educativa global. Incluso, los impulsores de esta perspectiva comienzan a señalar abiertamente que la UNESCO debe abandonar su papel de articulador educativo, y que –según dicen– debería concentrarse en los temas de Cultura y Comunicación. Desde esa mirada le correspondería a los organismos económicos globales (BM/OCDE), tomar la direccionalidad estratégica de la educación. Pero esto no se queda en un deseo, progresivamente la OCDE –especialmente desde 2008– a través de las pruebas PISA comienza a marcar el territorio de la educación primaria y secundaria con sus paradigmas de estandarización, mientras que el Banco Mundial hace lo propio con la educación superior. El BM acaba de publicar su informe mundial de la educación superior (2016/2017), en el que ya se asume como intérprete y orientador del sector. Instancias como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y más recientemente la Corporación Andina de Fomento (CAF) pugnan por disputar alguna influencia regional y/o subregional en la agenda educativa de los primeros niveles del sistema educativo regional, montando "tienda aparte" de la UNESCO.

En ese marco, en el año 2009, es electa Irina Bokova como Directora General de la UNESCO. Bokova, de origen

búlgaro, altamente relacionada con la diplomacia de la nueva Rusia capitalista, es acompañada en la Dirección Adjunta de Educación por el señor Qian Tang, de origen chino. Así, los países que coordinan la agenda neoliberal logran asegurar la influencia del G8+China en las decisiones del organismo educativo mundial. Tres temas coloca en agenda la nueva dirección de la UNESCO: el ingreso de Palestina como Estado miembro pleno del organismo, alcanzar un acuerdo mundial sobre Educación Para Todos (EPT) que contenga acuerdos mínimos en materia presupuestaria y, la inclusión de la agenda educativa en los nuevos objetivos del milenio u ODS, como terminaron denominándose.

En la trigésima sexta Conferencia General realizada en 2011 se abre el debate sobre el ingreso de Palestina como Estado miembro pleno de la UNESCO. Me correspondió estar y votar a favor de tal decisión. La respuesta inmediata de EEUU e Israel fue la de "congelar" sus aportes a la UNESCO por tal decisión. Extrañamente la Dirección General de la UNESCO, la señora Bokova, no desarrolló un plan "B", para ubicar en otros Estados miembros –por ejemplo el mundo árabe– los recursos faltantes por la decisión de EEUU e Israel. Esta incomprensible indecisión de la dirección de la UNESCO generó una nueva crisis fi-



nanciera del organismo, que llevó a la institución a colocarse de hecho, a la cola de la agenda del Banco Mundial y la OCDE, por su limitada capacidad de iniciativa e incidencia en los debates y acciones de esta etapa. En la práctica, la falta de iniciativa de la dirección general de la UNESCO llevaron a que el eje de los debates educativos sustantivos lo asumieran los organismos económicos globales.

Esta errática actuación continuó con el Foro Mundial de Educación (Incheón, 2015) en el cual se debatía el futuro de la educación para todos y todas y, donde los docentes, las maestras y los profesores de aula, fueron los grandes ausentes en la construcción del debate y la toma de decisiones. La limitada presencia docente se expresó a través de la Internacional de la Educación (IE) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación (CLADE), contrastando con el protagonismo del Banco Mundial, la OCDE y la perspectiva empresarial en la cita de Corea del Sur. La buena nueva que significaba el alcanzar un consenso mundial respecto a la base mínima de un 6% del PIB y un 20% del presupuesto público destinado a la educación, se vio empañada por el temor que estos recursos no fueran a mejorar las condiciones de trabajo y salario de los docentes ni las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, sino terminaran en las manos de las grandes transnacionales de la informática, como sector dinámico de la economía global y como requerimiento para transformar drásticamente la educación conforme a las exigencias de la cuarta revolución industrial (2014/2020). Al concluir esa cita 236 educadores, pedagogos y autores educativos de los cinco continentes lanzamos una carta que cuestionaba lo ocurrido en Incheón y alertaba sobre el riesgo de un Apagón Pedagógico Global; carta en tres idiomas que ya lleva más de treinta mil firmas de respaldo.

La orientación del objetivo educativo de los ODS (2015-2030), el objetivo cuatro, hacia la calidad educativa con

pertinencia, nos hizo recordar el eje de las políticas neoliberales que fueron dadas a conocer desde la década de los ochenta del siglo XX. La estandarización educativa, la evaluación a estudiantes y docentes con patrones homologados dan cuenta del lugar de aprobación de este objetivo: la OCDE y el BM.

Cuarta crisis EEUU - UNESCO

En esa nueva realidad, la UNESCO convoca a su Conferencia General, a la cual le corresponderá elegir a las autoridades que le conducirán durante los próximos ocho años. Es sintomática del tiempo actual de la UNESCO la candidatura del DGA actual Qian Tang, de origen chino y quien ha ido ascendiendo en la escala burocrática de la UNESCO desde la propia dirección de recursos humanos, instancia que le correspondió dirigir. Los otros candidatos son el Sr. Polad Bülbüloğlu de Azerbaiyán, el Sr. Pham Sanh Chau de Viet Nam, la Sra. Moushira Khattab de Egipto, el Sr. Hamad bin Abdulaziz Al-Kawari de Qatar, el Sr. Juan Alfonso Fuentes Soria de Guatemala, el Sr. Saleh Al-Hasnawi de Iraq, el Sr. El-Khoury Lacoeuilhe del Líbano y la Sra. Audrey Azoulay Francesa. Los candidatos con más opción pertenecen al mundo árabe y quien les disputa el espacio es la candidata francesa Audrey Azoulay, de origen judío, quien fuera asesora cultural del Presidente francés François Hollande en los años 2014-2016 y Ministra de Cultura y Comunicación de Francia 2016-2017.

La crisis de orientación estratégica del organismo se presenta ahora con claras incidencias en su vida interna. En materia de gestión, los empleados de la UNESCO presentaron de manera pública para la valoración en la próxima Conferencia General que inicia en Noviembre de 2017, sus cuestionamientos respecto al manejo del organismo. En el documento titulado "DOCUMENT 202 EX/5. FOLLOW-UP TO DECISIONS AND RESOLUTIONS ADOPTED BY THE EXECUTIVE BOARD AND THE GENERAL

CONFERENCE AT THEIR PREVIOUS SESSIONS. Part IV. HUMAN RESOURCES ISSUES" los trabajadores de la UNESCO exponen serias observaciones sobre la evolución de la UNESCO hacia un organismo que ha normalizado los contratos temporales de muchos de los directivos y personal clave de los institutos miembros, así como respecto a una desmejora sensible de las condiciones laborales del personal que contrasta con lo que ocurre con la burocracia. Esta pareciera ser la "punta del iceberg" de una dinámica de flexibilización institucional que amenaza a la existencia del propio organismo. El documento en cuestión expone la necesidad de iniciar un serio proceso de transformación institucional para evitar su decadencia y pérdida de influencia mundial.

La decisión respecto a Hebrón (2017) que se convierte en el detonante público de la nueva decisión de EEUU e Israel, de abandonar la UNESCO y sus aportes financieros al organismo, pareciera en realidad ser solo un pretexto que -a mi juicio- cuenta con dos claras intenciones. La primera de carácter "electoral" respecto al proceso que se dará en la Conferencia General de 2017 de sustitución, por parte de los países miembros, del rostro que ocupa el cargo de Director General de la UNESCO. En este sentido, ante la posibilidad que el cargo sea ocupado por un árabe, la salida de estos dos países, sirve de excusa para lanzar un mensaje a los países miembros, aún indecisos, respecto a que lo "políticamente correcto" para los intereses norteamericanos es el apoyo a la candidatura de la Sra. Azoulay. El triunfo de un candidato árabe sería intolerable para Tel Aviv, socio ideológico de la administración norteamericana. Al final, hoy 14 de Octubre de 2017, el primer resultado señala que el Comité Ejecutivo en pleno respaldó la candidatura francesa y la presentará ante la Conferencia General el 10 de Noviembre de 2017. Pareciera allanarse el camino para una solución negociada que permita el retorno de EEUU e Israel a la UNESCO.

Llama la atención que sea una Ex Ministra de Cultura quien dirigirá los destinos de la UNESCO, quien tendrá de partida el desafío de enfrentar las voces que plantean que la UNESCO debe dejar la agenda educativa y concentrarse en la cultura y la comunicación. Apuesto a que el voto mayoritario del Comité Ejecutivo a su favor, apunte a fortalecer la agenda educativa de la UNESCO, pero la última palabra al respecto la tendrá la nueva DG UNESCO.

Segundo, en cualquier caso, gane quien gane la elección para la Dirección General de la UNESCO -en una victoria cantada ante la Conferencia General de Noviembre de 2017- la real agenda del capitalismo mundial en materia educativa la expresa la actual Secretaria de Educación de la Administración de Trump, la Sra. Betsy DeVos, quien impulsa el modelo de educación en casa, de virtualización de los procesos educativos, de mercantilización de la actividad escolar, de la educación como un servicio, elementos asociados a un desarrollo de lo educativo en la vorágine que anuncia la cuarta revolución industrial. La nueva Directora General de la UNESCO, estará altamente tensionada por las mutaciones neoliberales del siglo XXI, el impacto de la cuarta revolución industrial y su incidencia en los sistemas escolares; esperemos que le permitan navegar de manera autónoma en este mar sacudido por la tormenta de las incertidumbres civilizatorias y la transformación del modo de producción capitalista.

El escenario ideal para los EEUU es que la agenda educativa la determinen los órganos económicos globales a partir de las orientaciones del G8; es decir, la disolución de las responsabilidades educativas de la UNESCO; veremos hacia donde apuntará la gestión de la inminente nueva figura central del organismo multilateral educativo. Para los pueblos del mundo, para las maestras y los profesores, para la juventud, los niños y niñas que sueñan con un mañana más justo, libre y solidario, la UNESCO representa la organización con mayor capacidad para garantizar educación para la inclusión y la democratización del conocimiento, indispensables para un mejor futuro, por ello no dudamos en defender las enormes potencialidades de un espacio como ese para un mañana de paz e igualdad en el mundo. Por los momentos, le deseamos éxito a la Sra. Azoulay, esperando que su gestión se oriente a la satisfacción de las aspiraciones y necesidades educativas de los mas humildes de la tierra. Si esa es su orientación, seguro estoy que coincidiremos en el trabajo de defensa de la educación pública, gratuita, popular y de calidad.

Caracas, Octubre de 2017

Texto completo en: <https://www.lahaine.org/desde-la-critica-al-apagon>



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:

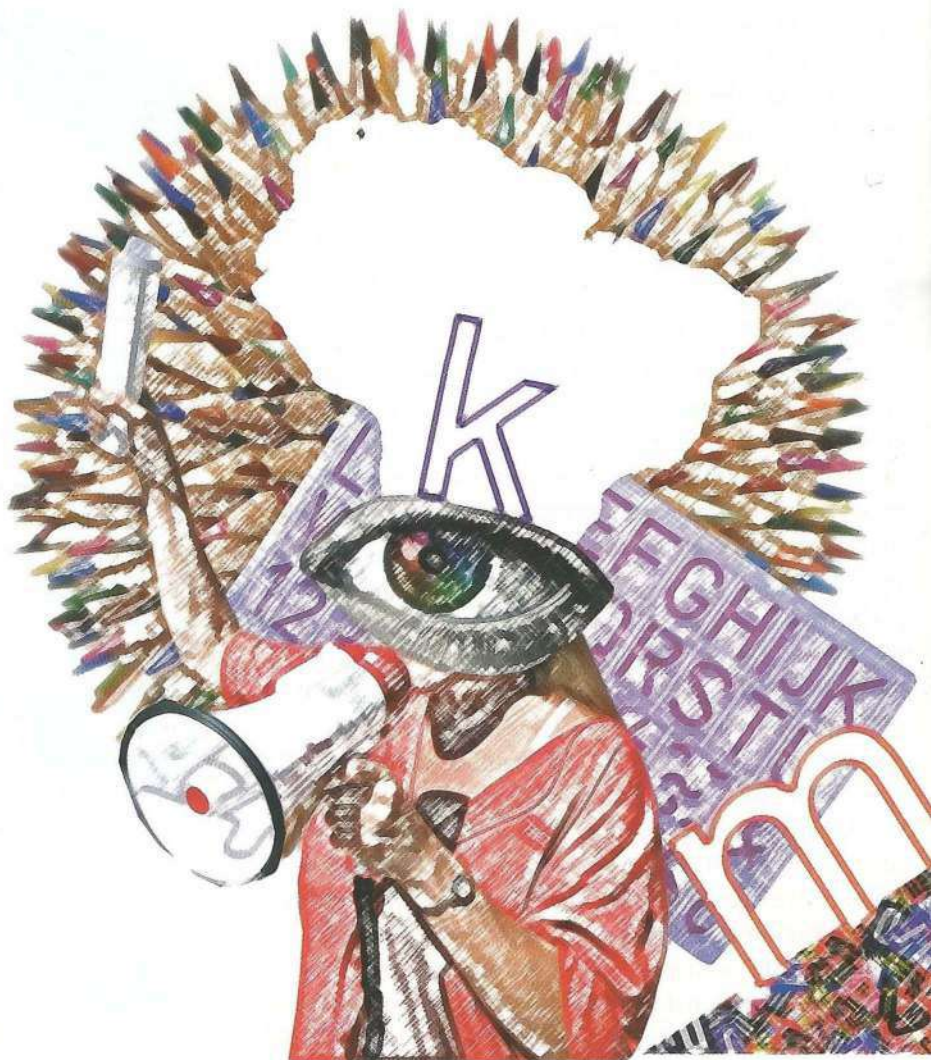
www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

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

Móvil: 3158916832

Ser maestro en **Latinoamérica hoy:** desafíos



Alfonso Tamayo Valencia

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En este artículo se presentan diversas imágenes del maestro en la historia, los cambios que están ocurriendo en el orden epistemológico, ético y pedagógico, así como los desafíos que estos cambios implican para la educación y los maestros en un mundo globalizado. Se señalan tres metáforas que ayudan a su comprensión y se hace una propuesta alternativa desde la pedagogía crítica.

Palabras clave

Maestro, paradigma, epistemología, pedagogía, ética, globalización, sociedad del conocimiento, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desafíos, pensamiento crítico.

La pregunta por la razón de ser del maestro ha estado resuelta desde múltiples perspectivas que se enmarcan en los contextos históricos y culturales de cada época.

El maestro se ha pensado como formador en las más excelsas virtudes, como ejemplo a seguir, como investigador, como autoridad moral, como reproductor de ideologías, como comunicador, como transmisor de verdades científicas, como transformador social, como aplicador de métodos para enseñar, como pedagogo, como profesional etc...y también se le ha ridiculizado, se le ha considerado como un intelectual de segunda categoría, como subversivo, en eterna lucha por su salario, repetidor y memorizador de contenidos, como un artesano que aprende por imitación, obsesionado por el cumplimiento de objetivos o cuando menos como alguien que mantiene ocupados a los niños mientras sus padres van al trabajo y hasta se ha escrito un libro sobre El Maestro Ignorante. Pero también se ha dicho que "Sin buenos maestros no hay buenas escuelas y sin buenas escuelas no hay buena educación-".

Lo anterior para indicar que abordar este tema, necesariamente pasa por una organización arbitraria de una secuencia posible pero no única, por lo cual agradezco a mis colegas y futuros colegas si toman mis ideas como herramientas que puedan o no usar, para comprender quien es el maestro hoy y a cuales desafíos se está enfrentando.

La Educación y la emergencia del maestro:

Quiero suscribir aquí las ideas de J.Dewey en " Mi Credo Pedagógico", para quien la educación es un proceso social por medio del cual se genera identidad, se conserva la cultura, se recrea lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad en cada época. Esto quiere decir que la educación existe desde los inicios de la sociedad y es ella la que asegura la memoria y el conocimiento, la formación moral y el sentido estético- La educación es el proceso por medio del cual todo lo que se ha construido socialmente a lo largo de los siglos es puesto al alcance de los niños y jóvenes, en la familia primero y después en la escuela.

Somos enanos en hombros de gigantes ya que es gracias al esfuerzo inteligente de quienes nos precedieron como podemos ahora mirar el mundo de este modo- "Toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la raza. Este proceso comienza inconscientemente casi desde el nacimiento y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones. Mediante esta educación inconsciente el individuo llega gradualmente a participar en los

marse como ciudadanos? ¿Convertirían sus casas en espacios para aprender? ¿Cómo sabrían los gobernantes que tipo de ciudadanos se están formando? ¿Qué tipo de ética se establecería? ¿Si los que saben no enseñan entonces a donde irían los saberes cuando ellos mueran? ¿Habría progreso social? Tiene, entonces razón A. Zambrano cuando afirma que una sociedad sin maestros es una sociedad sin futuro.

El maestro en esta línea de pensamiento sobre la educación, aparece como el sujeto designado socialmente para hacerse responsable de la forma-

...La educación es el proceso por medio del cual todo lo que se ha construido socialmente a lo largo de los siglos es puesto al alcance de los niños y jóvenes...

recursos intelectuales y morales que la humanidad ha logrado acumular... Este proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, y ninguno de ellos puede subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias". (Dewey J. 1961)

Es esta concepción de la educación la que a mi juicio justifica y explica, valora y sitúa al maestro en la sociedad, veamos:

La apropiación de la cultura universal, el conocimiento de los saberes, las técnicas, las artes, las filosofías y los desarrollos intelectuales no los puede asumir la familia y mucho menos el individuo aislado, por inteligente que sea, es preciso que surja la escuela como institución y el maestro como sujeto de saber pedagógico.

¿Qué sería de la sociedad sin maestros? ¿Tendrían los niños que conocerlo todo por su propia experiencia? ¿Les alcanzaría la vida para visitar las bibliotecas, estudiar las ciencias, for-

ción de los ciudadanos en lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad y si esto es así, entonces su existencia es fundamental y su situación privilegiada: él ayuda a edificar el futuro.

Ser maestro es una decisión ética y política, epistemológica y pedagógica, es optar por comprometerse a acompañar y orientar la formación de otros.

En otro plano y mirando un poco la historia, el profesor Bollnow de la Universidad de Tubinga (Bollnow, O.F. 1986), clasifica cuatro formas fundamentales de la educación y por tanto cuatro imágenes de ser maestro, según él, en la historia de la pedagogía aparecen las siguientes concepciones:

1. La concepción tecnológica, el educar como una fábrica o hacer, por analogía con la producción artesanal. (Locke, J y Skinner, F.)
2. La concepción organológica, el educar como un dejar crecer, como un cuidar y mantener alejadas posibles perturbaciones. A la manera

como un jardinero que tiene que esmerarse en el cuidado de sus plantas, pero que no puede acelerar a voluntad su crecimiento, teniendo que esperar a que éstas lo hagan de por sí. (Rousseau-Froebel-Herder)

3. La concepción pedagógico-cultural, diferenciada a su vez en dos niveles: a) La educación como simple transmisión de los bienes culturales. B) La educación como desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para interactuar en ella. La formación del niño, respetando sus capacidades y ritmos, es mirada ahora dentro de una cultura. Ya no se trata de transmitir ciertas materias, sino de desarrollar en el niño aquellas facultades que lo capacitan a entender los productos culturales en su sentido y a desarrollarlos vivamente. La formación del alma por medio de la apropiación viva de los contenidos culturales la llamamos "Bildung" en el sentido más profundo de la palabra, pudiendo aquí designar el término tanto el proceso de la formación, en sentido verbal, como también, en cuanto estado, la forma alcanzada por el alma tras el proceso. (Spranger)
4. La concepción de la educación como un despertar, dividida a su vez en: a) Encuentro existencial, que llama, invita al cambio, cuestiona lo vivido, es una experiencia existencial que pregunta por el sentido y significado de la propia vida (Heidegger) b) Educación para la conciencia exigente. Despertar al encuentro, como una exigencia ética".

Y encomienda a una pedagogía general el desarrollo conjunto de estas concepciones. "Sólo juntas abarcan la totalidad de la educación", nos dice.

El maestro entonces se definiría como artesano, jardinero, reproductor cultural, agente socio-crítico transformador y reflexivo existencial, funciones todas que pondría en la práctica educativa.

Desde el campo intelectual de la pedagogía y gracias a los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano



Fotografía - Alberto Motta

y los desarrollos del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (Suárez y otros.2015) podemos delinear un ser maestro como trabajador de la cultura, como sujeto del saber pedagógico, como intelectual orgánico.

También podríamos rastrear en la historia de las prácticas pedagógicas para relacionar su identidad con los modelos pedagógicos vigentes, con las políticas educativas en boga o con los estereotipos que nos proponen la literatura y el cine.

Así pues el maestro tiene una relación con el conocimiento, fundamenta su práctica en la pedagogía y hace parte de un proyecto ético y político.

Ser maestro hoy: desafíos en el contexto global y nacional

Asistimos hoy a grandes fenómenos sociales que tienen efectos fundamentales en la educación y en el maestro, ellos son:

La globalización, la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información además de las revoluciones epistemológicas, cognitivas, pedagógicas y éticas.(Tamayo 2007)

La globalización como fenómeno económico de libre mercado a nivel mundial solamente regulado por la oferta y la demanda pero con repercusiones políticas, culturales, ideológicas y sociales, interpela a la educación que

la ubica en una comunidad mundial con el riesgo de convertirla en una mercancía. "La globalización con sus enormes beneficios afecta en forma incierta la identidad cultural de los países que por su nivel de desarrollo están en condiciones menos favorecidas en el escenario globalizador. En tales circunstancias, el sistema educativo tendría un doble papel a jugar: internacionalizarse para moverse en ese nuevo entorno con pertinencia y servir de mediación en el diálogo intercultural, manteniendo un interés central en la identidad nacional."(Orozco et al.2001)

La sociedad del conocimiento es, hoy por hoy, el componente central de la riqueza de los países así como en otro tiempo lo fue la tierra o el capital.

Por sociedad del conocimiento entendemos la interacción de redes virtuales de información a partir de centros o nodos de producción de conocimientos disponibles para todos en cualquier lugar del planeta. La información disponible hoy en internet plantea serios retos a una educación basada en la simple transmisión de datos y obliga a replantear la labor del profesor como dictador de clase cuyas verdades absolutas pierden su carácter exclusivo frente a la capacidad de los alumnos de estar más y mejores informados que el mismo docente. "El mundo se ha digitalizado y como consecuencia, se han modificado las relaciones de trabajo, las relaciones

sociales y la experiencia humana en general. La era de la información es la nuestra y el computador, su manifestación más inmediata.”(Castells.1999) Esta sociedad del conocimiento plantea serios interrogantes frente a la equidad en el acceso a la información y puede ser un factor de aumento de la desigualdad entre quienes tienen y no tienen recursos para obtenerla.

El uso de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que son los medios en los que circula la sociedad del conocimiento, contribuye a reemplazar “la cultura del libro por la de la imagen” (Orozco et al. 2001) y hace más rápida, actual, oportuna y diversa la información sobre cualquier tema, lo cual obliga a modificar los esquemas tradicionales de aprendizaje, asignando un nuevo rol al maestro, quien direcciona el proceso de construcción de conocimiento en los estudiantes y renuncia a imponer, dogmáticamente, su reducida información. Obliga a facilitar procesos de selección, comprensión, análisis, interpretación, creación y crítica frente al ingente material disponible y se convierte en un investigador abierto que trabaja junto con los estudiantes en proyectos o temas.

Por nuevas tecnologías hacemos referencia al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas relacionadas con el almacenamiento, procesamiento, transmisión y percepción de la información (CD-inteligencia artificial, hipertexto-hipermedia-multimedia-video interactivo-fibra óptica-satélite-internet-realidad virtual, etc...). “Atender a estas posibilidades en el terreno de la educación puede significar: disponer de procedimientos para adaptarse al ritmo de aprendizaje del estudiante; tener mayor flexibilidad y poder innovar en cualquier momento del proceso educativo; disponer de un acceso a fuentes de información (red); poder ampliar la oferta educativa; mejorar e incentivar la formación permanente y corporativa y sobre todo ampliar y cualificar la denominada modalidad

de educación a distancia.”(Icfes.2000) Estos acontecimientos exigen un redireccionamiento de la formación de los docentes y se plantean desde nuevas formas de ver el mundo y de actuar en él, hay una nueva visión con efectos fundamentales en la pedagogía y en la didáctica.

Tenemos aquí un primer desafío para los maestros de hoy: Cómo posicionarnos frente a estos acontecimientos?

Pero no es solamente una cuestión de mercados, más información disponible y complejos aparatos para transmitirla, lo que nos lleva a postular un cambio paradigmático en la función de los docentes sino también los importantes desarrollos que se vienen dando en el campo intelectual de la epistemología, la pedagogía y la ética.

En efecto, asistimos hoy a un verdadero cambio de paradigmas en el orden del conocimiento. El modelo de científicidad que sobredimensionó la lógica de la investigación desde el pensamiento positivista, caracterizado por la observación empírica que establecía como único criterio de verdad, la experimentación de los hechos mediante procesos hipotético-deductivos que pretendían validez universal y necesidad lógica y que encontró en las matemáticas un instrumento eficaz para la generalización de sus resultados a través de leyes objetivas, ha entrado hoy en una profunda crisis ya que concibe el mundo como dado y estático que descontextualiza el conocimiento y desconoce el mundo de la cultura y la historicidad misma. (Martínez,M.2014)

Hoy se reconocen otras alternativas que debilitan las fronteras entre el conocimiento de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales. Según esta nueva visión epistemológica, el conocimiento se construye desde variadas fuentes que vienen de la cultura local, del mundo de los valores, de la tradición y aún, del conocimiento popular. Del modelo rígido de un saber científico obtenido con el método de investigación de las ciencias naturales

se pasa hoy al reconocimiento de otras formas válidas de conocer: las visiones del mundo de los mitos, de la religión, de las analogías, del saber popular, de la ética y de la estética.

La racionalidad no se agota en la lógica y la pregunta por la construcción de conocimiento se ancla en el lenguaje y sus múltiples funciones de representación, expresión, performance y proxémica-

Ya no solamente se cuestiona el cientificismo clásico sino que se reconocen las particularidades de cada contexto o las formas de vida dentro de las cuales el significado y el sentido del conocimiento se definen desde los diversos “juegos de lenguaje” que cada comunidad usa para propósitos específicos. (Tamayo. 1998)

Los trabajos de S.Toulmin(1972), E. Morin(1990), L. Wittgenstein(1953), J.Habermas(1988) entre otros, se orientan en esta dirección.

Pero también la psicología ha producido una verdadera “revolución cognitiva” en cuanto a las concepciones de conocimiento y su construcción a través de procesos neuropsíquicos que se dan con una mayor complejidad que la que afirmaba el simple esquema estímulo-respuesta de la psicología conductista.

La mente es activa y se transforma en sus estructuras conceptual, metodológica, axiológica y pragmática. Parte de preconcepciones pero puede orientarse a una comprensión más compleja, más potente y más adecuada de sus significados. Ya no es una caja negra cuya única expresión es la conducta observable sino un intrincado proceso de simbolización, uso de reglas y construcción de significados, que interactúa con los demás y se eleva a la comprensión, el análisis y el pensamiento reflexivo. Es diversa y reviste múltiples formas (kinéticas, artísticas, musicales, espaciales, numéricas, afectivas, racionales...) que de ninguna manera se pueden desconocer a la hora de pensar la formación de un ser humano.

Ausubel, Novack, Kelly, Gardner, Perkins, Carretero, Rodrigo, Arnay, Delval...han avanzado interesantes tesis sobre este asunto. (Tamayo . 2007)

Es este un segundo desafío cuyo enfrentamiento tendrá profundas consecuencias para el ser del maestro y de la escuela ¿Cómo ser consecuente con estos nuevos paradigmas?

De otra parte y con igual fuerza asistimos hoy a una reconceptualización del campo de la ética y de la filosofía de los valores que pasa por una crítica contundente a las éticas de corte trascendental. Ya no se trata de construir unos criterios y unas normas generales para la calificación de la acción moral, como lo hace E.Kant, válida para todos los hombres en cualquier mundo posible, como un imperativo categórico de la razón individual y práctica encerrada en sí misma, sino que se trata de una fundamentación débil de la moral, que reconoce la importancia de la acción comunicativa para construir, por consenso, una ética civil que autoregule el comportamiento social y que comprometa a los sujetos en procesos de discusión y argumentación racional. De esta manera lo que cuenta es el mejor argumento, aceptado con tolerancia y dentro del respeto mutuo. Este respeto mutuo se constituye en la condición de posibilidad de una ética civil, determinada por el contexto histórico y sujeta a modificaciones de acuerdo con los intereses de los sujetos involucrados en el reordenamiento de la acción social. (Hoyos G.1992)

La educación recupera así su dimensión formadora y se orienta a la construcción de valores humanos más allá de la simple profesionalización o de la exagerada especialización técnica.

Lo ético se convierte en eje fundamental de la educación y busca la valoración de la enseñanza y de la educación desde la pregunta por los fines que la orientan. ¿Cómo formar hombres más humanos, más solidarios, más respetuosos de las diferencias y no solamente más eruditos y más especializados? Es este otro de los retos que afrontamos a principios del siglo XXI.

Hay aquí una reconfiguración del campo de la antropología pedagógica y de la ética, que son indudablemente otro desafío para los maestros, cuyo compromiso con el reconocimiento de la alteridad, respeto a la diferencia y búsqueda de espacios democráticos en la escuela, enfatizan en la dimensión ética de la educación.

Las anteriores revoluciones en el campo de la epistemología, y la ética han tenido, como era de esperarse, profundo impacto en la pedagogía contemporánea.

De una concepción de la pedagogía, como simple, metódica para la transmisión de contenidos que privilegia el poder autoritario del docente que lo sabe todo y lo dice todo y que anticipa al estudiante una condición pasiva de receptor de contenidos de aprendizaje que debe copiar mecánicamente y reproducir de memoria "lo dicho" en clases magistrales, se pasa hoy a una diversidad de alternativas que conciben la pedagogía como un "campo intelectual" cruzado por conceptos y métodos tensionados por la lucha entre agentes, agencias y discursos, todos ellos referidos al control simbólico, con profundas consecuencias en la práctica social de la educación.

