

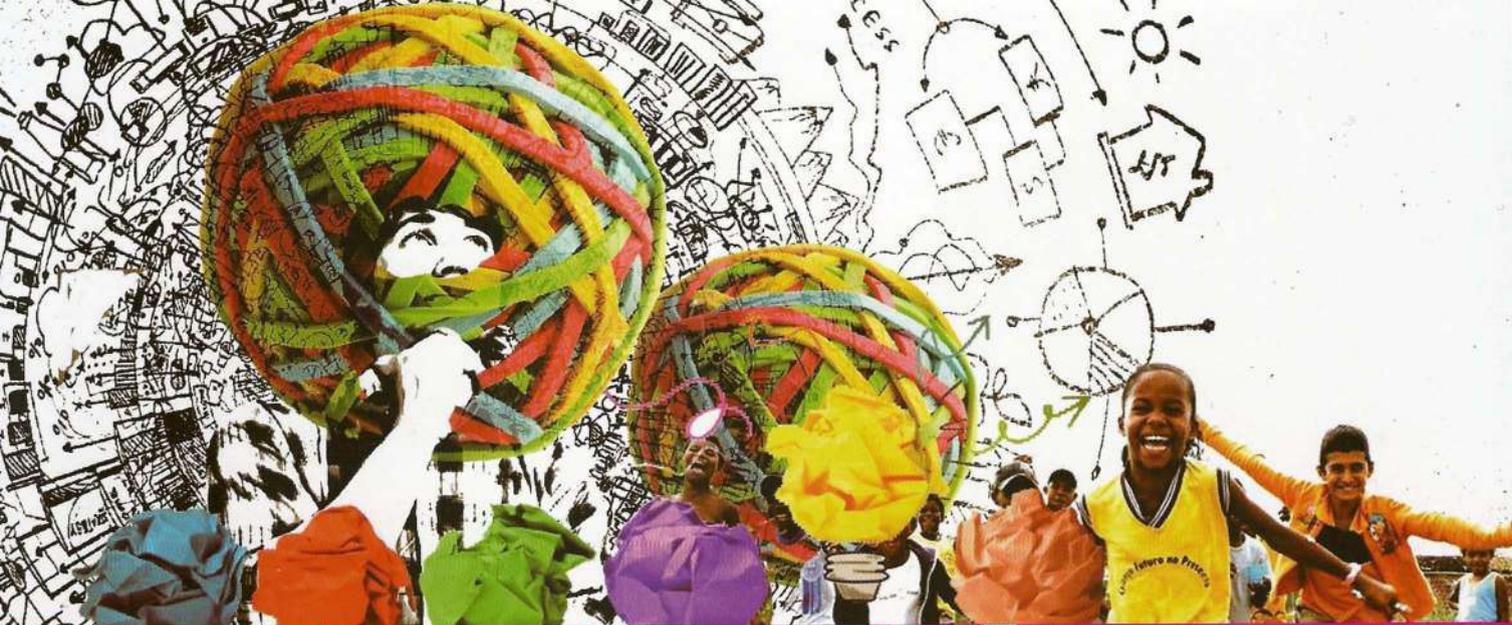
# EDUCACIÓN Y CULTURA



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



## PEDAGOGÍA - RESISTENCIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CONTROL



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



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

Contáctenos:

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

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

# XII PREMIO a la INVESTIGACIÓN e INNOVACIÓN EDUCATIVA 2018

Maestros, Maestras  
y Directivos Docentes  
investigando e innovando  
en la **ciudad educadora**

Inscripciones:

del **15** mayo  
al **17** julio

Para **mayores informes** visite:

[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)

 [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

## Contacto IDEP

Juan Harbey Numpaque Fonseca

☎ Teléfono: 263 0603 Ext. 125

✉ [premio@idep.edu.co](mailto:premio@idep.edu.co)

## Contacto SED

Martha Janeth Lara Zambrano

Elizabeth Sánchez Manrique

☎ Teléfono 324 1000

Ext. 2172 - 2173 - 2179



**Premio**  
a la Investigación  
e Innovación Educativa



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**



## Revista Educación y Cultura

Marzo - Abril de 2018 No. 125

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  
Teléfax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

## Comité Ejecutivo



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



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



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



**Primer Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



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



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



**Segundo Vicepresidente**  
Tarsicio Mora Godoy



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



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



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



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



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



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



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas**  
Over Dorado 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**  
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



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



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



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



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



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



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



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

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Marcela Palomino A.**  
CEID



**Ángela Pulido**  
Corrección de estilo



**John Ávila B.**  
Director CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Clara Rueda**  
Secretaria Revista



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Giovanni Rojas Morales**  
CEID



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

# Contenido

- 4** **CARTA DEL DIRECTOR**
- 5** **EDITORIAL**
- 6** **AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Reflexiones en torno a una pedagogía emancipatoria  
*Gisela Brito, Clarisa Curti, Pablo Imen,  
Diana López, Johana Silva y Natalia Stoppani*
- 17** Entramados de la educación en el siglo XXI  
y su impacto en el movimiento sindical  
*Marco Raúl Mejía*
- 26** El movimiento pedagógico colombiano y sus aportes  
en la construcción del pensamiento educativo latinoamericano  
*Víctor Manuel Rodríguez Murcia*
- 32** CEID Regionales  
*ADE, ADEC, ADIDA, ASOINCA, UMACH*
- INVESTIGACIÓN**
- 39** La Evaluación Diagnóstica Formativa de los  
docentes del sector público en Colombia  
*Mary Isabel Castañeda Prieto*
- INTERNACIONAL**
- 46** Argentina. La educación en cifras: lo que no muestra la Secundaria 2030  
*Natalia Stoppani (CCC) y Leandro Bottinelli (UNIPE)*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 50** Calidad Educativa: un proceso que debe  
aportar a la Educación de todos y para todos  
*Luis Fernando Jaramillo Higinio*
- 54** El arte como vínculo entre la experiencia de encierro y la docencia  
*Maria del Pilar Giraldo Villegas*
- 60** La investigación en la escuela como reto y  
oportunidad de la formación pedagógica  
*Angelo Monroy Ballesteros*
- 63** Educación Popular, Infancia y calle  
*Edwinn Andres Castillo Barrios*
- 68** Restituyendo sentidos de libertad en las niñas, niños  
y adolescentes víctimas del conflicto armado en Colombia  
*Sugey del Carmen Cordoba Paredes, Dolly Patricia Mejía Villota  
y María Fernanda Martínez Hoyos*
- CULTURA**
- 74** Sobre el criterio de la verdad en la  
película *Contacto*, dedicada a Carl Sagan  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77** **HUMOR**
- 78** **QUÉ LEER**

## 4 CARTA DEL DIRECTOR

Ahora que estamos a pocos días de la elección presidencial en nuestro país, bien vale la pena que nos detengamos un poco en reflexionar sobre la forma como concretamos nuestra participación en procesos electorales que afectan, de manera importante, nuestros intereses.

En Colombia, desde la segunda mitad del siglo XIX, podríamos hablar de la existencia de dos partidos: el liberal y el conservador. La emergencia de los socialistas o comunistas, ya por los años 30 del siglo XX, no alcanzó para cambiar el pulso que ha caracterizado desde entonces la disputa por el control del Estado, aun cuando en las últimas contiendas electorales, ya en el marco de la Constitución del 91, aparecen otras opciones disputándose el favor de los electores.

Pero, vale preguntarse: ¿qué es eso de conservatismo? Y ¿qué es liberalismo? O, dicho de otro modo, ¿qué es lo que hace la diferencia en el marco teórico de estas organizaciones partidarias que, todavía hoy, se reclaman, prioritariamente, el favor de los electores?

Teóricamente, el liberalismo debería ser leído como el partido de la libertad. Liberal es aquel que no resulta muy amigo de las restricciones sin fundamento o con un fundamento insuficiente, lo que trasladado a la práctica significa que se puede hacer todo lo que no contradiga el marco legal establecido o, dicho de otro modo, todo lo que no esté prohibido.

Siguiendo ese principio como máxima, los economistas liberales están siempre explorando nuevas posibilidades para el desarrollo del capitalismo y, ello supone, como resulta comprensible, buscar la maximización de la ganancia. Ese es el fundamento de la doctrina neoliberal que postula la acumulación o concentración de la riqueza como principio máximo del capitalismo.

Los conservadores, por su parte, son los defensores, por principio, del status quo y están interesados, como los reyes del medioevo, en el dominio sobre los bienes (la tierra principalmente) y las personas. Control del marco material y control del marco social. Los bienes y las personas como dadores de poder.

Así pues, que liberales y conservadores podrían discrepar e, incluso, disputarse a tiros los dominios perseguidos, pero, sin estar en desacuerdo con el marco legal que les permitiría ir hasta allí y estar dispuestos, como ha sido evidente, a concederse mutuamente, como ocurrió, en el mal llamado Frente Nacional y, recientemente, en las posiciones que se asumieron frente al proceso de Paz. Y esto, porque ya no solamente los conservadores quieren la tierra como factor de poder y no solamente los liberales, miran con avidez, el planteamiento neoliberal.

Pero, ¿podrían esos mismos liberales y conservadores, ya vistos como trabajadores y patronos darse esa licencia? Por supuesto que no. El marco legal de la relación patrón - tra-

bajador, no admite, en el capitalismo, sino, una relación de confrontación, porque lo que ha de ser ganancia para el capitalista por encima de una cota razonable de utilidad, será irremediamente, exacción para el trabajador ya que, lo que se traduce en ganancia no es la simple transformación de la materia prima en producto, sino el trabajo puesto en ello, por el trabajador. Entendido esto, se hace inevitable mantener el pulso, por lo cual el patrón siempre estará buscando como debilitar o reducir la fuerza y la calidad de la fuerza, que el trabajador pueda poner en el proceso productivo.

Vale preguntarnos si existe alguna diferencia de los liberales y los conservadores que son patronos con respecto a los liberales y los conservadores que son sus trabajadores. Y, me anticiparía a responder: Por supuesto que sí, pero, no solamente en cuanto a lo que a unos y a otros corresponde de los producido, o sea, a la distribución de la ganancia; sino también, al marco legal que posibilita la exacción. Entonces, ¿en qué medida los partidos, como organizaciones que han de ser, representativas de los intereses de sus afiliados, pueden garantizarle igual respaldo tanto a patronos como a trabajadores?

Podríamos responder que, solo en aquellos casos en los que no se produzca una colisión entre los intereses de los patronos y los de los trabajadores o, cuando se pueden establecer compensaciones o resarcimientos, o, cuando se acepta que unos intereses no comunes, pueden subordinarse a otros que si lo son y/o resultan principalmente prioritarios para las partes.

En el proceso electoral que se está adelantando, como en los que han tenido lugar, es lo común, que trabajadores y patronos nos encontremos en los partidos o grupos, sin tener en cuenta el tipo de consideraciones que se anteponen; y después, cuando la política se materializa, principalmente los trabajadores, solemos sentirnos frustrados y/o engañados.

En el momento de escribir esta Carta, estoy deseando que ello no se repita, pero si así fuese, invitaría fraternalmente a todos y todas a reflexionar y debatir sobre el por qué se escinden nuestras vidas en el que hacer de la política, pretendiendo ser, al mismo tiempo, trabajadores y patronos.

Si asumiésemos la Pedagogía como una trinchera para resistir la ofensiva neoliberal, podríamos encontrar respuesta a la reflexión sugerida y, quizás también, las pistas para hacer desde la Escuela, una resistencia más efectiva a la super-explotación que caracteriza el mundo en que vivimos.

**Carlos Enrique Rivas Segura**  
Presidente de FECODE

## Las Pedagogías Críticas: campo de resistencia contra la mercantilización de la educación pública

**E**n la era de la globalización del mercado financiero, el Capitalismo ha refinado los instrumentos de explotación y dominación de la condición humana, subordinándola al fetichismo del poder y de la competitividad mimetizando versiones perversas de libertad, igualdad y derecho, pilares del progreso que considera al individualismo como el summum natural de la civilización. Además, impone a la sociedad las relaciones de compraventa como ideología dominante; en este sentido, el economista alemán Alexander Rüstow definió al Neoliberalismo como “una doctrina que no se restringe al campo de la economía, en tanto constituye una concepción global de la política, la ética, el derecho, la sociedad y el hombre”.

En este contexto, la educación y la escuela en Colombia están sometidas a las finalidades de la economía de mercado, lo cual ha conllevado al deterioro de la dignidad humana y de los fines de la educación contemplados en la Ley 115 de 1994, de los principios democráticos de la Constitución Política, del Estado social de Derecho y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las multinacionales y la OCDE, con el apoyo sumiso de los gobiernos del Estado neoliberal, de manera profunda, amplia y a través de fuerzas de presión a las naciones y a los sujetos, agencian e imponen políticas educativas de privatización y mercantilización de la educación pública, y del bienestar social de los pueblos; la ideologización y naturalización del mercado como bien común se concreta en indicadores de competitividad, rentabilidad, eficiencia, eficacia, mérito e individualidad, lo cual se trasluce en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y conducen al convencimiento y a la autocensura por lo políticamente correcto. De esta manera, e incluyendo la acción policiva, el establecimiento veta toda posibilidad de crítica y movilización social por la vida digna y que perturbe los intereses del capital.

Razón tiene Estanislao Zuleta en una carta que en los años ochenta escribió a los maestros: “El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las

demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece”. La educación no es neutral y la opción que hemos tomado es la emancipación humana. Éste ha sido un principio pedagógico, político y ético que FECODE ha venido decantando en la historia del Movimiento Pedagógico, en los 125 números de la Revista Educación y Cultura, y en sus luchas por la defensa de la educación pública como derecho fundamental, bien común y por la dignificación de la profesión docente.

En la perspectiva de este desafío que nos plantea Estanislao Zuleta, situamos la defensa de la Pedagogía como el campo intelectual del maestro en cuanto sujeto senti-pensante, político y pedagógico, con autonomía profesional, que investiga, y desde sus prácticas pedagógicas como prácticas sociales, y desde las experiencias de vida de las comunidades, construye los saberes pertinentes para una educación ligada a los procesos transformativos de la sociedad, encaminados a la vida digna y a la democracia con justicia social.

En FECODE y el CEID asumimos la Pedagogía como un campo de resistencia no contestaria, sino de avanzada, propositiva, creativa, humana, revolucionaria, contra la despedagogización de la escuela y de la profesión docente; contra la racionalidad técnica instrumental agenciada por el pensamiento único, estandarizado en competencias, una educación pobre, sujeta a Derechos Básicos de Aprendizaje, lo cual reduce al maestro a ser un operario que instruye a los estudiantes para el consumismo, el endeudamiento, la flexibilidad salvaje del mercado laboral, la sumisión y la domesticación neocolonial.

En conclusión, asumimos las pedagogías críticas con los aportes de los intelectuales colombianos, latinoamericanos y del mundo que construyen pensamiento alternativo de la mano con los procesos libertarios de los pueblos víctimas del capitalismo. Por consiguiente, convocamos a los maestros de Colombia a continuar el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, la Construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, la consolidación de la Escuela Territorio de Paz, los Círculos Pedagógicos y la Revista Educación y Cultura de FECODE.

## Temuco

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



Universidad Católica de Temuco, Chile.

Octubre 17, 18 y 19 de 2018

Pedagogía situada, educación intercultural y territorio.

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

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

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

#### Objetivos

- Analizar la categoría Prácticas Pedagógicas para abordar las historias de vida en educación.
- Presentar los resultados de la investigación desarrollada desde el año 2014.

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

Recepción de resúmenes de ponencias: mayo 31 de 2018.

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

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

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

## Lima

### XII Seminario Internacional de la Red Estrado. "Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas"



Ciudad de Lima - 3, 4 y 5 de diciembre de 2018

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

#### Público destinatario

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

Inscripción de trabajos completos y de relatos de experiencias: Desde el 1 de marzo al 30 de mayo de 2018. Evaluación por parte del Comi-

té Científico y publicación de los resultados: 30 de Julio de 2018. Sitio web de la Red ESTRADO: [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)

#### Ejes temáticos

Eje 1: Políticas educativas en América Latina: resistencia y alternativa

Eje 2: Carrera, condiciones y procesos de trabajo docente

Eje 3: Las políticas de formación docente en América Latina: experiencias y propuestas

Eje 4: Docentes, políticas curriculares y evaluaciones estandarizadas

Eje 5: Movimientos sociales, movimientos estudiantiles y sindicatos docentes frente a las agencias en disputa

Eje 6: Salud laboral docente

Eje 7: Trabajo docente en la educación superior

Eje 8: Trabajo docente, perspectivas interculturales, etnicidades y derecho a la educación

Eje 9: Perspectivas de género y trabajo docente

Eje 10: Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo

Eje 11: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación

Eje 12: Educación popular y movimientos pedagógicos en América Latina

Eje 13: Cultura transmedia, nuevas tecnologías y trabajo docente

#### Inscripción

Participantes internacionales:

a) Investigadores: 60 USD.

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

#### Información:

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

La inscripción deberá realizarse mediante el envío del formulario que se encuentra disponible a partir desde marzo en el sitio web de la Red ESTRADO: [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)

## Bogotá

### XII Encuentro de Egresados del Departamento de Matemáticas UPN



El Centro de Egresados de la UPN invita al "XII Encuentro de Egresados del Departamento de Matemáticas UPN: Más de medio siglo formando Profesores de Matemáticas"

Fecha: viernes 1 de junio

Hora: 4:30 pm a 8:00 pm

Lugar: Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía.  
 Conferencia: Fundamentos didácticos para desarrollar competencias geométricas en la Educación Básica. Conferencista: Leonor Camargo Uribe.

Reconocimiento a mejores trabajos de grado.  
 Confirmar asistencia al correo: egresados\_dma@pedagógica.edu.co

**Bogotá**

**La educación superior se movilizó**



El 24 y 25 de abril en una masiva marcha, estudiantes y profesores de las Universidades públicas Nacional, Pedagógica, Distrital, el Colegio Mayor de Cundinamarca, la ESAP, el SENA y algunas universidades privadas, exigieron cumplimiento a lo pactado en las comisiones del Acuerdo Laboral 2015 y 2017 entre ASPU y el gobierno nacional, entre ellas, la formalización laboral y una financiación que garantice el derecho a la educación superior.

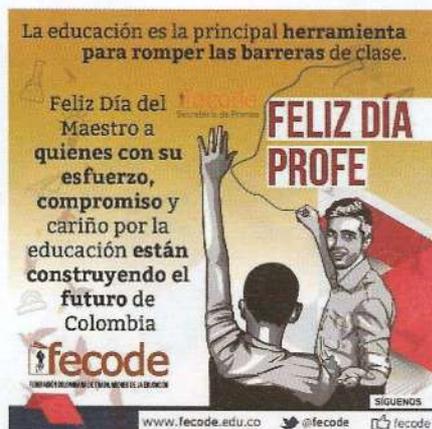
La manifestación multicolor denunció que el presupuesto del Programa Ser Pilo Paga es equivalente al que manejarían 32 universidades públicas del país, por cada 4 estudiantes que lleguen a las privadas con este programa, podrían estudiar 10 en las universidades públicas que no tienen recursos para planta docente, investigación ni bienestar, situación que las obliga a vender servicios a empresas privadas y a cobrar matrículas.

Igualmente, denunciaron la aprobación del Proyecto de Ley No. 174 de 2017 del MEN, que crea el Sistema de Financiación Contingente al Ingreso -FCI-; el Servicio de Apoyo y Permanencia de Beneficiarios Activos en Educación Superior (SABES); el Fondo del Servicio Integral de Educación Superior (FOSIES) y la contribución SABES que se aplicará a estudiantes e instituciones de educación superior públicas y privadas; y, cuyo fin no es otro que transformar el carácter de la deuda adquirida por los futuros beneficiarios de créditos del ICETEX, la cual dejará de ser ban-

caria para convertirse en deuda tributaria que deberán pagar los herederos en caso de muerte o no pago del deudor. Es clara la intención del gobierno de desfinanciar la Educación Superior Pública y negar el derecho a la educación a miles de jóvenes colombianos.

**Bogotá**

**Desobediencia civil activa y propositiva en el Día E**



Con ocasión de la propuesta al Día E, Fecode orientó al Magisterio Nacional a la desobediencia civil activa, reflexiva y propositiva a las imposiciones del Ministerio de Educación Nacional. El Gobierno pretende con estas campañas desviar la atención del grave problema de financiación por el cual atraviesa la educación pública nacional.

El CEID de Fecode realizó una propuesta de taller y socializó un tablero para un juego didáctico pero pedagógico, con el cual la comunidad educativa podía llevar a cabo un análisis de las verdaderas condiciones que se requieren para alcanzar la excelencia educativa en los colegios colombianos. La propuesta fue un éxito y centenares de docentes en todo el territorio aplicaron la estrategia lúdica para dimensionar la precaria realidad de las instituciones por falta de recursos.

Son varias las razones que FECODE ha argumentado contra el Índice Sintético de la Calidad de la Educación -ISCE- desde su imposición en 2015. Una de ellas porque es una estrategia para desconocer las necesidades de las instituciones y la complejidad social en la tarea de enseñar. El MEN insiste en negar el saber pedagógico y la gran labor de los docentes que cada día acompañan la educación de niños, niñas y jóvenes.

Por el contrario, a largo plazo esta política plantea que los resultados de las pruebas, exámenes y mediciones internacionales serán la base para destinar recursos a las instituciones educativas, designar los salarios de los docentes, mientras que al mismo tiempo el gobierno se desentende de sus responsabilidades.

Día del Maestro en la lucha por financiación para la educación pública

En medio de la carencia, el abandono presupuestal y el incumplimiento a los acuerdos, los maestros del país conmemoraron el Día del Maestro.

El 15 de mayo, Día Internacional del Maestro en Colombia, la celebración estuvo empañada por la falta de garantía del derecho a la educación de 8 millones de niños en el país. Actualmente, el aspecto más complicado es la financiación de la educación pública, se modificó el situado fiscal por el Sistema General de participaciones -SGP- y se cambió la fuente de financiación que antes eran los ingresos corrientes de la nación; luego, se sometió al control para que creciera al mismo ritmo de la inflación, esto significó un decrecimiento financiero que condenó a la educación. Hoy el gobierno plantea una reforma a la Ley 715 para redistribuir los recursos cuando no es más que quitarle a otros sectores también agonizantes.

Este déficit afecta tanto el ejercicio de las funciones de los maestros, como la educación de los niños en general. Los problemas van desde sobrecarga laboral, por la jornada única implementada sin condiciones; deficiencias en la prestación del servicio de salud; maestros sin asignación académica por los cambios en los horarios y cierres de cursos; hasta, el riesgo a futuro que no haya recursos para pagos de sus salarios; algo que ya se evidencia en la demora injustificada en los pagos de prestaciones, desfinanciación del Fomag, supresión de primas, dilaciones de pagos de incrementos, deudas que no se cancelan y la amenaza de congelamiento del estatuto docente.

Fecode ha sido enfático al decir que hoy la única salida para resolver el tema de financiación es una reforma constitucional al SGP para que se destinen recursos fijos a la educación, que exista un responsable y que este no dependa de ninguna fórmula. De lo contrario, la condena a la educación asegura su curso.

**Bogotá**



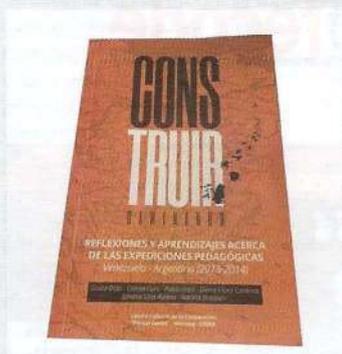


## Reflexiones en torno a una **pedagogía** **emancipatoria**

**E**n el marco de la disputa que atraviesa nuestra región desde los albores del siglo XXI por la construcción de sociedades de plena justicia e inclusión que dejen atrás la gran deuda social heredada de las décadas perdidas de neoliberalismo, avanzar en la construcción de una pedagogía emancipatoria supone asumir que la educación constituye un campo de batalla. Entre los estragos de esa deuda social se encuentra el modelo educativo neoliberal, aún hegemónico, cuya ideología y políticas educati-

vas fueron impuestas como condición y contrapartida del enorme endeudamiento externo que asumieron nuestros países. Este modelo, concibe la educación como una especie de círculo vicioso organizado en torno a la idea de “calidad”, que apunta a la reproducción de las desigualdades sociales de un sistema injusto y amoral:

La ideología de la “calidad educativa” se expresa como conjunto de contenidos elaborados por expertos, traducidos por las empresas editoriales, asumidos como paquete pedagógico por unos



**Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas. Venezuela-Argentina. Capítulo 7**

Gisela Brito, Clarisa Curti, Pablo Imen, Diana López, Johana Silva y Natalia Stoppani



En un segundo grupo de países, si bien se han realizado ingentes esfuerzos por superar la herencia neoliberal, los cambios se traducen fundamentalmente en el plano de la inversión educativa, que tiene diversas expresiones no solo económicas, como veremos. En Argentina, por caso, es evidente el aumento de presupuesto, construcción de escuelas, mejora en infraestructura, ampliación de la cobertura educativa, distribución de *netbooks*, edición de libros y películas, así como su repartición masiva y democrática, etc. Sin dudas estos

za, así, de manera un tanto desarticulada y con obstáculos fuertes tendidos por la inercia de la tradición, por la continuidad de visiones de la educación hegemónica, y por la propia estructura constitutiva de la escuela y el sistema educativo en el capitalismo. Resulta claro que el camino será prolongado, que no existen manuales ni recetas infalibles y que solo el esfuerzo continuado y mancomunado de todos los sujetos convocados a hacer de la educación un derecho logrará ir configurando este nuevo proyecto político-educativo y pedagógico.