La pedagogía ha superado la condición de segundo orden que le asignó el auge de las ciencias de la educación y ha construido ya un objeto propio y un estatuto epistemológico respetable, que le da un lugar preponderante en la formación de los ciudadanos que necesita esta sociedad cambiante.

Pedagogía como disciplina construida desde el análisis del discurso pedagógico, o también entendida como acción comunicativa que reconstruye competencias para socializar en las culturas propias de las disciplinas, pedagogía como dispositivo de control simbólico que nos alerta sobre los modelos hegemónicos que jerarquizan y excluyen, legitiman y regulan la reproducción en el campo intelectual.

Y cada vez con mayor fuerza se viene consolidando la pedagogía crítica como una propuesta pertinente,

emancipadora y constructora de justicia y democracia, con raíces en lo nuestro. Pedagogía de la esperanza arraigada en una ética planetaria que parte del reconocimiento de la alteridad como condición de posibilidad de la educación y la cultura.

Es este el desafío mayor que tenemos que enfrentar los maestros porque en él se nos va nuestra propia identidad como profesionales y como pedagogos.

Claves para una interpretación de lo que nos pasa y esbozo de una propuesta

Hemos descrito y caracterizado la situación, el terreno de los acontecimientos, los trayectos y las tramas en las que se entretene la vida del maestro hoy. Como ser histórico, social, inmerso en la cultura. Hemos señalado los desafíos en lo político, en lo epistemológico, en lo ético y en lo pedagógico y es desde allí como podemos arriesgar la siguiente respuesta a la pregunta por el ser maestro hoy:

Vamos a utilizar tres metáforas o figuras para refrescar el entendimiento como diría Wittgenstein: El Péndulo-El barco que hay que reparar sin sacarlo del agua-La enfermedad del insomnio y el olvido.

1. El péndulo: si asumimos la educación como un sistema integrado cuya finalidad es poner las condiciones para la formación de los seres humanos en lo mejor de la cultura podemos compararlo con un reloj muy fino, cuyas piezas tan valiosas, por alguna razón no están integradas para dar la hora correcta. Una mirada al péndulo que regula el movimiento de las manecillas nos muestra que el péndulo está desequilibrado y en su movimiento a los lados cae con mayor fuerza cuando viene de la derecha, arrasando en cada compás el espacio del lado izquierdo.

Esta figura nos permite entender por qué, aunque el sistema educativo está integrado por el aparato administrativo del estado y el gobierno (MEN) los



Fotografía - Alberto Motta

educadores y la comunidad educativa, a la hora de las decisiones, los presupuestos y las políticas, el mayor peso lo tiene el sector gubernamental y por ello en muchos sectores de intelectuales e investigadores se dice que:

Desde las multinacionales de la educación como la UNESCO y el PNUD se comienza a “racionalizar” un discurso sobre la educación como si se tratara de una “mercancía” cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial. Dentro de una lógica sociotecnocrática este discurso busca “apropiarse de la idea de calidad bajo criterios y parámetros que suponen la abierta mercantilización de la educación y la búsqueda de la excelencia educativa de carácter elitista, segregadora y discriminativa”.(Escudero J.1999)¹ Este discurso sobre la calidad retrotrae del ámbito de la economía, conceptos como productividad, rentabilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, optimización, indicadores, evaluación, rendición de cuentas, control y, urge reordenar el sistema educativo mediante evaluaciones desde este enfoque, fijar criterios de acreditación, poner la enseñanza en función de las necesidades de la empresa, vigilar con criterios empresarial las instituciones

educativas... “La educación como un bien de consumo y no como un servicio cultural”.

Sus destinatarios ya no son los ciudadanos sino los clientes y la calidad es ahora su nuevo valor de cambio, de transacción entre la escuela y la familia. Se insiste en la descentralización para eludir la responsabilidad del estado, se asume la capacitación docente como un gasto innecesario, se deslegitima al estado benefactor para pasar a un estado de mínimos y se exalta la eficacia y calidad de la educación privada que se constituye ahora en un ejemplo a imitar.

Los maestros hemos devenido “funcionarios” de una burocracia que lo controla todo. La racionalidad instrumental lo abarca todo y convierte la experiencia en “experimento”. Los maestros convertidos en expertos dedicados y especializados en el uso de instrumentos de medición y técnicas de enseñanza han sido despojados de la riqueza y complejidad de su propia práctica pedagógica.

La calidad, concepto que tiene sentido, significado dentro del campo intelectual de la pedagogía, pierde ahora su origen y se ve definida y reducida, subordinada y desarticulada frente al

discurso hegemónico, estandarizado e ilegítimo que pretende imponer el gobierno desde este enfoque neoliberal.

Calidad como indicador de gestión empresarial exitosa, eficiencia porque hace más con menos inversiones, recorte al gasto en valor agregado en lo cultural, en lo lúdico, en lo ético y estético y mirada contabilizadora sobre el gasto por estudiante, pago a profesores, recursos a las instituciones... ahorrar al máximo es la consigna.

Se desprestigia la educación pública, se denuncian sus costos y se señala a profesores y directivos como despilfarradores ineficaces; se privilegia la educación privada y se monta un dispositivo para evaluar la educación desde esta mirada economicista.

Mirada economicista que es acompañada de leyes y decretos que pretenden regular el sistema educativo con el único fin de ajustar su gasto a los intereses de la banca mundial. No importa que dichas leyes y decretos atenten contra derechos adquiridos, atropellen las libertades democráticas, acaben con las organizaciones sociales y los derechos del Magisterio... el fin justifica los medios y a ellos se une la gran prensa y la oligarquía para hacer aparecer como legítima, urgente y necesaria una re-

forma a la educación y a la enseñanza que por medio de evaluaciones de eficiencia, estándares mínimos de calidad, competencias básicas, aumento de estudiantes por profesor, integración de instituciones escolares y convenios con el sector privado, niegan la posibilidad de hacer de la educación lo que la Constitución consagra: Un derecho ciudadano, un bien público de carácter social y cultural.

Del otro lado del péndulo

Volviendo a la metáfora del péndulo podríamos pensar en anteponer al peso hegemónico de las políticas de gobierno un peso igual o mayor desde el otro lado, el lado de los maestros, la pedagogía, la comunidad.

Se trata de consolidar un gran Movimiento Pedagógico Latinoamericano que devuelva la identidad y la voz a los maestros, que reconozca sus saberes y resignifique sus prácticas como recuperación de la memoria de sus propias experiencias reflexivas, que se fundamente en la pedagogía y que lo constituya como sujeto social y político, interlocutor válido, a la hora de tomar decisiones sobre política pública en educación.

Que asuma, desde la pedagogía crítica, una responsabilidad colectiva y organizada para cerrar las brechas de injusticia y señalar la corrupción. Para hacer de la escuela un territorio de paz y vida en democracia.

Las preguntas aquí serían: desde donde empoderarnos los maestros para construir un proyecto contrahegemónico? ¿Cuál corriente pedagógica es la más pertinente? ¿Qué tipo de elementos habría que cultivar para adquirir el estatuto de profesionales del saber pedagógico? ¿Cómo sería esa organización para la acción? ¿Quiénes nuestros referentes?

2. La enfermedad del insomnio y el olvido: Nos dice García Márquez, en Cien años de soledad, que a Macondo llegó esta rara enfermedad y que no se podía soñar ni mucho menos recordar...algo similar nos ocurre

a los maestros: olvidamos nuestra historia, no sabemos quienes fueron nuestros antepasados, no hay memoria, no hay identidad y por eso cualquiera nos puede reemplazar.

Es preciso entonces, volver por la memoria pedagógica de nuestra profesión, recuperar la identidad desde el saber propio, valorar nuestro universo simbólico, conceptual, metodológico y práctico. Entender que hay un acumulado de experiencias de hombres y mujeres que, antes que nosotros, también pensaron la educación, sus fines y contenidos, sus didácticas y sus formas de evaluación. Reconocer que los maestros formamos parte de una comunidad académica cuyos ejes son la epistemología, la ética y la pedagogía. Que somos profesionales y tenemos pensamiento propio sobre lo que hacemos, que ningún cambio, reforma o avance en el sistema educativo de ningún país se puede hacer sin tener en cuenta a los maestros.

Qué si sabemos quiénes somos y que si podemos soñar en una educación más justa, más humana y más solidaria, que transforme los sujetos y los contextos para el desarrollo pleno de todas las dimensiones del hombre.

3. ¿Cómo reparar un barco sin sacarlo del agua? Esta metáfora nos sirve para plantear la angustia sentida por el magisterio: no podemos hacer nada, nos tienen atiborrados de actividades, el sistema es así, no podemos cambiar la sociedad y mucho menos el sistema. La pregunta es ¿qué podemos hacer?

Sin negar la contundencia de las políticas internacionales, agenciadas desde las organizaciones económicas y traducidas en compromisos de los gobernantes mediante legislaciones en cada país, es preciso generar movimientos de resistencia y propuestas argumentadas para una organización de colectivos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, centros culturales, grupos de estudio, círculos pedagógicos, proyectos alternativos, prácticas innovadoras críticas, experiencias artísticas y deportivas,

articuladas con la sociedad civil y con otras reivindicaciones como mejores servicios públicos, mayor presupuesto en lo social, apoyo a la cultura y la ciencia, para ir descolonizando la educación del imperialismo financiero neoliberal.

Una nueva corriente de pensamiento y acción, de fraternidad y transformación, recorre nuestra América, de ello dan razón: el movimiento pedagógico latinoamericano, las expediciones pedagógicas en Colombia, Venezuela, Argentina. Los Círculos de Autoeducación Docente (CADs) en el Perú, las redes y colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela (Red DHIE.).El movimiento pedagógico impulsado por el sindicato docente Colegio de Profesores de Chile y la organización del todo el sistema educativo en Bolivia, el movimiento Sin Tierra en Brasil, los Zapatistas en México, los bachilleratos populares, y un sinnúmero de colectivos esparcidos por nuestra América que le están diciendo a la sociedad que la educación debe ser la principal tarea del gobernante y que a ella debería dedicar todos sus esfuerzos.

Finalmente señalamos algunas características de la Pedagogía Crítica que nos ayudan a direccionar este Proyecto Colectivo:

Una educación centrada en los contextos: esto quiere decir que toda educación como proceso social se enmarca en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas y paradigmas de la época y por la manera como los actores sociales se apropian y empoderan frente ellas. De acuerdo con esta característica lo que tenemos que hacer es leer nuestro propio contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos que nunca ha resuelto para partir de allí en la búsqueda de una enseñanza para el pensamiento. Qué nos dice la historia? Cómo hemos asumido las configuraciones familiares, barriales, ciudadanas? Cómo está nuestro sistema educativo? Cúales son las políticas educativas y cómo se expresan en normas y decretos?

Una educación que recupera los sujetos: vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo pone como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solamente la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos sino también y con la misma fuerza la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes. Con saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y moral, con ideas y representaciones a partir de las cuales puede aprender otras nuevas pero sin las cuales no es posible aprender porque aprender es transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico. Una educación que valora el sujeto como capaz de autonomía, libertad y crítica. ¿Quién es el ser humano? ¿Cómo aprende el ser humano? ¿Quién es el otro y quién soy yo en el proceso educativo?

Una educación en su dimensión ética y política: contexto y sujetos conforman una comunidad de intereses y conocimientos ligada por derechos y deberes que pueden construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permita vivir productivamente en medio de las diferencias y no asumirlas como amenazas. Es una ética de la comprensión que asume al otro como referente para construir mi propia identidad, al otro como un mí mismo con ilusiones, ideas, saberes y sentimientos morales. Es recuperar el tejido social deshecho por la discriminación, la inequidad, el desplazamiento y la violencia por medio de la construcción de una ética civil fundada en la dignidad de la persona humana. Reconocer que somos condicionados pero no determinados y que juntos podemos construir espacios de libertad. ¿Qué tipo de educación queremos? Para qué propósitos y con qué valores?

Una educación para el pensamiento crítico: entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana. ¿Cómo desarrollar comunidades de indagación que develen las condiciones de inequidad y organicen proyectos transformadores?

La escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular. Se trata de asumir la pedagogía crítica como un referente potente para el diseño curricular que reconfigura los propósitos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación en la institución educativa de acuerdo con los principios arriba señalados. También se piensa desde allí como emerge un maestro comprometido con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientados a cimentar los valores de una ética civil y por sobre todo reconocer el valor de lo colectivo para la concientización, organización, planeación y realización de procesos transformadores de las realidades de deshumanización y exclusión que cruzan las instituciones. ¿Cuáles son los elementos de la Pedagogía crítica que nos sirven para organizar transformaciones en las instituciones educativas que permitan una enseñanza para el pensamiento crítico? ¿Existen rutas didácticas que lo hagan posible? ¿Cuáles son? (Ortega P. 2013))

Pongo a consideración estas observaciones que son puntos de vista susceptibles de modificación, complementos o señalamiento de contradicciones y espero que en un debate productivo podamos encontrar ideas para mejorarlo. Sin debate tampoco hay aprendizaje.

Bibliografía

- Dewey, J. (1961). *Mi credo pedagógico*. Losada. Buenos Aires. Argentina. Sexta edición. página 52.
- Bollnow, O.F. (1986). *Formas de la educación*. En *Revista Universitas* 2, 1986. Universidad de Tubinga. página 107.
- Suárez, D y otros. (2015). *Pedagogías Críticas en América Latina*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Orozco, L.E y otros. (2001). *Bases para una política de estado en educación superior*. MEN- ICFES. Bogotá.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. Siglo XXI. México.
- Icfes. (2000). *La educación superior a distancia en Colombia*. Bogotá.
- Tamayo, A. (2007). *Nuevos paradigmas en la formación docente*. Cuadernos de Psicopedagogía. N°4. UPTC. Tunja. páginas 109-118.
- Tamayo, A. (2014). *El movimiento pedagógico colombiano como referente para la defensa de la educación pública en Latinoamérica*. En *memorias del VI Congreso popular en defensa de la escuela pública*. La Rioja. AMP-CTERA -Argentina. página 39.
- Hoyos, G. (2000). *Formación Ética, Valores y Democracia*. En: *Estados del arte de la Investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Colciencias-Icfes- Socolpe. pág 142. Miriam Henao y Orlando Castro. Compiladores.
- Escudero, J. (1999). *La calidad de la educación*. *Revista Acción Pedagógica*. Murcia. España.
- Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Boaventuriana. Bogotá.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México- Trillas. capítulo I.



Deserción escolar

y estrategias de permanencia en las Instituciones Educativas oficiales en Tunja



Jorge Fernando Vargas Cruz

Magister en Educación, Licenciado en Matemáticas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia. Secretaría de Educación Tunja. E-mail: jorgefernando.vargas@uptc.edu.co

Resumen

En la situación actual hay dos problemas de permanencia de estudiantes en el sector educativo de Tunja los cuales son: la deserción escolar y de acceso de estudiantes en la educación, lo que implica realizar un conjunto de estrategias que reduzcan la deserción y, por tanto, incrementen la permanencia en las aulas escolares. Aunque la administración municipal ha implementado

estrategias nacionales tales como la gratuidad escolar, transporte escolar y alimentación escolar. Se pretende reunir a los rectores y directivos docentes para que planten las estrategias de acceso y permanencia de cada Institución Educativa Oficial de Tunja, la cual servirán como bitácora para el seguimiento y prevención de los estudiantes desertores en el municipio de Tunja.



Fotografía - Alberto Motta

Palabras Claves

Deserción, estrategias, acceso, permanencia, Instituciones Educativas.

Naturaleza del artículo

Artículo de reflexión investigativa. Deserción escolar y estrategias de permanencia en las instituciones educativas oficiales Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Secretaría de Educación Tunja. Instituciones Educativas oficiales de Tunja, se realizó entre los años 2016 y primer semestre del año 2017. Grupo de Investigación de Educación Matemática PIRÁMIDE y Semillero: Grupo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje de la geometría.

Introducción

La deserción escolar, entendida como el abandono del sistema educativo antes de haber culminado el ciclo escolar,

es un fracaso para el estudiante y para el ente territorial, pues contraviene los fines últimos del sistema educativo y tiene considerables efectos negativos sobre el desarrollo social, el buen uso de los recursos invertidos en el servicio educativo, la competitividad del ente territorial y del país y la calificación de su capital humano. (MEN, 2003)

Dos problemas para la permanencia de los niños dentro del sistema educativo en Colombia son la repitencia y la deserción escolar. Diversos factores contribuyen a que se presenten altos índices de deserción escolar, entre los más importantes están: las dificultades socio-económicas, la falta de motivación de los niños para permanecer en las instituciones, por lo general debido a que sus intereses y expectativas no son afines con el proceso educativo “contenidos, contexto, entre otras.”; poco interés de los padres de familia con el porvenir de los hijos, espacios agradables, mejoramiento de la planta física y mobiliaria de las Instituciones Educativas. (MEN, 2011)

Con esta investigación se desea identificar las condiciones para que los estudiantes en riesgo de deserción permanezcan en el sistema educativo y culmine sus estudios. Con ayuda de las Instituciones educativas oficiales de Tunja, se pretende diseñar de esquemas de estrategias de acceso y permanencia para la ciudad de Tunja.

Materiales y métodos

¿Qué es la deserción escolar?

Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; más no debe definirse con este término a todos los

abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional. (MEN, 2014)

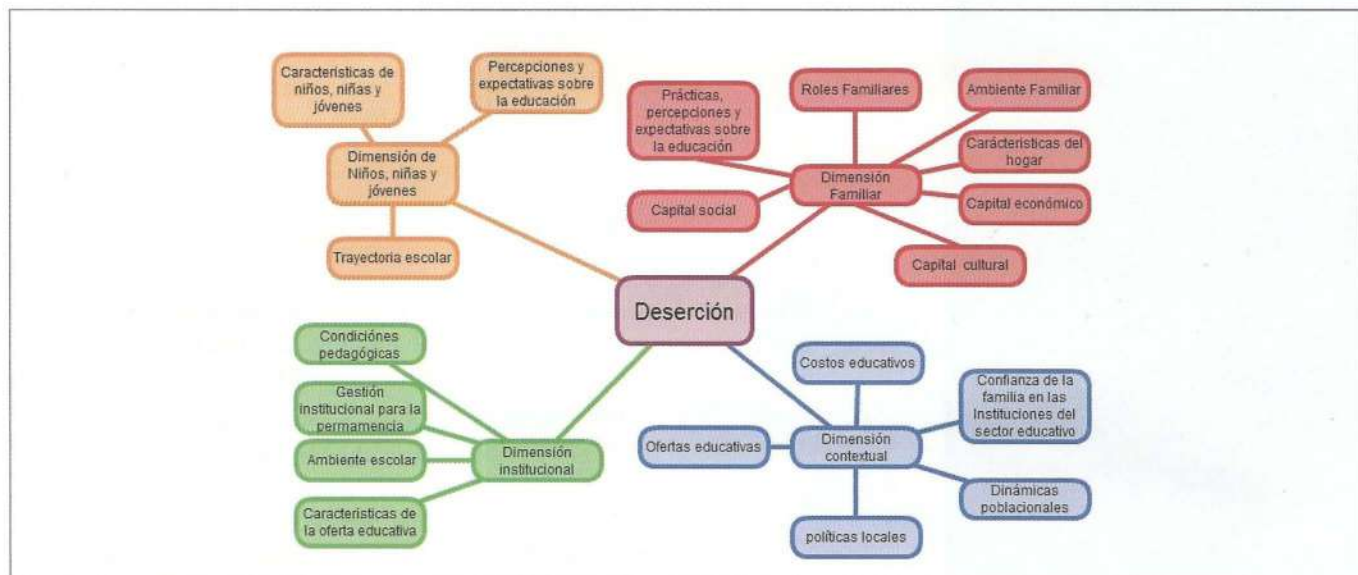
La deserción y el carácter de las metas individuales, como manifiesta (Tinto, 2016), la definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la Institución Educativa y cambiar durante la trayectoria académica.

Para el Ministerio de Educación Nacional la deserción escolar es la interrupción o desvinculación de los estudiantes del Sistema Educativo. Es decir, que niños y jóvenes que asisten a las Instituciones Educativas dejan de hacerlo y no logran culminar sus estudios. Hay distintas formas de entenderla y analizarla (MEN, 2014):

Según su duración la deserción puede ser temporal o definitiva. Algunos niños que abandonan algún curso pueden matricularse al año siguiente (deserción temporal) mientras que en otros casos los estudiantes que abandonan no retornan al sistema educativo.

Según la temporalidad, que reconocería el momento (o momentos) de la trayectoria en la que ocurre, podría reconocerse según los niveles educativos en que ocurre: preescolar, primaria, secundaria, media o universitaria, o incluso los grados escolares (MEN, 2014)."

Gráfico 1. Dimensiones de deserción



Fuente: Basado en Encuesta Nacional de deserción Escolar –ENDE- ISBN: 978-958-691-447-2, página 41

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar (por ejemplo; Espínola y Claro, 2010; Olavarría, 2008; Rumberger y Lim, 2008; Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein, 1994; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009; Otárola, 1993; Vera, 1990; Esquivel, 1994), se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuya último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela”.

¿Cómo se mide la deserción?

En general hay dos formas de medir la deserción, según la encuesta nacional de deserción del Ministerio de Educación Nacional:

El cálculo de los eventos anuales de deserción, que permite medir la proporción de estudiantes que cada año abandonan. Tanto los que abandonan en el transcurso del año escolar (intra-anual), como los que abandonan al finalizar el año y comenzar el siguiente (inter-anual).

El cálculo de la situación de deserción de un grupo de edad determinado, que refiere al proceso acumulado de deserción de todos los niños y jóvenes que componen ese grupo.

Aspectos metodológicos

La investigación se centra en el paradigma mixto, enfatizando la información cualitativa, ya que la situación que se estudia es un proceso complejo, del cual no puede darse cuenta sólo con la interpretación detallada de las diferentes situaciones tales como reuniones, trabajo de equipo con directivos y estudiantes. El enfoque mixto no sólo mide ni compara variables, interpreta e intenta comprender situaciones en profundidad. Se usarán un instrumento de tipo cuantitativo, para tener una visión más completa de la situación estudiada Vasco Uribe, 2006a, especialmente en la etapa de diagnóstico.

Resultados y discusión

Tabla 1. Evolución de la Matrícula Total por Sector

Nivel	Año 2007	Año 2008	Año 2009	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015	Año 2016
Matrícula Oficial	27668	27572	27003	26856	26430	26391	25880	25224	24513	24296
Matrícula No oficial	7429	7923	8077	7834	8779	9362	10243	10207	11112	11429

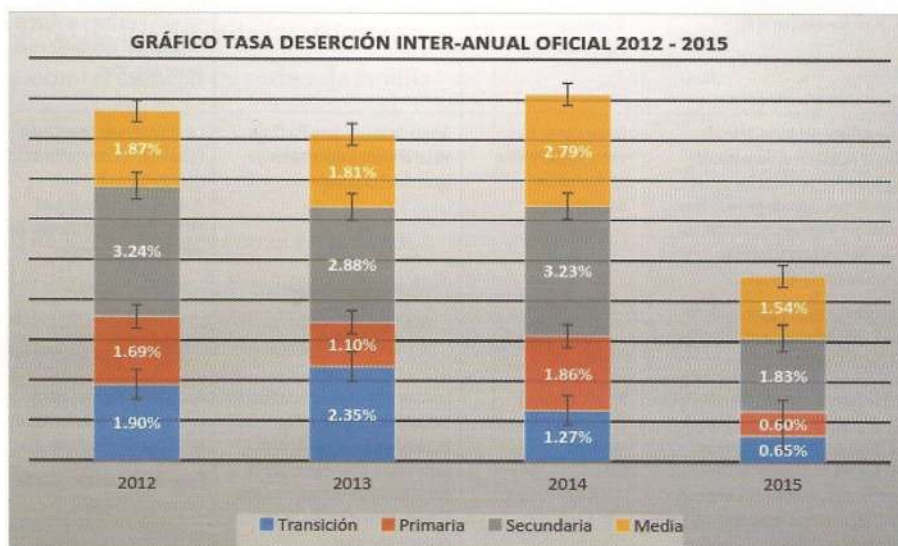
Fuente: Tunja Cobertura en Cifras -Subdirección de Acceso MEN-

Tabla 2. Deserción a Nivel Municipal. tasa de deserción oficial 0 a 11 más aceleración del aprendizaje durante los años 2010 al 2016.

Entidad	210	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Tunja	2,39%	2,73%	2,33%	1,96%	2,48%	1,21%	1,43%

Fuente: oficina asesora planeación Ministerio de Educación Nacional -MEN- y Secretaría de Educación de Tunja.

Gráfico 2. Tasa de deserción en las instituciones educativas oficiales de Tunja



Fuente: oficina asesora planeación MEN y Secretaría de Educación de Tunja

En la gráfica representa la deserción por niveles académicos (prescolar, primaria, secundaria y media) durante los años 2012 al 2015, donde se evidencia que el nivel con mayor deserción es secundaria.

Sin embargo, el área de cobertura además de ser proveedor de información de matrícula también debe gestionar actividades en coordinación con los demás procesos de la Secretaría y las mismas Instituciones Educativas oficiales, según lineamientos establecidos para ello con el Ministerio de Educación Nacional y de la misma Alcaldía Municipal, actualmente, se ha enfatizado en lograr la permanencia de los niños dentro del sistema educativo, e implementar diversas estrategias de acceso que permitan evitar la repitencia y la deserción escolar, aunque el Municipio de Tunja se encuentra actualmente dentro del Grupo V, que agrupa las Entidades Territoriales Centralizadas -ETC- con tasas de deserción menores a 2.25, (Tasa Tunja 1.21), teniendo el Grupo I tasas superiores al 5% y la meta Nacional 2017-2018 fijada en 2.5, la cual es concordante con la estimada dentro del Plan de Desarrollo Municipal Tunja en Equipo 2016-2019

El Ministerio de Educación Nacional promueve acciones específicas encaminadas a generar las condiciones para que los estudiantes no deserten del servicio y permanezcan en las Instituciones Educativas como un territorio protegido de la comunidad y protector de los derechos fundamenta-

les niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que les permita acceder al conocimiento, para definir sus proyectos de vida. En tal sentido se han identificado y desarrollan entre otras las siguientes estrategias: Programas de gratuidad escolar, alimentación escolar, transporte escolar, inversiones con excedentes cooperativos, atención a población con necesidades educativas específicas y población afectada por la violencia.

Estrategias de acceso y permanencia propuestas por cada institución educativa oficial de Tunja

Para el municipio de Tunja estas estrategias de permanencia de nivel nacional han ayudado en desacelerar la deserción, pero se pretende llevar más a lo particular; cada Institución tiene su propia problemática se encarga de una población y georreferenciación diferente. Se solicitó por intermedio de la Secretaría de Educación de Tunja se formulen las estrategias de acceso y permanencia en cada Institución Educativa, luego, se verifica con una matriz DOFA, cada una de ellas. Para esta investigación se consolidaron las más relevantes y representativas entre las doce (12) instituciones Educativas oficiales de Tunja, arrojando el siguiente análisis:

Tabla 3. Consolidado estrategias de acceso y permanencia propuestas por cada institución educativa oficial de Tunja.

PROBLEMÁTICA	ESTRATEGIAS	DOFA			
		DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
FALLAS INJUSTIFICADAS	Seguimiento con llamadas telefónicas. Jornada Unificadas (jornada única).	Ausencias injustificadas por parte de los estudiantes	Seguimiento vía telefónica a los acudientes, para hacer seguimiento. Seguimiento a la asistencia escolar.	Seguimiento que se le da al estudiante en cuanto a su nivel académico y la buena planta física de la institución.	Abandono, repitencia y deserción escolar
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	Detección a tiempo de estudiantes que presenten Necesidades Educativas Específicas -NEE- Inclusión presente en el PEI	Falta de caracterización de estudiantes con Necesidades educativas Específicas -NEE-	Flexibilidad curricular	Docentes de apoyo en triadas en las Instituciones Educativas para focalizar y realizar la inclusión del estudiante en el sector educativo.	Exclusión educativa
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Trabajo que se hace por parte de las dependencias se mantiene dialogo permanente con la familia mediante los comités de convivencia conciliatorios generándose compromisos por parte del estudiante, los padres o acudientes para así obtener cambios positivos con los educandos. Programas orientaciones y prevención de alcoholismo, drogadicción, sexualidad, Tiempo libre, manejo de conflictos	Problemas de convivencia, prevención de alcoholismo y drogadicción	Apoyo de orientador y Psicóloga en las diferentes dificultades que presenta el estudiante.	Las Unidades de Orientación Escolar (actualmente Zonas de Orientación Escolar), realizan seguimiento a los estudiantes con problemas de convivencia y conducta	Abandono, repitencia y deserción escolar
FAMILIAS DISFUNCIONALES	Uno de los factores que inciden directamente en la irregularidad de asistencia y permanencia en la institución por parte de los estudiantes radica en la desestructuración del núcleo familiar toda vez que a los menores quedan sin referente que represente para ellos autoridad y responsabilidad	Responsabilidad familiar en los asuntos escolares	Las Unidades de Orientación Escolar (actualmente Zonas de Orientación Escolar) han contribuido en gran parte ya que ellos se desplazan y hacen las visitas domiciliarias para la verificación oportuna de los casos de deserción.	Acompañamiento al estudiante por parte de la familia y la institución educativa. Proyecto de vida compartido. (Escuela de PADRES)	Dificultades familiares. Problemas afectivos en el hogar.
ASIGNATURAS CON VALORACIÓN EN BÁSICO O BAJO	Cada docente realiza actividades de refuerzo en cada una de las temáticas trabajadas semanalmente.	Mejorar el ambiente institucional y en el aula. Confianza del niño con el docente.	Redes de apoyo como el SENA y CASD.	Nivelación por periodos de los estudiantes con dificultad académica. Entrevistas y dialogo con los estudiantes próximos a desertar	Reprobación académica, repitencia
ATENCIÓN A PADRES DE FAMILIA	Comunicación Tripartita entre Escuela-estudiantes - padres de familia	Falta de comunicación con padres de familia del estudiante.	Comunicación continua con padres de familia.	Apoyo brindado por algunos padres de familia y redes de apoyo externas. (ZOE, Sisben, Familias en Acción, Protección Social, entre otros)	La comunicación es la base de la educación, por tanto, si no hay comunicación entre el estudiante- escuela y padres de familia, hay un índice alto de deserción escolar

Fuente: Consolidado Estrategias de acceso y permanencia de las doce (12) instituciones Educativas oficiales de Tunja para la prevención de la deserción escolar.