### **...En algunos de estos países, gran parte de las experiencias educativas novedosas e innovadoras están aisladas y su ejercicio depende de la capacidad de los educadores de implementarlas...**

docentes enajenados que los insertan en los cerebros de los estudiantes (generando así una relación pedagógica enajenada tanto para el educando, como para el educador), para luego ser medidos por el Ministerio de Educación convertido en un Ministerio Evaluador cuyas responsabilidades se limitan a medir, vigilar y castigar encuadrando a todo el sistema educativo tras esta concepción pedagógica (Exp. I- Doc. Gral., 2013:137-138).

Frente a ello, en la región se están gestando alternativas y experiencias diametralmente opuestas que suponen nuevas invenciones en el campo educativo. Desde la perspectiva de la política educativa, existen al menos tres grupos de países con diferentes grados de avances en este plano. Un primer grupo, en el que estas experiencias novedosas son parte intrínseca de la política educativa y constituyen un eje central de los procesos revolucionarios en marcha, que apuntan a un nuevo ordenamiento social basado en el socialismo, como es el caso de Venezuela y Bolivia, donde se encuentra en construcción un nuevo modelo pedagógico.

procesos han mejorado las condiciones para transformar el modelo pedagógico tradicional y el heredado del período neoliberal; pero resulta imprescindible profundizar los aspectos que permiten superar las pedagogías autoritarias, meritocráticas, desvinculadas de la vida, que han hecho de la educación una práctica enajenada y enajenante tanto para educandos, como para educadores. Hay experiencias valiosas, pero es mucho lo que queda pendiente en esta materia. En algunos de estos países, gran parte de las experiencias educativas novedosas e innovadoras están aisladas y su ejercicio depende de la capacidad de los educadores de implementarlas. El Estado genera mejores condiciones, pero no terminan de removerse los aspectos estructurales de la vieja escuela liberal, ni las predominantes visiones tecnocráticas neoliberales, para dar un giro total a la educación pública en un sentido emancipador, renovador, democratizador. Se avan-

En un tercer grupo de países, las políticas neoliberales continúan en plena vigencia, tal es el caso de Colombia o Perú. En Chile, se encuentra en plena discusión una reforma educativa profunda que subvierta la lógica privatista neoliberal. En el plano de los movimientos sociales, en el cual se enmarcan las Expediciones pedagógicas, se busca recuperar las tradiciones de lucha de los educadores para construir un proyecto educativo regional contrahegemónico, de corte emancipador, que permita consolidar un modelo pedagógico alternativo al neoliberal:

En efecto, frente al modelo neoliberal y conservador de "calidad educativa", es imprescindible oponer el proyecto de pedagogía emancipadora. Para fortalecer el polo liberador, es imprescindible potenciar todos los procesos de encuentro, intercambio, sistematización, organización y difusión de ideas de quienes propugnamos una pedagogía emancipadora (Exp. I- Doc. Gral., 2013:138).

En este contexto político surgen las Expediciones pedagógicas realizadas durante 2013 y 2014, experiencias valiosas en la construcción de una pedagogía emancipatoria, en tanto suponen una forma de encuentro diferente a las que plantean los sistemas educativos tradicionales en aquellos países donde continúan vigentes. Las Expediciones pedagógicas demuestran que superar el aislamiento docente es, no solo necesario, sino también posible. La reflexión conjunta sobre los procesos educativos enriquece la propia mirada sobre la práctica educativa. Este es un aspecto recurrente en los documentos de las rutas, en los que los expedicionarios valoran su propia experiencia expedicionaria como aporte a la construcción de una pedagogía emancipatoria.

Entre los objetivos de las Expediciones pedagógicas que recogemos en este libro, se encuentra el de reflexionar en torno a la construcción de una pedagogía emancipatoria para Nuestramérica. Este escrito busca indagar y sistematizar las reflexiones de los expedicionarios en este tema, con el objetivo de socializar los hallazgos conceptuales presentes en los documentos de las Expediciones, principalmente los que corresponden a la segunda fase de las mismas, es decir, al momento de encuentro de todas las rutas expedicionarias y al trabajo en comisiones para la sistematización del trabajo realizado<sup>4</sup>. Para ello, se organizará el escrito en torno a ejes recurrentes planteados tanto en los documentos de ruta, como en los trabajos finales de las comisiones, que creemos constituyen núcleos de análisis para pensar conceptualmente la idea de una pedagogía emancipatoria.

Cabe aclarar que, dentro de los objetivos de la segunda fase expedicionaria, se propone, en las tres Expediciones, reflexionar sistemática y colectivamente en torno a las pedagogías emancipatorias. Es decir, es parte del trabajo de sistematización final de los expedicionarios dedicar parte del intercambio a reflexionar sobre este punto. Por ello, tal como plantea la

presentación al documento final de la I Expedición a Venezuela, en el cual se retoma la convocatoria a la misma, son propósitos explícitos de este segundo momento

reflexionar y sistematizar a partir de herramientas investigativas hallazgos relacionados con las experiencias pedagógicas y aportes para seguir construyendo una pedagogía emancipatoria para Nuestramérica. Elaborar y socializar informaciones, reflexiones, análisis e intercambios sobre las prácticas observadas y compartidas como dimensión de la lucha para seguir construyendo una pedagogía emancipatoria nuestroamericana y caribeña (Exp. I- Doc. Gral., 2013:11).

### Hacia una pedagogía emancipatoria

En primer lugar, es necesario señalar que por pedagogía emancipatoria no entendemos un modelo pedagógico acabado y estático, sino, por el contrario, un proceso de lucha por una educación superadora de la implementada por el modelo neoliberal, enmarcado en una batalla cultural más amplia por un modelo de sociedad justa y equitativa. En este sentido, podemos hablar de una pedagogía en constante construcción, con aciertos y con contradicciones, que surgen del ejercicio mismo de la práctica educativa. Se trata de intentos pedagógicos dinámicos, flexibles, que buscan contribuir a la lucha por la emancipación de los pueblos. Lucha que no está exenta de tensiones, desaciertos, contradicciones que van marcando el pulso de una correlación de fuerzas en constante movimiento. Por ello, resulta más adecuado situar los avances, tensiones y contradicciones hacia una pedagogía emancipatoria en el marco de una concepción de “pedagogía de la transición” en constante construcción. Como señala uno de los documentos de las rutas expedicionarias, la emancipación marca el horizonte que funciona como guía para construir los caminos del cambio:

Entendemos, por lo demás, que las prácticas democráticas, igualitarias,

participativas que denominamos, como horizonte, “emancipadoras”, constituyen procesos inacabados y siempre en revisión. No hay una “pedagogía emancipadora” ya resuelta, y podemos concebir una “pedagogía de la transición” que, asumiendo los límites y proponiéndose ampliarlos, forzarlos, profundizarlos, va superando las viejas orientaciones, contenidos y métodos domesticadores, y desplegando prácticas, reflexiones, sistematizaciones, comunicación y organización, que configuran nuevos caminos para constituir una educación liberadora (Exp. II- Doc. Ruta 2; 2013:22).

### La importancia del contexto político y el derecho a la educación

A la hora de reflexionar sobre la emancipación en el ámbito educativo, surge inmediatamente la idea de que esta solo puede ser posible en el marco más amplio de un proyecto político emancipador. No es posible pensar la educación como escindida de la disputa política. Como sostiene Freire (1993), la educación es una práctica históricamente situada que tiene necesariamente una dirección, una intención, que está orientada hacia algún fin, aspecto que la transforma en una práctica que no puede pretender neutralidad ni objetividad. En este sentido, las reflexiones de los educadores recogidas en los documentos señalan que es fundamental valorar los contextos políticos y sus devenires, dentro de los cuales podrá tener lugar una pedagogía de carácter emancipador. En todos los documentos, se destaca la dimensión política a modo de encuadre imprescindible para pensar los devenires de la práctica educativa:

Para llevar adelante una pedagogía emancipatoria es necesario explicitar claramente el sentido político de la educación y asumir con plena conciencia que ningún proceso educativo es neutral, sino que los mismos se encuentran inscriptos en un proceso más amplio de emancipación de los pueblos que supere la hegemonía capitalista (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:132).

Pedagogía emancipatoria son los saberes y las prácticas que constituyen un discurso ético y político que sienta las bases para la construcción de nuevas subjetividades comprometidas con un proyecto político transformador (Exp. III- Doc. Mesa 5, 2014:95).

Además, en el caso específico de la República Bolivariana de Venezuela, donde se desarrollaron dos de las Expediciones analizadas, se destacan las alusiones a las políticas de fortalecimiento del poder popular, derivadas de la legislación que establece la creación de consejos comunales y la profundización de la democracia participativa. En este sentido, las comunas aparecen como fortalecedoras del proceso de construcción de un nuevo modelo pedagógico, en tanto suponen en sí mismas una práctica emancipadora fundada en el ejercicio pleno de la participación democrática. Esta es una dimensión interesante a destacar, en tanto nos permite complejizar la mirada y ampliar el espectro de lo pedagógico más allá de lo estrictamente escolar. En el siguiente fragmento se observa claramente la imbricación entre el proceso político y la dimensión educativa:

Las comunas [son] prácticas emancipadoras, (...) favorecen procesos educativos de inclusión y participación comunitaria donde la esfera de lo público constituye el espacio para el desarrollo de la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad, en la construcción de nuevas relaciones de poder, garantes de la inclusión y libertad de los pueblos (Exp. I- Doc. Mesa 1, 2013:78).

Volviendo al plano del sistema educativo, una pedagogía para la emancipación social exige concebir a la educación como un derecho humano y social fundamental, que debe ser garantizado por el Estado en todos sus niveles. Por ello, la idea de pedagogía emancipatoria está íntimamente vinculada a la defensa de la educación pública y gratuita:

Desde una pedagogía de la transición, una educación emancipatoria nos plantea profundizar en el camino de una escuela pública, con la participación democrática del pueblo en su interior, extendiéndose desde ese enfoque hacia



las organizaciones escolares, sus modos de funcionamiento, su práctica concreta, sus colectivos docentes, de trabajadores, la familia y las comunidades (Exp. III- Doc. Mesa 1, 2014:72).

El objetivo es la conformación de sujetos plenos, conscientes de sus derechos y las formas de ejercerlos. Esto implica la obligación del Estado de asegurarlos a través del diseño e implementación de políticas públicas que los garanticen. En el caso de la educación, no podemos dejar de mencionar la inclusión como premisa fundamental. Esta implica no solo la gratuidad, sino también el ejercicio integral de otros derechos, como la alimentación, la salud, la vivienda y el trabajo. A su vez, implica la organización de las comunidades para la construcción del poder popular que dé como resultado una participación protagónica y una responsabilidad compartida (Exp. III- Doc. Mesa 5, 2014:97).

A su vez, los expedicionarios señalan, profundizando la misma idea, que una pedagogía emancipatoria o con la pretensión de serlo

concebe a los actores de la educación como sujetos de derecho, portadores de saberes significativos, capaces de desarrollar pensamientos complejos, de ejercitar un pensamiento crítico reflexivo. Una pedagogía emancipadora asume la responsabilidad de potenciar y desarrollar estas capacidades en el marco de la construcción de un proyecto político emancipador (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:132).

En suma, al pensar en una pedagogía que aporte a la emancipación de los pueblos, dos dimensiones resultan imprescindibles: 1) no es posible, como pretende el paradigma educativo neoliberal, hegemónico durante décadas en toda la región, pensar —o presentar— a lo educativo como una dimensión escindida de lo político, con pretensiones de neutralidad, dominado por el imperio de la técnica y la “experticia”; y 2) la educación necesariamente implica definiciones políticas. La defensa de la educación como un derecho social y humano está íntimamente vinculada a estas definiciones, a las cuales subyacen concepciones ideológicas en torno al rol que debe asumir el Estado en el resguardo y garantía de este derecho.