Posteriormente, mediante las mesas de trabajo para la creación y actualización de las estrategias de acceso y permanencia de cada una de las instituciones educativas oficiales y trabajando en equipo con Psicoorientadoras y Personeros Estudiantiles. Se tomó como meta lograr la permanencia de los niños y niñas dentro del sistema educativo y evitar la deserción escolar.

Propuestas de las psicoorientadoras de acceso y permanencia para las instituciones educativas oficiales de Tunja.

- Sensibilización, motivación y exigencia de los docentes para el desarrollo de su labor.

- Propender en el acto educativo por valorar el proceso de evaluación como factor operante para el desarrollo integral de los estudiantes.
- Tener en cuenta que el factor permanencia de acuerdo a las voces de los docentes de las instituciones educativas para escuchar las causales y el diseño de estrategias pertinentes.
- Programa de unidades de orientación escolar como apoyo en torno a las diferentes instituciones, dar continuidad a las personas que ya conocen la situación de las instituciones educativas
- Trabajo y sensibilización con los docentes “humanizar” a los estudiantes.

- Tener en cuenta también las voces de los padres de familia para formalizar acuerdos respectivos
- Fortalecer el trabajo individual con los padres de familia.
- Aumento de capacidad de respuesta interinstitucional
- Implementación de proyectos psicopedagógicos-lúdicos de acuerdo a la permanencia y motivación
- Lograr un convenio con universidades en especial fundación universitaria Juan de castellanos para apoyar a las instituciones educativas (practicantes de trabajo social).
- Desde la SEM fortalecer las escuelas de padres de familia

Propuestas de los personeros estudiantiles

- Mejorar la relación de los profesores con el estudiante.
- Intervención de entidades públicas y privadas para la prevención de problemas exteriores que intervengan en la formación y convivencia escolar
- Dar mayor relevancia al ser como persona.
- Analizar y valorar el sistema educativo actual y su funcionalidad.
- Necesidad de recibir motivación
- Los padres no deben transmitirle sus problemas a los hijos para que ellos no tiendan a descuidar sus estudios por quitarles una carga y brindarles un apoyo

Sugerencias de la Secretaría de Educación

- Capacitar a los docentes en modelos pedagógicos actuales.
- Desarrollar actividades de clima laboral con los docentes varias veces al año.
- Desarrollar actividades con estudiantes, docentes, rectores y cuerpo administrativo con el fin de generar tolerancia entre las partes.
- Apoyar a las psicoorientadoras desde el aspecto social en el trabajo con familias y redes de apoyo institucionales e interinstitucionales.
- Generar compromiso con los padres de familia ante la corresponsabilidad que tienen al vincular a su hijo (a) al sistema educativo.
- Crear espacios para que los estudiantes y docentes expresen los aspectos a mejorar en cada institución.

Las instituciones educativas oficiales de Tunja implementaron las estrategias de acceso y permanencia sugeridos, detectando una disminución de la deserción en el año 2016, verificando 347 estudiantes por fuera del sistema educativo equivalente al 1.45%, por debajo del promedio acumulado por el ente territorial.

Tabla 4. Distribuciones posibles desertores según grado y nivel corte 16 noviembre 2016

	Recuento		Porcentaje
Transición	Transición	20	5,76%
	Total	20	5,76%
Primaria	Primero	27	7,78%
	Segundo	14	4,03%
	Tercero	17	4,90%
	Cuarto	14	4,03%
	Quinto	15	4,32%
	Total	87	25,07%
Secundaria	Sexto	70	20,17%
	Séptimo	51	14,70%
	Octavo	35	10,09%
	Noveno	47	13,54%
	Total	203	58,50%
Media	Décimo	29	8,36%
	Once	8	2,31%
	Total	37	10,66%

Fuente: Sistema Integrado de Matrícula –SIMAT–, SIMPADE y la Encuesta Nacional de Deserción Escolar – ENDE

Por tal motivo, se realiza un seguimiento permanente a las estrategias de acceso y permanencia y el comportamiento de la deserción escolar, mediante el Sistema de Monitoreo para la Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE); el seguimiento a la implementación de las estrategias de permanencia, niño a niño a través de SIMAT y SINEB, y la Encuesta Nacional de Deserción Escolar - ENDE.

El presente análisis recoge la caracterización de los estudiantes que desertaron en el transcurso del año 2016 (desertores intra-anales). Tenga en cuenta los siguientes aspectos metodológicos:

Se entiende como desertores intra-anales a aquellas personas que estuvieron matriculadas en el 2016 y abandonaron sus estudios en el transcurso del año. El análisis de la deserción intra-anual 2016 es parcial en cuanto identifica los desertores desde el mes de ABRIL hasta el mes de NOVIEMBRE de 2016. Es por esto, que se envía este archivo parcial de desertores intra-anales a las entidades territoriales y de esta manera la entidad territorial puede hacer uso de esta herramienta para incidir en los procesos de gestión orientados a la permanencia escolar.

La información proviene del seguimiento mensual de la matrícula de los estudiantes de educación preescolar, básica y media (transición a undécimo) en su respectiva entidad territorial. (Es decir, no incluye ciclos de adultos)

Se incluye todo el comportamiento de la deserción de estudiantes financiados con recursos públicos, tanto en establecimientos estatales como la contratación de la prestación del servicio educativo.

Las cifras presentadas no recogen tasas de deserción, sino que corresponden a la caracterización de los desertores en 2016 de la entidad territorial y la forma como se distribuyen según sus distintas condiciones territoriales, educativas, familiares e individuales.

Se mide la deserción inter-anual de las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, se evidencia en todos los casos el mayor índice de deserción en los niveles de educación básica, a pesar de los esfuerzos institucionales sigue evidenciando deserción escolar.

Conclusiones y agradecimientos

Conclusiones

La primera se enfoca a integrar “instituciones educativas” que estén en capacidad de ofrecer todo el ciclo básico. Esta estrategia contribuye a asegurar la continuidad y el flujo de los estudiantes a través de los niveles de preescolar, básica, secundaria y media. Las doce (12) instituciones educativas se encargan de asegurar el ciclo educativo desde el grado cero (0°) al grado undécimo (11°), reduciremos los problemas de obtención de cupos y abriremos mayores espacios en torno a la consistencia de los programas de calidad educativa.

De acuerdo a la comunicación del día 25 de septiembre de 2015 el Ministerio de Educación Nacional declaró a Tunja, Cali, Ibagué y Villavicencio “Territorios Libres de Analfabetismo”. El Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos que lidera el Ministerio de Educación Nacional ha beneficiado durante el cuatrienio a 11.660 personas en estas ciudades, en su orden: Cali 8.079, Ibagué 2.381, Villavicencio 864 y Tunja 336, y a nivel del país a cerca de 400.000 personas durante el mismo periodo, con una inversión de recursos superior a \$60.000 millones (MEN, 2015).¹

Tunja obtuvo el primer lugar a nivel nacional en Pruebas Saber de ciudades capitales además fue evaluada entre los desempeños más altos de la prueba aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación -ICFES-. En el informe que muestra los mejores resultados la ciudad ocupó el cuarto lugar, contó con el segundo lugar en percentiles a nivel nacional después de Bucaramanga y según indicó el secretario de educación, a raíz de esto el número de becas para la entidad territorial será significativo.²

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos, pero no todos ellos los adquiere en el mismo escenario, sino en tres grupos diferenciados como son: la familia, la escuela y la sociedad, es por esto que es tan importante el papel que juegan cada uno de estos 3 factores para el acceso permanencia y finalización de todo el proceso que se lleva a cabo dentro del Sistema Educativo (Alcaldía Tunja, 2016).



El desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y niñas depende, en un primer momento de la familia, pero pronto pasa a ser competencia de la interacción de padres y docentes, siendo la suma del esfuerzo de, familia y escuela, el camino más adecuado para conseguir con éxito la formación integral del individuo. Estas líneas tratarán de establecer a grandes rasgos los elementos que conforman la gran alianza de la educación: familia, escuela y sociedad, muy necesaria para la construcción de ambientes favorables de aprendizaje y convivencia pacífica.

Es importante centrarse y apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad. Hay muchos profesores que tienden a buscar técnicas interesantes para ellos pero que no provocan ninguna motivación en los alumnos. Los alumnos no se motivan por igual, por lo que es importante buscar y realizar actividades motivadoras que impliquen mayor participación del alumno y una buena metodología por parte de los docentes.

La transición de los grados quintos a sextos se evidencia un alto porcentaje de repitencia y deserción en las estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, lo que conlleva plantear estrategias de permanencia para esta población.

Son muy importantes las estrategias de acceso y permanencia que implementa cada una de las Instituciones educativas para evitar la deserción escolar, identificando las principales causas y cómo actuar frente a cada una de ellas para lograr la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, pero también es importante realizar seguimiento constante a las mismas e intervenir a tiempo trabajando en equipo junto con cada uno de los estudiantes

Recomendaciones

Este es un documento que se mantiene en constante actualización y cambios debido a la información estadística y teórica suministrada en el mismo y a las diferentes novedades a las que haya lugar para anexarlas en pro de la permanencia de los estudiantes de cada una de las Instituciones Educativas oficiales del municipio de Tunja.

De acuerdo a indicaciones del Ministerio de Educación Nacional se debe implementar junto con el apoyo de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio, el correcto cargue de asignación de estrategias a cada estudiante según diagnóstico de sus necesidades reales tanto en Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) como el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE) que servirá como base indicativo de que la estrategia implementada está teniendo el impacto esperado y está contribuyendo a la permanencia y disminución de la deserción.

Empezar a implementar una de las estrategias que promueven la permanencia educativa en el municipio, como lo es inversión con excedentes cooperativos un programa donde el sector cooperativo y mutuales invierten el 20% de sus excedentes financieros en la educación formal del municipio con el objetivo de disminuir las necesidades del sector educativo oficial y evitar la deserción y reprobación escolar por falta de recursos y de esta manera apuntar al mejoramiento de la calidad educativa, permanencia y éxito escolar.

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación de Tunja, Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, Grupo de Investigación de Educación Matemática PIRÁMIDE y Semillero; Grupo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje de la geometría de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Bibliografía

- Arancibia V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). Aprender es dulce. Santiago: CIDE
- Casen (2003). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. Santiago: División Social, MIDEPLAN.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. Revista de Educación, número extraordinario, 257-280.
- Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1), 1-24.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última Década, 16, 11-53.
- Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P. y V. Arancibia(1994). Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar. Santiago: PUC
- MEN, M. d. (24 de julio de 2014). <http://www.mineduccion.gov.co>. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co>: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- MEN, M. d. (14 de agosto de 2014). <http://www.mineduccion.gov.co>. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co>: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244739.html>
- Ministerio de Educación Nacional . (1997). La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Tecnología Computacionales En El Currículo De Matemáticas. Bogotá D.C.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 10-27.
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas. Santiago de Chile: CIDE_MINEDU
- Román, M. (2009a). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2009b). Abandono y Deserción Escolar: Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 3-9.
- Román, M. y Álvarez, C. (2001). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile. Buenos Aires: OEA- IIPE
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report N° 15. Santa Bárbara: University of California
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J., y Vélez, E. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 17, 29-53
- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 120-135
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998). La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales

DECLARACIÓN IV ENCUENTRO: HACIA UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO BELO HORIZONTE, BRASIL. 15-17 NOVIEMBRE 2017



Internacional de la Educación

El IV Encuentro Pedagógico Latinoamericano, convocado para tratar como tema central “*Democracia y Resistencia: La Educación Pública en lucha*”, analiza el contexto y desafíos de la educación pública, las condiciones que enfrenta el movimiento sindical y recomienda las estrategias que debe definir el Movimiento Pedagógico Latinoamericano para ser implementadas por cada organización en su país.

En ese marco señala que:

1. A partir del 2014 se fueron acentuando en nuestra región los efectos de las medidas económicas con que los gobiernos del norte y sus organismos multinacionales fueron transfiriendo hacia nuestros países los costos de la crisis económica global, iniciada en el 2008 con el estallido de la burbuja financiera

en las naciones desarrolladas. Esto se expresó a partir de la elevación de las tasas de interés, dispuestas por la autoridad monetaria del gobierno de EE.UU, con la caída en picada de los precios de las materias primas como el petróleo, la soja, el trigo, el cobre y otros commodities, que se constituyó en el principal ingreso de divisas de la gran mayoría de los países de América Latina. Este fenómeno impactó de lleno en las economías emergentes, iniciando un período recesivo que cerró abruptamente el ciclo de crecimiento económico, que aseguró condiciones adecuadas para las agendas sociales y expansivas en términos de inversión pública que impulsaron en un grupo de países de América Latina, algunos gobiernos populares de la región.

2. En ese contexto, la derecha inició un período de hostigamiento y erosión de los gobiernos que, tras años de lucha del movimiento popular, se habían constituido como alternativa a las políticas neoliberales en algunos países de la región. Este proceso comienza en Honduras con el golpe de Estado ejecutado en 2009, sigue en Paraguay en el 2012 y en Brasil con el golpe institucional de 2016. Los mecanismos utilizados por la derecha para golpear a los gobiernos electos legítimamente marcan y caracterizan una etapa, a saber: la calumnia y la persecución contra liderazgos políticos que representan el modelo democrático progresista; mecanismos institucionales utilizados de manera ilegítima y a conveniencia para avalar derrocamientos de presidentes; utilización de los medios de comunicación masivos y redes sociales; la complicidad de los sistemas judiciales para revestir de legalidad a gobiernos de facto, y generación de escenarios de conflictividad permanente promoviendo acciones callejeras de corte desestabilizador.
3. Esta política agresiva hacia a los sectores populares, que ha sido una constante histórica en América Latina, se manifiesta con particular virulencia en una estrategia de persecución sistemática de las dirigencias sindicales y el accionar colectivo de las y los trabajadores, y sus organizaciones.
4. Este ataque al movimiento sindical tiene como objetivo debilitar su capacidad de lucha y resistencia, para profundizar la precarización laboral y eliminar los derechos conquistados por la clase trabajadora.
5. En este contexto, la Educación Pública está sufriendo las consecuencias de la aplicación de la lógica privatista y mercantilizadora del neoliberalismo. El riesgo de que esta política se profundice se agrava en un marco internacional caracterizado por el fortalecimiento de la tendencia a la apertura económica impulsada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el avance en las negociaciones de los tratados de libre comercio de bienes y de servicios, como el TISA, promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en asociación con el Banco Mundial (BM) y demás instituciones financieras internacionales.
6. Esta nueva etapa política de derechización en América Latina genera condiciones favorables para el intento de captura de los recursos públicos por parte de las corporaciones empresarias, que tratan de lucrar con la educación y el conocimiento. Pero lo cierto es que no sólo están en disputa los recursos presupuestarios sino el intento de redefinir desde una óptica mercantilizante el rol social de la Educación Pública. De tal forma, la contradicción entre la Educación como una mercancía o como un derecho social, que sostenemos desde el Movimiento Pedagógico, vuelve a estar en el centro de la confrontación.
7. Para los sectores dominantes esta ofensiva se expresa en el impulso de un conjunto de medidas cuya matriz se repite, apenas con variantes, en los distintos sistemas educativos de los países de América Latina. Nos referimos a los procesos de evaluación por resultado con enfoque punitivo, la medición del éxito educativo desde un parámetro economicista, las reformas curriculares que apuntan a garantizar en los diferentes niveles la formación subordinada a la lógica del “emprendedurismo” empresarial y a la flexibilización laboral. La organización de los sistemas educativos de acuerdo con este modelo, está orientada a la promoción de un currículum y metodología globales que apuntan a generar las condiciones necesarias para favorecer el avance del proceso de transnacionalización mercantil, cuya expresión más clara se encuentra en los documentos del Banco Mundial. En los mismos se señala a las organizaciones sindicales y a los derechos laborales de los docentes como un obstáculo para la imposición de estas reformas.
8. Para enfrentar estas políticas es un imperativo para el movimiento sindical de la educación, la unidad y el fortalecimiento de sus organizaciones, y la articulación con los estudiantes, con las comunidades educativas y con la sociedad en la formulación y articulación de una propuesta de política pública educativa alternativa a la que promueven los neoliberales. Esta estrategia debe desarrollarse en el marco de una movilización articulada con las organizaciones sindicales de la educación, movimientos estudiantiles, movimientos sociales, intelectuales y la sociedad en general.
9. Desde su lanzamiento, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano ha orientado a las organizaciones sindicales de la educación a constituirse en el sujeto colectivo que protagonice el debate de las políticas educativas de los países y a recuperar el conocimiento político-pedagógico construido día a día por la docencia y a sistematizar experiencias pedagógicas que den cuenta del esfuerzo y dedicación desde el aula por garantizar educación pública de calidad. Al reflexionar sobre esas experiencias pedagógicas, los sindicatos han podido evidenciar la fuerza transformadora y política del trabajo docente. Se han sistematizado casos relativos al desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo entre docentes, metodologías de aula para construir sentido colectivo, metodologías para integrar los conocimientos de los pueblos originarios, de derechos humanos, géneros, ambiente, construcción de ciudadanía y desarrollo de contenidos sobre la historia de América Latina.

Por todo lo expuesto:

El IV Encuentro: "Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano" reunido en la Ciudad de Belo Horizonte, Brasil entre el 15 y 17 de noviembre del 2017 insta a todas las organizaciones afiliadas a la Internacional de la Educación en América Latina a:

- a. Reafirmar que desde el Movimiento Pedagógico Latinoamericano asumimos el desafío de construir colectivamente los fundamentos de una propuesta educativa enraizada en la cultura y tradición política de la educación como herramienta al servicio de los sectores populares. Esto explica la confrontación con el modelo de mercantilización educativa funcional a la desigualdad social que promueven los tecnócratas sostenidos por las corporaciones empresariales impulsoras del libre mercado y los programas de ajuste neoliberal.
- b. Seguir organizando la iniciativa para desarrollarla y consolidar en cada país el Movimiento Pedagógico articulado desde el aula, para construir en consulta y participación con los docentes una propuesta de política pública educativa alternativa a la neoliberal. Esta propuesta debe incorporar los saberes derivados de las prácticas pedagógicas de los docentes, de las escuelas públicas que hemos visualizado en las distintas muestras de Experiencias áulicas a lo largo de los encuentros del Movimiento Pedagógico. Se busca con dicha propuesta fortalecer las identidades locales en cada país, recuperar la educación como derecho social, laica, administrada y financiada por el Estado y promoverá la movilización social orientada a defender la vigencia de la educación pública y frenar la privatización y el comercio educativo.
- c. Seguir impulsando la participación del gremio docente como parte del campo popular en el camino de la resistencia social, la defensa de la democracia y la vigencia plena de los derechos humanos en nuestro continente.

- d. Continuar construyendo el proceso para celebrar los 100 años del natalicio de Paulo Freire en el año 2021. Llamar a todas las organizaciones afiliadas a la Internacional de la Educación en América Latina para que cada 19 de septiembre se celebre este natalicio, ampliando esta convocatoria a la comunidad educativa y a los movimientos sociales.
- e. Convocar a una jornada de lucha latinoamericana para enfrentar la privatización y la mercantilización educativa y el ajuste en la educación pública.
- f. Ratificar como eje de nuestra acción en la base sindical, estudiantil y con la comunidad educativa la defensa del derecho a la educación pública. Los sindicatos de educación cuentan con la fuerza simbólica que nace de la acción colectiva, de la militancia con las compañeras y los compañeros, del afecto entre los pueblos latinoamericanos, del sentido de pertenecer a una Patria Grande, más grande de lo que alcanzamos a mirar y más libre de lo que la lógica del mercado puede concebir.

Belo Horizonte,
17 de noviembre de 2017



Suscribimos las siguientes organizaciones afiliadas a la Internacional de la Educación para América Latina.

Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE, Brasil. Federación de Sindicatos de Profesores y Profesoras, PROFES, Brasil. Confederación Nacional de Trabajadores de Educación, CONTEE, Brasil. Confederación de Trabajadores de

la Educación de Argentina, CTERA, Argentina. Federación Nacional de Docentes Universitarios, CONADU, Argentina.

Confederación de Educadores Argentinos, CEA, Argentina.

Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, FENAPES, Uruguay. Federación Uruguaya Magisterio Trabajadores Educación Primaria, FUM-TEP, Uruguay. Unión Nacional de Educadores del Paraguay, UNE-SN, Paraguay.

Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay, OTEP-A, Paraguay. Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú, SUTEP. Perú.

Colegio de Profesores de Chile, CPC, Chile. Sindicato Integraz, Sindiz, Chile.

Federación de Académicos de Universidades Estatales, FAUECH, Chile. Federación Colombiana de Educadores, FECODE, Colombia.

Asociación Sindical de Profesores Universitarios, ASPU, Colombia. Federación de Educadores de Venezuela, FEV, Venezuela.

Asociación Dominicana de Profesores, ADP, República Dominicana. Federación de Profesores de la UASD, FAPROUASD, República Dominicana. Asociación de Técnicos de la Educación, ANPROTED, República Dominicana. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, México.

Asociación Nacional de Educadores, ANDES 21 de Junio, El Salvador.

Colegio Profesional Superación Magisterial de Honduras, COLPROSUMAH, Honduras. Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras, COPRUHN, Honduras.

Colegio Profesional de Pedagogos de Honduras, COLPEDAGOGOSH, Honduras. Movimiento Panameño Unido, MPU, Panamá.

Sindicato Educadores de Costa Rica, SEC, Costa Rica. Asociación Nacional de Educadores, ANDE, Costa Rica.

¿PARA QUÉ HABRÍA DE SERVIR LA ECONOMÍA, SI NO ES, PARA HACER LA VIDA MÁS POSIBLE EN CUANTO MÁS HUMANA?



Luis Fernando Escobar

Asesor de Fecode. Profesor CINDE

Tenemos una sociedad profundamente dividida. Y, la división empieza porque, lo que son intereses de unos, resultan ser los padecimientos de los otros. Los unos: miles o algunos pocos, millones quizás; pero los otros: muchos, muchísimos millones. La hondura de la diferencia está en que unos creemos que todos tenemos derecho a vivir y, por lo tanto, a tener con qué y cómo; mientras que otros, creen que tienen derecho a controlar y/o apropiarse todos los bienes, incluidos los Otros, a quienes también piensan como tales. Por eso hoy existen, podríamos decir, dos tipos de sindica-

tos: Unos, como la ANDI, FENALCO, FEDEGAN, AAC, etc., etc., que son los sindicatos' de los empresarios – yo diría, más bien, las asociaciones o las mafias de los empresarios y terratenientes-, propietarios y/o apropiadores de lo ajeno que han privatizado el aparato estatal; y, otros son los sindicatos y/u organizaciones de los trabajadores como la USO, FECODE, CUT, etc., etc. Estos últimos persisten en una lucha desigual y riesgosa el reconocimiento de remuneraciones y garantías laborales básicas que ni siquiera deberían ser reclamadas, pero que permanentemente los patronos

se empeñan en desconocer utilizando todo el aparato estatal como su recurso fundamental.

Pero, además, existe una amplísima capa de ciudadanos del común sin afiliación laboral ni patrimonial. Me atrevería a decir que constituyen la mayoría de los colombianos, sólo que no cuentan con medios para hacerse escuchar, o que, dada su condición de pobreza y carencia de opciones para resolver sus necesidades fundamentales, no encuentran como decir su palabra, expresar su voluntad, y terminan declinando la plenitud de sus derechos por la oportunidad de un almuerzo, de una embriaguez o, a

sólo resulte accesible para aquellos capaces de imponer su voluntad y sus intereses sobre los otros.

El desarrollo de “capacidades”, para ser en el tener, es lo que expresa, en últimas, el espíritu del capitalismo. Toda la lógica de funcionamiento de la sociedad global y de las sociedades nacionales responde a este “principio de acción” que se valida en una potenciación al infinito de las necesidades, mientras se van reduciendo, también, al infinito, las posibilidades. Ello explica que cada vez menos personas tengan lo que la inmensa mayoría restante; y que, el poder coercitivo de esos pocos, tienda a absolutizarse, lo

cimiento de las conquistas alcanzadas por los que bien podríamos llamar, como en Brasil, “sin tierra”.

Es, si no la fuerza, el engaño², la manipulación, el aprovechamiento de la ignorancia del otro, lo que prevalece en el plano de las relaciones entre los seres humanos. ¿Desde cuándo y por qué esto? Enrique Dussel defiende la idea de que, en algún momento, ocurrió que unos pocos, aprovechándose del reconocimiento ganado en sus comunidades - si por procedimientos honorables o mediante usurpaciones, es difícil decirlo -, se fueron apropiando del fruto de las capacidades desarrolladas por esas comunidades y se tomaron la libertad de definir sobre los excedentes en la recolección o captura de los bienes requeridos para la sobrevivencia. Dussel, lo explica así:

“Pareciera que lo económico en su concepto es de inmediata comprensión o de fácil descripción. Sin embargo, entrando en tema, se advierte en concreto su complejidad. El ser humano es un ser vivo y necesitado. Además, lo económico cuenta con productos del trabajo humano – poiémata- fruto de la poiésis o acto productivo,..., lo hecho con las manos del ser humano, como fruto del proceso de trabajo.

Lo económico es así una relación productiva y tecnológica del ser humano con la naturaleza (la realidad objetiva). Pero, lo económico no sólo es necesidad y producto, sino que es relación del productor del producto con otro ser humano³. Dicha relación interhumana se denomina prâxis. De aquí que el producto puede donarse o regalarse, intercambiarse, comprarse, venderse o robarse, a otra persona. Es decir, es una relación compleja práctica (entre seres humanos) mediante el producto del trabajo (entre el ser humano necesitado y la naturaleza): es una relación dialéctico-práctico- productiva (que se aprende, se perfecciona y se enseña mutuamente –aquí aparece la educación como una necesidad de supervivencia de la especie. Es preciso que el otro aprenda lo que alguien ya aprendió, pero, se aprende en colectivo, en la interacción que suponen todas las actividades necesarias para el sostenimiento de la vida-).

Esta relación es pensada por la teoría económica burguesa, por ejemplo, Adam Smith en su obra “El origen de la riqueza

...El afán del capitalista se va a concentrar en reducir el tiempo de producción, porque esto le permitirá aumentar su riqueza...

lo sumo, de un empleo mínimo, tan esporádico como incierto en cuanto a garantías y continuidad. Estos, tampoco se piensan merecedores de un lugar propio donde vivir, porque, antes de pensarlo, se sienten intimidados por la incertidumbre del cómo podrían conservarlo y sostener en el tiempo la provisión de los servicios fundamentales.

Por otra parte, hay que precisar que, en la sociedad del capital, el Estado está tomado, apropiado, por las mafias que, mediante la implantación del terror y el saqueo “legitimado”, se ocupan en hacer leyes a la medida de sus intereses, que imponen como conformes con la naturaleza de las cosas y de la especie, configurándose así, un régimen de “derechos” y “libertades” hacia el que hay que avanzar, aunque

que va implicando todo lo contrario de lo que suponía Hayek. Es la concentración de la riqueza en unos pocos, lo que asegura la servidumbre de los muchos. Las libertades individuales no afloran en una sociedad sometida por la carencia o su inminencia, sino, todo lo contrario, en la medida en que las posibilidades de ser, se hacen asequibles para todos y todas.