### El legado de los pedagogos, la recuperación de las tradiciones de lucha y la importancia del acervo cultural propio

La recuperación de las tradiciones de lucha de los educadores libertarios, cuyas experiencias y prácticas educativas alumbran y nutren el camino hacia la construcción de un modelo educativo superador del neoliberal, atraviesa la historia de las Expediciones pedagógicas. Esto está estrecha-

mente relacionado con la historia de la experiencia, que se inscribe en un proceso más amplio de lucha por la emancipación social. De ahí, el homenaje, en el nombre de las Expediciones, a Simón Rodríguez (enero 2013, noviembre de 2013 y enero 2014), Isauro Arancibia y Luis Iglesias (noviembre 2013). En las reflexiones de los educadores se propugna que una pedagogía emancipatoria debe ser

una pedagogía que se erija desde la recuperación del acervo cultural; el legado de los pedagogos latinoamericanos Simón Rodríguez, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Gabriela Mistral, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Belén San Juan, Rafael Ramírez, Augusto Mijares; el fortalecimiento de las identidades de Nuestra América; la historización de las luchas de los pueblos; la revalorización de los saberes populares (el respeto por lo nuestro) (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:132).

En la presentación del documento final de la primera expedición, que enmarca políticamente el encuentro, se señala:

Sabemos que somos parte de un largo proceso histórico y, asumiéndonos como momento de un camino colectivo, nos resulta indispensable recuperar el legado de nuestros maestros libertarios. El acervo a rescatar se extiende a nuestros originarios y afrodescendientes, a Simón Rodríguez, a José Martí, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Olga Cossettini, Paulo Freire y una larga lista de constructores de prácticas pedagógicas de inspiración libertaria (Exp. I- Doc. Gral., 2013:5).

A su vez, es recurrente en los documentos de las Expediciones realizadas en la República Bolivariana de Venezuela la invocación a la figura de los “maestros pueblo”, que son referentes sociales y comunitarios cuyos saberes, adquiridos por fuera de los sistemas de educación formal, fueron avalados por el estado bolivariano mediante el otorgamiento de un título oficial. Esto implica un reconocimiento de otros saberes que trascienden la lógica formal de construcción de conocimiento y revalorizan la propia identidad cultural de los pueblos. A lo largo de los documentos relevados, se destaca

esta figura porque su propia existencia supone una profunda ruptura con las concepciones tradicionales de lo educativo bajo el paradigma neoliberal, en relación, por ejemplo, con la lógica meritocrática para el acceso al ejercicio de la práctica educativa:

La figura del maestro pueblo conlleva una concepción emancipatoria porque se valoran sus saberes como referente comunitario (Exp. I- Doc. Ruta 4, 2013:50).

La pedagogía emancipadora no se reduce a la institución escuela o a la institución universidad. Las trasciende para ir al encuentro del maestro pueblo, al que hay que saber escuchar, comprender y articular con sus saberes en igualdad de condiciones. Con humildad, resignificando una memoria ancestral grabada a fuego en el cuerpo afectivo y sintiente, y en la historia misma de los miembros de la comunidad y sus organizaciones de base (Exp. III- Doc. Ruta 12, 2014:45).

### **La relación entre teoría y práctica en el proceso educativo. La pedagogía emancipatoria como un saber fundamentado**

Un aspecto central que recorre las reflexiones de los expedicionarios tiene que ver con la compleja relación entre la teoría y la práctica en el ámbito del quehacer pedagógico. En este escrito entendemos que, en el marco de las relaciones sociales capitalistas, el trabajo es trabajo enajenado<sup>2</sup>. Asimismo, que los docentes son trabajadores asalariados cuyo control sobre su proceso de producción y sobre el “producto” del mismo —sus prácti-

cas educativas— no está exento de la enajenación del trabajo capitalista. Así, para avanzar hacia una pedagogía emancipatoria, es necesario tomar conciencia de los trabajadores de la educación y repensar el propio rol en la sociedad y en la práctica cotidiana. Ello únicamente puede lograrse a partir de un profundo proceso reflexivo constante, que solo puede tener lugar en colectivo, en el que se problematice la tarea educativa y que implique repensar la relación entre teoría y praxis. Es justamente la escisión entre la teoría y la práctica lo que caracteriza el modelo educativo neoliberal, en el que los docentes tienen impuesto el rol de meros ejecutores de una práctica educativa que fue pensada y diseñada por expertos ajenos al cotidiano de las escuelas. En el mismo sentido, los sistemas educativos tradicionales obstruyen materialmente la posibilidad de encuentro y reflexión conjunta. De igual manera, la organización y el tiempo escolar fomentan el aislamiento de los educadores; toma sentido en ella el refrán popular de “cada maestrillo con su librillo”.

Los expedicionarios se manifiestan en sentido opuesto, cuando sostienen:

Para que la pedagogía emancipadora se desarrolle plenamente, las prácticas educativas deben estar atravesadas por un proceso reflexivo permanente, la organización colectiva, una fundamentación clara y consistente de las acciones, un diálogo constante entre la teoría y la práctica, una evaluación flexible y procesual orientada a nutrir la acción educativa que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:132).

**...Los sistemas educativos tradicionales obstruyen materialmente la posibilidad de encuentro y reflexión conjunta...**

La práctica emancipadora tiene que ver con un saber fundamentado, reflexivo, y de relación entre lo que se va a hacer, los objetivos y los fines de una educación que garantice la formación de un ciudadano comprometido con los asuntos públicos (Exp. I-Doc. Mesa 1, 2013:78).

Al retomar una práctica concreta de un docente venezolano, otros expedicionarios señalan la importancia de esta relación teoría-práctica:

Ello nos muestra la primacía de la práctica para luego proceder a su conceptualización, y el camino de ida y vuelta de la práctica a la teoría y viceversa (Exp. I- Doc. Ruta 4, 2013:50).

Y en el mismo sentido:

[En una pedagogía liberadora], desde el campo epistemológico, los nuevos conocimientos surgen del desarrollo de prácticas concretas, donde el elemento crítico forma parte de dicho enfoque. En cuanto a lo metodológico, se vincula la teoría con la práctica a partir de un hecho concreto y pertinente (Exp. III-Doc. Mesa 3, 2014:85).

## La pedagogía emancipatoria como horizonte de superación del modelo educativo neoliberal y de las relaciones sociales impuestas por el sistema capitalista

### Emancipación social

Según se recoge de la lectura analítica de las reflexiones de los expedicionarios, una pedagogía emancipatoria es aquella que contribuye, en el marco de un proceso político más amplio, a la emancipación social. Se asume como un proceso de carácter intrínsecamente colectivo: no existe posibilidad de una emancipación individual, sino solo en colectivo. Emancipación social hace referencia a la superación de las condiciones de dominación social impuestas por las relaciones sociales en el marco del sistema capitalista. Así lo señalan los educadores:

Entendemos por emancipación, la liberación colectiva, nadie se libera solo, nos liberamos colectivamente; pedagogías emancipadoras como prácticas descolonizadoras que superan los condiciona-

mientos del capitalismo. Se reconocen como prácticas emancipadoras los espacios que se introducen en la escuela, como elementos de transgresión de lo rutinario, en el sentido en que las relaciones entre los sujetos y de estos con los objetos, cambia la forma tradicional [de relación educativa]. La escuela colonizadora se supera a partir de combatir las prácticas tradicionales, para generar acciones de liberación colectiva y la construcción progresiva de autonomía (Exp. I- Doc. Mesa 4, 2013:109).

[Entendemos por pedagogía emancipatoria] una práctica educativa fundamentada en el aprender haciendo con visión crítica y democrática, en favor de las luchas por la emancipación de los pueblos. Emancipación comprendida como liberación colectiva (nadie se libera solo, nos liberamos colectivamente) (Exp I- Doc. Mesa 1, 2013:78).

### Trabajo enajenado vs. Trabajo liberador

Frente al modelo educativo hegemónico, que propugna la reproducción de un sistema social injusto, que busca formar mano de obra para abastecer la maquinaria de explotación laboral que es funcional a los intereses de los sectores dominantes, una pedagogía cuyo horizonte sea la emancipación social debe orientarse a promover otro modelo de trabajo, a recuperar la esencia creadora de la actividad humana vinculándose con formas de trabajo liberador. Es decir, debe ser una pedagogía que forme a los individuos para otro modelo de trabajo, necesariamente en relación directa con otro modelo de sociedad donde se ponga fin a la explotación y a la enajenación. Se trata de ir en búsqueda de

una pedagogía que se vincule con formas de producción sustentables y socialistas, a través del desarrollo de prácticas de formación para el trabajo liberador, con formas autogestivas, sociales y cooperativas (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:132).

En este sentido, cobra relevancia la experiencia del Programa “Todas las Manos a la Siembra”, que muchos expedicionarios tuvieron ocasión de conocer en las rutas que se llevaron a cabo en Venezuela, así como también las experiencias educativas ligadas a

movimientos campesinos que formaron parte de las rutas expedicionarias en territorio argentino.

El Programa Todas las Manos a la Siembra es una práctica concreta emancipatoria, ya que relaciona colectivamente el trabajo, la educación, los valores. Se desarrolla de manera horizontal superando la división social de trabajo, promoviendo la construcción colectiva y el sentido democrático del trabajo (Exp. I- Doc. Ruta 4, 2013:49).

Una pedagogía que promueva el respeto y soberanía sobre los recursos naturales a través de la formación en prácticas de agroecología (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:133).

### La noción de ciencia y la construcción de conocimiento

Otro aspecto central en la construcción de una pedagogía emancipatoria es la necesaria reformulación de la noción de ciencia tal como la plantea la hegemonía positivista, y de los modos de construcción de conocimiento. En las reflexiones de los educadores se observa un marcado interés en apuntar que es vital superar el parcelamiento y la fragmentación del conocimiento que nos impone la educación tradicional, cuestión luego reforzada por el modelo educativo neoliberal. La formación de los educandos en áreas aisladas de conocimiento no contribuye a la conformación de un pensamiento crítico, por el contrario, obstruye la posibilidad de toma de conciencia individual y la liberación colectiva. Esta forma de concebir el conocimiento, como un saber repartido en compartimentos estancos que no se vinculan entre sí, tendiente a una especialización cada vez mayor, y aislado de la vida cotidiana, se corresponde con un modelo educativo orientado a reproducir la lógica social hegemónica, y no a transformarla. Así queda expresado en estos fragmentos de los documentos producidos por los expedicionarios:

La consolidación de una pedagogía emancipatoria exige una redefinición de la noción de ciencia y del proceso de construcción de conocimiento y de su relación con la vida cotidiana y los sa-

beres populares. Exige superar la fragmentación en parcelas de contenidos, y concebir al conocimiento de manera integral (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:133).

Entre las anotaciones de los documentos de ruta, al tener que identificar aspectos que se consideren tributarios de una pedagogía emancipatoria, otros educadores señalan:

Estrategias pedagógicas que se confrontan con la fragmentación. Trabajo a partir de ejes integradores. Ruptura con las áreas aisladas del conocimiento (Exp. I- Doc. Mesa 4, 2013:110).

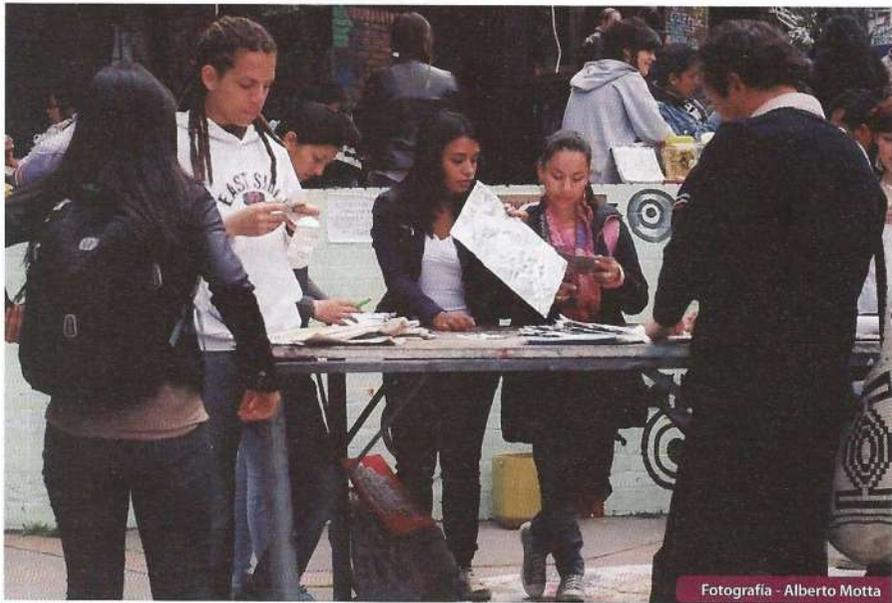
La integración de conocimientos a ser enseñados en relación a la formulación de problemáticas locales, intereses de los estudiantes y/o necesidades de la comunidad. Dando lugar a la organización del proyecto educativo institucional por áreas de conocimiento y no por disciplinas (Exp. I- Doc. Mesa 5, 2013:120).