La realidad que conocemos y de la cual podríamos dar fe es que siempre, los apropiadores del Estado estarán más interesados en desconocer que en reconocer los derechos de los otros. Muy pocas, poquísimas, son las excepciones en contrario y, cuando se producen, duran casi nada, porque esos apropiadores o, más bien, expropiadores, se darán las mañas necesarias para ir hacia un mayor descono-

de las naciones" (1776), como una relación entre individuos en un estado de naturaleza, ya que cada uno trabaja y produce un producto diferente, ..., que lo intercambia por el del otro. Ambos son poseídos con propiedad privada, y por el hecho del intercambio, han sido puestos en el mercado y se han transformado en mercancías. Un contrato mutuo permite la compra o venta. Esta descripción es ya un modelo, un paradigma, una hipótesis de trabajo que supone siempre la afirmación a priori de una metafísica individualista inexistente empíricamente; porque nunca hubo un tal individuo sin comunidad y sin instituciones (siempre hubo un contrato o costumbre al menos implícitos) que le precedieran. Y, si hubo un primer momento hipotético, no pudo ser sino el de los clanes nómades del paleolítico, que eran comunidades en una economía de la abundancia, equivalencial (ya que gestionaban su propio excedente productivo), en donde el producto no se transformaba todavía en mercancía (en la auto-producción y en la auto-distribución comunal).⁴

Perdonen la extensión de la cita de Dussel, pero, aunque no da cuenta de una evidencia históricamente probada, porque ello resulta imposible, si constituye una inferencia bastante admisible sobre, como pudo ser el origen de los sistemas económicos, en específico, sobre el origen de la acumulación originaria de bienes necesarios para la vida, que va dando, a quienes logran controlarla, una ventaja con la cual van a tener poder sobre la voluntad de quienes, en algún momento, requerirán de tales bienes, porque constituyen bienes necesarios, sin los cuales, la continuidad de la vida humana se hace imposible. Y, en esto, vale destacar también, la convergencia de ideas que, en cuanto a lo que es la necesidad, se puede reconocer entre lo planteado por Dussel y lo que sostienen Manfred Max Neef y su equipo. Véamos:

Dussel afirma:

"... Llamamos necesidad la captación emotivo-cognitiva que siente la subjetividad viviente (en el ámbito del sistema límbico cerebral principalmente) de la falta de (...) un satisfactor posible que pueda reponer la energía consumida y otros insumos que no pueden dejar de estar presentes en el proceso vital. Vivir

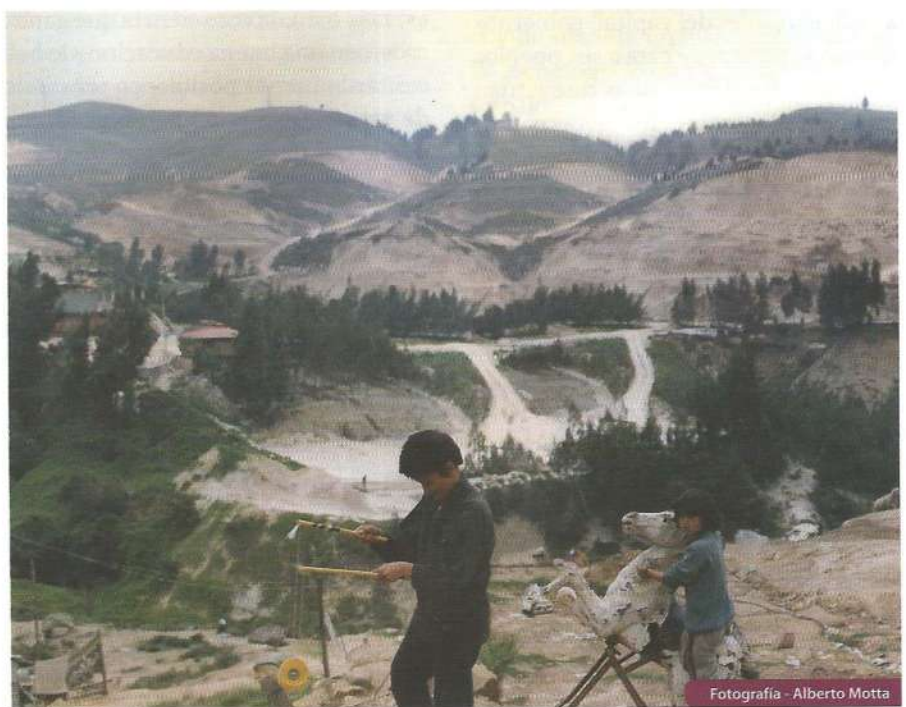
es consumir, y el consumo exige reposición. La necesidad se funda entonces en el hecho mismo físico, real, empírico de la corporalidad del sujeto humano como viviente, que es el punto de referencia originario del campo económico (porque en su esencia el ser humano es un ser que economiza energía para reponerla con la menor cantidad de esfuerzo posible, y así garantizar su vida perpetua en la Tierra) ... En tanto viviente el ser humano tiene necesidades, y en tanto tiene necesidades pone (...) a todas las cosas que le rodean en el mundo como posibles satisfactores de esas necesidades (que no son meras preferencias, como veremos más adelante). El hambriento interpreta a todos los entes, las cosas, los objetos como posible alimento, y gracias a su inteligencia práctica, que descubre las características de la realidad física de las cosas circundantes, escoge aquellas que son interpretadas como las que cumplen inmediatamente con esa necesidad. El sujeto necesitado puede equivocarse e ingerir algo venenoso como si fuera alimenticio. Ese error, o no-verdad, puede causarle la muerte. En ese caso la vida se transforma en el primer criterio de verdad (aún del conocimiento teórico, y evidentemente del práctico o del económico).

[...]La intención fenomenológica que constituye a las cosas como satisfactores, estima la capacidad que tiene dicho bien en cuanto a la posibilidad de negar la negación; si el hambre es negación por ser falta-de, el comer es negar dicha

negación afirmando al satisfactor en su cualidad real de tal; es decir, en cuanto tiene propiedades que el ser viviente necesita para sobrevivir: es entonces afirmación de la vida. El cumplimiento de las necesidades básicas (comer, beber, vestirse, habitar, tener una cultura, etc.) constituyen, además, las exigencias éticas o normativas fundamentales de los sistemas económicos que toman con seriedad la materialidad de la subjetividad de la corporalidad humana."

Por su parte, Max Neef y su equipo⁵, también encuentran en la necesidad, como exigencia de vida, la razón fundamental de toda actividad económica y no en el consumo caprichoso que finalmente se constituye en una amenaza para la vida misma. Sostienen que las necesidades humanas, cuya atención garantiza la conservación de la vida humana, no son infinitas, sino, más bien pocas y susceptibles de ser atendidas, si la producción de bienes respondiese a una racionalidad económica diferente⁶.

Si aceptáramos, para tener un marco racional y posible de referencia, la idea propuesta por Max Neef y su equipo, sobre lo que son realmente necesidades humanas, podríamos, en algún momento, construir un acuerdo básico, de posible concreción por resultar racional y razonable, en relación con



Fotografía - Alberto Motta

una normatividad aplicable para que nuestros niños y niñas queden liberados del riesgo de quedar sometidos a trabajos denigrantes de su condición de seres humanos; y, sus familias si puedan enviarlos a la escuela pública y ésta pueda acogerlos para ofrecerles una formación que les abra las posibilidades de una existencia promisorias, digna de su condición de humanidad.

Necesitamos en efecto, proponernos alcanzar, para nuestro país, lo que pudiésemos llamar un “desarrollo a escala humana” y no un desarrollo a la escala que nos impone la OCDE el BM o cualquier otro organismo internacional, en concierto con los banqueros y todo el aparato de gobierno del modelo neoliberal a nivel global, que es un desarrollo para el mercado, incluso de la mercancía que la economía capitalista considera prioritaria como son los seres humanos, un desarrollo concebido para favorecer y maximizar la acumulación de la riqueza, antes que para permitir la felicidad de los pueblos, por eso mismo, un desarrollo que ha suplantado la voluntad de esos pueblos que, sin haber sido siquiera notificados, hoy tienen otros gobiernos que están por encima de los gobiernos por ellos definidos, gobiernos sin electores propios que pudiesen cuestionarlos, porque no se deben a nada más que al mágico poder del capital; gobiernos que no se ponen, de cara a sus pueblos porque no los tienen, pero, que actúan empoderados sobre los gobernantes que teniéndolos, salen de elecciones ficcionadas como democráticas, pero que, en realidad, son manejadas o manipuladas por aquellos –“gobernantes sin pueblos”- desde las oficinas de la banca transnacional. Por lo menos, desde y con Cesar Gaviria, es muy clara, para Colombia, la existencia de este tipo de “gobernantes”.

El problema, entonces, no sería pensar, como siempre se hace desde estos “gobiernos”, en cómo estimular el consumo⁷ de satisfactores de los más diversos órdenes y calidades, sin que necesariamente queden con ello, cubiertas las necesidades de sus gober-

nados, dizque para que crezca la economía, cuando lo cierto es que lo que crece en este caso, es la acumulación por parte de una minoría y, como contraparte, el consumo innecesario y la pobreza de la mayoría.

La salida estaría en tener gobiernos preocupados y actuando para resolver la vida económica, de modo que todos los ciudadanos puedan atender satisfactoriamente sus necesidades fundamentales – salud, educación, vivienda, recreación, afecto, protección, identidad, libertad, ocio y entendimiento; todo ello, para poder ser, tener, hacer y estar en libertad.

Esta última, la libertad, nada tiene que ver con la pretensión de tener todo para sí o para los suyos; tan dañina para la sociedad, como la idea de que basta con tener la fuerza o el poder necesarios para hacer cada cual lo que le plazca, independientemente de cómo puedan afectarse los demás. Muchos de los problemas que se están evidenciando en el comportamiento de jóvenes que se organizan, como bandas, para hacer justicia por su cuenta o para poder tener lo que hasta el momento han deseado, pero, considerado como un imposible, tienen que ver con una comprensión errónea de la libertad que induce el mismo modelo de acumulación. La libertad es, más bien, la consciencia que ganamos, con una buena educación, de necesitar lo menos posible, en términos de satisfactores, porque entendemos que la norma de oro de toda sociedad es que esta pueda ser convivencial, porque ello es lo que permite, realmente, construir la paz.

“una sociedad convivencial, dice Illich, es la que permite a todos sus miembros la acción más autónoma y creativa posible, con ayuda de las herramientas menos controlables por los demás. La productividad se conjuga en los términos de tener, la convivencialidad en términos de ser. El hombre siente felicidad, en tanto que opuesta al mero placer, en la medida en que sus actividades son creativas; mientras que el crecimiento de las herramientas, más allá de cierto umbral produce siempre más reglamentación estricta, mayor dependencia, explota-

ción e impotencia.” (Hornedo en Iván Illich, hacia una sociedad convivencial, 2012, p.34)

Por su parte, Max Neef y su equipo nos dicen que:

“... Las necesidades humanas fundamentales de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquel que pertenece a una sociedad ascética. Lo que cambia es la elección de cantidad y calidad de los satisfactores, y/o las posibilidades de tener acceso a los satisfactores requeridos. Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades. El cambio cultural es –entre otras cosas- consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes. (p.31)

Sin ninguna duda, resulta útil considerar los planteamientos de Max Neef y su equipo, para pensar y resolver, por ejemplo, sobre el cómo lograr que las familias puedan secundar el propósito de la ley en el sentido de “sacar a los niños, niñas y adolescentes de las peores formas de trabajo infantil”; porque podríamos pensar en una sociedad que, realmente preocupada por sus niños y niñas, se ocupase de resolver en el orden de lo económico respecto al cómo asegurar, para todas las familias, la satisfacción de sus “necesidades fundamentales”; es decir, una sociedad que se ocupe, ante todo, de la superación de todas las pobrezas – subsistencia (alimentación y/o abrigo insuficientes); protección (sistemas de salud ineficientes, violencia, carrera armamentista); afecto (autoritarismo, opresión, explotación con el medio ambiente natural); entendimiento (deficiente calidad de la educación); participación (marginación y/o discriminación de mujeres niños o minorías); de identidad (por imposición de valores extraños a la propia cultura, emigración forzada, exilio político, etc.), y así sucesivamente.

José Ma. Cabo es enfático al denunciar que:

“La consciente renuncia a averiguar las implicaciones de carácter social, económico, político y cultural del trabajo,

efectuada por la ciencia económica, representa, en cierta medida, un importante aspecto de la idealización implícita en su teoría económica, señalándola por ello como ideológica y no científica.” (p.40). y, al respecto señala:

“En la mayor parte de los manuales de economía con los que se adoctrina a los estudiantes de la especialidad, se suele definir dicha ciencia como aquella que trata de descubrir el modo en que puede ser satisfecha la mayoría de las necesidades humanas tomando en consideración la escasez de los bienes y productos con que se cuenta para ello. A renglón seguido se afirma que las necesidades humanas son ilimitadas y que, por el contrario, los recursos de los que se dispone son limitados. Sobre estas premisas comienza a construirse el edificio de la ciencia económica.

No parece haber nada que pueda ser criticado en la proposición anterior. Es más, puede pensarse que es rigurosamente cierto lo que en dicha proposición se manifiesta. Incluso podemos creer que desde el mismo comienzo de la historia del pensamiento económico siempre ha sido así. Sin embargo, un paseo por la historia de dicho pensamiento revela la falsedad de esta creencia. Del mismo modo, tras la aparente verdad de la definición de economía se esconden pequeñas falsedades que hacen de la misma un instrumental ideológico fundamental. No es cierto que las necesidades humanas sean ilimitadas, ni tampoco es verdad que los recursos sean escasos. (p. 45)

En el capítulo siguiente de su libro – Desde la apología del esfuerzo-, Cabo (p.47 y ss.) dice:

“... Por establecer un punto de partida podemos decir que los clásicos (A. Smith, D. Ricardo, J. S. Mill, T. Malthus, etc.) consideraban que el objeto de investigación de la economía era fundamentalmente el modo en que se generaba la riqueza en las diferentes naciones, así como la manera en que la misma era distribuida entre sus habitantes. Smith lo señala claramente cuando dice que la economía política es una rama de la ciencia política que pretende averiguar la forma en que el pueblo puede obtener los medios de subsistencia suficientes para él y para el soberano. Más concretamente la definición del economista escocés es la siguiente: “la economía política, considerada como una rama de la ciencia del hombre de estado o

legislador, se plantea dos objetivos distintos: en primer lugar, conseguir un ingreso o una subsistencia abundantes para el pueblo, o más precisamente que el pueblo pueda conseguir ese ingreso de subsistencia por sí mismo; y en segundo lugar, proporcionar al estado o comunidad un ingreso para pagar los servicios públicos. Procura realizar, pues, ambos fines, o sea enriquecer al soberano y al pueblo. (Smith, A. (1776), 539). De manera más clara, David Ricardo señala que la economía política se ocupa de la forma de distribuir la riqueza entre los diferentes propietarios de los medios de producción (tierra, trabajo y capital).

El lector podrá juzgar de esa posibilidad que, sin duda, expresaba la sana intención de Smith y Ricardo quienes, al parecer, si quisieron hacer una ciencia de la economía política. Pero, como en todo lo que se nombra de carácter científico, la realidad, los hechos son el criterio de verdad que confirma o niega lo que se diga, pongo en el lector la posibilidad de responderse él mismo sobre sí, una economía orientada a favorecer la acumulación de la riqueza en pocas manos – cada vez menos, como se demuestra en muchos estudios y, sobre todo, en la propia realidad-, puede contribuir a una distribución equitativa de la riqueza que permita que se cumpla la aspiración de la llamada “ciencia económica” de dar cuenta cabal de la relación que debe existir entre necesidades y satisfactores para asegurar el bienestar general de la sociedad. En ese sentido, me parece pertinente la siguiente formulación de Cabo:

“Como vemos, en el origen de la ciencia económica el problema de la producción no es el único fundamental, sino que también el de la distribución tiene una importancia crucial. Esto hace que la riqueza, resultado de la producción, sea contemplada también desde la perspectiva de su reparto. Es decir, no sólo interesa saber cómo se genera dicha riqueza, cuál es el origen de la misma, sino también cuánto es lo que le corresponde a los que participan en la producción de aquella. La primera de las cuestiones planteadas las resuelve Smith diciendo que el origen de toda riqueza económica está en el trabajo humano, en el esfuerzo de los trabajadores productivos. Esta respuesta causará más de un problema a los eco-

nomistas clásicos, porque si lo que está en el origen de la riqueza es el trabajo, ¿cómo se explica que la mayor parte de la misma se destine a retribuir al capital y a la tierra, al propietario de los medios de producción y al poseedor de los predios y los productos que se obtienen del factor productivo tierra?” (p. 48)

David Ricardo, también preocupado por una definición de la ciencia económica, considera que esta “se ocupa de la forma de distribuir la riqueza entre los diferentes propietarios de los medios de producción (tierra, trabajo y capital).” Pero, en la teoría de Ricardo, el tiempo de trabajo empleado no aumenta el valor del producto. En razón de ello, el afán del capitalista se va a concentrar en reducir el tiempo de producción, porque esto le permitirá aumentar su riqueza. Pero, en este punto, el trabajador también reclama, con justicia que, independientemente de que su trabajo sea manual, maquínico o, incluso, computacional, el producir más en la misma unidad de tiempo, le debe implicar una mayor remuneración, porque ello, de todos modos, le significa más preparación, más trabajo, más desgaste físico y psicológico impuesto por la velocidad y complejidad del proceso que debe atender.

Un hecho de reciente ocurrencia sirve para considerar, hasta qué punto, el capitalista puede reclamar o no, para sí y de manera exclusiva, el efecto de la tecnología como capital frente al trabajo. Los pilotos de Avianca se fueron al paro reclamando mejoras salariales y otras garantías, invocando las exigencias máximas de su trabajo por los riesgos implicados en éste. No obstante, la validez de las reclamaciones, entre las cuales destacaban garantías para la seguridad operacional que alcanzaban al mismo Estado como garante que debe ser de la seguridad aérea, éste no respondió con la diligencia debida y si se mostró más bien interesado en salvaguardar, por encima de cualquier otra consideración, el poder del capital, siendo indiscutible que, en el tratamiento del problema, siempre primó lo económico empresarial sobre las demandas de los pilotos.



Fotografía - Alberto Motta

Y, se reveló tan interiorizada esa ideologización denunciada por Cabo, hasta en los tribunales, que siempre tuvo mayor peso, en la búsqueda de una solución, el interés económico de la empresa que la justicia de las reclamaciones de los pilotos y la realidad de la prestación del servicio de transporte aéreo denunciada por estos, las cuales nunca pudieron ser controvertidas, pero, tampoco, hasta donde se conoce, han tenido una respuesta en términos de su corrección.

Pero ¿Por qué, tanto rodeo con lo económico, si la intención anunciada es hablar de democracia?

Porque, hoy más que nunca antes, exige nuestra atención el cómo contribuir, como maestros y maestras, para que este concepto de democracia deje de ser lo que hasta ahora ha sido, al menos en lo que llamamos y reconocemos como la nación colombiana: un concepto vacío o, mejor, un embeleco; es decir, un concepto que no hace referencia a nada que haya existido hasta ahora en ella. Y, podríamos agregar, incluso, que estamos hablando de un concepto que alude quizás a una realidad deseada, pero que muy poca concreción alcanza también en lo global, porque lo que lo que se refiere como tal, ha sido, hasta ahora, más bien la expresión de un anhelo tímido que, hombres y mujeres de buena voluntad exponen, frente a un mundo económico que hace mofa de él, dando aliento a la idea de que la democracia existe sólo cuando el capital crece, sin

importar las muertes ni el hambre, ni el desamparo que puedan producir su crecimiento.

Colombia se precia hoy de ser un país democrático. Incluso, se permite tomar como ejemplo de contraste a Venezuela, ignorando deliberadamente todo el asedio que los agenciadores del modelo neoliberal han establecido sobre este país y, de modo muy especial, por grotesco y vulgar, el asedio amenazante del gobierno norteamericano, que se asume como amo de un mundo que se hinca ante el poder económico y militar que expone y que le permite ejercer una política de hegemonía global que todos los demás gobiernos adscritos al modelo aceptan y aplauden en tanto les permite afinar, en lo interno y hacia afuera, una afirmación de los intereses en ellos representados, que no son, por supuesto, los intereses de sus pueblos, así muchos, dentro de ellos, se lo crean de ese modo. Colombia, arguyendo ser expresión de una democracia que no conoce y que está muy lejos de poder ser, destaca como el Caín de la mitología cristiana, sacrificando a su hermano, para no tener que compartir con nadie los cuidados de ese padre autoimpuesto (USA) y merecerlos.

Pero, hoy, Colombia está lejos de la democracia que dice ser y que nunca ha conocido realmente. Eso permite que sus presidentes, unos tras otros, vayan pasando por el cargo, cumpliendo, más bien, una tarea de despojo de lo que son sus invaluables riquezas,

que de creación de condiciones para que ellas contribuyan a la superación de las múltiples carencias que aquejan a sus nacionales, mantenidos, entre tanto, en una ignorancia supina que no permite ir más allá en sus legítimas aspiraciones de bienestar, resignando estas en el sólo pensar que por lo menos no están como el “Otro”, ese que no conocen, porque su pobreza, no es solamente material, sino también del espíritu, gracias a la donación que, en tal sentido, permanentemente hacen los medios masivos de comunicación.

Toda esa ideología que hoy campea con el nombre de neoliberalismo está contenida en “Camino de servidumbre” la obra por la cual se le otorgó el nobel a Friederich Hayek en 1974, treinta años después de que sus ideas ya viniesen causando los estragos que hoy conocemos y, por los cuales, estamos viendo, en todo el orbe, lo que es la desgracia de una inmensa mayoría de los seres humanos, esos que, muy bien, Frank Fannon llamaría “Los condenados de la tierra”. Unos que se amontonan en naciones que no son, porque sólo alcanzaron una falsa independencia, en cuanto no pudieron romper el cordón umbilical de la imposición cultural y continúan queriéndose ver y ser como ese amo cuya imagen siguen reificando mientras reciben garrote, como lo afirmara Jean Paul Sartre en el prólogo de la obra de Fanon. Basta poner atención a la forma como el gobierno de España y el PSOE –su alternativa “democrática”- se entrometen en el conflicto venezolano con pretensio-

nes de dar cátedra de la democracia que allá, en esa que algunos ingenuos llaman todavía la “madre patria”, demuestran no conocer, ni siquiera en la forma como se maneja el conflicto con los independentistas catalanes.

Hoy seguimos en pleno desarrollo de lo acordado en torno a las tesis expuestas por Hayek desde 1944 y que fueron acogidas en la reunión de Mont Pelerin (Suiza, 1946), recordada como la primera gran reunión de los poderes económicos del mundo que habían salido fortalecidos de la guerra. Desde entonces, debió quedar escrito en alguna parte, como lección para la humanidad, que la economía capitalista se alimenta de las guerras y los desastres.

En los años inmediatamente posteriores a la II Guerra Mundial la dirigencia política y económica global, pareció estar conmocionada por los alcances de la conflagración y, hasta 1973, se comprometería en un proceso de reconstrucción que incluía, no sólo desarrollos materiales, sino, esperanzadoras declaraciones sobre igualdad y derechos de todos los seres humanos. Pero, en la primera crisis recesiva de la post-guerra – reducción en las tasas de crecimiento y altas tasas de inflación-, ocurrida en ese año, los poderes económicos aprovecharon para revisar sus políticas, aferrándose a los planteamientos de Hayek que, como ya lo había denunciado Mejía⁸

“atacan el supuesto igualitarismo promovido por el Estado de Bienestar, arguyendo que destruye la libertad política, la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la concurrencia, de las cuales depende la prosperidad de todos. Es así como postulan que la desigualdad es un valor positivo que debe promoverse... -y reclaman- Un estado mínimo, pero fuerte, capaz de: romper el poder de los sindicatos, establecer un control del dinero, ser más parco en los gastos sociales y desarrollar una menor intervención económica.”⁹

Habría que tener siempre presente que la guerra, es un generador de riqueza, y que, no son propiamente los soldados rasos los que se benefician de ella. Aquí también pasó con la guerra de independencia lo que en

Europa en el tránsito del feudalismo al capitalismo. Los que venían apropiándose de las tierras del Abya Yala, ya como criollos o descendientes de españoles triunfadores, recibieron territorios como parte del botín, mientras que Indígenas, negros y la soldadesca humilde quedaron al margen de esta repartición. Y, empezó el proceso de engorde de los nuevos ricos – terratenientes, banqueros o prestamistas-; y, la iglesia, siempre ahí, por supuesto.

La violencia que se siguió, con algunas interrupciones hasta nuestros días, ha sido un factor determinante en la distribución de las riquezas contenidas en las nacientes naciones; pero, sobre todo, en la apropiación de las grandes extensiones, muchas veces mediante el despojo y sacrificio de los pueblos indígenas. Ahí está el origen de la riqueza en América, similar a como sucedió en Alemania, Inglaterra y otros países europeos, con el enriquecimiento de los señores feudales y de los sagaces comerciantes, todos ellos muy esforzados por quitar al otro lo suyo. Hace diferencia en Europa y, posteriormente, en Norte América, lo que fue la revolución industrial¹⁰ que, si bien, no puede desconocerse como un gran salto en el potencial productivo de esas sociedades, tampoco se puede dejar pasar lo que significó en términos de miserabilización y destrucción de vidas humanas, por la forma como se desarrolló. Casi podría decirse que esas que hoy destacan y exigen ser honradas como clases dominantes, porque tienen el control del dinero y/o de las tierras, fueron, en primera instancia, los bandidos de otrora, cuyo propósito esencial era el adquirir poder económico para ejercer dominación sobre los que no tuvieron la oportunidad de adquirir o conservar como bienes propios ni siquiera las mismas tierras que cultivaban. Una historia de despojos, usurpaciones y violencia criminal está siempre detrás los procesos de acumulación.

Por supuesto que la ciencia y la tecnología derivadas de la guerra, han sido factores de generación de riqueza,

pero no se puede olvidar como fue ese cuento de la revolución industrial, muy importante en términos de lo que significaba en cuanto a las transformaciones productivas, pero aterradora, en cuanto a las vidas que cobró y los términos de dominación y opresión que suscitó, los cuales permanecen hasta hoy. Hay películas, como “Oliver Twist” y “Tiempos Difíciles”, basadas en la obra literaria de Charles Dickens, que permiten visualizar como fue esa revolución y como el llamado desarrollo que, además se presenta como inevitable, siempre ha estado atado a la hiper-explotación de unos cuantos sobre los demás.

Hoy parece, como si los ricos de este país, quisieran reeditar tiempos aciagos bien reseñados en algunas de las obras que sobre la violencia en Colombia se han producido.¹¹ Sus representantes en el parlamento, “bien” dirigidos por el Diógenes¹² de turno, y al lado de ellos, una emergente burguesía, parasitaria como siempre ha sido, quieren aprovechar el cierre de la confrontación Estado-FARC, para apropiarse más tierras de las que ya tienen a su haber, sabedores con experticia de que, teniendo la tierra, pueden obligar al campesino que la requiere, a rescindir su derecho de votar en libertad. Ese es, a mi juicio, el peor crimen que se puede cometer contra la sociedad.

La ignorancia que prevalece entre los colombianos sobre lo que ha sido nuestra historia, no ha permitido prever ¿Cómo ha sido posible que se produzca esta hiper-explotación del sujeto que, principalmente ha generado las riquezas del capitalismo y, con ello, posibilitado los desarrollos que nos asombran?

Podemos pensar al sujeto como un contenido –que se controla, desde sí y para sí-, pero también, como un sujeto, que obedece a fuerzas u otras condiciones que se le imponen. En este último caso, el sujeto del capitalismo es un dominado, un oprimido o, cuando su desgracia es mayor, las dos cosas al tiempo. Es un dominado de derecho, porque la legalidad le impone sometimiento.

miento como ciudadano, a leyes, normas, procedimientos institucionales, que le son adversas; y, es un dominado de hecho, porque: no teniendo como trabajar por su cuenta, debe someterse a quien tiene el control de los recursos para el trabajo – la tierra, la maquinaria, etc.-; no teniendo donde vivir, debe aceptar las imposiciones de los propietarios, etc., etc. Dominado es aquel que, no teniendo, por sí mismo, forma de resolver sus necesidades fundamentales tiene que recurrir a otro y someterse a sus condiciones.

Pero, el dominado también puede y suele ser un oprimido. Por ejemplo, “cuando en una condición de imposición que le resulta por completo injusta, debe obedecer lo que le mandan, incluso en contra de sus intereses, integridad y voluntad, como sucede con los esclavos o los siervos.”¹³, como sucede también, a veces con mayordomos, capataces, supervisores, gatilleros del sicariato o de las mafias, etc., etc.; es decir, personal de mandos medios o, incluso de las fuerza del Estado que, no estando de acuerdo con las ordenes que reciben, tienen que cumplirlas, aún contra los suyos.

Todo lo dicho quiere poner de presente el porqué de la confusión que, en una sociedad como esta, se nos ha impuesto respecto a lo que podría ser la democracia... Pero ¡Ojo!

No existe democracia política, si no existe un cierto nivel de democracia económica; y, un mínimo de democracia económica, impone un orden en el que todas y todos encuentren satisfacción a sus necesidades fundamentales que, sin ser tantas y tales como se pretende hacer creer¹⁴, su resolución compromete la vida de las personas.

Y, ello significa, no una negación del derecho de propiedad, sino, el reconocimiento de que nadie puede quererlo todo, sin poner en riesgo el derecho de los demás. Quien quiere toda la tierra para sí o para unos cuantos y actúa en tal sentido, está poniendo, pone en riesgo, el derecho a la vida de los demás. Por ello, se puede decir que es un criminal, del cual la sociedad tiene derecho a defenderse.

Posibilitar el acceso de todos y todas a la propiedad de los bienes necesarios para la sobrevivencia es lo que supone la existencia de una democracia, porque ella exige, para ser tal, que la voluntad del sujeto esté liberada de todo tipo de coacciones. Se requiere, entonces, un cierto equilibrio entre el poder económico y el poder político de los ciudadanos, o sea, la capacidad de todos poder darse sus propias condiciones de existencia para ser en libertad.

Entonces, podría decirse que, siendo esa una condición sine qua non, para la existencia de la democracia, esta no existe, ni se puede construir, en un país con altísimos niveles de inequidad e injusticia social como es el nuestro. Sin embargo, no podemos desistir en ese propósito, porque sería como renunciar a poder vivir, alguna vez, en una sociedad de hombres y mujeres libres.

¿Qué podemos hacer, entonces, desde la educación, para construir y desarrollar una propuesta pedagógica

...Por ahora, la humanidad está bien organizada para la insolidaridad y la preeminencia de fuerzas negativas o de destrucción...

que nos permita alcanzar las condiciones requeridas para la existencia de la democracia?

Lo que el educando necesita del maestro no es que le llene la cabeza de datos, la mayoría de los cuales después olvidará, sino, que le permita reconocer el sentido del aprender y que lo que aprenda responda a sus necesidades e intereses, como sujeto cognoscente que es. Ello permite inferir varias cosas:

- 1) Que los contenidos curriculares no son, como se pretende, un problema esencial, sino, relativamente circunstancial, que depende de la

situación de aprendizaje y de las apetencias cognitivas del aprendiz;

- 2) Que, consecuentemente, el currículo no es, como se quiere hacerlo parecer, un curso o camino forzoso de carácter único o con pocas variaciones. La idea de que todos los escolarizados deben desarrollar, en términos generales, un mismo currículo compuesto de áreas y materias que se priorizan entre ellas y al margen de la realidad de los educandos, no parece ser más que una arbitrariedad de la Organización Escolar que se impone a sabiendas de que muy poco contribuye a una buena formación.¹⁵

Y, afirmamos esto, para dejar expuesta, la que es una de las falencias que impiden el éxito del sistema educativo, entendido, como logro de un sistema que permita a todos los nacionales alcanzar la formación que mejor posibilitaría el desarrollo pleno de sus capacidades, para lo cual, pensamos, es necesaria la flexibilidad curricular

de modo que permita recoger y dar respuesta a los intereses cognitivos de los educandos, según sus particulares circunstancias, no necesariamente, iguales para todos.

Pensamos, p. ej., que lo que todos y todas necesitamos y hemos necesitado siempre, es aprender a leer, comprender e intervenir el mundo de la vida en el que transcurre nuestra existencia. Esto se trato de resolver, a mi juicio, muy bien en Bogotá, cuando se manejó la propuesta de organizar el currículo por campos de pensamiento o de conocimiento – Histórico, Ciencias Naturales, Matemáticas y Física, Len-

guas y artes -. El asunto sería, entonces, de racionalización y razonabilidad de su aplicación, lo que nos permitiría hacer, de verdad, lo que la pedagogía dice que hay que hacer en la relación enseñanza-aprendizaje: *orientar la formación del niño y/o el joven desde un conocimiento cierto y bien fundado de lo que es el ser humano.*

Ese conocimiento de lo humano no podría invocar, de ninguna manera, la insolidaridad, porque prevalecería en cada uno de nosotros la idea de que la vida, es un don preciado que es preciso proteger para asegurar la existencia de todos y todas, como condición de la seguridad propia y de los demás. Eso significaría que organizamos todo nuestro pensar y nuestro hacer hacia la conservación y protección de la vida, en primera instancia. Sólo, en la medida en que esa idea se hiciese dominante entre los seres humanos y se actuase consecuente con ello, podríamos ir desarrollando un sentido de conservación que iría más allá de la vida humana, hacia la vida en general y le estaríamos dando una razón de ser universal a la existencia de la humanidad. Mientras ello no ocurra, los humanos no podrán ser, nada más que una especie peligrosa, llamada a la autodestrucción, como condición de sobrevivencia de las demás manifestaciones de la vida.

Por ahora, la humanidad está bien organizada para la insolidaridad y la preeminencia de fuerzas negativas o de destrucción. Ello se hace evidente en que aprendemos muy rápido, que el otro es, ante todo, un rival y no un semejante. La idea de competencia, no en cuanto ser capaz de, sino, en cuanto ser más capaz que, parece haber sido objeto de una siembra profunda en el inconsciente colectivo, cuyo reconocimiento ayudaría a comprender el porqué de las violencias que padecemos y todo lo que ellas conllevan en desmedro de nuestra condición humana. Eso, en un currículo regido por el reconocimiento y respeto del

hecho irrefutable de la diversidad que somos como humanos, no tendría posibilidad. Pero, lamentablemente, nos seguimos moviendo en una dirección errada, que persigue con terquedad la homogenización de la especie. Dirección bien marcada en la obra de Hayek, afanosamente empeñado en destacar lo que llama la servidumbre como el destino que, según él, en el socialismo se le ofrece al individuo, contra la libertad supuestamente permitida a un sujeto que, en el sentido de amarrado por la necesidad, no tiene realmente ninguna posibilidad de resolver consecuentemente con lo que requiere.

La diferencia realmente es entre un sujeto libre -de morirse de hambre-, y un sujeto que ha de soportar un mínimo de coerción para que todos tengan la misma libertad y posibilidades que él. La educación debería tener como su primero y principal objetivo que esa coerción del sujeto exprese el principal fruto deseable de su educación como dominio de sí, es decir, ser sujeto, o sea, ser que sabe contenerse sin la intervención externa. Sólo así, el socialismo podría ser, no como la pesadilla que se empeña en presentar malévolamente Hayek, sino la expresión más propia de una sociedad inteligente que aprende a poner sus capacidades en función de la conservación de la vida.

Pero, así como en el tránsito del feudalismo al capitalismo, es evidente el chantaje que ejerce el "señor" como dueño de la tierra, para someter la voluntad del campesino desheredado o expropiado, en esta Colombia capitalista del post-conflicto, en el capitalismo en general y, muy especialmente hoy, en el neoliberalismo que se nos impone, nuestros campesinos se ven asediados y chantajeados por una clase dominante que quiere seguir fundamentando su poder económico en la apropiación desmedida de la tierra, cuando, es precisamente la propiedad sobre la tierra, lo que requerimos que sea democratizado.

Notas

- 1 Ellos se han llamado así, para confundir. P. ej., cuando se habla del "Sindicato Antioqueño", se está haciendo referencia a una organización empresarial de gran poder económico en el país.
- 2 En los procesos de negociación sobre salario mínimo, se ha descubierto que el engaño es una de las estrategias preferidas del empresariado para establecer ventajas en la base de las armas utilizadas por los representantes patronales en ese tipo de negociaciones...
- 3 subrayado texto mío.
- 4 Subrayado mío, para destacar la idea que tiende a desvirtuar los fundamentos de la economía burguesa.
- 5 Véase: Max Neef, Manfred y otros en "Desarrollo a escala humana".
- 6 Véase también: Cabo José Ma., en "La Economía Como Ideología", p.45.
- 7 Cuando la economía se centra en la estimulación del consumo, esto es crematística, una palabra derivada de cremar, que significa incinerar. Podría decirse que la economía, en la lógica del capitalismo, es la ciencia de hacer cenizas los bienes de la naturaleza, mediante su destinación irracional al consumo, como finalidad fundamental del mercado, por la cual, todo lo contenido en la naturaleza se pretende convertir en un valor de cambio -dinero-, no para la satisfacción de las necesidades humanas, sino, para su conversión en capital -dinero concentrado en pocas manos-.
- 8 Véase Mejía M.R. en Educación(es) en la(s) globalización(es) en Edic. desde abajo, 2006, p.36.
- 9 Subrayado mío.
- 10 Dussel afirma que tal revolución ya tenía antecedentes en el Oriente - China y la India.
- 11 Véase: Gúzmán C. Germán y otros en "La violencia en Colombia" T1. Edit Aguilar y Otros. 2010.
- 12 Sería muy bueno, para todos los colombianos, que ese Diógenes se pronunciase sobre lo que ya han dicho, de viva voz y por escrito, personalidades y estudiosos de la situación de este país. Pero, no con gritos llenos de cinismo y rabia contenida, sino, con la certeza de que todos los colombianos, aunque temerosos, no lo somos tanto, como para seguir desentendidos de lo que nos concierne tan sustancialmente. Para alguien que ha representado la "majestad de la Nación", no obstante que ésta haya sido tan vilipendiada, no se pueden dejar pasar las denuncias contenidas en obras como: "Biografía no autorizada" de A.U.V. de Joseph Contreras; "Frechet se confiesa" de Gerardo Reyes; "A las puertas del Ubérrimo" de Iván Cepeda y Jorge Rojas; "El hombre clave" de Henry Acosta P.; "Los 12 apóstoles" de Olga Behar; y, ¿por qué no?: La pequeña política de Uribe -Qué hacer con la seguridad democrática- de Rafael Ballén. ¿Qué hay en el silencio del implicado: grandeza y generosidad o cinismo y cálculo del disfrute de una inmunidad garantizada por el miedo que se inspira?
- 13 Véase: Urresti, Marcelo y otros en: "Las tramas del presente - Desde la perspectiva de la sociología de la cultura- Edit. Biblos. B. Aires, 2011.
- 14 Véase Max Neef y otros en Desarrollo a escala humana
- 15 Véase al respecto



José Darwin Lenis Mejía

Profesor contratista de la Universidad del Valle. Profesor de la maestría en Educación de la Universidad Icesi y de la maestría en Pedagogía Universidad Industrial de Santander-UIS

Didáctica: enseñar y aprender

Dos modos de pensar la formación escolar

“Existe una relación íntima entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”

David Ausubel, 1987

Resumen

El documento en referencia plantea la importancia de reflexionar las construcciones didácticas en el aula, a partir de analizar la relación sujeto-objeto mediada por instrumentos que diseñados o no para el aprendizaje, determinan ciertos condicionamientos en los estudiantes y maestros. Pensar el uso de tecnologías o instrumentos en el aula como una tablet, una balanza, una máquina-herramienta o en su conjunto el laboratorio de física pone

un dimensionamiento insospechado de potencialidades u obstáculos para la enseñanza que el maestro en su didáctica en ocasiones desconoce.

El diseño mismo de los instrumentos escolares, elaborados para el aprendizaje imponen por “defecto” un impacto sustancial en la originalidad del abordaje conceptual de los objetos de estudio, en los procedimientos e incluso en las respuestas y/o soluciones singulares que presentan los estudian-

tes ante un problema disciplinar o social. Los saberes se ven afectados porque se ha naturalizado en la escuela el uso indiscriminado de instrumentos que no diseñados por didactas dificultan saber las implicaciones de éstos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La importancia de este análisis, radica en reconocer las implicaciones didácticas de los “materiales pedagógicos” que llegan por compras o como obsequios a la escuela para apoyar las competencias académicas de los estudiantes. El reto para los maestros es participar en comunidades académicas, donde entre otras actividades, se pueda hacer análisis crítico a los materiales didácticos o proponer la construcción de instrumentos pertinentes para la enseñanza de las disciplinas.

Palabras clave

Enseñanza, aprendizaje, escuela, maestro, didáctica y saber.

Educación desde la didáctica en los paradigmas aprender y enseñar.

La didáctica como línea de pensamiento reflexivo sobre la enseñanza y el aprendizaje, tiene un fuerte arraigo no solo en la filosofía como posibilidad de pensar críticamente el llegar a ser educado, sino también en la psicología desde la relación cognición-acción. Para los primeros, la didáctica determina que el sujeto educado consiste en tener conocimiento y cuidado o atención de sí mismo. Según Fendler *“para los sofistas, el conocimiento y el cuidado de sí mismo se podía enseñar (en sentido didáctico) al sujeto educado”* (2000, p.57). Mientras para los psicólogos como Dewey (2010), “la didáctica es la apropiación de la verdad desde una mirada práctica orientada en la acción y la experiencia propia de quien aprende”.

En esta perspectiva, el sujeto tiene la posibilidad de aprender sin condicionar que la enseñanza es prioritaria para educarse. Entonces, ser educado en esta dirección, no es solo ir a la es-

cuela, o recibir información dada por el enseñante. Es pensar qué hay detrás de los modelos educativos y qué esconden los diferentes “objetos didácticos” que circulan en la formación escolar. Para analizar la complejidad del ser educado desde la didáctica, es preciso indagar muchas variables de orden político, económico, tecnológico o social que entran en juego complementario. Hoy la educación como punto máximo de humanización la ejercen los entornos formativos, las comunidades, los amigos, los ambientes de aprendizaje o los instrumentos técnicos, entre otros instrumentos que al ser diseñados y entrar en contacto “enseñan” y que en sí mismo en interacción con el sujeto hacen que este “aprenda”.

Esta naturalidad de educarse esconde entre líneas la fuerza directa e indirecta de los instrumentos tecnológicos que se usan para condicionar rápidamente los aprendizajes. Aquí la didáctica como campo de estudio que reflexiona las prácticas de enseñanza tiene altas responsabilidades educativas, éticas y políticas en el sujeto que se educa contemporáneamente.

En realidad estas visiones de ser educado se han reconfigurado y acentuado hacia la visión más precaria y sencilla de la enseñanza como acción técnica en relación directa con el aprender. Se cree erróneamente, que si se enseña más se aprende más, que con más “instrumentos didácticos” el aprender se hace más trivial o que la enseñanza corresponde únicamente a una mirada práctica del acto educativo y no a una visión teórico-práctica que configura en sí mismo un campo de estudio y no meramente una práctica instrumental, singular o disciplinar.

En la actualidad es casi imposible llegar a ser educado sin el formalismo de ir a la escuela y sin la enseñanza como herramienta e impronta para una buena educación. Para Fenstermacher, (1989) citado por Litwin (2008, p.95) *“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmen-*

te justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. Por ello, es inconcebible que de forma cercana algunos agentes como maestros, filósofos, investigadores e instituciones escolares poco indaguen por el sentido de ser educado, para qué se educa y para qué se enseña en la sociedad contemporánea. Claramente, pensar esta relación, es debatir la educación y su función político-filosófica. Esto es, pensar como en los griegos de forma profunda la didáctica (enseñabilidad de un saber) y a través de esta, de manera directa e inquisitiva la educación. Recordemos que la didáctica tiene su objeto de estudio en el análisis de las condiciones que determinan la aplicabilidad de un saber en una práctica de enseñanza. Por tanto es, un imperativo de rigor académico estudiar siempre una práctica soportada en una teoría didáctica y/o pedagógica; sin desagregar una de la otra.

El análisis didáctico es disyuntivo, por un lado se aborda la práctica como forma de refrendar una teoría y de otra parte, se examina la teoría para anticipar ciertos comportamientos de la práctica a la hora de enseñar.

En el discurso moderno, enseñar se asocia más a un saber hacer o dominar el método en una disciplina, que contrariamente pensar las acciones e incidencias de lo que se enseña sobre el sujeto que aprende. Lo anterior, explica por qué hoy se privilegia o confunde enseñar con enseñanza. Enseñar es más del orden de hacer práctico, mientras enseñanza es del pensar-reflexivo teórico en relación al actuar práctico. La enseñanza es un cuerpo conceptual, metodológico y de praxis del enseñar. En todo caso, la primera está en la segunda por ser la enseñanza el campo de estudio de la didáctica en términos de pensar la unidad teoría-práctica y en ella sus tensiones, disputas, indagaciones y modos de movilización en el aula o fuera de esta.

En las últimas décadas, para pensar la educación desde la didáctica, los investigadores han puesto el acento de

los procedimientos o procesos generalizables para alcanzar el ideal filosófico de los griegos "ser bien educado". Para ello, se fundamentan en las afirmaciones del paradigma constructivista del aprendizaje sobre la base de dar prevalencia a las teorías de aprender a aprender, estilos de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, aprendizajes significativos y ciertas competencias que privilegian el aprender sobre el enseñar, asociado a saber la rigidez del método. El término aprender, por la vía invisibilizó el enseñar al considerarlo más tecnicista y menos cargado de significado que aprendizaje. Razón por la cual cobra importancia rescatar el sentido de enseñar para la didáctica, sobre todo para la creación de modelos, instrumentos, estrategias y teorías en el campo de la enseñanza.

los estudios o sin acceder a los niveles superiores del sistema. Si creyéramos que esta situación es deseable o que no puede o debe ser transformada para lograr la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información, entonces la didáctica no sería necesaria" (2005, p.21). O por ejemplo, desconocer que la enseñanza tiene innovadoras formas de renovar los conocimientos didácticos y que enseñar es un proceso dinámico en el que cada disciplina tiene desarrollos didácticos específicos y por tanto ha creado conceptos propios o génesis diferenciales que hacen que su saber sea especializado. Desde esta óptica, este tipo de prejuicios influyen en la debilidad de la dignificación y profesionalización docente. Además asuntos como la débil investigación, poca publicación,

Por lo contrario, los materiales son los medios elaborados y utilizados con intención didáctica que sirven para potenciar inquietudes o le generan cierto conflicto cognitivo a los estudiantes, tales como guías, blogs, foros, wiki, videos o software computacionales. La apropiación de estos dos términos depende de la intencionalidad en el uso. Es posible que un estudiante utilice el computador como recurso de apoyo y no de búsqueda o procesamiento de información. En este sentido, puede entenderse como recurso didáctico y no como material didáctico que fortalecen la dinamización y la interacción académica.

Para Gimeno Sacristán (1992), "el material didáctico es cualquier instrumento u objeto que puede servir como recurso para que mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezca oportunidades de aprender algo o bien con su uso, se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza". Al respecto, el diseño del material didáctico tiene como pretensión cautivar a los estudiantes en términos de movilizar la estructura metodológica, contextual, cognitiva, operativa y motivacional.

Para Moreira (1994) un buen material didáctico reconoce las siguientes dimensiones

- A. Semántica. Contenidos, informaciones y mensajes que se comunican. "Lo que el material dice".
- B. Sintáctica. Códigos y sistemas simbólicos que utiliza el material para presentar la información a modo de organización, estructuración y simbolización de la información. "Cómo lo dice".
- C. Pragmática. Uso que se hace del material. "Cómo y para qué será utilizado".

Parte de las responsabilidades de ressignificar los bajos desempeños y niveles de pensamiento crítico de algunos estudiantes, recae en repensar las concepciones didácticas que se establece en las clases. Al igual, que las implicaciones en el uso de material denomi-

...Es posible que un estudiante utilice el **computador como recurso de apoyo** y no de búsqueda o procesamiento de información...

Es común escuchar en la profesión docente, que sí se tiene el saber disciplinar, se puede enseñar. Esta expresión desconoce la relevancia de la didáctica y algunos de sus postulados como el planteado por de Camilloni "la historia y la sociología de la educación nos muestran que, a pesar de que la educación escolar se ha democratizado en todos los niveles que constituyen los sistemas educativos. Difundiéndose a sectores sociales que antes estaban excluidos de la educación formal, los aprendizajes en realidad, no son iguales para todos, sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar

un bajo número de eventos académicos en el país fortalecen la inapreciable consolidación de comunidades de didactas.

De las didácticas **tecnocéntricas a las antropocéntricas**

Los términos "recursos" o "materiales" didácticos son de uso frecuente en el sector educativo, se utilizan de forma indistinta, aunque ellos tienen connotaciones diferentes. Por recurso se comprende todos los elementos que el profesor dispone de apoyo para la clase y que no necesariamente fueron creados para tal fin. Como son marcadores, papel, tablero o bolígrafos.

nado “didáctico” que en verdad poco impulsa aprendizajes significativos y una mejor enseñanza. En palabras de Spakowsky, “en los discursos docentes el acento está puesto particularmente en la idea de generar aprendizajes significativos y se hace poca o ninguna mención a la enseñanza significativa, es decir, la manera en que es necesario organizar dicha enseñanza para promover este tipo de aprendizaje (2003, p.20)”. En este tipo de enseñanza la puesta en escena de materiales didácticos acertados tienen gran valor porque promueven operaciones de pensamiento, de comprensión y estimulan conceptualizaciones concretas.

La didáctica en el sistema técnico

El calificativo didáctico de sistema técnico en el lenguaje de la didáctica de la educación técnica, es relativamente impreciso, es mejor hablar de sistemas antropotécnicos. Es decir, sistemas determinados, pensados y diseñados en función de un entorno humano y que en sus fases de funcionamiento y de utilización determinan ciertas condiciones “limitantes” para sus usos. Pocas veces en el lenguaje reflexivo de la didáctica se revisa las connotaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que tiene el uso de ciertos “artefectos” creados o no para la enseñanza. Algunos de los más frecuentes son las tablets, los teléfonos inteligentes, el compás, las escuadras, las máquinas, herramientas tales como taladros, perforadoras o prensas de agarre en un taller de mecánica escolar, un simulador o una centrífuga en el laboratorio de química. Muchos de estos elementos y otros que seguramente están imaginando a partir de esta lectura, generan un condicionamiento del pensar y del hacer en el aula que es importante auscultar, porque la relación hombre- máquina, hombre-objeto no es natural como en ocasiones se asocia, “naturalizando” sus vínculos. El uso de la inteligencia artificial tiene repercusiones en las prácticas escolares inimaginables, al



igual que relevantes para su descubrimiento, en términos de la potenciación de competencias útiles para mejorar los desempeños prácticos y las acciones de pensamiento de los estudiantes. Naturalizar la labor didáctica docente, es uno de los errores más frecuentes, se da por sentado el uso predeterminado de un objeto técnico que se manipula en clase sin las sospechas de las limitantes o potencialidades que comprometen por defecto su diseño y operación. Según Rabaldel “la noción de objeto técnico no comprende ninguna referencia a lo humano. Sin embargo, está tan anclada en nuestras costumbres, que normalmente no le prestamos ninguna atención a esta anormalidad ni a la orientación unilateral que ella induce” (2011, p.8). La mirada de objeto técnico concentra un paradigma tecnocéntrico o mejor dicho una génesis donde la tecnología es el centro de los procesos y en donde la atención de lo humano se limita a manipular estos objetos sin mayores cuestionamientos. Para posibilitar otro análisis, Rabaldel introduce la noción de artefacto como término alternativo, neutro que permite pensar otras relaciones del sujeto con el objeto como estructura técnica, instrumento o dispositivo que funciona. En un sentido similar, para Foucault (1984), el dispositivo es un vocablo clave para la escuela “es una

red de vínculos o conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; que se pertenecen a lo dicho como a lo no dicho. Dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”. Ligeramente se puede inferir que los dispositivos son una tecné, una tecnología que puede mutar según las condiciones de institucionalidad, de relaciones organizacionales o históricas que preceden su surgimiento.

Así, las estrategias didácticas son dispositivos de control de aprendizajes orientadas hábilmente para que los estudiantes aprendan lo que el maestro desea o la institución ha determinado deben saber-aprender. Es ingenuo pensar que los dispositivos a modos de instrumentos son neutros en el proceso de aprendizaje, ellos tienen una especie de vida propia que les da cierta movilidad para desplazar y capturar un condicionamiento lógico de quien los utiliza. Cuando el usuario de un instrumento entra en conexión operativa, éste le “obliga” o conduce a actuar o razonar de una u otra forma particular. Este condicionamiento cognitivo es el que nos interesa rastrear cuando los maestros utilizan material didáctico escolar.

Para Rabaldel, “los instrumentos son dispositivos con una entidad mixta que compromete a la vez al sujeto y al artefacto” (2011, p.11). El instrumento incluye desde esta perspectiva un artefacto material o simbólico producido por el usuario o por otros. Además de uno o varios esquemas de utilización asociados que resultan de una construcción propia o de la apropiación de esquemas sociales preexistentes. Dicho de otra manera, los instrumentos son medios para la acción del sujeto escolar (maestros o estudiantes). Las acciones colaborativas en el aula en uso y apropiación de instrumentos, ayudan a reducir las omisiones usuales poco perceptibles de forma individual o ayudan a visibilizar otros usos no frecuentes que se le dan a los materiales didácticos y que por lo general conducen a errores epistémicos en la interiorización de un saber. Por ello, “al analizar una práctica colaborativa, el docente se obliga a tener cuidado de las escogencias en materiales, finalidades específicas, estrategias, diseños e información. Le proporciona una oportunidad de absolver dudas, resignificar las evaluaciones o procesos de seguimiento al momento de disponerse como mediador de situaciones de aprendizaje. Además, impulsa la adquisición de competencias cognitivas de orden analítico, propositivo, social y pedagógico que en buena medida se transfiere en los planteamientos didácticos a los estudiantes” Lenis (2017, p41).

En la escuela son los sujetos escolares quienes están en el centro de las operaciones de conocimiento y por tanto, el enfoque antropocéntrico permite que los sujetos adapten los artefactos de acuerdo a sus metas, interés y capacidades para sacar el mayor provecho posible en tiempos, eficiencia y economía. Aquí la triada didáctica sujeto - objeto e instrumento, revierte un estudio diferente al triado tradicional maestro - saber - estudiante. En esta nueva triada, los procesos cognitivos y operativos de apropiación de los instrumentos hacen que el sujeto escolar los instrumentalice, fusionando

e interiorizando en un solo ciclo los modos operatorios (previstos por el diseñador) y los esquemas de utilización (elaborados por él mismo, como usuario). Con esta actuación suele suceder que el sujeto escolar cambia constantemente el sentido original de uso de los artefactos, al momento que le designa “nuevos” tratamientos y apertura otras posibilidades de acción imprevistas. A esta serie de modificaciones es lo que algunos teóricos le denominan apropiación cultural, que se entiende como las adaptaciones que de acuerdo a sus capacidades, inteligencias, saberes y prácticas culturales un sujeto da a un objeto. En esa medida para la didáctica es valioso indagar por el origen de artefacto tecnológico que llega a la escuela para reconocer su historia, propiedades físicas y características sociales y culturales que le dieron utilidad didáctica. Incluso la calidad de los recursos que los niños usan determinan ciertas competencias, como ejemplo, un niño que tiene colores de punta dura, fácilmente rompe las hojas al colorear y esto puede generar inseguridad en sus procesos de aprender un saber, fracaso escolar o conflictos relacionales en su familia. Por ello, hacer análisis crítico de la didáctica y su impacto en el aprendizaje es trascendente.

El interrogante por la didáctica y sus posibilidades es realmente retador, pensar cómo afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje una cierta didáctica prediseñada desde los materiales que llegan al aula, casi siempre diseñados de forma genérica y centrados exclusivamente en la operatividad de lo técnico y lo tecnológico (didáctica tecnocéntrica) o entrar en la tarea de hacer mayor investigación para establecer diseños propios de material didáctico que acerque más la teoría didáctica con prácticas pertinentes y aperturar así un campo de construcciones teórico/prácticas de una didáctica propia (didáctica antropocéntrica) centrada en las significaciones e intereses del sujeto y no de las industrias educativas.

Finalmente, es relevante reflexionar la visión de sujeto educado que impone la utilización didáctica de materiales educativos, que por su diseño predeterminan lógicas expresivas, de pensamiento y de comportamiento en la sociedad. Estas competencias desarrolladas desde la didáctica tecnocéntrica asignan al maestro “sin darse cuenta” determinaciones del significado de enseñar, contrarias a la enseñanza como campo reflexivo de sus prácticas.

Bibliografía

- Area Moreira Manuel. (2010). “Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología”. Madrid, España. Universidad de Laguna.
- Camilloni de, Alicia y otros. (2015). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Dewey Jhon. (2010). Experiencia y educación. Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel. (1984). “El juego de Michel Foucault”, en saber y verdad. Madrid, España. Ediciones Piqueta.
- Gimeno, Sacristán. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Morata.
- Lenis Mejía, José Darwin. (2017). “Didácticas colaborativas”. Bogotá, Colombia. Revista Internacional Magisterio.
- Moreira, Marco Antonio. (1994). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid, España. Visor.
- Litwin, Edith. (2008). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Popkewitz, Thomas. (2000). El desafío de Foucault. Barcelona, España. Ediciones Pomares.
- Rabaldel, Pierre. (2011). Los hombres y las tecnologías, Santander, Colombia. Universidad Industrial de Santander.
- Spakowsky, Elisa. (2003). “la enseñanza estratégica y los aprendizajes significativos”. En Revista N 149, Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.

Antes que pilos, personas; luego, equipos talentosos

Donde la lucidez y el coraje son escasos,
los defectos humanos son endémicos



“La educación debe ser subversiva, o no llamarse educación.”

Leonardo Garnier Rimolo

Introducción

Colombia, un país de desigualdades vergonzosas; riqueza desproporcionada e incontenible hacia un lado, y pobreza en hacinamiento creciente hacia el otro. Lo mejor para unos poquitos y lo peor para unas mayorías que muertas de miedo no se atreven a preguntar por las causas de la desigualdad ni a descubrir los rostros de la perversidad.

Sin embargo, la especie humana aún no termina su travesía; nosotros seguimos en ella y una nueva generación de colombianos sacudirá el miedo y sacará a relucir “la humana persistencia de luchar por un mundo que sea la casa de todos y no de unos poquitos y el infierno de la mayoría” (Galeano, Youtube, VER).



Antonio Benavides Hernández

Docente Jubilado U. de Nariño

Esta buena nueva ya la han anticipado, entre otros, Marx, Ortega y Gasset y Cortázar; quienes, en su orden, escribieron: “Sin importar los muros que se construyan para impedirlo, los excluidos invadirán las ciudades de la opulencia”; “debemos aceptar el advenimiento de las masas a la superficie de la historia” y “los marginados se tomarán la casa”. Estas metáforas premonitorias deben alentarnos, ahora más que nunca, para “dirigir nuestra atención, con toda razón a la generación más joven, capaz todavía de tomar decisiones”. (Schleichert, H. 2004); para recibirla no solo con planes de nutrición y salud sino con una educación subversiva; es decir, una educación que tenga la misión de desarrollar, cohesionar y aprovechar de acuerdo al espíritu de la complementariedad, las diferentes manifestaciones de la inteligencia que tienen nuestros niños, hasta conformar “equipos talentosos” con poder para aprender lo fundamental, ascender colectivamente en la escala humana y tomar conciencia plena de nuestra realidad y transformarla.

Palabras clave

Individuos y personas, libertad, verdad, complementariedad, laicismo y educación subversiva.

Individuos y personas

Los individuos son seres humanos que no han ascendido a la dimensión sublime de la libertad y permanecen en un estado de alienación inducida, o reino del miedo, el conformismo, la credulidad, la generosidad, la rabia y todos los defectos humanos que destruyen la razón en forma masiva. Son seres humanos que pasan la vida besando la mano de quienes los encadenan, bendiciendo a quienes los evangelizan y levantando estatuas a quienes les conculcan lo fundamental. Son seres humanos que no conocen la verdad y son obligados a aferrarse a supersticiones y libros sagrados, creer que los ejércitos deben ser fuertes para defender las fronteras y arrinconar a los

malos; aceptar que el sufrimiento, las privaciones, la miseria y la injusticia son senderos hacia la felicidad; que la caridad y la filantropía sirven para menguar la desigualdad; que los rezos calman el hambre, detienen la actividad de los volcanes, atraen la lluvia y aplacan tempestades; que Dios ayuda a marcar goles, a saltar más largo, a levantar pesas, a ganar medallas, a conseguir trabajo, a aprobar exámenes; que la paz se logrará cuando se cambie el imaginario de los levantados en armas y se castigue ejemplarmente a quienes han osado levantarse contra la majestad del Estado.

Así mismo, los individuos son indiferentes ante las atrocidades que se cometen en contra de los niños en escuelas, iglesias, conventos, colegios, etc. para tener más tarde adultos crédulos, conformes y manipulables. La pobreza deteriora la voluntad; “la rabia, es un sentimiento tan antiguo y destructor como el miedo, cuya potencia destruye la razón y la voluntad del ser humano hasta acercarlo a una primitiva condición animal” (Alvarez, C. El Tiempo. Marzo 2017).