La construcción del conocimiento, en un proceso participativo donde la práctica y la teoría se retroalimentan en la construcción de proyectos que toman como centro la vida de la comunidad. Esto permite que el acto educativo sea "praxis" en la cual la vida cotidiana de la comunidad entra como contenido, como interrogante a la escuela, lo que permite que el mismo se vuelva significativo para los actores educativos y, por eso, vuelve a la comunidad para responder a su realidad (Exp. I- Doc. Mesa 3, 2013:96).

El proceso de aprendizaje se orienta a la recuperación de la identidad, al desarrollo del pensamiento complejo sin necesidad de simplificarlo y fragmentarlo, un conocimiento que se desarrolla en ejes integradores que relacionan la práctica y la teoría desde la cual construir la noción de lo público (Exp. I- Doc. Mesa 1, 2013:78).

## Participación comunitaria y el vínculo escuela-comunidad

En la construcción de una pedagogía emancipatoria, la participación genuina de toda la comunidad educativa en el proceso educativo es una dimensión que ocupa un lugar central. Se trata de superar la separación entre escuela y comunidad, apostando por hacer de la escuela un centro del quehacer comunitario, donde convivan las voces de todos los actores involu-



Fotografía - Alberto Motta

crados: estudiantes, docentes, personal no docente, directivos, padres y otros miembros de la comunidad, con participación en incidencia real en la toma de decisiones respecto al direccionamiento de las prácticas y proyectos educativos. En el ejercicio pleno de la participación se puede ir forjando una sociedad más democrática y una democracia más plena y protagónica. Existen distintos niveles de participación que deben tenerse en cuenta: un primer nivel situado en el ejercicio mismo de la práctica educativa, en el desarrollo de las clases; un segundo nivel vinculado al gobierno de las instituciones; y un tercer nivel respectivo a la inserción de las instituciones en la comunidad. En las observaciones realizadas durante las expediciones, se otorga especial atención a los mismos, resaltando la importancia de generar un vínculo escuela-comunidad como un desafío central de cara a la conformación de un proyecto educativo de corte emancipador:

La participación genuina de los diferentes actores requiere la conformación y consolidación de espacios permanentes donde los distintos actores de la comunidad toman decisiones que tienen incidencia real en los procesos educativos (como la elaboración de los proyectos educativos, los procesos de evaluación, las articulaciones con otras instituciones de la comunidad) (Exp. I, Doc. Mesa 7, 2013:133).

El ejercicio de la democracia protagónica y participativa debe comenzar desde la propia dinámica y organización de las clases, partiendo de la recuperación de la propia palabra. Al respecto, los expedicionarios observan que esto se da en

el desarrollo del ejercicio de la palabra en sus diferentes aspectos: en las dinámicas áulicas que hacen partícipes a los alumnos en la construcción del conocimiento, en los proyectos que favorecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento complejo e integrado como, por ejemplo, a partir de las propuestas de la radio, las ferias y actividades culturales, los periódicos escolares y talleres audiovisuales. Una comunidad que valora la palabra de los niños, porque cree que estos niños pueden decir, opinar, pensar, criticar y que se aleja del modelo adultocéntrico para poner en el centro a los niños (Exp. III- Doc. Ruta 2, 2014:16).

A lo que se hace alusión es a un proceso de participación genuina dentro del ámbito educativo, lo cual genera prácticas reales que democratizan la palabra y enriquecen la formación ciudadana de toda la comunidad escolar.

En cuanto al gobierno y gestión escolar, los expedicionarios destacan la importancia de la participación de todos los actores sociales de la comunidad en los procesos de toma de decisiones:

La participación es un eje fundamental, el hecho de la contribución de los estudiantes en todos los aspectos de los

procesos de enseñanza-aprendizaje genera un aprendizaje significativo y un compromiso institucional (Exp. I- Doc. Ruta 3, 2013:41).

[Se trata] de procesos de participación real, no simbólica. Participación en todos los momentos del proceso, en la toma de decisiones, en la ejecución de las mismas y la corresponsabilidad al llevarlas a la práctica. Esta participación se concreta en el interés de los niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres del proceso socioeducativo (Exp. III-Doc. Mesa 4, 2014:93).

Pero también se resalta, en el caso específico de Venezuela, la importancia de los avances en curso en la construcción y consolidación de herramientas de poder popular, como son los consejos comunales, que contribuyen sin duda a forjar una democracia más real y protagónica. En segundo lugar, los consejos educativos tienen el mismo rol a nivel institucional:

En el campo del gobierno de la educación y la participación (...) destacamos aquí los órganos e instancias colectivas que aseguran la participación protagónica que favorece la rendición de cuentas en el proceso educativo. En primer lugar, el Consejo Comunal como espacio jurisdiccional con personería legal que se encarga de la gestión de los asuntos educativos a través del Consejo educativo y sus comités integrantes. Enfatizamos la integralidad del Consejo Educativo como elemento de gestión del centro escolar, que asume la totalidad de los asuntos que entrañan la garantía de contar con las condiciones adecuadas para que cada estudiante alcance su mayor desarrollo (Exp. III-Doc. Mesa 2, 2014:75).

### Otros aspectos pedagógicos relevantes

En este apartado se reseñan otras cuestiones que surgen de las producciones escritas de los expedicionarios, que creemos que aportan en la reflexión en torno a la generación de prácticas educativas emancipatorias que permitan superar el modelo educativo de la "calidad" neoliberal.

La educación liberadora está relacionada con una práctica pedagógica que desmonta la hegemonía de la educación positivista, desde sus métodos, didácti-

cas, estrategias y contenidos; concibe a todos los involucrados como sujetos de investigación, formación y de interacción transformadora de contextos y realidades (Exp. III- Doc. Ruta 7, 2014:22).

En primer lugar, es preciso recordar, como señalábamos anteriormente, que en los documentos se menciona recurrentemente la necesidad de contar con instancias institucionales de reunión que promuevan espacios de reflexión conjunta sobre la propia práctica y la generación de proyectos colectivos que enriquezcan la experiencia escolar de los niños, y también el ejercicio docente de los educadores al habilitar un proceso de formación permanente.

En segundo lugar, los expedicionarios hacen hincapié en la concepción acerca de los sujetos de la educación. Frente a la idea de la educación "bancaria", que supone que los estudiantes son meros receptores de contenidos transferidos por el docente, se propone pensar la práctica educativa asumiendo que los educandos son sujetos de derecho portadores de saberes significativos, con la capacidad de

y atendiendo a la realidad cotidiana donde se desarrolla el acto educativo. En este sentido, los expedicionarios destacan la importancia de la participación de la comunidad en la construcción curricular y señalan que, para el caso de las experiencias observadas en Venezuela, existe una

organización institucional y condiciones de trabajo docente que promueven la construcción de un currículo flexible, dinámico, integral, endógeno, participativo, inclusivo, complejo y en proceso, a partir de nuevas formas, métodos y lógicas sustentadas en el debate colectivo de los diferentes sujetos implicados: estudiantes, familias, comunidades, trabajadores y trabajadoras (Exp. I- Doc. Ruta 6, 2013:61).

Se comparten los saberes y desaparecen las jerarquías; toda la comunidad participa en la construcción curricular. Dichas prácticas propician el despertar de la conciencia y la convicción política de los sujetos que participan en ellas (Exp. I- Doc. Mesa 1, 2013:79).

Flexibilidad en la planificación y la organización institucional para el desarrollo de un currículo, contemplando el contexto y la pertinencia (Exp. I- Doc. Mesa 2, 2013:86).

**...La importancia de un currículo flexible que pueda ser adaptado por los docentes según el propio curso de la práctica educativa y atendiendo a la realidad cotidiana donde se desarrolla el acto educativo...**

construir nuevos aprendizajes anclándolos en esos conocimientos previos. Por ello, se manifiesta la importancia de partir de una "pedagogía de la pregunta", que permita la construcción de aprendizajes significativos en una relación dialógica entre el docente y el estudiante.

Un tercer aspecto es la importancia de un currículo flexible que pueda ser adaptado por los docentes según el propio curso de la práctica educativa

Otro elemento que es valorado para subvertir las prácticas del modelo educativo hegemónico es el criterio para la promoción y los modos de evaluación. Se trata de apostar por una evaluación procesual, y no de resultados, donde se contemple el proceso de aprendizaje propio de cada estudiante y se supere el criterio homogeneizador que impone la educación tradicional.

La evaluación debe formar parte de todo este proceso, no entendiéndola como calificación de los sujetos o acto punitivo, sino como un análisis de los logros y difi-

cultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, la vida institucional debe ser evaluada. En esta evaluación, que debe ser entendida como una herramienta de análisis y replanificación de nuevas propuestas, deben participar las y los docentes y directivos, las familias, los estudiantes y la comunidad (Exp. III- Doc. Mesa 5, 2014:96).

Al respecto, en los documentos que surgen de las rutas expedicionarias, se realizan algunas observaciones pertinentes para reflexionar tanto en torno a los modos de evaluación en el desarrollo de las clases, como acerca de los procesos de evaluación y legitimación de los proyectos educativos por parte de la comunidad escolar. Para el caso de Venezuela, se destacan

nuevos criterios de promoción que respetan las trayectorias escolares y los ritmos de aprendizaje de cada niño, niña, jóvenes, adultas y adultos (Exp. I- Doc. Ruta 6, 2013:61).

La evaluación de los actores educativos como proceso: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Exp. I- Doc. Mesa 2, 2013:87).

El sistema de evaluación evidencia un salto cualitativo en el proceso, escindiéndolo de la mera calificación y del sentido punitivo. Apunta a visibilizar al niño, se trabaja permanentemente con los cuadernos de los niños. Existe una coevaluación, es decir, es parte del proceso que permite redefinir las prácticas. Esta coevaluación se da entre pares, entre docentes y alumnos, entre la comunidad y los docentes (Exp. III- Doc. Ruta 2, 2014:15).

Otro aspecto a resaltar que surge de la lectura de los documentos de las Expediciones es el debate en torno al rol de los sindicatos en la batalla por una educación emancipadora. Puntualmente, en la II Expedición, realizada en Argentina en 2013, se recogieron valiosas reflexiones en torno al movimiento sindical y sus potencialidades en la construcción de una pedagogía emancipatoria. Como herramienta de organización social y política de los trabajadores, los sindicatos son espacios de construcción política que aportan a la lucha por los derechos de los trabajadores. En el campo de la educación, el enorme desafío está dado por ampliar las reivindicaciones salariales aportando al campo pedagógico. Parte

de esos interesantes debates quedan plasmados en las reflexiones de los expedicionarios, que abogan por un sindicato que

articule con la comunidad, con otras organizaciones sociales y políticas en función de una política educativa liberadora para una educación emancipatoria, (...) que una luchas reivindicativas con la lucha por esa educación emancipatoria, porque no puede haber esa educación con sujetos que no sean dignificados y tengan las mejores condiciones laborales a concretar, (...) que sea parte del proceso de trabajo de los docentes, registrando y sistematizando la producción del conocimiento, y vuelta esta como teoría educativa en circulación, democratización y socialización entre todos los compañeros y compañeras, siendo parte además de la formación de los docentes. [Un sindicato que aporte a repensar el] rol y figura del docente investigador (Exp. II- Doc. Mesa 4, 2013:119-120).

Por último, desde el punto de vista de los expedicionarios, en la construcción de una pedagogía emancipatoria es necesario que la escuela trascienda las paredes del aula o salón de clase, tanto física como simbólicamente, para insertarse de pleno en la comunidad, vinculando la vida cotidiana con la construcción de aprendizajes significativos. En esta observación, que aparece reiteradamente en los documentos, se reactualiza la necesidad de sortear la escisión entre teoría y práctica en la tarea educativa, en diferentes niveles: en el plano de la formación docente, en el relacionamiento de los educadores entre sí en tanto pares, y en la práctica misma de la enseñanza y el vínculo entre educadores y educandos en un salón de clase. En esta línea, aparecen interesantes observaciones en los documentos de los expedicionarios:

Otro de los aspectos donde se fundamentan las prácticas pedagógicas emancipadoras es en la resignificación del espacio educativo. El aula deja de ser el espacio físico por excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y deja lugar a nuevas experiencias por fuera de esta. Es una escuela que trasciende el claustro y se transforma en un círculo que se retroalimenta junto a la comunidad. Ya no se habla de "clase", sino de acto educativo (Exp. I- Doc. Mesa 1, 2013:79).

Las prácticas pedagógicas emancipadoras no se limitan a las paredes del aula. Los espacios comunitarios, familiares,

instituciones públicas, el entorno natural, entre otros, también son espacios de formación para el acto educativo (Exp. I- Doc. Mesa 7, 2013:133).