Las personas hablan por cuenta propia, asumen su vida como la máxima responsabilidad; respaldan sus afirmaciones en hechos y diferencian sentimientos de razones; no asumen como hechos sin tener evidencias; actúan con juicio crítico frente a lo que dicen, escriben, leen o escuchan; hacen lo correcto porque saben que hacer lo correcto, es lo correcto, sin

necesidad de policías o códigos coactivos. Las personas luchan por sus sueños y hacen de la dificultad su mejor maestra. Las personas reconocen que lo público es sagrado porque es el escenario de su libertad y encuentran en el colectivo su apoyo, su fortaleza y su complemento.

Los individuos, en cambio, “ocupan el fondo del escenario”. Carecen de un dentro, de una intimidad suya, inextinguible e inalienable, de un yo que no se pueda revocar” (Ortega y Gasset, 1983); ven pero no miran; oyen pero no escuchan; copian y repiten pero no crean; obedecen y no hacen valer sus derechos.

Lastimosamente, en Colombia el número de individuos supera al de personas y, por eso, estamos como estamos, con unas mayorías que prefieren “vivir en la seguridad de la miseria y no en la incierta esperanza de vivir en libertad” (Etienne de la Boethie. 1548).

Complementariedad

En la geometría de Euclides se dice que dos ángulos son complementarios cuando su suma es igual a un ángulo recto (ver fig. 1). Si un plano sin importar su geometría se divide en dos partes; la una es el complemento de la otra (ver fig. 2). Si un plano cualquiera se divide en partes de forma arbitraria, cada una es el complemento de las demás (ver fig. 3). Esto sucede en los rompecabezas en dos dimensiones. Se puede generalizar esto a tres o más dimensiones.

...Las emociones en los humanos son complementarias; en momentos estamos tristes, en otros alegres; lloramos, festejamos, sufrimos, etc. mientras una emoción está en escena, las demás están latentes...

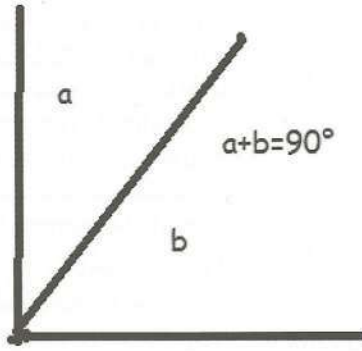


Figura 1.

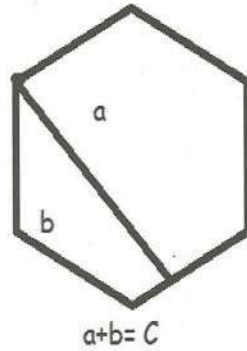


Figura 2.



Figura 3.

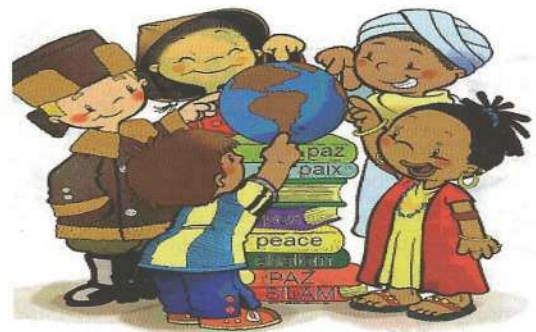
En Física, la complementariedad es un término empleado, por primera vez, por el físico Niels Bohr. Con él se puso fin a la discusión acalorada que mantenían quienes defendían la naturaleza ondulatoria de la luz y los partidarios de la naturaleza corpuscular. Con el argumento de la complementariedad, Bohr avaló los soportes teóricos y experimentales de unos y otros, replanteó la pregunta sobre la naturaleza de la luz, relajó las tensiones existentes y abrió nuevas posibilidades a la investigación científica. Desde entonces aceptamos que la luz en su propagación deja ver su naturaleza ondulatoria y en su descomposición muestra su impronta cuántica o corpuscular. Estas dos formas inherentes a la naturaleza de la luz son complementarias. Con esto ganó la Física, ganó la ciencia y ganó la humanidad.

La complementariedad se ha llevado a otros campos de la actividad humana como argumento contundente en contra de las pretensiones excluyentes. Las culturas humanas sobre la faz de la tierra son complementarias (ver fig. 4); cada una es parte de la maravillosa impronta de nuestra especie en su travesía. Las emociones en los humanos son complementarias; en momentos estamos tristes, en otros alegres; lloramos, festejamos, sufrimos, etc. mientras una emoción está en escena, las demás están latentes.

En una sociedad construida a la luz de la complementariedad, es decir, con respeto profundo a la diversidad, ninguna manifestación cultural, por modesta que sea, es discriminada; todas las miradas, vengan de donde vinieren, son bienvenidas, no por generosidad o filantropía, sino por derecho propio; las responsabilidades son asumidas colectivamente y los triunfos o fracasos son compartidos.

De este modo, un sistema educativo levantado desde la complementariedad permitiría convocar a todas las niñas y los niños en razón de lo que son, con sus propias fortalezas, rostros y miradas; terminaría con las variadas y absurdas formas de discriminar, puesto que nadie sería excluido por lo que no posee o no pueden hacer en un momento dado.

Figura 4. Culturas humanas



Lejos de la discriminación, la preocupación debería ser el enorme poder de la inteligencia colectiva, con el cual todo grupo escolar pasaría a ser “un equipo de socios talentosos dispuestos a montarse en el cohete de la fama y la riqueza” (Gates, B. 1917).

Por la complementariedad, el país pasaría a ser responsabilidad de todos; iría sobre los hombros de todos. El país es de todos y no de pocas familias. Este reconocimiento dejaría sin validez las diferentes formas de clientelismo, paternalismo, limosnerismo, generosidad o filantropía. Así mismo quedarían por fuera las competencias con pretensiones de clasificar y discriminar y las variadas formas utilizadas para dispersar el talento de los niños de Colombia.

A la luz de la complementariedad son inaceptables las apreciaciones del premio Nobel A. Carrel, quien llegó a afirmar que el principio democrático ha contribuido al fracaso de la civilización, oponiéndose al desarrollo de una élite. Que en la sociedad moderna son necesarios los grandes, los pequeños, los medianos y los mediocres; pero que no deberíamos intentar desarrollar los tipos más elevados por los mismos procedimientos que los inferiores (la incógnita del hombre, 1953, pág. 293).

En la misma línea, están las declaraciones del premio Nobel de Literatura, Rudyard Kipling, quien se llenaba de orgullo afirmando que, la cultura inglesa ha diseñado al tipo de hombre que lleva la pesada carga de conquistar la tierra. Que la misión del hombre blanco es llevar la luz a quienes se arrastran en la sombra. Que hay países que no son propios para la gente de su raza; que hay países que no son buenos ni para las ratas.

Por su parte, Camilo Torres, en el Memorial de agravios se quejaba ante la Corona española por la discriminación de que eran objeto los criollos, exclamando “nosotros, hijos de la Madre Patria, que le hemos dado tanta riqueza y tanta gloria, necesitamos trato preferencial, porque los demás, (se refería a los nativos, afrodescendientes y mestizos) no son nada”.

A la luz de la complementariedad no debería existir educación reservada para élites económicas e intelectuales ya que todos los niños deben ser respetados, considerados pilos y tratados como ganadores. Libres de las pretensiones de superioridad basadas en razones políticas, económicas, intelectuales, sociales, etc. todos los colombianos deberíamos trabajar como seres complementarios y construir un mundo feliz para todos.

Los grupos escolares cohesionados por consideraciones de complementariedad serían colectivos de poder insospechado; quizás, “cohetes hacia la fama y la riqueza” (Gates, B. 2017). Esto, a todas luces, siempre será mejor que tener uno o dos pilos por escuela y uno o dos científicos incomunicados en el país. Abrir los espacios escolares al espíritu de la complementariedad es dar la bienvenida a las distintas miradas, voces, tintes de piel y formas de ver el mundo. Desde esta perspectiva, el país, por ser un asunto público, debería ir sobre los hombros de todos.

El clientelismo, el paternalismo, el maniqueísmo, el puritanismo, el limosnerismo y todos los fundamentalismos, por su carácter excluyente, están en contra de la libertad y la paz.

Algo más sobre la verdad

Nuestras niñas y nuestros niños deben saber que el proyecto de país llamado Colombia, fue concebido y desarrollado teniendo como aliados principales a la iglesia católica, empecinada en “evangelizar” y un aparato militar empeñado en la guerra; que esta poderosa alianza, además del desalojo y la discriminación conculcó lo fundamental e hizo inaccesible lo sublime para indígenas, afrodescendientes y mestizos. Que quienes concibieron, defendieron y desarrollaron el proyecto de país, llamado COLOMBIA, lo hicieron en nombre de la LIBERTAD, la JUSTICIA, la FRATERNIDAD y la IGUALDAD que, como súbditos de la corona española, jamás habían conocido y que, una vez emancipados, dueños y señores de vidas y haciendas, no supieron propiciar. Que en sus extensos dominios, en compañía de diferentes comunidades religiosas, acentuaron la discriminación y los atropellos.

La generación más joven de colombianos debe saber que la desigualdad no cederá bajo las estructuras políticas y sociales que tenemos, mucho menos, con las fátuas medidas (como los subsidios, el regalo de casas, las becas para los más pilos, etc.) implementadas desde el gobierno “para cerrar la

brecha entre los inmensamente ricos y los extremadamente pobres”, porque ellas desvían la atención de las verdaderas causas de la desigualdad e impiden la reconstrucción de la sociedad sobre unos cimientos tales que la riqueza de unos pocos no se haga a costa de la pobreza de la mayoría.

Deben entender que la paz en Colombia no está supeditada a la revisión de las prácticas e imaginarios de quienes han enfrentado al Estado desde la clandestinidad, sino a los cambios de las estructuras de un país que en doscientos años ha cargado con “la herencia abominable de la discriminación” (García M, 1994), la mentira y la impunidad.

Deben saber que las propuestas de preparar cadalsos, mazmorras, cadenas, etc. para “castigar a los infames” que han osado en levantarse contra el Estado, porque no son más que cortinas de humo que no dejan ver a los verdaderos culpables, los pesos pesados causantes del desequilibrio social; es decir, quienes institucionalizaron LA PIRAMIDE SOCIAL EXCLUYENTE, los gobiernos antidemocráticos que, en lugar de educar en la libertad a quienes están en la base de la pirámide, para su ascenso a la categoría de personas y ciudadanos, hicieron de la educación un instrumento de inequi-



dad; que en lugar de fustigar a los que están en la cima de la pirámide, castiga todos los días a “los culi rotos del montón” (Martínez, J, 2009); la iglesia católica que si realmente estuviese del lado de los pobres, no debe seguir predicando bienaventuranzas, ni engatusando con supersticiones, porque con ello refrenda inequidades y contribuye a la opresión y el desequilibrio social.

Deben saber que nuestro país figura en la lista de los más desiguales, injustos y corruptos; con más individuos que personas, con miles de niños adoctrinados desde su más tierna infancia, con millones de pobres crédulos, conformes y reacios a todo cambio; con unos pocos colombianos educándose como lo han hecho a través de la historia las élites económicas e intelectuales, en tanto que la inmensa mayoría sigue educándose como se les permite a los pobres en cualquier país pobre del mundo: con el señuelo de la competitividad, con la injerencia indebida de la iglesia, entretenidos en lo superfluo, sin el acompañamiento de maestros subversivos y, desde luego, sin aproximaciones a lo fundamental y sin posibilidades de acceso a lo sublime.

Nuestros hijos deben saber que “la razón es el mejor camino para llegar al UNO”, como bien lo indicó el gran Giordano Bruno.

El laicismo

El legislativo en 1991, en un acto trascendental, en aras de la convivencia, restringió lo religioso al ámbito privado. Desde entonces, los espacios públicos, llámense calles, parques, plazas, escuelas, colegios, etc. no deben ocuparse para asuntos religiosos. Los crucifijos, imágenes, etc. “deben desprenderse de las paredes de la escuela” (Ruiz Silva, 2014) y los establecimientos públicos. La biblia, ni como metáfora debe exigirse como referencia en escuelas y colegios públicos. Desde las esferas más altas del gobierno, hasta los rincones públicos más modestos, el laicismo debe ser la norma sagrada para la convivencia; una norma básica

de nuestra Constitución; el presidente y el más modesto ciudadano deben respetarla por convicción antes que por coacción. Siendo consecuentes, si aceptamos el código de policía sancionando pequeñas faltas con multas elevadas, entonces, las gravísimas que a diario se cometen en las altas esferas del gobierno en nombre de Dios y de su corte celestial, deberían empezar a sancionarse de manera ejemplarizante.

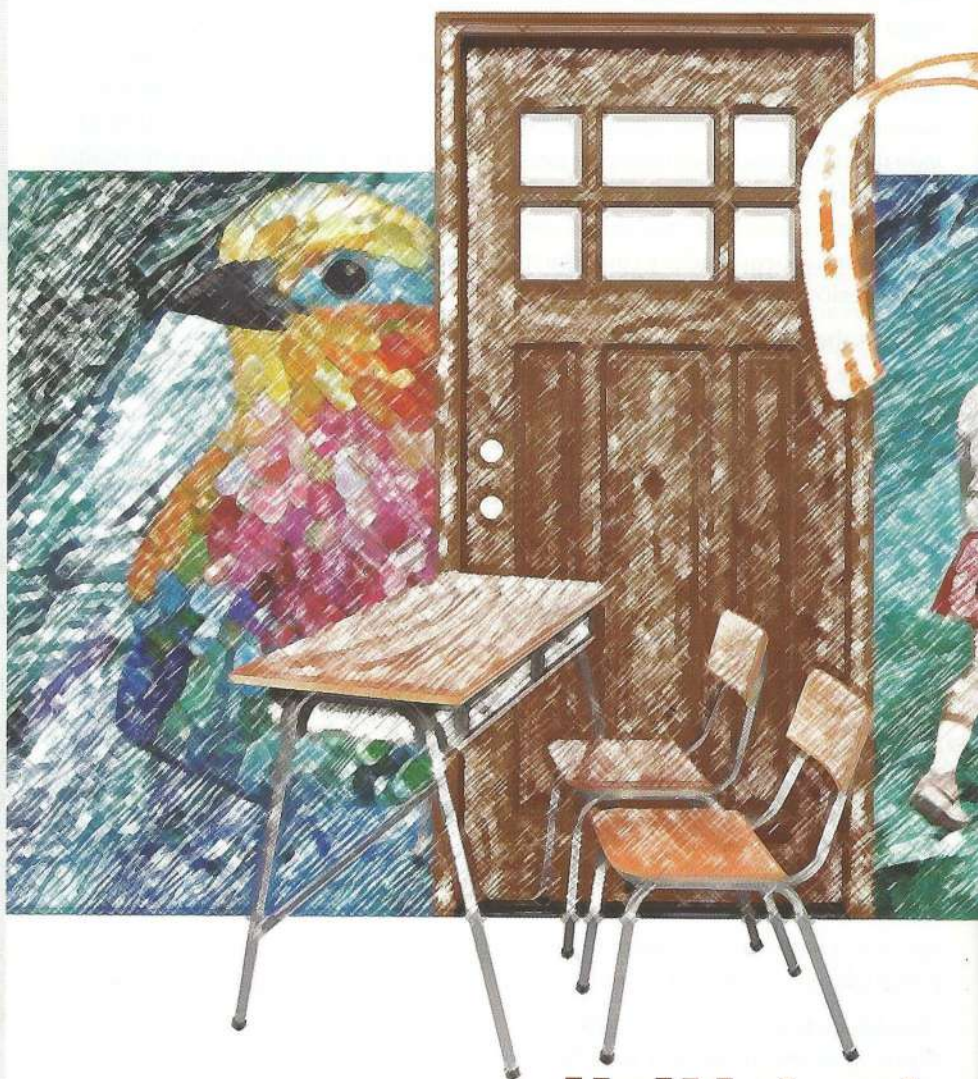
Educación subversiva

- Es aquella que aprovecha las diferentes voces, miradas y formas de pensamiento de los niños y niñas, para articularlas desde el espíritu de la complementariedad, hasta lograr expresiones y poderes superiores.
- Tiene como consigna NULLIUS IN VERBA, que significa, las palabras si no vienen respaldadas por hechos no tienen cabida en la escuela. Explica lo natural sin acudir a milagros, mitos o supersticiones.
- Maneja las herramientas de la ciencia y la tecnología en procesos de innovación y creatividad.
- Está comprometida con lo fundamental y busca senderos para que todos sus alumnos accedan a lo sublime.
- Descubre, desarrolla y aprovecha en los propios aprendizajes y en los procesos de creación e innovación el enorme potencial de la inteligencia colectiva.
- Convoca y jamás excluye a quien duda u opina diferente.
- Escucha las voces de la razón, del juicio crítico, antes que la fe. Muestra otras alternativas de pensamiento para superar las limitaciones de las miradas preliminares y enriquece las discusiones.
- “Llama a las inhumanidades por su nombre” (Schleichert, H. 2004). Trabaja respetando el laicismo y la dignidad humana.

- No discrimina, ni establece jerarquías porque entiende que todos los niños son ganadores; para el todos son pilos y merecen respeto.
- Sabe y practica el hecho de que derechos fundamentales se han instituido para conocerlos, entenderlos y disfrutarlos en todas las edades, y respetarlos y defenderlos en todas las instancias. Rompe con el paradigma del culto exagerado a la inteligencia individual y en su lugar promueve la inteligencia colectiva. Para él “unidos se aprende mejor”.
- Es respetuosa del laicismo.

Referencias Bibliográficas

- Cortázar, J. (1963). La casa tomada. Rev. Anales
- Etienne de la Boethie. (1548). Discurso de la Servidumbre Voluntaria.
- Galeano, E. Vivir sin miedo; Youtube.
- García Márquez, G. (1994). Un país al alcance de los niños. El Espectador.
- Garnier, Rimolo. Leonardo. TEDx Pura VidaED
- Gates, B. (2017). Los mejores libros que leí en 2016, EL TIEMPO.
- Grant, Michael. (2014). El miedo es la peor encarnación de la oscuridad. El miedo #5 RBA.
- Kipling, R. (1890). El Collar sagrado. “La pesada carga de conquistar y dominar la tierra”. Ed. 1963.
- Martínez, J, (2009). Caída de las pirámides y de la bolsa de valores pastusos. Grafitek.
- Marx, C. (1859). El Capital.
- Ortega y Gasset. (1983). La rebelión de las masas. Ed ORBIS.
- Ruiz, S. A, (2014). Desprendiendo a Cristo de las paredes de la escuela. Rev. Educación y Cultura, 104, 30-33.
- Schleichert, H. (2004). Cómo discutir con un fundamentalista sin perder la razón. Introducción al pensamiento subversivo. Siglo XXI de España Editores.
- Wilde, O. (1975). El alma del hombre bajo el socialismo. Tusquets Editores, Barcelona.



Currículo y ecosensibilidad

Nuestra relación con la Tierra está basada en falsas premisas éticas y en un profundo vacío espiritual y efectúa la negación de la autonomía relativa de los seres, dominación de la tierra, depredación de sus recursos, desprecio a la profundidad espiritual del universo. (Boff, 1996, p. 18).



Roger Betancourt Ríos

Teólogo, Profesor de religión de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur, de Tarazá Antioquia

Presentación

La crítica del ex sacerdote brasileño, luego ecoteólogo y laico, Leonardo Boff, es plenamente relevante a nuestro contexto educativo, curricular y pedagógico. Qué decir del reclamo eco-biocéntrico amerindio en voz-carta del jefe pielroja Seattle (1856) al gobernador de Washington, recogida por Boff (2000, pp. 62-63), una cosa sí sabemos:

La Tierra no pertenece al hombre. Es el hombre quien pertenece a la Tierra. De eso estamos seguros. Todas las cosas están interligadas, como la sangre que une una familia; todo está relacionado entre sí. Lo que hiera la Tierra, hiera también a los hijos e hijas de la Tierra. No fue el hombre el que tejó la trama de la vida: él es meramente un hilo de ella. Todo lo que haga a la trama, se lo hará a sí mismo.



Desde esta perspectiva, cabe preguntarse entonces ¿Desde qué paradigma se manejan las cosas, aun en educación? ¿a qué deberían asistir los chicos a la institución? Algunos dirán que a aprender, pensar, comunicarse, convivir, etc. Pero ¿en qué y de qué manera: antropocéntrica, eurocéntrica y neoliberalmente? ¿aprender a pensar y convivir no sólo intersubjetivamente? ¿qué ocurre con el egresado, ahora actor social que una vez estuvo sentado frente a nosotros, los profesores? Aunque se prohíben verdades absolutas (implícita y explícitamente el antropocentrismo impera como tal), ¿por qué no pensar en otra verdad absoluta, que fue desplazada por otra, con el genocidio y ecocidio actuales como funestas consecuencias? ¿por qué no contarles la historia más desde otra visión? ¿por qué no pensar en que el niño debe aprender a demoler argumental, vivencial, legal, justa y éticamente el actual *status quo*, y a establecer, con nueva perspectiva, uno más biorresponsable? ¿Cuál verdad nueva y antigua? De esto y el proceso que engendró, algunas *derivan* sus consecuencias y alternativas, lo que reflexionaremos en este ensayo.

Currícula y discencia

Cada actor social estuvo en un aula de clase. Político, economista, empleado, cada uno bebió de un currículo¹ y su modelo pedagógico, del que depende aquél. Cuando se va a desarrollar el currículo, ya se ha definido-recibido de alguna forma la carga paradigmática modelo-pedagógica. Ya se va con las “respuestas” a qué-cómo es el hecho formativo, el estudiante, el profesor, el conocimiento, la educación, la realidad, etc. Todo agente aborda el currículo con la actitud generada por cada respuesta. Alguien respondió que el estudiante era una cosa *in-put*adora de información, ente memorizador. Otros ven el estudiante como ficha del engranaje socioeconómico y a ello dirige sus actitudes-acciones educativas, etc. La relación profesor-estudiante también tiene su respues-

ta-actitud; para unos debe ser vertical, y otros horizontal, etc. ¿El centro educativo? Se dice que el maestro, que el estudiante, el conocimiento, etc. Son respuestas-actitudes y acercamientos a la *forma mentalis* neogeneracional. Muchos modelos son propuestos en estos siglos, coproduciendo egresados de cierta característica. Sea cual sea el modelo y lugar donde el paradigma moderno eurocéntrico-darwinista ha llegado, luce la misma raíz: antropocentrismo (intersubjetivismo, humanismo, progresismo, desarrollismo...), al que le falta algo, y volveremos luego.

Muchísimos de sus egresados devienen directa o indirectamente divorciados o indiferentes a los reales peligros o necesidades medioambientales, monetaristas, despreciadores ecológicos. En términos del paradigma previo a la invasión española, el antropocentrismo enseña a negar la propia-madre tierra y antropoidad no-europea, y se instituye en plataforma-directora de los campos sociales, es idealista y hace que, citando a Rousseau, la preocupación sea más por saturar la *cabeza* discente con *símbolos hueros* mientras les quitamos ese “instrumento más universal que es el discernimiento” (Niño, 2011, p. 137, cursivas originales), y añado: ecológico.

Currícula, ecobiocentrismo y antropocentrismo

El medio ambiente ha estado experimentando una especie de negación platónica-idealista de su realidad-dignidad, en nombre del ideal modernista de progreso-desarrollo, agravada con el éxito industrialista, y capitalista, uno de cuyos presupuestos, como dice Zúñiga (2004), ve la naturaleza como bodega ilimitada de recursos, desconociendo el frágil interrelacionamiento intraecológico, imprescindible “para perpetuar la vida en la Tierra” (p. 26). Con ecosistema o medioambiente se infiere no sólo especies en peligro por la praxis humana; también señala, entre otras cosas, la peligrosidad humana, la ignorancia

De Zubiría (Enero, 2017) asegura que la educación, anda “a la deriva”, sin referente:

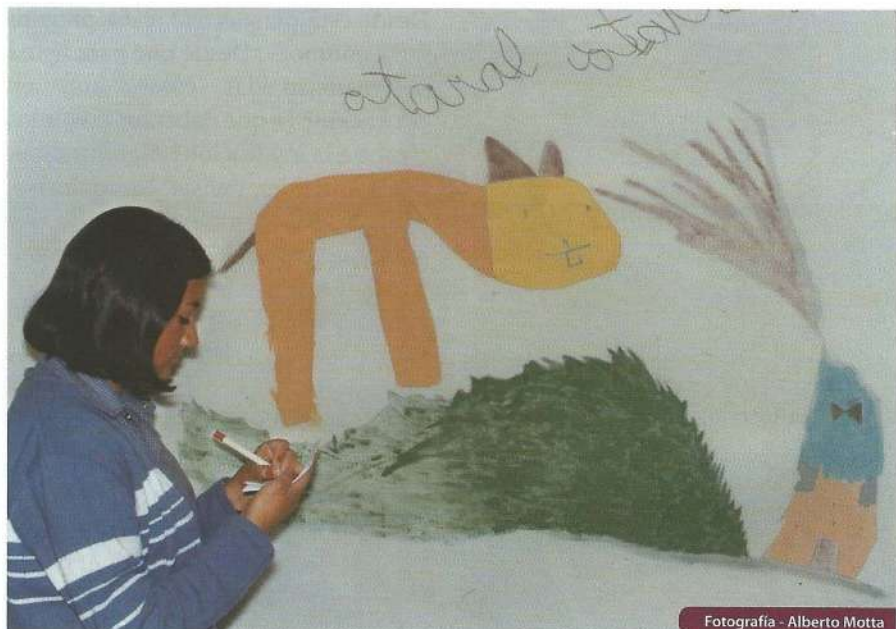
En Colombia hemos carecido de política pública en educación. Andamos como inmigrantes: a la deriva. Cada nuevo ministro llega con una nueva agenda. Tenemos políticas de gobierno, pero no de Estado. Y por ello, como país no hemos abordado las reflexiones esenciales sobre los fines de la escuela, los modelos pedagógicos, los fundamentos y la pertinencia del currículo, la formación de docentes o la naturaleza de la educación inicial, entre otros.

De una educación “a la deriva” se pasa a egresados, familia y sociedad a la deriva, de cierto perfil-actitud, no porque no haya política educativa pública, sino porque la que ha imperado por siglos, desde la invasión europea, debe ser superada *ipso facto*, para poder reflexionar sin demagogias sobre lo demás, no sólo en el quehacer educativo y la formación, sino en los demás campos sociales (economía, política, etc.).

generada por la indiferencia, y viceversa, y la actitud autodestructiva al destruir de muchas formas la única plataforma vital que lo sustenta y acompaña, y que está vulnerable y generosamente abierta a la humanidad.

Después de la invasión europea, tanto militar como multi-ideológica, se empezó a criar en el hogar y a formar en la educación, ya no como generosamente acogidos por el entorno ecológico y abrazados por sus valores biodiversitarios, sino como déspotas amos, extraños invasores al estilo eurocéntrico; no como anidados y membrados con cada virtud ecosistémica, sino fuera-encima-centro de la relación con el común resultado de *modus vivendi* biodepredador e hiperconsumista desde la praxis y proyectos de vida adheridos al ideal europeo de progreso, heredado y recibido acrítica e ingenuamente en el hogar y la escolaridad. Ya no sólo los cuerpos son expropiados por un modelo socioeconómico ajeno y extraño; también cada valor de nuestro ambiente natural ha sido explotado, impunemente. Ahora los explotados humanos aprendimos a explotar y destruir nuestra propia casa (*eco*, en griego), nuestro propio ecosistema, nuestro propio futuro.

En el principio, antes del antropocentrismo europeo, los *currícula* estaban perfectamente integrados a toda realidad vivida por cada miembro de la comunidad educativa. La Comunidad era la sociedad totalmente integrada a su entorno natural determinante de cada campo social, decantador curricular y pedagógico. Esto tenía al entorno ecológico seguro de biodepredadores. Hasta que otro modelo se impuso, el antropocéntrico: *el hombre, medida de todo* (Protágoras); empezaba a imponerse otro tipo de entorno-experiencia para cada miembro, y fue eliminando el ecobiocentrismo del *currículo*, hasta hoy que se ha cambiado el entorno natural por el de cemento. Platón y su epistemología de *negatio naturalia* fue actualizado por Descartes (1596-1690), quien establece la condición para “existir”:



Fotografía - Alberto Motta

el pensar (como los europeos por su puestos, antropocéntricamente, ¿hacia allá apunta la educación colombiana?), como declaración, citando a Arboleda (2012), de total de emancipación contra la naturaleza. (p. 91). Definamos *antropocentrismo* como la actitud-modelo-imposición del Hombre, inicialmente greco europeo, por fuera-encima-centro de su relación con los demás seres, aun de culturas no euro-civilizadas (Boff, 2000, pp. 16-17; Giardina, 2009, p. 66; Esquivel, 2006, p. 29), como razón de la ruptura hombre-ecosistema. Desde entonces la naturaleza y las especies se han venido extinguiendo a un ritmo directamente proporcional al avance del modelo progresista tecno-científico (Aramini, 2007, pp. 81-82) y mercantilista (Cuevas, 2009, p. 27), hoy día traducido en calentamiento global, efecto invernadero, derretimiento del ártico, poli-extinción de especies y valores abióticos. Sin olvidar la sobrepoblación, otra parte del problema, como cita Castilla (1994, p. 37), ligado al antropocentrismo: “efecto imprevisto de la explotación internacional, una consecuencia de las relaciones fundamentales dentro del ecosistema mundial en el que cada explotación vuelve, con el tiempo, a perjudicar a los explotadores. (Capra, 1985)”.