Para concluir este apartado nos parece importante retomar el inicio, volver a enfatizar que la construcción de un "pedagogía emancipatoria" no está exenta de tensiones y contradicciones. La pedagogía constituye un campo en disputa que es inescindible de lo político, por ello el horizonte de la emancipación en pedagogía está necesariamente imbricado con un proyecto de emancipación social colectiva. Nada es definitivo, por el contrario, pensar una pedagogía emancipatoria supone ubicar un horizonte político hacia el cual orientar las acciones de lucha del presente, retomando el legado y las tradiciones de lucha que nos preceden, y afrontado las resistencias y tensiones que provienen no solo de otros proyectos antagónicos, sino del propio seno del campo popular. Lo valioso del horizonte radica en definir un campo de acción, aportar claridad a las aspiraciones, a los objetivos. De ahí la importancia de continuar abonando al debate por la construcción de ese horizonte emancipador, sin perder de vista que los procesos se construyen en el marco de correlaciones de fuerza, con avances y retrocesos.

## Notas

- 1 Cabe recordar aquí la metodología organizativa de las expediciones analizadas, la cual consiste en dos fases: la primera de trabajo en "rutas expedicionarias" en las cuales los participantes se dividen en grupos para conocer experiencias pedagógicas en un determinado contexto geográfico. Este primer momento tiene una duración aproximada de una semana. Cada ruta produce al finalizar un documento colectivo en el cual se abordan los aspectos analizados a partir de las experiencias relevadas. La segunda fase –de alrededor de tres días de duración– es de encuentro y entrecruzamiento de todas las rutas. Es este un momento de intercambio, reflexión y sistematización conjunta en la cual se forman nuevos grupos con participantes de las diferentes rutas que tienen a cargo el análisis de todos los documentos producidos por las rutas y la elaboración de los contenidos en un nuevo documento grupal.
- 2 Estas y las líneas que siguen recogen en parte las reflexiones y producciones del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, coordinado por Marta Marucco en el marco del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, entre los años 2009 y 2011

# Entramados de la educación en el siglo XXI y su impacto en el movimiento sindical

Sujeto social para el proyecto de  
nación desde la educación alternativa<sup>1</sup>



Marco Raúl Mejía

Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional

“...la geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía, está aún aguardando a ser escrita, o realmente está siendo escrita hoy con las luchas, resistencias y deseos de la multitud.”

Anthony Negri<sup>2</sup>

Esta cita, por venir de alguien que desde el pensamiento crítico radical se plantea las profundas modificaciones de este tiempo y la manera cómo los grupos oprimidos y explotados vamos a tener que construir las nuevas formas de ellos, ilustran bien el sentido de las páginas que

encontrará el lector a continuación, en donde intento caracterizar este nuevo momento en la lucha social y cultural de los maestros y maestras como un momento de nomadismo, atravesando el escenario para constituir esas nuevas formas en sus múltiples aspectos.

Los tres asuntos propuestos para este panel han sufrido una profunda reconfiguración. Por ello, cuando hablamos de sujeto social, de proyecto de nación y de educación alternativa, requiere, en el sentido que decimos los educadores populares, partir de la realidad y colocarles un nuevo contexto. Este hace que estos asuntos centrales a la modernidad, sujeto, nación y educación, se modifiquen a la luz de la transformación de las fuerzas productivas que reorganizan la sociedad de este tiempo, y que en muchas ocasiones hace que sigamos interpretando un mundo que ya no es, con categorías que no explican suficientemente aquello que queremos transformar. Ello hace también que muchas de las luchas se sigan librando con comprensiones y escenarios de pasado.

El aspecto más importante de los tiempos que corren es la incertidumbre sobre el tipo de educación y escuela que se necesitan, y esto se vive en todos los escenarios educativos en cuanto el asunto central es estar viviendo la cuarta revolución industrial –la del trabajo inmaterial y los sistemas de la ciencia artificial y la información-- y saber que la tercera –la de la microelectrónica-- se vivió en 40 años, es decir, cualquier humano en cualquier lugar del planeta nacido hace 50 años, le ha tocado vivir dos revoluciones con todas sus características y de acuerdo a su lugar para tragedia o favorecimiento. No en vano, la OIT en un informe reciente muestra cómo 200 millones de personas han quedado desempleadas, y señala para los próximos tres años, esto es, hasta 2020, 8 millones de nuevos desempleados<sup>3</sup>.

De igual manera, el informe de OXFAM llevado a la cumbre de Davos del año 2017<sup>4</sup> señaló que, en el 2010, 386 personas las más ricas del mundo poseían la misma riqueza de los 3,500 millones más pobres, mostrando cómo en 2016 ya eran solo 62 personas las que poseían ese capital y a estas personas se les había incrementado su capital en ese período en 43% y a la

## ...El impacto de estos cambios acelerados coloca a la educación frente a la necesidad de realizar las transformaciones para adecuar la escuela a un nuevo momento de la sociedad...

mitad de la población se le había disminuido en un 38%. Esto ha levantado las alertas. La OIT ha solicitado a algunas universidades un estudio sobre pérdida de trabajos con la entrada del internet de las cosas (IoT, toda clase de aparatos digitales que se conectan al internet y cumplen distintas funciones) y la cuarta revolución industrial, ha conformado la comisión para los próximos tres años sobre el trabajo del futuro. Nos encontramos también que algunos países comienzan a establecer la renta básica única, el primero en establecerla este año fue Finlandia.

El impacto de estos cambios acelerados coloca a la educación frente a la necesidad de realizar las transformaciones para adecuar la escuela a un nuevo momento de la sociedad (cambio de época) y el capital para sus intereses de acumulación y control, en donde para los movimientos es muy difícil dar respuesta hoy, sin recrear la acción y el pensamiento crítico, en donde el resto de la sociedad mira con indiferencia y a veces con sospecha, las viejas formas que no se transforman; allí se hace necesario construir las luchas en coherencia con los desafíos de este tiempo, siendo urgente un tipo de protesta con propuesta.

Esos cambios a nivel más amplio, se ven hoy con claridad en las búsquedas que abren países que han estado en los lugares más altos de las pruebas PISA, como Finlandia, quien construye un nuevo proyecto de nación para esa cuarta revolución industrial y

hace una reforma curricular para ello, denominada “phenomenon based learning”<sup>5</sup> en el cual profundiza la investigación como proceso pedagógico y entra de lleno a la integración curricular desde los proyectos temáticos, para no mencionar el boquete que en la discusión norteamericana han abierto los debates a las leyes educativas planteados por la señora Diana Ravitch<sup>6</sup>, quien fue una de sus principales arquitectas.

Para el pensamiento y la acción transformadora, se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, urgiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción, y de relaciones, lo cual va a requerir ser decantado en una lectura crítica con un nuevo horizonte teórico e histórico, para poder reconocer la manera cómo se desarrollan las luchas y las formas organizativas de este tiempo.

En este sentido, no podemos olvidar para mantener el horizonte emancipador, cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual y de superioridad sobre la naturaleza).

Esta mirada, tanto en su versión liberal o en la más crítica, ha dado forma a explicaciones universales que niegan

e inferiorizan las formas de la singularidad y lo pluriverso, y hoy comienzan a discernirse y replantearse en las nuevas condiciones del mundo y las particularidades de nuestros contextos, dando origen a reconocernos desde nuestras propias narrativas, cosmogonías y epistemologías.

La primera homogeneización sobre la cual se produce esa acumulación del capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo que va a permitir una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes cuando afirma que solo los humanos razonan y sienten, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo desde una visión de ciencia bajo una sola epistemología, que a su vez permite esa organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista, conocimiento científico-conocimientos particulares o saberes. A esta mirada desde los sectores críticos y desde la educación popular se ha venido haciendo visible la manera cómo emerge un Sur, que da lugar a hacer visible la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por esa homogeneización que niega lo diverso y lo diferente y se hace por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa, e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, que son establecidos a partir del STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés, así como la lectura y escritura de ellas), fruto del informe “Una nación en riesgo”<sup>7</sup>.

La universalización de esta propuesta se da a través de los organismos multilaterales, para lo cual se construye unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción en donde la industria del conocimiento inicia un control sobre la educación, manifiesta en la manera cómo construyen los referentes de sus sistemas de calidad y de evaluación. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, trabajando un

proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades y desarrolla metodologías que hagan posible la expresión de esa diversidad.

En coherencia con los elementos anteriores, se abre un escenario en el cual los replanteamientos se ponen a la orden del día en la esfera de lo contextual, del estatuto del conocimiento, de la pedagogía, de la ética, de la gestión y organización y de las nuevas subjetividades que luchan y resisten, y en el sentido de la cita con que inicio este texto, las respuestas no están en ningún lado, serán una construcción colectiva en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos, replanteamientos, como una manera de darle forma a los comunes<sup>8</sup> de estos tiempos. Esto sucede a la vez que vamos encontrando las nuevas maneras de luchar, organizarnos, conceptualizar y construimos las nuevas mediaciones que dan forma a los emergentes mapas de acción y comprensión del siglo XXI, en una relación profunda con nuestras tradiciones.



## En búsqueda de las nuevas maneras de las opresiones, de la desigualdad y las resistencias

Pudiéramos afirmar que la síntesis de la lucha de estos quinientos años<sup>9</sup>, en los cuales paralelo a la modernidad se ha conformado un horizonte de resistencias al capitalismo que se ha ido configurando entrelazándose con ellos. Y a esas homogeneizaciones presentadas atrás, las luchas han ido organizando un escenario de conquistas que dan forma a los horizontes de los movimientos que han servido como contestación al proyecto de poder.

Por eso, pudiésemos decir que hoy ese nuevo escenario en el cual la centralidad de la ciencia, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación replantean elementos de la manera cómo habíamos entendido clásicamente el poder. Éste, tanto en su visión liberal como crítica había estado constituido en el entrelazamiento del mundo de la producción (economía) y las formas políticas de control (estado), que condujeron históricamente a las agendas y luchas por la redistribución.

Esta mirada que ha estado acompañando todas las luchas desde el siglo XVIII hasta nuestros días, ha llevado a encontrar que esas múltiples formas de opresión derivadas de negar lo humano diferente, lo cultural diverso, la integralidad de lo humano y la naturaleza, de manera no dicotómica, en cuanto somos naturaleza, se han convertido en los elementos centrales para dar cuenta de las múltiples maneras que toma la desigualdad y la opresión de estos tiempos. En ese sentido, negar la diferencia, la diversidad, la integralidad, ha gestado opresiones que corren no solo por los lugares clásicos de la clase social y de las hegemonías políticas de los sectores dominantes, sino que nos muestran las realidades de la etnia, el género, la diversidad sexual, la edad, condición social, creencias, en las cuales se te-

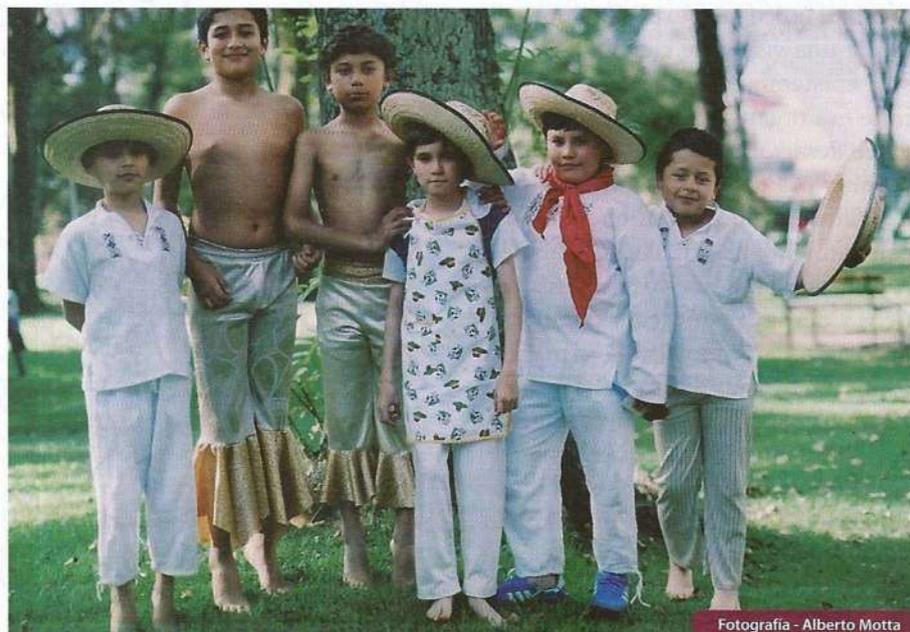
jen esas otras maneras a través de las cuales el capital construye sus nuevas formas de control.