Hoy, sólo en “día especial”, se habla, no se reclama, el reconocimiento jurídico de los derechos de la realidad ecológica, relegada a cenicienta de Ciencias Naturales. Que sea algo central en el Currículo o aula, no, sólo lo antropocéntrico. Que sistemática y comprometidamente se establezca que, citando a Aramini (2007), “en nuestra relación con las otras formas de vida reconozcamos el principio de igualdad y concedamos a nuestro ambiente natural derechos autónomos”. (p. 81): no. Se desterró del currículo la ecosensibilidad milenaria, a favor del modelo *civilizador* ya planetizado, cuyos supuestos en los egresados hacen lo suyo: una actitud-relación “despótica que hace de la naturaleza un saco lleno de recursos”; y aunque no se lo reconozca, “debe ser sustituida por una relación de diálogo caracterizado por un respeto paritario”, sentirse obligado a establecer la paz con la naturaleza como sujeto-jurídico (p. 82).

No una paz-moda subsidiaria (nuevamente) del antropocentrismo para seguir cayendo en lo mismo, como han hecho muchos modelos pedagógicos y psicológicos. No es por hablar de la educación. Muchos de los “ecólogos”, supuestos promotores del llamado ecosistemático-biodiversitario a superar el modelo socioeconómico

co-político actual (destructor de la riqueza biótica-abiótica de cada cultura donde llega) no afrontan su base antropopólica, como dice Boff (1996), de “explotación de la naturaleza y los seres humanos”, (p. 12), haciendo sus “ecologías” mera “técnica de simple gestión de la voracidad humana, pero nunca en su superación. La pretendida nueva alianza significará sólo una tregua para que la Tierra se rehaga de las heridas recibidas para, inmediatamente a continuación, recibir otras, porque el patrón de relaciones no ha cambiado ni se ha transformado la mente humana”. (pp. 1, 19). Si un profesor no afronta la base antropopólica de su quehacer, hará lo mismo sin darse cuenta o sin importarle, así se case con cada modelo *nuevo* que salga. La docencia parece enfocarse en satisfacer tanto las demandas del mercado global como la actitud de ganancia material del devenir socio laboral egresado, ayudando al naufragio de las generaciones futuras de especies y humana.

Hoy día el ancla clave para “la deriva” es, aludiendo a Suárez (enero-junio, 2008), formar en “perspectiva ecológica”, y en cada campo social inundar de “perspectiva ecológica a la economía, a la pedagogía, a la educación, la ciencia y la investigación”, etc., (p. 305), para empezar a superar el círculo vicioso ecodpredador para el que se trabaja en cada campo social, en nombre del progreso humano, sin consideración medioambiental. De hecho, no sería suficiente la perspectiva ecológica sin un serio compromiso, sin un *modus operandi* ecosensible; tampoco un procedimiento crítico, sino uno ecocrítico; no será suficiente una actitud crítico-hermenéutica, como en algunas partes, sino una ideología eco hermenéutica. Habrá poco efecto si sólo se hace mecánicamente y no como producto de transformación, no cualquier modificación, sino una eco-transformación: la ecosensibilidad, de la cual ha de dimanar una auténtica praxis biorresponsable, incluida la educación. El paradigma sustituto sería el ecobiocentrismo: toda vida y

ecosistema, no sólo el Hombre, como centro de importancia y consideración moral.

Esta ecosensibilidad despertada, uno de los valores del ecobiocentrismo, transforma el ser y las actitudes, y hasta la hermenéutica de la vida. Ya no se acepta la vida y la naturaleza como los extranjeros (¡por medio de nacionales!) han enseñado. Ya se es capaz de aceptar que nuestro problema ecocida concierne, como dice Edgar Morín, “esencialmente a nuestra relación con nosotros mismos”. (Sánchez, mayo, 2011, p. 101). Es decir, es inherentemente identitario; lo verdaderamente identitario por encima de muchos “ismos”. Esto no es asunto de izquierda o derecha, idealista o materialista; de nada sirve si se es antropocéntrico. Aun escuela de Frankfurt (Jay, 1989), de fundamento marxista, advirtió que el materialismo también tiende a “estimular la urgencia de dominar el mundo” como lo hace el idealismo, pues “el materialismo monista ya desde Hobbes había conducido a una actitud manipulativa, dominante frente a la naturaleza”. (p. 102). La izquierda falla al querer emancipar y liberar al pobre del opresor solamente, pues el mismo pobre es opresor de otros, y opresor del ecosistema, como lo es el rico. Para qué liberarse de la opresión, ¿para ser biodepredador, bio-opresor; eso es progreso o prosperidad para todos? Cada uno reclama derechos y rehúye deberes. Necesitamos, más que educación, formación, y más que ecológica, ecosensible. Hablemos de ecosensibilidad.

Ecosensibilidad. Permítaseme recordar lo que es antropocentrismo. Con Esquivel (2006), es la imposición de

los intereses-bienes-valores humanos como “el punto central de cualquier evaluación moral respecto a políticas ambientales” y “base para cualquier justificación de una ética ambiental”. (p. 29). Esto significa la ponderación del ser humano (*anthropos*) como el centro y cima de su relación con los ecosistemas y el resto de vida planetaria. En sus inicios fue promulgado por Protágoras. A partir de Descartes, se arroga la total independencia humana del ecosistema, indica Arboleda (2010, p. 91.), por ser un objeto-instrumento (*res extensa*). Después de Descartes ha sido difícil volver al realismo filosófico (Goñi, 1996, p. 132, citado en p. 91 nota 71.). Hoy se propone con dificultades un antropocentrismo moderado, buen-administrador o responsable (pp. 92-93). La razón, dice Giardina (2009), iniciaba su devenir global como razón instrumental, creando las condiciones para que todo se convirtiera “en medio y objeto de satisfacción del ansia consumista, *cuasi* vampiresca, de la civilización moderna” (p. 66), y las sociedades e individuos que va (neo) colonizando. Aclaremos que no es la razón, sino el racionalismo, del que se habla en este ensayo; que debe dar un honroso espacio en el centro al ecobiocentrismo o la ecosensibilidad.

No es por hablar de la Europa moderna. Boff (2000) quien justifica este proceso antropocéntrico y geocida, como inherentemente evolutivo, “dinamizador de la vida” (p. 13), y ve al hombre como *homo sapiens-demens* (p. 16), se une al clamor mundial de frenar el estilo de vida occidental ya

...En cada país ya se aboga por la sensibilidad ecológica o a favor de los ecosistemas...

planetizado y sus efectos: “destrucción de ecosistemas, la amenaza nuclear y la falta de compasión, relegando a millones y millones de personas a la miseria”, sin tiempo ya para volver. Después de 2030 “la sustentabilidad del sistema-Tierra ya no estará garantizada” (pp. 27-28), para la mayoría devoradas, por supuesto; pide se corrija la actitud geocida-ecocida (pp. 27-29): “no a pesar de contradicción”, “sino con y a través de esa contradicción. En la construcción de lo humano entran caos y cosmos, *demens* y *sapiens*, dia-bólico y sim-bólico” (p. 18). Parece no pedir que pare la carnicería neoliberal, sino que siga *la evolución*. En todo caso, dice, Europa se exaltó como, *sapiens-sapiens* o *sabia-sabia* (ego conquistador-descubridor de la naturaleza, la historia y el-otro), y en la revolución francesa (1789) se magnificó, pero lo negó fuera: “esclavizaban África, sometían América Latina, invadían Asia. Por donde pasaban dejaban rastros de devastación y de pillaje de riquezas materiales y culturales”. Era el *homo demens demens*, dice, geocida, ecocida, después de mostrarse etnocida, homicida y suicida (pp. 16-17). El ecosistema no tiene derechos, el animal es medio, el hombre como fin-en-sí sólo tiene deberes indirectos para con lo otro: Kant. (Esquivel, 2006, p. 33). Ahora sí pensemos en la econsensibilidad.

¿Cuál sería el impacto de un modelo-curriculo seriamente ecosensible? Antes habría que discutir para construir plataforma superadora del antropocentrismo, que sustente la ecosensibilidad: el ecobiocentrismo.

En cada país ya se aboga por la sensibilidad ecológica o a favor de los ecosistemas. Son contextos de superación de toda carga antropocentrista, biocida, y de todo darwinismo: del “cruel dominio selectivo que elimina al débil en beneficio del fuerte”, como cita Sánchez (mayo, 2011, p. 101) de Edgar Morín. Aunque, por su profundidad, se podría trabajar en otro ensayo, de colige ecosensibilidad como la decisión, enamorada, de relacionarse eco-compasivamente con todos los seres, una actitud, descentrada para abrirse vulnerablemente a la vulnerabilidad ecológica, decididamente respetuosa-defensora del ecosistema-local-planetario en que se vive y al que se pertenece. El interés comprensivo en la fenomenología ecológica (alfabetización ecológica), el respeto-profundo por su generosidad-vulnerable, sus valores e inherencias, compromiso-firme por su cuidado-defensa, incluyendo la propia reingeniería existencial, epistemológica, ética y pedagógica; renunciando a presupuestos ecológicos antropocéntricos, antropopólicos, o basados en una ética o economía, etc., ecocidas, biocidas, para reco-

nocer, como invita Rummler (Julio, 2015), la realidad ecológica como un todo continuo, multibiótico, de abordaje multidisciplinario y a la que pertenece cada ser humano (pp. 3 y 4), y que merece que cada campo social lo respete absolutamente; que rescatemos “la musicalidad de los seres” y “la grandiosidad del cielo estrellado”, de la sacralidad del cosmos (Boff, 1996, p. 1), arrebatados del oído y los ojos por el ideal progresista.

Tener ecosensibilidad significa ser capaz de discernir los significados ecológicos como acontecimientos-sucesos abiertos vulnerable-generosamente hacia todos los seres y toda vida. Ecosensibilidad implica ver más allá de lo obvio o supuestamente obvio, el antropocentrismo, para descubrir cada vez algo nuevo de la naturaleza. Es ecocriticidad, ecohermenéutica, y la naturaleza ya no sería un saco de recursos, ni sólo alimento para cuerpo y bolsillo, sino para el alma. Ya no nos veríamos como emancipados medio-ambientalmente. Seríamos capaces de asimilar profundamente nuestra necesidad ecológica. Como dice C.G. Jung, “es imposible de encontrar ese alimento en las moradas urbanas, sin una solitaria mancha verde o un árbol en flor; necesitamos una relación con la naturaleza”:

precisamos proyectarnos en las cosas que nos circundan; mi yo no queda confinado en mi cuerpo, se extiende a todas las cosas que hice y a todas las que están en mi entorno; sin esas cosas yo no sería yo mismo, no sería un ser humano; todo eso que me rodea es parte de mí. (Boff, 1996, p. 15).

Desde que invadió Europa y su paradigma instrumental, la relación ser humano-Tierra ha ido cambiando hasta quedar “civilizados”, occidentalizados, explotados, desertizados (y extintos). Esto lo continúa el egresado, ya ajeno-indiferente a sus relaciones-actitudes ecológicas. No hablo de los discursos públicos, sino de la praxis individual-grupal-colectiva-social, que de alguna manera tiende a ser biodepredadora (toma más de lo que necesita del ecosistema, sobre consu-



me, destruye, contamina, desperdicia, etc.) e indiferente a la biodepredación. No hay más espacio para seguir profundizando. Pero hay que decir que la ecosensibilidad auténtica, engendra biorresponsabilidad continua. Y ésta también es de profundas implicaciones como para elucidarla aquí.

Conclusiones

Retomando las cuestiones iniciales, ¿a qué deberían asistir los chicos a la institución? Es acertado responder que a aprender a superar todo antropocentrismo para dar cabida en su vida y proyecto de vida al ecosistema y la biodiversidad con que conviven; a superar el legado biodepredador que lo seduce desde los campos sociales, y sustituirlo por el ecobiocentrismo.

Deberían asistir a la educación para formarse desde una perspectiva metacrítica, ecocrítica, ecosensible, ecohermenéutica, biorresponsable; aprender a convivir en justa y comprometida equidad, a discernirse y a la vida en humilde dependencia e interdependencia del medio al que pertenece. Deberían asistir para aprender a descolonizarse, a ser políticos, ecocríticos y ecomorales. Aprender a demoler desde esta perspectiva el *status quo* que han heredado de todos sus adultos.

La verdad y realidad aquí en esta historia, no puede seguir siendo la creación humana, sino la naturaleza. Podemos vivir sin cemento, pero no sin agua, sin multinacionales, nunca sin el aire; podemos vivir sin urbanizaciones, y sin embargo, jamás viviremos sin la poca biodiversidad que nos queda. Boff (1996) cita al cacique norteamericano, Seattle, enseñando a su manera esta verdad: "Cuando el último árbol haya sido abatido", el último río envenenado, el último pez pescado, "sólo entonces nos daremos cuenta de que no se puede comer el dinero" (p. 19), y añadido: ni cemento, ni petróleo, ni metales, de que no se puede vivir ane-cobiorresponsablemente.

Por último, se entiende con los críticos del tema, debemos reconocer que el antropocentrismo debe ser superado o por lo menos despedastizado para dar humildemente un digno puesto en el centro de las consideraciones morales y culturales a la biosfera, a cada ecosistema en donde está el sujeto, y donde está cada proyecto educativo y formativo, donde está cada institución educativa. Si nuestros currículos y modelos educativos o pedagógicos son antropocéntricos, y si honesta y éticamente se reconocen sus biodepredadores resultados planetarios, ellos también deben ser superados y reformados para dar el mismo honroso y merecido lugar en la educación, pública y privada.

Cada campo social, especialmente la economía y la política, debe reconocer las implicaciones de su gestión sobre el medio ambiente y las futuras generaciones humanas. El economista no sólo debe aprender cómo explotar la naturaleza sino cómo promover la construcción de una nueva sociedad ecocrítica.

Referencias bibliográficas

- Aramini, M. (2007). Introducción a la bioética. Trad. Marco Tulio Mejía. Bogotá: S Pablo.
- Boff, L. (1996). Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. España: Trotta. Resumen recogido de la Unidad Académica de Filosofía de la U. Autónoma de Nayarit, en: <http://www.olimon.org/uan/Rescate.pdf>
- ____ (2000). El despertar del águila. Madrid: Trotta.
- Castilla, C. (1994). Economía ecológica: estudio de valoración de los ecosistemas forestales de Canarias. (Tesis doctoral) España: Universidad de la Laguna.
- Cuevas, A. (s.f., 2009) El desarrollo económico y el medio ambiente: el caso de México. Acta republicana política y sociedad. año 8 (27). Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/publicacion_esite/ppperiod/republicana/pdf/ActaRepo8/ActaRepo8_3.pdf

De Zubiría, J. (enero, 2017). ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? *Semana*. Tomado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542>

Esquivel, L. (2006). Responsabilidad y sostenibilidad ecológica. Una ética para la vida (Tesis doctoral). España: U. A. Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5167/lefide1.pdf?sequence=1>

Giardina, M. (2009). Prolegómenos para una fundamentación filosófica de la ecología (Tesis doctoral). España: UNED. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesis_uned/Filosofia-Mngiardina/Documento.pdf

Jay, M. (1989). La imaginación dialéctica. Historia de la escuela de frankfurt y el instituto de investigación social (1923-1950). Trad. Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus.

Niño, M, F. (2001). Antropología pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad. (Tesis doctoral) Bogotá: Magisterio.

Sánchez, P. (Mayo, 2011). Una visión crítica de la Modernidad: El Movimiento Ecología Profunda. Revista Mad - Universidad de Chile, 24 (), pp. 93-102. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/24/psanchez05.pdf>

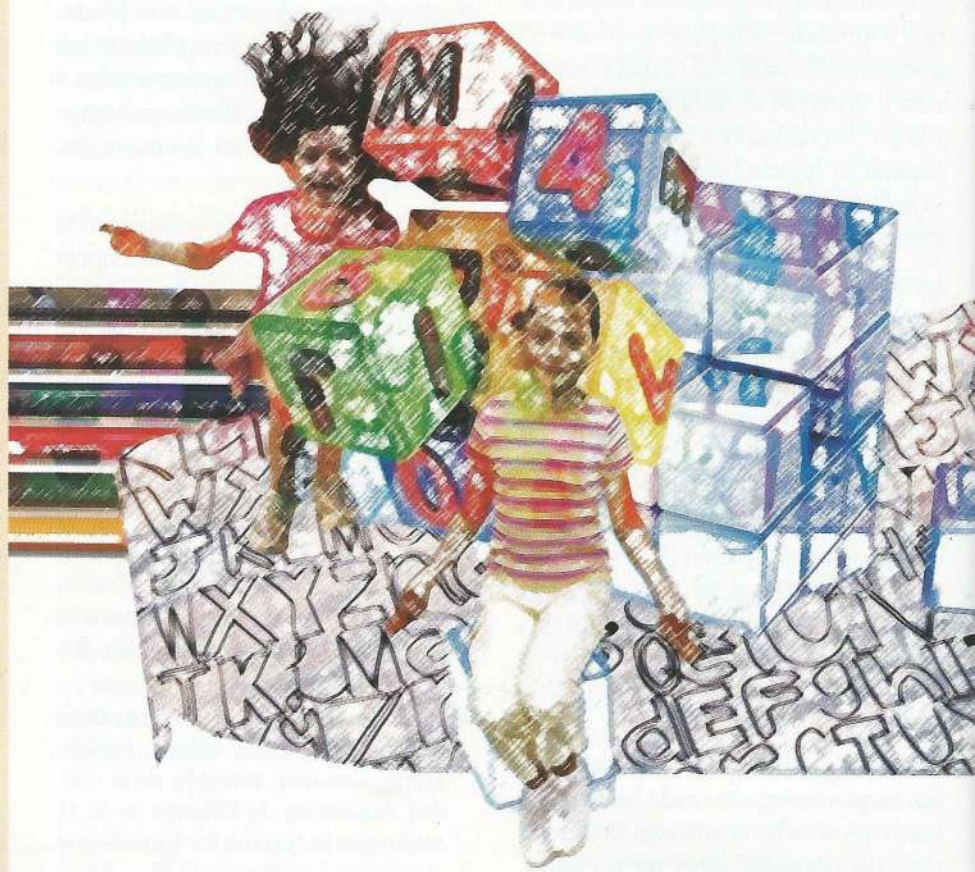
Suárez, O. (Enero-Junio, 2008) Un modelo de escuela ecopedagógica comunitaria que contribuya a la preservación del medio ambiente. Investigación y postgrados, 2(23), 295-308. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3007266>

Zúñiga, W. (2004). Ordenación de espacios naturales: Los cerros de escazú (costa rica) (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Notas

- 1 Currículo es el pensamiento-conocimiento cultural autorizado a estudiar, condensando como con lupa la luz externa en un punto resumador denominado institución educativa o devenir áulico y sus afiliaciones. El *modelo pedagógico* como la respuesta-actitud-acercamiento con que un agente formativo, institución o docente, aborda concibe la estructura y devenir educativo y ejecuta Currículum.

HACIA LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA EN MATEMÁTICAS Y FÍSICA



Wilson Jairo Nuncira Palacios

Licenciado en educación industrial de la UPTC Duitama. Estudiante de la Maestría en Educación UPTC Tunja. Docente del Colegio Técnico Municipal Francisco de Paula Santander de Duitama.



Oscar Javier Bohórquez Amaya

Licenciado en matemáticas y estadística de la UPTC Duitama. Estudiante de la Maestría en Educación UPTC Tunja. Docente del Colegio Técnico Municipal Francisco de Paula Santander de Duitama.

Resumen

Desarrollar las competencias argumentativa, propositiva e interpretativa, es un tema fundamental en la formación de los estudiantes en Colombia. Igualmente, genera en los docentes un interés por implementar procedimientos que permitan el desarrollo de éstas, enriqueciendo así, el trabajo en el aula. La investigación se centra en el desarrollo de la competencia interpretativa en Matemáticas y Física, teniendo como referencia el contexto de los estudiantes, su relación con la normatividad vigente y las diferentes

didácticas que se pueden utilizar para mejorarla. Todo esto mediante la implementación de estrategias metodológicas, que propician en los estudiantes acciones que desarrollan conocimientos. Por lo anterior, lo más importante en este trabajo es desarrollar la competencia interpretativa, pues sirve de apoyo y es modificadora, tanto de la competencia argumentativa, como de la propositiva y lo más importante, relaciona el mundo que rodea al individuo, con todo aquello que se aprende dentro del aula.

Palabras Clave

Competencia interpretativa, estrategias metodológicas.

Introducción

Las matemáticas y la física a través de la historia han cambiado, y con ellas se han modificado los procesos de enseñanza - aprendizaje. No cabe duda, que las áreas del conocimiento que enmarcan estas dos importantes disciplinas han conmutado y que en el siglo XVII los procedimientos eran diferentes, contrastados con los que se deben utilizar en el siglo XXI y por ende se debe replantear la forma como los docentes orientan estos procesos; además se debe tener en cuenta el contexto, la cultura y la sociedad en la cual se encuentran inmersos los estudiantes, para que obtengan un aprendizaje significativo.

Otra de las convicciones propias del docente democrático, consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. (Freyre, 2006, p. 47).

Tal vez, esto se debe a los modelos económicos, a la cultura que se ha establecido en esta sociedad o que debido a pedagogías egoístas y didácticas poco ortodoxas, que recibidas durante los años de escolaridad, coartaron la capacidad de interpretar y comprender el mundo que los rodea. Pozo (2006) refiere que el aprendizaje requiere el conocimiento de muchos datos que se reciben en el aula, que luego deben ser relacionados con la realidad, para finalmente darles un sentido. Es fundamental comprender, para qué sirve un dato; con el fin de captar el interés de los alumnos.

Es por esto que el maestro debe entrar a jugar un papel muy importante, desde el aula de clase, interactuando con la comunidad educativa y lo más importante, transformando la forma de pensar de la mayoría de los jóvenes. El compromiso es cambiar los concep-

tos y las prioridades de los estudiantes mediante la aplicación de diversas didácticas, tanto para enseñar como para aprender; pues el objetivo es hacer que la generación de conocimiento sea una actividad intrínseca dentro de cada uno de los actores que conforman los procesos educativos.

Es muy fácil en la actualidad realizar procesos de reflexión pedagógica y esto se debe principalmente al papel que juegan los medios de comunicación que han transformado la vida de los seres humanos, han traído una nueva forma de conectar espacios virtuales con la realidad, han dado la oportunidad de conocer el mundo y relacionarse con culturas, que tal vez sin este medio jamás se llegarían a conocer; poseen espacios colosales de información, en cantidades tan grandes, que a veces no se es capaz de asimilar tan alto contenido de mensajes. Esta herramienta hay que aprovecharla para transformar o construir nuevas alternativas. Todo depende de la actitud del maestro y de la forma como se desempeña dentro o fuera de las cuatro paredes que "encierran" su espacio de libertad. Éste, abre una ventana hacia el conocimiento y da la posibilidad de generar nuevos pensamientos que deben ser el resultado de la óptima utilización de una serie herramientas que proveen las ciencias y las matemáticas para comprender su entorno.

...Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores...

En este artículo, se hace una reflexión sobre competencias generales: la interpretativa, propositiva y argumentativa, enfatizando en el desarrollo de la competencia interpretativa, en cuanto a Matemáticas y Física se refiere; finalizando con la aplicación y el análisis de unas didácticas a un grupo de estudiantes de grado noveno y décimo.

Sustentos Teóricos

Para el Ministerio de Educación Nacional, una competencia tiene como fin, facilitar el desempeño de un individuo dentro de un contexto (MEN 2009). Otro autor, dice: que las competencias acercan al conocimiento, pues permiten actuar y pensar en diferentes contextos con el fin de comprender los hechos que ocurren alrededor de un estudiante (Braslavsky 2006).

Cuando se habla de competencias Matemáticas se refiere a un saber hacer flexible que relaciona conocimientos matemáticos, habilidades, valores y actitudes que permiten formular, resolver problemas, modelar, comunicar, razonar, comparar y ejercitar procedimientos para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido en un contexto determinado. Mientras que en ciencias naturales las competencias sirven de base para que los estudiantes se acerquen al conoci-

miento en ciencias. El fin es comprender los hechos que ocurren a su alrededor, por lo tanto se debe enfrentar el educando a situaciones problema donde los conocimientos previos deben ser reemplazados por los otros que se conciben a partir de la indagación, la experimentación y la comprobación de hechos.

En Matemáticas así como en ciencias Naturales hay una correlación de competencias generales que estructuran el aprendizaje de los estudiantes; estas son: las interpretativas, las argumentativas y las propositivas. Cada una de las cuales tienen como propósito generar en los estudiantes procesos y espacios de formación que permitan su desarrollo.

En 2006 el Ministerio De Educación Nacional (MEN) publicó dentro del documento: estándares básicos de competencias y en lo relacionado con la transversalidad, que: “no es posible pensar en aprendizajes auténticos en ciencias que no signifiquen relaciones profundas y armónicas con otras áreas cómo las matemáticas y el lenguaje.” (p.110)

Por otra parte, es importante tener en cuenta que en 1995 para Mockus:

La academia se distingue por un entramado de interpretación, argumentación y proposición. En la escuela se interpreta, se argumenta sobre las interpretaciones, se modifican las interpretaciones sobre la base de la argumentación, se proyectan acciones sobre la base de la interpretación y la argumentación, se interpretan los resultados de esas acciones, se argumenta sobre las interpretaciones de los nuevos resultados, se corrigen las interpretaciones previas y se diseñan nuevas formas de acción,” (p.10).

En ciencias naturales para Higinio, Quintero y Tamayo (2010):

Las competencias interpretativas implican comprender el sentido de un texto, entendido como un tejido complejo de significación. Las acciones se encuentran orientadas a identificar y reconocer situaciones, el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de una imagen, de un video, de un esquema, de los



argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta, entre otras; es decir, se funda en la reconstrucción local y global del texto (Pp. 24-25).

Cómo desarrollar y evaluar la Competencia Interpretativa

Para la enseñanza de las Matemáticas y la Física, Jaramillo (2014), cita textualmente: “se requiere de una didáctica más centrada en el “enseñar a pensar” que en el repetir contenido” (p.1), de ahí la importancia de que las situaciones que se planteen, lleven al estudiante a enfrentar desafíos, que busque información, que interactúe con los demás, que experimenten, analicen, que pregunten frente a situaciones de la vida.

Otro hecho importante, es la evaluación de estas competencias, que para el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) y en especial para la aplicación de las pruebas saber tiene en cuenta la competencias generales y para el caso de la evaluación de la competencia interpretativa, inicialmente se debe cambiar la forma de valorar, analizando como el estudiante va proponiendo soluciones a los interrogantes planteados y todo el tiempo se tiene que estar recabando evidencias.

Un algoritmo, para enseñar

Durante el desarrollo de una clase de Física un docente pretende que los estudiantes de grado décimo del colegio técnico municipal Francisco de Paula Santander de Duitama, deduzcan los conceptos de calor y temperatura. Para esto, lo primero que hace es invitar a los estudiantes a que saquen su texto libro guía, se ubiquen en la unidad de termodinámica y lean los conceptos que ahí se encuentran consignados; para esto se les da un tiempo de 12 minutos; luego les pide que hagan un breve resumen de lo que ellos entendieron; hecho ese trabajo, el docente les muestra un video descargado de Youtube donde se hace otra explicación por un espacio de 14 minutos y además de esto, hay una experiencia de laboratorio (virtual), luego viene la aclaración de las dudas y una pequeña charla magistral sobre el tema (tiempo 35 min) y para concluir se realiza una evaluación (tiempo 15 min) donde los estudiantes oralmente deben hacer una pequeña exposición de lo aprendido. Cuando llega el momento de evaluar lo aprendido, se le pide a algunos estudiantes que argumenten sobre el tema, pero lamentablemente para el docente ninguno de ellos había interpretado el concepto por comple-

to, por ejemplo: seguían pensando que la temperatura es lo mismo que calor, que el calor se mide con el termómetro, que es posible que un cuerpo frío le de energía a uno cálido o que aún hay varios vacíos, y por lo tanto, no podían hablar con propiedad del tema.

Posteriormente, el docente le pregunta a los estudiantes: ¿Es posible que una lectura, un resumen, un video, un laboratorio virtual y una aclaración de dudas por parte del docente, no sean suficientes para llegar a un concepto? A lo que algunos de los estudiantes responden: profe ese tema es complicado; es mucho trabajo; es que no me gusta leer; el profe no hace dinámica la clase; es mucho tema para tan poco tiempo; es que son las dos últimas horas de la jornada y da pereza.

Entonces, parece ser que todos tienen responsabilidad ante el fracaso de esta actividad. A continuación, se presenta otro ejemplo, donde se le pide a unos estudiantes de grado nueve dos del mismo colegio, que salgan del salón, se ubiquen cerca de la biblioteca y realicen una observación donde puedan relacionar: longitud, masa, tiempo y temperatura (los conceptos nombrados ya fueron estudiados con anterioridad) con todo lo que ellos ven y les rodea (situación contextualizada), luego llevar esas observaciones a su cuaderno mediante una redacción textual.

Al parecer la realidad no es lo que se supone

El siguiente texto fue escrito por la estudiante Solanyi: "Fecha del día de hoy 21/03/17. El día de hoy se ve un poco nublado, al parecer tiende a llover, al frente mío hay un par de árboles que están a más o menos 2 metros y medio. Estos árboles pesan más o menos 30 kilogramos. Estoy parada casi en el centro de mi colegio en una plataforma con una distancia más o menos de 20 a 25 metros de largo, la temperatura del día de hoy 33º hay varios niños jugando tienden a tener edades de 8 a 10 años, hace más o menos 10 minutos o más hay un par de niños de 15 o 16 años evadiendo clase. Las nubes en sí se ven un poco densas al parecer la lluvia que va a caer es un poco pesada, veo un par de salones que hace unos 10 años hasta el día de hoy no han cambiado veo un par de montañas que miden un poco más de 10000 pies. Ya son las 12:27 y hasta el momento nada ha cambiado El sol tiende a salir despacio al lado mío hay un grupo de niños de 14 a 15 años que pesan de 40 a 48 kg de temperaturas 37º están entre uno y otro de 40º centímetros están pasando un grupo de profesoras de aproximadamente 50 Kg."