Por este camino surge la idea y el reconocimiento de esas otras maneras cómo el poder organiza sus dispositivos de control, no solo a nivel del mundo macro, sino en las esferas micro de la vida cotidiana de las personas y meso del mundo local y la constitución de los procesos regionales en los cuales estamos inmersos. Ello nos lleva a la necesidad de encontrar en el territorio esas nuevas maneras cómo se teje hoy opresión y resistencia, y que debe ser auscultado por todas y todos quienes intentamos construir caminos alternativos.

Desde distintas visiones se nos muestra cómo el poder hoy circula a través de las dinámicas del conocimiento, sus sistemas de producción, de circulación y de almacenamiento, así como también en la naturaleza, en el sentido de reconocerla de manera integral, forja un horizonte de disputa frente a un poder que intenta apropiarse de ella y que para nuestro continente la forma más clara son los asuntos de la mega minería y sus diversos procesos de explotación y que desconoce que todos somos naturaleza, que esa exteriorización es dominación en su versión patriarcal y antropocéntrica.

También en esa nueva lectura del poder aparece con una fuerza propia la manera cómo la autoridad y el ejercicio de ella construye unos imaginarios<sup>10</sup> en la esfera de la subjetividad, en donde están afincadas no solo las formas patriarcales de ella, sino también la exigencia de replantearla a derechas e izquierdas. Y cada vez más, las lecturas críticas auscultan en ese lugar íntimo en el cual nos constituimos como humanos y es el deseo mostrando cómo él y su materialización adquiere en esta sociedad formas propias de control en la esfera de una patriarcalidad que debe ser reorganizada en un ejercicio de pensarnos como hombres y mujeres sentipensantes en estos tiempos, colocándonos un horizonte de reconocimiento que amplía las de redistribución, haciéndose complementarias.

Esta lectura más amplia del poder, nos lleva a encontrar cómo nuestra actuación humana debe estar organizada de una manera integral que nos permita actuar en la esfera de lo micro, cambiando nuestra vida y los elementos que en ella hacen presencia, como opresión, como desigualdad y en últimas, como gestores que negamos la constitución de lo humano desde las capacidades plenas. De igual manera, nuestro escenario meso está plagado de procesos de



Fotografía - Alberto Motta

control y de poder, así lo encubramos con discursos ideológicos contestatarios y en ocasiones transformadores. Por ello, el cambio de la vida implica también la constitución de nuevas institucionalidades y dinámicas en los cuales los procesos deben ser pensados para ser construidos en comunidad.

Y el tercer escenario de lo macro, en donde siempre intentamos resolver los asuntos de la política y de la economía con un horizonte de toma de poder, encuentra también la necesidad de reconstruir ese escenario en coherencia con los dos anteriores, logrando articular las luchas antisistémicas con nuestra subjetividad y con los escenarios locales y territoriales en los cuales se ejerce la resistencia. Por ello, lo alternativo de estos tiempos se comienza a construir en el sentido de la cita con la cual doy inicio a este texto, a partir de múltiples caminos en los cuales el poder y el poder alternativo es una construcción que debemos labrar día a día en una lucha con nuestra subjetividad y con la manera cómo reproducimos esas formas de control y de poder en los procesos y en las organizaciones, así discursivamente las llamemos “revolucionarias” o más modestamente, progresistas.

Este ejercicio de reconocer lo diferente, lo diverso, la integralidad del mundo y la manera cómo al negarlas reproducimos opresiones y formas de poder que van por nuestra subjetividad reproduciendo relaciones sociales de control y de poder, están a la base de estas nuevas formas alternativas que comenzamos a buscar, como base sobre la cual se busca refundar la democracia y transformar el campo emancipador, en cuanto lo alternativo mismo va a vivir una reconfiguración en nuestros escenarios y campos de actuación, y a la manera de un acordeón, mueven una melodía en la que están entrelazados lo micro, lo meso y lo macro.

Múltiples procesos de lucha librados en nuestro continente por muy diversos sectores, nos van mostrando que es posible que ellos estén haciendo

en nuestras realidades, con actores concretos, estos cambios. Revisemos algunos que nos muestran indicios de que hoy esas nuevas formas están emergiendo en medio de los múltiples conflictos en donde se entremezcla lo nuevo y lo anterior emergiendo todas estas maneras como intentamos construir esos caminos para dar forma a otros mundos posibles. Dejamos los siguientes diez lugares como indicios para ser profundizados y discutir en esas nuevas maneras de luchar, la emergencia de esos otros tiempos y espacios que nos dan pistas, no como lugares puros, sino como lo dice Negri, esa nueva cartografía está aguardando a ser escrita, o realmente está siendo escrita hoy con las luchas, deseos y resistencias de la multitud:

- A. La internacional de la educación frente a la propuesta de despedagogización planteada por el STEM y las políticas de los organismos multilaterales agenciadas especialmente por el Banco Mundial y la OCDE, ha planteado construir movimiento pedagógico como una de las maneras más claras para enfrentar el neoliberalismo en estos tiempos, y vienen promoviendo el diseño de una estrategia para ello, lo cual ha generado la construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs).
- B. El congreso de los pueblos indígenas celebrado en Guatemala en el 2012, plantea la necesidad de construir un proyecto de educación propia, recogiendo las experiencias de distintos lugares de América Latina, la cual va a estar basada en sus cosmogonías, en la ley de origen y en sus epistemes. Estas luchas han llevado a que hoy existan en América Latina, 38 universidades indígenas, rompiendo el patrón homogeneizador de estándares, competencias y derechos básicos del aprendizaje, exigiendo una relación entre conocimiento científico y conocimiento *propio*.
- C. En Brasil, el movimiento Sin Tierra ha planteado una profunda crítica

a la educación rural, mostrando cómo con ese nombre se esconde una sociología de lo rural que ha tenido consecuencias nefastas sobre los imaginarios culturales de los campesinos, colocando la ciudad como el único referente de vida bajo las formas de progreso y modernidad, y para ello propone la educación del campo.

- D. Los bachilleratos populares en la Argentina, los cuales, a partir de las tomas de fábrica y la falta de escolaridad para los sectores populares, plantean una organización escolar que sea capaz de recoger a las personas que no tienen la posibilidad de vincularse al sistema formal, plantea un proyecto curricular desde la educación popular que reorganiza el sistema educativo para la media.
- E. El movimiento internacional de Fe y Alegría, de origen cristiano católico, ha planteado una recuperación del proyecto de educación popular y lo ha colocado en un horizonte de capacidades, exigiendo la organización de los currículos de una manera integral, que a la vez que da respuesta a las comunidades que atiende, pedagógicamente realiza un planteamiento de capacidades (fundamento de lo humano), habilidades, desarrollo del ser en la cultura, competencias, saber hacer transformador en los contextos, cuestionando una mirada solo centrada en el homo faber.
- F. El movimiento de los pingüinos en Chile, desarrollado en el 2006 como un movimiento estudiantil que logra derogar la ley (LOCE), la cual era el modelo para el Banco Mundial y tenía un carácter demostrativo de que sus reformas eran posibles. Este movimiento luego tiene sus desarrollos en la universidad y en la lucha por su carácter derivó en las conquistas de la gratuidad de ella, que al salir graduados, y unirse al magisterio, se convierten en una savia para cuestionar al colegio de profesores, el estatuto sobre el cual

## ...La reconfiguración de la escuela, de la pedagogía, del oficio del maestro y la maestra se está llevando a cabo en un ejercicio donde también se reconfigura la idea de educación pública...

se basa, y en algunos casos da forma a movimientos por otra educación y otro estatuto del maestro y la maestra.

- G. En México, la reforma educativa y la organización de un currículo único nacional es enfrentada por dinámicas que se venían moviendo en algunos estados por construir currículo con particularidades e identidad propia desde los contextos culturales, siendo los dos más reconocidos los del PTO en Oaxaca y PDECEM en Michoacán.
- H. En Ecuador, en los inicios del gobierno de Correa, se organizó el proyecto Yachay (la ciudad del conocimiento), el cual buscaba construir una ciudad en donde el centro fueran las transformaciones que se viven en el mundo de la tercera y cuarta revolución productiva ligada a los saberes ancestrales. Luego, derivó en una visión moderna del conocimiento, pero en sus fundamentos es posible reconocer esas relaciones y el reconocimiento de esas distintas formas de conocimiento que dan pistas importantes para la redefinición de la idea de calidad.
- I. En Bolivia, la ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez muestran cómo es posible construir un proyecto educativo nacional que a la vez que enfrenta las políticas internacionales construye desde lo propio. En ese sentido, su currículo está basado en el Buen Vivir, Vivir Bien, y el reconocimiento de las 36 nacionalidades que constituyen el estado boliviano. Esto llena de contenidos nuevos la ampliación de la idea de derecho a la educación y la disputa por su sentido social colectivo.
- J. El paro del magisterio colombiano del año 2017 mostró en su dinámica la emergencia de algunos de esos nuevos elementos, desde los cuales la lucha misma va mostrando caminos para reformular la lógica y la acción sindical, así como esas otras maneras de entender el derecho a la educación y de lo público en la globalización, y cómo hoy hay que disputar los sentidos por la manera cómo se están construyendo la educación y la escuela. A manera de pistas para que los dirigentes encaucen la acción, entre sus principales elementos estarían:<sup>11</sup>
- La política en el pliego: volvimos a un planteamiento donde un gremio se hace responsable de los asuntos de la sociedad.
  - Emergen nuevas formas de construcción de lo político popular.
  - Visibilizó la contrarreforma educativa por decretos y su proyecto de calidad.
  - Emergen otras maneras de organizar las comunidades.
  - La glocalización y la territorialización del control del capital en la escuela se hizo visible.
  - Los dos estatutos profesionales que dividen al magisterio se encuentran en la lucha.
  - La paz como un asunto de lo político-pedagógico.

- h. El asunto del trabajo inmaterial como central a la sociedad de estos tiempos.

Pudiéramos seguir mencionando aspectos y experiencias, pero desbordan las cortas páginas de este escrito; sin embargo, existen muchos indicios de que la reconfiguración de la escuela, de la pedagogía, del oficio del maestro y la maestra se está llevando a cabo en un ejercicio donde también se reconfigura la idea de educación pública, gratuita, científica y de calidad para estos tiempos. Y allí una maestra y un maestro capaz de trabajar ciencia y tecnología de punta en las particularidades de nuestros contextos socioculturales, se convierte en actor central de la sociedad de estos tiempos, a la vez que reorganiza la escuela y la acción colectiva.

Es la oportunidad histórica de que los dirigentes del magisterio asuman con grandeza histórica la reconfiguración, no solo de la escuela y de la educación como un compromiso con la sociedad, para que forme seres humanos integrales y emancipados, sino con el movimiento social en su conjunto y aprovechar las ganancias para iniciar una marcha interna para construir las bases de un movimiento sindical del siglo XXI, que a la vez que lucha por la sociedad luche internamente por una estructura organizacional que hace los aprendizajes propios de un cambio de época y los aplica sobre su propia dinámica.

Como todo camino nuevo, éste está lleno de laberintos y lugares que se ofrecen como alternativa que, por momentos, nos pierden, pero es algo propio del nomadismo de estos tiempos. Acá vuelve el asunto central para la vida colectiva, de construir una dirección que, más allá de personalismos, sea capaz de aprender de otras fuerzas sociales y políticas.

Esta capacidad de reconocer otras experiencias y de mostrar esa manera cómo lo común es una realidad en la organización social y magisterial, iniciando rupturas con esas formas de control molecular propias de ese

pasado de una política de “cuadros”, y gestando formas de acción colectiva más incluyentes con las organizaciones sociales, en donde también el poder capitalista reproduce en las luchas internas de sus aparatos gremiales y políticos su control, construyendo las viejas relaciones sociales de dominación a pesar de los discursos críticos de sus dirigencias y militantes.<sup>12</sup>

Esa conversación, para construir lo común como tarea colectiva, irá desatando esos nudos de las organizaciones y construyendo un ejercicio colaborativo que desde lo más interno va posibilitando esas nuevas relaciones y formas de vida en el quehacer cotidiano y en las estructuras de los movimientos, que muestran los nuevos encuentros entre redistribución y reconocimiento.

Emerge con fuerza propia el nuevo horizonte emancipatorio que desata burocratizaciones y controles políticos de aparatos, para hacer posible la emergencia y la invención de otras formas y procesos que avizoren los caminos para la refundación de la democracia, también y desde las organizaciones sociales populares, la potenciación de nuevos actores y la cualificación de las agendas para acompañar protestas con propuestas.

Esto va a significar un giro para garantizar que va a existir desde la reestructuración y organización una reapropiación colectiva de la política como consustancial al ejercicio gremial y lo político pedagógico fundamento y expresión propia de lo gremial del magisterio. Ello nos permitirá articularnos para participar activamente en la reconstrucción de lo público desde lo popular y de esos patios interiores de la democracia que es nuestra subjetividad, convirtiendo en actores a los afiliados y a los grupos de pobladores y otros procesos con los cuales construimos lo común.