Las situaciones en las que se desarrollan las clases tienen dos escenarios totalmente diferentes: dentro y fuera del aula. Se podría decir que en cada una de ellas el aprendizaje se adquiere de una forma diferente, debido a que una es totalmente teórica y la otra se adelanta en contacto directo con el medio. Sin embargo se puede demostrar

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
21730977 - 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 Belcazar
7232663 - Pasto - Nariño

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

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

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

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

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

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

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

Librería 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

...El propósito debe ser que un individuo sea capaz de refutar o afirmar con argumentos válidos una idea...

que hay muchos inconvenientes tanto en la apropiación de conceptos como en la aplicación de la teoría. Esto hace un poco más confuso el proceso de enseñanza, pues se puede llegar a pensar que las didácticas utilizadas por el docente son insuficientes, mal direccionadas o que los alumnos no tienen la capacidad para apropiarse de un conocimiento y por lo tanto, no pueden aplicarlo en un contexto real. Algo bastante improbable.

Ahora bien: si se hace un análisis tanto en la primera como en la segunda situación se puede concluir que no hay claridad en los conceptos; pues se llega por ejemplo a la conclusión de que el calor y la temperatura son conceptos equivalentes, que el peso y la masa tienen las mismas unidades o que las unidades de la temperatura son los centímetros. Sin embargo, se puede apreciar que en la segunda situación la estudiante puede hacer algunos cálculos aproximados, realizar ejercicios de geolocalización, tomar datos y hacer aproximaciones. Se puede llegar a pensar que hay algo que llama la atención del estudiante, algo que hace que cambien sus prioridades o simplemente que el contacto directo con el medio hace que se intensifiquen los procesos de pensamiento.

A continuación se expone otro ejemplo de una clase orientada a alumnos de grado décimo. El grupo está compuesto por estudiantes de varias especialidades, debido a que el colegio es de carácter técnico (electricidad, sistemas, diseño y mecánica).

¿Sirve para algo lo que se aprende en el aula de clase?

Para nadie es un secreto que asignaturas como la física y las matemáticas generan dificultad de aprendizaje y en especial para relacionar la parte teórica que se aprende desde el aula de clase (marcador y tablero con estrategias propias del siglo XIX y XX), y la práctica (que se presenta a los estudiantes como algo lejano e imposible de relacionar con la teoría) que para muchos es cuestión de personal calificado en la materia. Esto lleva a pensar a los estudiantes que el conocimiento sólo se adquiere mediante procesos sumamente complejos donde los que alcanzan altos niveles cognoscentes son seres de mundos apartados y ajenos al medio donde ellos viven. “En síntesis la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender” (Litwin, 2008).

Un elemento bien importante dentro de las unidades que están planeadas para este grado lo componen las fuerzas, y para este caso el momento o torque. Tema que se expondrá a los estudiantes a continuación, teniendo en cuenta una de las didácticas de Edith Litwin expuestas en su libro el oficio de enseñar, la instrucción directa y un modelo educativo centrado en el aprendizaje de Richard Aran.

Aran (2008) afirma:

La planeación y el manejo del tiempo son de gran importancia. El maestro debe asegurarse de que tiene el tiempo

suficiente, que corresponde con las aptitudes y capacidades de los estudiantes de la clase y que los estudiantes se encuentren motivados. (p.295).

Por esta razón la clase está planeada para dos horas, empezando con la motivación (dando a conocer la importancia del tema), luego con un espacio para la concentración (la narración), luego el análisis (espacio para preguntas y respuestas), en seguida se deja en claro el concepto, se hacen las relaciones matemáticas correspondientes, se resuelven unos ejercicios y por último la evaluación.

Debe quedar claro que el estudiante ya tiene conceptos previos, que fueron adquiridos en la especialidad de mecánica y por los contenidos vistos en las áreas optativas que son obligatorias para todos los estudiantes.

El estudio de caso es una estrategia importante dentro de las didácticas que generan interés, pues describe como aconteció un suceso mediante una narración histórica y real, encerrando dilemas y situaciones problema (Litwin 2008). La siguiente narración describe una observación que sirve de herramienta para llevar a un estudiante al concepto general.

El estudiante, la realidad, y su apropiación

Dentro de una observación realizada a los procedimientos que ejecuta un mecánico de mantenimiento automotriz, se pudo observar que al tratar de ajustar una tuerca que pertenece al cuerpo de la culata de un motor de un automóvil, él utilizó una herramienta que cambia constantemente su longitud, acorde a una escala graduada en su mango y que tiene unidades en libras por pulgada. El mecánico debía alargar cada vez más la herramienta hasta alcanzar la escala indicada por el manual de mantenimiento.

Al realizar otra indagación en otro instante se pudo constatar que al tratar de aflojar una bujía perteneciente al motor de un carro, el mecánico de mantenimiento tuvo que utilizar tres

extensiones sobre el volvedor de una copa, estos tenían diferentes longitudes; para finalmente realizar con éxito la operación (con la herramienta de mayor longitud).

En otra oportunidad se observa que al tratar de bajar una de las ruedas de un auto se tiene primero que desajustar los pernos que ajustan la campana de la rueda del automóvil con el rin y que para realizar la operación se utiliza una herramienta llamada cruceta, herramienta que siempre se hace girar aplicando una fuerza que es aplicada en uno de sus extremos y que forma un ángulo de noventa grados con el brazo de la herramienta.

Esta narración se transmite a los estudiantes con el fin de generar algún tipo de interés por esta observación; las acciones cognitivas permiten relacionar el pensamiento del educando con la realidad y a su vez proporcionar una herramienta para que el estudiante reflexione sobre un acontecimiento y aprenda de él.

Con los tres ejemplos narrados con anterioridad, (de estudio de caso) se procede a realizar una serie de preguntas que tienen como fin dar solución lógica a lo observado.

1. ¿En qué sentido se debe hacer girar una tuerca o un tornillo para aflojarlo? ¿horario o anti horario?
2. ¿Qué tiene que ver la longitud del brazo de una herramienta con el proceso de aflojar o ajustar una tuerca?
3. ¿Si la longitud del brazo de una llave es pequeña, hace fácil o difícil hacer girar una tuerca?
4. ¿Con que ángulo se debe aplicar una fuerza sobre el extremo del brazo de una llave para hacer girar una tuerca o un tornillo?
5. ¿Con que otros procesos cotidianos asocia usted los estudios de caso mencionados con anterioridad?

Las preguntas deben ser resueltas en el cuaderno de apuntes de forma individual, para luego socializarlas en gru-

po, de ahí se sabe que se desprenden otra serie de preguntas que también se deberán analizar hasta llegar a una serie de conclusiones generales, que deben quedar claras y registradas.

Concluyendo, la evaluación se realiza teniendo en cuenta la elaboración de un mapa conceptual y la participación en la actividad de clase, siempre propendiendo por el respeto ante las opiniones de los demás.

Teniendo en cuenta la propuesta didáctica aplicada, se debe recalcar que durante la clase todos los estudiantes estuvieron atentos y participativos, especialmente aquellos que cursan la especialidad de mecánica, las preguntas de los estudiantes se hicieron mucho más frecuentes y el interés fue la singularidad de una clase que generalmente se torna aburrida. El concepto quedó claro para la mayoría, pues las cinco preguntas se respondieron con coherencia y algunas con un buen sustento.

El resultado de esta clase fue mucho más productivo que el obtenido en las dos referidas con antelación. Pero ¿a qué se debe?, se podría decir que a la planificación, aunque si se hace un buen análisis el diseño de esta clase es muy parecido al primero que se trajo como ejemplo durante esta reseña; también se podría decir que la planificación fue mucho más detallada y ajustada a la población estudiantil, algo que sin duda influyó mucho, teniendo en cuenta que hay estudiantes de mecánica automotriz, pero ¿qué pasó con aquellos que no cursan esta especialidad?

Dentro de la observación que se llevó a cabo por el docente, se pudo constatar que los estudiantes relacionaban lo aprendido con experiencias que habían vivido u observado y que comentaban con sus compañeros. Por ejemplo: sí, eso pasó cuando con mi papá fui al taller a llevar el carro, o cuando se atoró la llave del registro de la casa, tuvimos que aflojarla con un tubo, entre otras.

Conclusiones

Tomando como base toda esta evidencia, se puede hacer una reflexión entre lo que aportan los procesos de enseñanza y aprendizaje a nuestra sociedad; lo que dice la normatividad con respecto a la educación; el camino que los estudiantes toman ante esa normatividad; la disposición del docente y finalmente las estrategias metodológicas que adoptadas propendan por el desarrollo de la capacidad interpretativa del estudiante (hermenéuticamente, semióticamente o de solución a un problema). El propósito debe ser que un individuo sea capaz de refutar o afirmar con argumentos válidos una idea.

Es posible que la competencia interpretativa sea la más indicada para abrir el camino que las otras dos competencias (argumentativa y la propositiva) necesitan, con el fin de reforzar los procesos epistemológicos en nuestra comunidad. Pues relaciona directamente lo que se aprende y lo que se vive.

Bibliografía

- Braslavsky, C. &. (2006). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*.
- ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá.
- Jaramillo, A. (2014). Enseñanza de las matemáticas. *Matua Revista del programa de Matemáticas*, 6.
- Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N° 2*, 275-298.
- Spencer, L. &. (1993). *competence at work*. New York.
- Zuleta, E. (1985). La Educación un campo de combate. *Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores*, n°4, 10.

Textos cruzados

Comentario sobre las películas
Polina Semínova danza su propia vida
y Señorita María, la falda de la montaña



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

Cuando la Zarina Catalina II -la Grande-, en 1763 y durante uno de esos arrebatos de magnanimidad que se les ocurre de vez en cuando a los personajes más poderosos de la tierra, decidió que en el orfanato de Moscú se dictaran clases de danza a los niños allí acogidos, ya hacía más de cien años que en las estribaciones de la Cordillera Oriental de Colombia, los indígenas guane, acosados por tropas de colonizadores españoles al mando de sus poderosos perros del tamaño de novillos de 200 kilos, se habían arrojado al vacío en el lugar conocido como el Peñón de los Muertos en las proximidades del Nevado de Chita o Güicán.

Alguien conocido como el señor Ugarte (probablemente un hijo de españoles, nacido en Bogotá y doctorado en

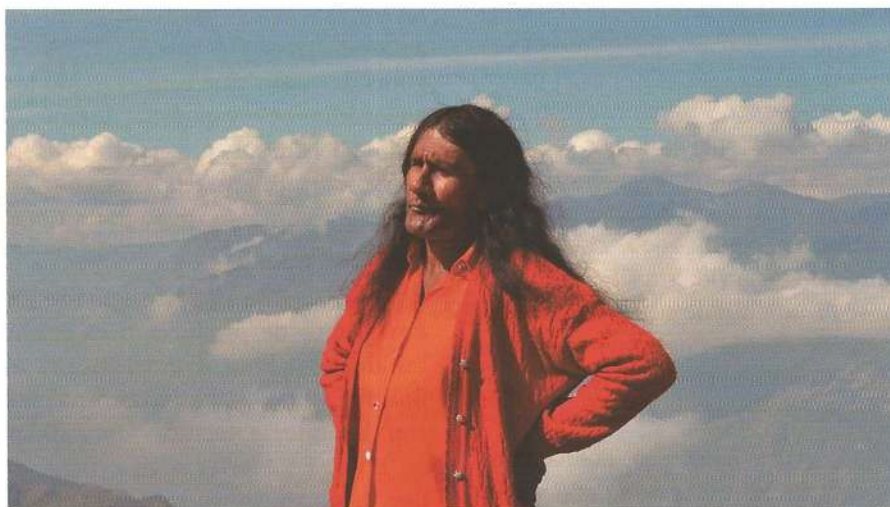
leyes y cánones en España, durante una de sus agotadoras correrías por las provincias de Santa Fe en donde era Arzobispo) repartió el reducido número de aborígenes sobrevivientes para el servicio de criollos y españoles, y fundó el 9 de febrero de 1613 la población de Boavita, alrededor de una capilla construida en el sitio conocido como Patiño, lugar que antes fuera el caserío de indios. Estos hombres y mujeres primitivos no se doblegaban y permanecían levantiscos, aún en tiempos de la Guerra de Independencia cuando trataron de tomar por asalto el campamento de Simón Bolívar para hacerlo prisionero y vengarse por los vejámenes sufridos a manos de los blancos. Entre tanto, la institución fundada por Catalina II había recibido el honroso nombre de *Acade-*

mia Estatal de Coreografía de Moscú y comenzaba a presentar exhibiciones con sus mejores discípulos. Luego del triunfo sobre los ejércitos invasores de Napoleón en su intento por dominar a Rusia, la realeza encargó a su reconocido arquitecto Ósip Ivánovich Bovet de construirle una sede fastuosa con la elegancia propia de las mansiones de la nobleza zarista: así nació la Compañía y el Teatro *Bolshoi* que en castellano significa *El más grande*. Allí se han formado y danzado los más brillantes bailarines y bailarinas rusas y se han estrenado y mantenido en escena los más fastuosos y exigentes espectáculos de ballet del mundo entero.

En el Siglo XX, el Bolshoi vivió la experiencia de un filón de los más grandes acontecimientos de la humanidad: la Revolución Bolchevique, la persecución del estalinismo a los impulsores de la Revolución Permanente como enfrentamiento sin cuartel entre dos maneras excluyentes de construir el socialismo en la patria rusa, el derrumbamiento del socialismo de Estado y la progresiva instauración de una ambigua forma de ordenamiento social. Entre tanto, los descendientes de los guanes de Boavita se atrincheraron en apoyo irrestricto de la fe católica contra los defensores de la razón como norma de la inteligencia. Los boavitas o guavitas más ariscos se concentraron en la vereda Chulavita en donde fueron radicalizados por presbíteros y políticos conservadores y, a finales de la década de 1940 y comienzos de la del 50, reclutados como policía política para que actuaran junto con el detectivismo, los guardias de rentas, los pájaros y demás cuadrillas conservadoras, con el fin de limpiar el país colombiano de las mayorías liberales y cachiporras. Se sabe que estos chulavitas participaron en las más cruentas masacres partidistas que abrieron las puertas para que durante el gobierno del presidente Guillermo León Valencia, el ejército lanzara contra campamentos de autodefensas liberales y guerrilleros, bombas incendiarias del mismo tipo que utilizaba Estados Unidos en Viet Nam en su guerra contra el Viet Cong: bombas de napalm.

Así, Boavita carga con una herencia histórica que forma caracteres rudos y valientes, pero también intolerantes social y políticamente, mientras el Bolshoi se consume en una historia de perfección, disciplina y pureza de la danza clásica alimentada por bailarines y maestros formados en las escuelas más exigentes del mundo entero. En todo caso, la carga de la herencia es aplastante porque está construida por senderos que otros transitaron para llegar a las metas sagradas de su tiempo y de su sociedad; son las imágenes y las formas con las cuales

cuerpo está perfectamente abrigado con pesados paños, abrigos, bufandas y sombreros de lana que no la limitan, sino que le permiten ciertos ritmos y saltos de un lado a otro. El juego natural lo dicta su presencia en el mundo. Pero cuando llega a la escuela de ballet tiene que despojarse de esas ropas y quedarse en una trusa que apenas la cubre para no estorbar sus movimientos de danza: con disciplina y esfuerzo espera dominar la pureza del ballet para ser, algún día, integrante del Bolshoi. Y todo su proceso formativo consiste en corregir la actitud naturalista:



cada quien vive la verdad de su propia vida. No se puede intentar otro camino sino a riesgo de confundirse y caer para siempre en el vacío de ser nadie. Pero la carga genera rebeldías que se expresan de modos diferentes, según el ancestro, la cultura y el momento histórico. La narración de experiencias de esta rebeldía es el tema de dos filmes que se estrenaron en Colombia a mediados de noviembre de este año, la una como un filme entre testimonial y ficticio sobre la formación de una bailarina del Bolshoi, *Polina*, y la otra como un documental sobre la vida de una campesina transexual en las montañas de Boavita, *Señorita María, la falda de la montaña*.

Resulta que, en su película, la niña *Polina Seminova* corretea y juega inventando pasos de danza aprovechando los elementos del camino a casa. Su

el esfuerzo debe ser eliminado para que el levantamiento de las piernas, el arqueamiento del tronco hacia atrás y todas las piruetas de la danza en puntas de pies y el movimiento de los brazos, etc. se realicen conservando la levedad del cuerpo. Que prevalezca el hilo imaginario que la sostiene suspendida de un punto invisible en el cielo. La comunicación con el conjunto coreográfico, con la música y con el auditorio se basa en la perfección y en la apariencia de simplicidad: es una especie de metafísica del ser que flota al ritmo de la composición y del encuentro consigo misma.

El filme documental colombiano muestra que a la casa de la *Señorita María*, en Boavita, se llega recorriendo carreteras amplias y asfaltadas, carretables para vehículos de tracción en sus cuatro ruedas y caminos para

animales. Aquí y allá el viaje cruza por entre potreros y pastizales, bosques y humedales y tal cual casa que más parece un rancho escondido tras los barrancos verdes y floridos. Es como el mundo fantasmagórico de los guanes que se arrojaron a los abismos del Peñón de los Muertos, o tal vez las almas de los policías chulavitas que penan por sus muertos. Por fin aparece una vaca de cabestro por una mujer de cachucha ajada, blusa roja y falda blanca. A poco nos enteramos que se trata de una mujer mayor, de barba perfectamente rasurada y voz chillona. Cuando habla es un monólogo sobre su vida y así, tras la sorpresa viene el drama. Lo primero son sus gustos por el vestido de faldas y su odio por el pantalón; en seguida, sus manos fuertes que acicalan sus cabellos largos, negros y resecos; la historia de su crianza con la abuela tras ser abandonada por sus padres, a pocos días de nacida. Su aislamiento de la vida social y paulatino descubrimiento de su feminidad y su toma de decisión para vivir conforme con ella misma, contra la resistencia y la exclusión de su entorno social.

Mientras que en Moscú, Polina Seminova sufre los cortes de su acción y su danza, los regaños de sus maestros y maestras, la falta de atención tanto de las figuras de profesores eminentes y consagrados como de los que otrora fueran directores que se rebelaron contra el encerramiento cultural del estalinismo y que ahora disfrutaban del cómodo cargo de maestros del ballet tradicional, en Boavita, la Señorita María relata ante las cámaras su vivencia de la exclusión social, las burlas de los jóvenes, las propuestas de prostituirse, su fe en que Dios lo habrá de ayudar sin necesidad de someterse a la cirugía para cambiarse el sexo, su admiración y confianza en que la Virgen María la entiende, la acepta como es y le señala el camino del transgénero para ser sí misma.

Mientras que las cámaras emplazadas en las escuelas de ballet por donde desfila Polina mostrándonos la exqui-

sitez de lo tradicional, el mundo abrumador de vicio, alcohol, prostitución y servicio al que tiene que someterse tras su decisión de abandonar su familia, su ciudad y la escuela del Bolshoi, en búsqueda de otra forma de ballet que le permita involucrarse con el mundo real del peso, el volumen y la fuerza no disimulada, las cámaras de Boavita nos revelan un mundo agreste de mujeres y hombres que se rigen y se entienden bajo la presencia y la acción de los demonios que convierten a los hombres en mujeres, que justifican los castigos físicos para reprender a quienes no se visten de acuerdo con las convenciones vigentes, que asisten a procesiones en las que se veneran figuras de yeso y que cantan a dúo los viejos himnos compuestos durante la última hegemonía del partido conservador, para celebrar la consagración del país colombiano al Sagrado Corazón de Jesús.

En lo único que están de acuerdo los dos grupos de producción es evadir los finales felices. Polina retorna al Bolshoi como bailarina enriquecida con las nuevas técnicas aprendidas en Europa y Norteamérica, pero no hay demostraciones sobre los resultados apoteósicos de su nueva forma de bailar; sólo se muestra la cara de satisfacción y la sonrisa de aprobación de viejo maestro rebelde, el profesor Preljocaj. La Señorita María desempeña sus trabajos como peón de azadón, ordeñadora, cuidadora de terneros recién nacidos, cocinera junto con su vecina para tomarse un sorbo de caldo y aguadepanela para empezar el día de trabajo contratada al jornal; asiste a las procesiones y reza en medio de los demás fieles seguidores de la religión católica y pasa en silencio y sin reclamo en medio de los chillidos de niños y jóvenes que le arrojan guijarros; sigue la vida de soledad sin esperanza de cumplir su sueño de tener un marido con quien compartir la cama, que le engendre un hijo para realizarse como tierna madre.

Estas dos películas sobre tribulaciones profundas de tan distinto orden constituyen desafíos para la escuela que quiera aproximar dos tiempos, dos culturas y dos temas que ocurren fuera de los textos de clase, pero próximos a los fantasmas de la formación juvenil en los colegios.

Podríamos explorar si los jóvenes estudiantes del barrio habrán asistido alguna vez a una función de ballet. En todo caso, será muy bello organizar en conjunto con sus profesores de arte, competencias y demostraciones de sus prácticas de danza; escucharlos sobre la manera como sienten la música en sus cuerpos. ¿Podrán las y los jóvenes con ancestros regionales bien marcados, bailar y cantar las músicas de regiones y culturas diversas y opuestas a las suyas? Y qué tal los argumentos sobre la transexualidad. ¿Sabrán, acaso, que uno de nuestros expresidentes tiene un hijo transgénero? Y, si lo saben, ¿Por qué razón creen ellos que él, desde su juventud, abandonó la compañía de sus padres y sus hermanos? Y, ¿cómo se comporta la educación y su colegio en cuanto a ese tema?

Qué tal la investigación sobre el caso de los estudiantes Sergio Urrego y Danilo Pinzón, sobre las directivas y profesores del colegio Gimnasio Castillo Campestre. Cuánto tendrán por decir los estudiantes sobre la formación para la diversidad en sus instituciones escolares. Qué tal un debate sobre cómo se posicionan estos jóvenes frente a las presiones que, en el barrio y en el colegio, buscan obligarlos a ser consumidores comunes y corrientes, como tantos de sus amigos de la calle. ¿Qué dice el Manual de Convivencia y la Ley sobre el libre desarrollo de la personalidad?

Qué par de películas más inquietantes y conmovedoras por cuanto nos muestran en dos mundos muy distintos, la angustia que produce elegir por sí mismo el camino de la vida alternativa y la verdadera conformidad consigo mismo.



Trece cartas a las izquierdas

Autor: Boaventura de Sousa Santos

Edición: 2017

ISBN: 978-958-8926-46-9

Páginas: 124

Precio: \$17.000



Recoge este nuevo título de la Colección Primeros Pasos un tema central de la vida actual de los pueblos y las naciones: la democracia. Reflexión primordial en momentos en que ésta, la columna central del régimen político y económico nacido en la Francia antimonárquica, yace moribunda, estrangulada por el autoritarismo –como forma ‘legítima’ de ejercer el poder–, la concentración cada vez mayor de la riqueza y del poder; la negación efectiva de los derechos civiles y humanos por parte de las centrales de inteligencia de todo color; el emporio de la desinformación; la corrupción como proceder ‘normal’ a la hora de administrar lo público por parte de políticos y gobernantes, etcétera.

Las cartas en sí mismas son una preciosa síntesis del mundo que hoy tenemos, y un reto para los actores sociales que sueñan con otra sociedad necesaria y posible para que rompan con su pasividad, blandiendo propuestas alternativas ante el mundo realmente existente.

Estas Cartas, con aliento global –como los tiempos que corren– nos llevan a repensar lo que nos ha sucedido en Colombia, acercándonos al espejo de la historia y del presente; llevándonos a repensar nuestro activismo social, sus raíces, su trascendencia y sus retos actuales.

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués de larga trayectoria y reconocimiento internacional por su profusa y variada obra intelectual que camina de la mano con los movimientos sociales de diversidad de países. Autor de numerosos libros, ensayos y artículos, impulsor del Foro Social Mundial.

Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas

Autor: Boaventura de Sousa Santos y Jose Manuel Mendes

Edición: 2017

ISBN: 978-60-7975-375-7

Páginas: 671

Precio: \$145.000



El presente libro parte de la siguiente pregunta: ¿habrá derrotado el capitalismo a la democracia representativa? La respuesta se da a partir del análisis de los nuevos contextos surgidos a con posterioridad al año 2000, en que la democracia deja de ser algo pensado por y para las elites, y se asiste a una popularización de la misma, a su arraigo en el imaginario popular, consecuencia de diversas luchas locales y globales.

A lo largo de sus páginas se profundiza en la idea de demodiversidad y de democracia de alta intensidad, buscando nuevas articulaciones entre la democracia representativa y la democracia participativa y, en determinados contextos, entre ambas y la democracia comunitaria propia de las comunidades indígenas y campesinas de África, América Latina y Asia. Asimismo, Europa, en tanto que laboratorio de experiencias neoliberales, deja al descubierto el cinismo del régimen capitalista, al tiempo que permite la contestación y la resistencia a sus principios fundamentales, como la mercantilización de la vida y el fetichismo de los cuerpos.

Las diversas experiencias de democracia real y las pruebas por las que pasa el Estado (crisis, catástrofes, etc.) abren paso a alternativas democráticas más justas e inclusivas, basadas en la dignidad y trabajadas en los intersticios de los sistemas sociotécnicos y sociopolíticos de control y de regulación. El análisis de las experiencias de democracia radical y comunitaria permite también la descentralización de las perspectivas teóricas eurocéntricas, asentadas en otra lógica del reconocimiento de la igualdad y de la diferencia.

¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona!

Autor: Fernando Hernandez y Hernandez (coord.)

Edición: 2017

ISBN: 978-84-9921-94-17

Páginas: 304

Precio: \$76.000



¿Qué nos revela un estudio etnográfico realizado con jóvenes de Secundaria sobre cómo transitan por sus aprendizajes dentro y fuera de los centros educativos?

¿Cómo contribuye la investigación etnográfica a la comprensión de los contextos de aprendizaje de los jóvenes, algunos mediados por tecnologías digitales?

¿Cómo se pueden establecer puentes entre la universidad y los centros de enseñanza para ampliar nuestra comprensión sobre las formas de aprender de los jóvenes?

¿Cómo se puede aprender a partir de proyectos de indagación?

¿Qué aportaciones se derivan de esta publicación para repensar el sentido de la educación secundaria y poder conseguir que todos los jóvenes encuentren su lugar para aprender con los sentidos?

Son estas y otras cuestiones las que exploramos en colaboración con un grupo de jóvenes.

Nos quieren más tontos la escuela según la economía neoliberal

Autor: Pilar Carrera Santafe y Eduardo Luque Guerrero
Edición: 2016
ISBN: 978-84-4162-8874-8
Páginas: 158
Precio: \$53.000



Entornos informales para educar en artes

Autor: Ricard Huerta y Amparo Alonso Sanz (eds.)
Edición: 2017
ISBN: 978-84-9134-00-10
Páginas: 207
Precio: \$56.000



Pensando la educación física como área de conocimiento

Autor: Adrián Ferreira (comp.)
Edición: Miño y Dávila
ISBN: 978-84-16467-08-02
Páginas: 362
Precio: \$30.000



Aunque no todo el mundo es consciente de ello, las líneas principales de cualquier política educativa están directamente conectadas con una determinada visión del mundo, y forman parte de un proyecto global que pretende modelar la sociedad del futuro. Este libro pretende examina la verdadera naturaleza del actual sistema educativo, subrayar sus intenciones y denunciar sus carencias. Pilar Carrera y Eduardo Luque proponen aquí un regreso a valores que jamás deberían haber desaparecido de la educación.

Hoy se ha impuesto en la mayor parte del planeta, y muy específicamente en lo que llamamos Occidente, una educación en la que el conocimiento ha quedado relegado ante lo que ha venido a denominarse "competencias". Se trata de un modelo educativo pensado para satisfacer necesidades empresariales, en el que, en palabras de Jacques Delors, el "saber hacer" ha de sustituir al "saber".

Las diversas contribuciones que se reúnen en este libro hacen uso del malestar combativo para reflexionar y aportar ideas que mejoren los vínculos entre los museos, las aulas, los entornos patrimoniales, las ciudades y todos aquellos lugares en los que se pueden incorporar acciones educativas y artísticas.

Se centran especialmente en los usuarios y la ciudadanía en tanto que son colectivos implicados en los retos educativos, artísticos, políticos y patrimoniales. Sus autores investigan para desarrollar nuevos espacios aptos para las artes y la educación.

El uso de «entorno informal» se sugiere así para indagar más allá de los parámetros convencionales y de las rutinas curriculares. De esta manera se abordan cuestiones relevantes para mejorar y definir el concepto de entorno educativo en relación con los actuales parámetros culturales y artísticos.

Pensando la Educación Física como área de conocimiento ha sido producto de las investigaciones, artículos y ponencias presentadas en las Conferencias Académicas – del Período 2013- 2015 producidas por el seminario permanente de Investigación del Laboratorio de Investigaciones Pedagógicas de la Actividad Física y el Deporte, del ISEF N° 1 "Dr. Enrique Romero Brest". El texto se dirige a los estudiantes, profesores, licenciados e investigadores de Educación Física así como a todo actor de la cultura corporal del movimiento.

El libro presenta una pluralidad y diversidad de producciones que relacionan a la educación, la educación física y el sujeto, reconociendo dos de sus propiedades o aspectos distintos: la diferencia y la singularidad. Compone un colectivo de enfoques y perspectivas que incluyen y se involucran con problematizaciones pedagógicas y abordajes epistémicos del campo disciplinar de la Educación Física.

ALEJANDRIA
 LIBRERÍA Y DISTRIBUIDORA LTDA.

Café - Libro

Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos: 2173097 - 3123253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3217630732
Teléfono: (098) 5924247

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados 7:00 a.m.

Red + (Claro) Frecuencia 105 en SD, y 1005 en HD los sábados 9:30 a.m.

Claro Sport Frecuencia 503 en SD, y 1503 en HD los domingos 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

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



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006