Abrir ese nomadismo organizativo y político para construir esos nuevos indicios del camino exige romper lo que hasta ahora se ha entendido como la “solidaridad de gremio” y

abrirnos a reflexionar y a escuchar los cuestionamientos en un ejercicio de diálogo-confrontación de saberes-negociación cultural, para iniciar y construir no solo las búsquedas del tránsito, sino las alertas que tratan de darnos señales de los problemas que encontraremos, buscando dejarnos en el corporativismo, el gremialismo, el maximalismo o un politicismo teórico que no tiene implicaciones en la vida de las comunidades, las escuelas y la organización.

### **Pistas iniciales para buscar las nuevas formas sindicales**

Este camino recorrido nos muestra que son tiempos maravillosos que nos invitan a recrear teorías, prácticas, organizaciones, y nuestras vidas, en cuanto construir otros mundos requiere replantear elementos que siempre han operado como verdades cerradas en nuestras vidas, en nuestros comportamientos y la manera cómo la condición de cambio constante de este momento histórico nos hace nómadas. Por ello permítanme plantear, no en términos de verdad sino en término de reflexiones provocadoras para conversar, y entre todos construir colectivamente esas nuevas maneras de organización. Unos enunciados de temas iniciales que me parecen sustanciales para la discusión y para darle forma a eso que queremos construir en el día a día de unas organizaciones sindicales y populares que sean capaces de expresar e implicar a los actores del mundo que se constituye en este cambio de época.

1. El mundo de la globalización en condiciones de cuarta revolución productiva. Cada vez más se constituye a partir de profundas transformaciones de las formas del trabajo, mostrando infinidad de grupos precarios, parados, y underclass,<sup>13</sup> en donde la expropiación y explotación capitalista no pasa en forma privilegiada por el salario, sino que existe una expropiación directamente al conjunto de la co-

munidad, haciendo que el trabajo asalariado sea una de las bases de la sociedad, pero no la única.

2. El reparto de la riqueza que siempre ha centrado las luchas, hoy nos coloca que esa repartición como reivindicación va más allá de la sociedad salarial, lo cual implica unas reivindicaciones que se constituyen de otra manera y que son ampliadas para dar respuesta a una estructura territorializada, que funda las nuevas maneras de lo comunitario y lo colaborativo en lo glocal donde se une lo gremial y es reelaborado en las luchas de redistribución, reconocimiento y reexistencia.
3. Mirar el mundo del sindicalismo no solo en el trabajo, sino más allá del trabajo, significa pensar esas situaciones relacionadas a la idea del trabajo socialmente necesario e incluir aspectos como el medio ambiente, las relaciones jerárquicas, la diferencia, la diversidad, el género, las opciones sexuales, y saber impulsar formas de lucha adecuadas a cada dimensión y momento.
4. Las formas organizativas tienen que ser transformadas radicalmente para evitar que las nuevas formas de control y dominación se apoderen con un señuelo modernizador no solo de la sociedad, sino de las mismas organizaciones que plantean luchar por su transformación, pero que en el ejercicio de sus prácticas cotidianas organizativas mantienen el control tradicional que impide la refundación con un discurso ideológico progresista que confunde a sus miembros.
5. La profesionalización de la acción sindical ha llevado a reproducir las formas políticas de cuadros, en la cual la dinámica es llevada desde ciertos liderazgos que reproducen el esquema clientelar, generando una pasividad de los afiliados, que al no estar organizados en el día a día y en sus diferentes entornos escolares, comunitarios y de identidad pedagógica, lo cual implica construir otras formas organizati-

vas, más allá de lo gremial clásico (reticular), siempre delegan en los otros que gestionan para ellos, haciendo muy lenta la generación de relevo.

6. Las subjetividades rebeldes deben ser reactivadas en la vida de los sindicatos, en cuanto no hay materialidad organizativa y de vida colectiva que no esté mediada por los discursos y las prácticas correspondientes para poder poner en marcha las formas de subjetividad que cuestionan y que se colocan en un horizonte de transformar sus vidas. En ese sentido, es necesario articular todos los sujetos de la vida sindical a formas organizativas que van más allá de lo social y político en su entendimiento clásico, señalados anteriormente, y que deben ser reinventadas en lo micro, lo meso y lo macro para darle vida a esa otra organización para estos tiempos.

Son muchos elementos más, pero el límite del tiempo y el espacio no permiten extendernos. Sin embargo, estos seis elementos abren las puertas para una reflexión de más largo aliento que nos permitan, entre todos y todas, conversar e ir cuestionando la manera cómo hoy se transforman y se re-crean las nuevas formas de la organización de los movimientos, para hacerse vigentes en el siglo XXI coherentes con las transformaciones epocales. Si observamos con detalle las diez experiencias reseñadas atrás, son ya las luchas que muestran esas búsquedas alternativas en las cuales podemos ir encontrando huellas para nuestra marcha.

Por ello, la pertinencia se vuelve central a los trabajadores de la educación, porque nos colocan un marco de sentidos para estos tiempos con los cuales orientamos la acción educativa y pedagógica, en cuento en él están presentes el proyecto de ser humano, de sociedad y de hombres y mujeres conformándose en la diversidad y en la diferencia, y la manera cómo la pe-

dagogía va a ser la expresión concreta en el acto educativo de esos entendimientos mayores de lo humano, la naturaleza, la ciencia y la sociedad, en el proceso educativo que realizamos todos los días.

Lo más complicado en este tiempo frente a un proyecto que homogeneiza la educación y construye su entramado de calidad con un discurso técnico y de gestión gerencial empresarial, lo cual exige poder reconocer la especificidad en esa tensión que hoy nos debe hacer ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero hijos e hijas de la aldea, y esto es darle lugar, en forma urgente, a una reflexión de lo propio, cómo desde acá, desde el sur, nos inscribimos en el mundo de la cuarta revolución industrial.

Un pensador boliviano ha llamado a esto reconocernos viviendo en “sociedades abigarradas”, donde muchos de los elementos que constituyen nuestros discursos básicos de izquierdas y derechas deben aterrizar en lo particular de nuestras formaciones sociales. Entonces, pensar la pertinencia tiene consecuencias profundas sobre los discursos que hemos usado y seguiremos haciéndolo para caracterizar la sociedad de este tiempo, es decir, son tiempos de imaginación para volver a construir explicaciones desde nuestras formaciones sociales para dar lugar también a esa escuela que busca sentido desde lo profundo de nuestras identidades, porque como bien decía el maestro René:

“Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario... verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo

particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?”

René Zabaleta<sup>14</sup>

## Notas

- 1 Ponencia presentada al Séptimo congreso nacional de educación alternativa CNTE. Ciudad de México, 14-15-16 de diciembre, 2017. Elaborada sobre la base del artículo Luchar, aprender, para construir los movimientos... para volver a luchar. Publicado en la Revista Educación y Cultura. Bogotá. FECODE. 2017, que hace parte de mi libro de próxima publicación: Las escuelas de las globalizaciones en el siglo XXI, reconfiguraciones y disputas, en Ediciones Desde Abajo.
- 2 Negri, T. y Hardt, M. Imperio. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2001.
- 3 OIT. Informe 2017.
- 4 OXFAM. Informe Oxfam 2017: desigualdad y concentración mundial. Londres. Oxfam. 2017.
- 5 Para una profundización sobre este tema se puede acceder a videos y documentos en la internet, por ejemplo, ver <https://www.youtube.com/watch?v=4ipk3dWsrXE>
- 6 Ravitch, D. Vida e morte do sistema educativo norteamericano. Porto Alegre. 2014.
- 7 <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>
- 8 Jiménez, C.; Puella, J.; Robayo, A.; y Rodríguez, M. Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad. Bogotá. CEDEPAZ – Planeta Paz. 2017.
- 9 Ver el discurso de Hugo Morales ante la Unión Europea
- 10 A. la verdad como esencia (en lo religioso, en lo político, en lo científico), B. interpretación dicotómica del mundo (lo propio, lo bueno, lo otro, lo negativo), C. cosmovisiones totalizantes (interpretaciones correctas), D. la reducción del conocimiento a procesos racionales, E. el desacuerdo como enemistad negando la diferencia, F. la patriarcalidad como enunciación y acción, G. la naturalización de la segregación, discriminación y exclusión, H. el ascenso social y cultural como meta de vida
- 11 Para profundizar, remito a Mejía, M.R. (2017). Luchar, aprender para construir los movimientos y volver a luchar. En: Revista Educación y Cultura. No.121. Páginas 21 a 26. Bogotá: Revista de FECODE.
- 12 Santos, Boaventura de Sousa. (2018) Izquierdas de todo el mundo ¡uníos! Bogotá: Desde abajo.
- 13 Lorey, I. (2016). Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficante de sueños.
- 14 Zabaleta, R. Las masas en noviembre. En: Bolivia hoy. México. Siglo XXI. 2014. Página 17.





# El movimiento pedagógico colombiano

y sus aportes en la construcción del pensamiento educativo latinoamericano

*Ciertamente atrapados en el politicismo y el gremialismo, hemos abandonado progresivamente la lucha en el terreno cultural y educativo. La práctica social de los maestros —educar—, la política educativa del régimen, por sus contenidos y métodos pedagógicos, desborda ya el reclamo de una respuesta.*

(Nueva Escuela y Fuerzas Magisteriales Regionales. En Folleto propuestas XII Congreso Nacional de Educadores FECODE 1982)



**Víctor Manuel Rodríguez Murcia**

Profesor Departamento de Psicopedagogía Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en educación UPN. Vicepresidente de la Asociación Sindical de profesores Universitarios Universidad Pedagógica Nacional ASPU-UPN [vmanuelrodriguez@gmail.com](mailto:vmanuelrodriguez@gmail.com)

**L**as ideas que se presentarán a continuación buscan suscitar reflexión en torno a la pertinencia de construir una línea de pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de una historia crítica de la educación. Con ello, se busca visibilizar

perspectivas diferentes sobre la escuela, el maestro, la infancia y la pedagogía, construidas desde los proyectos emancipadores agenciados por organizaciones sindicales y movimientos sociales. Perspectivas que buscan resistir a las políticas educativas ofi-

ciales impulsadas por organismos internacionales y replicadas en América Latina por gobiernos neoliberales que han implantado los enunciados de calidad, competencia, estándar entre otros, en tanto premisas de un paradigma educativo hegemónico y dominante. Se hace necesario entonces hacer visible las elaboraciones discursivas de un pensamiento pedagógico propio latinoamericano y los aportes que el Movimiento Pedagógico ha hecho a dicha tradición, al igual que sus actuales proyecciones en Colombia y en el continente en tanto posibilidades para hacer resistencia a la política educativa neoliberal, que se reafirma actualmente en la región.

En ese sentido el texto buscará, en un primer momento, mostrar la pertinencia de construir una historia crítica de la educación construida a partir de las luchas colectivas de los educadores, una historia que se construye y reescribe desde archivos vivos que emergen de proyectos políticos emancipadores. En un segundo momento, se dará cuenta de la importancia de reescribir al Movimiento Pedagógico Colombiano resaltando sus aportes a la construcción de pensamiento pedagógico latinoamericano. Finalmente, en un tercer momento y en coherencia con los dos anteriores, se mostrarán brevemente algunas apuestas que en la actualidad se están realizando en Colombia y América Latina a partir de la construcción de discursos políticos y pedagógicos que, además de configurar Movimiento pedagógico hoy, aportan a la construcción de pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano desde otras formas de pensar la investigación, en tanto práctica de resistencia que hace visible la relación pedagogía política.

### **Historia crítica de la educación en Colombia: otras miradas de lo educativo y pedagógico**

¿Para qué una historia crítica de la educación en Colombia? Este interrogante nos invita a usar el pasado para pensar las crisis que afectan el presente

## **...Una historia crítica de la pedagogía en Colombia permitiría problematizar los discursos sobre la enseñanza, la formación y la didáctica que han funcionado como política educativa...**

en los campos educativo y pedagógico y posibilita la generación de acontecimiento posicionando a los educadores en tanto sujetos históricos. Hablamos entonces de una historia crítica que problematiza expresiones totalizadoras del saber, verdades únicas que han sido estrategias políticas de ejercicios de poder hegemónicos del capital, fundadas en paradigmas educativos y pedagógicos funcionales a dichos poderes totalizantes que reducen la vida a las lógicas de calidad y competencia, a las dinámicas de producción y consumo, que aíslan al maestro de la apuesta por proyectos que buscan hacer visible lo popular en el saber.

Así, una historia crítica de la educación y la pedagogía en Colombia darían cuenta de la singularidad de acontecimientos invisibilizados por historias oficiales, de acontecimientos a propósito del maestro, de las condiciones que han hecho posible la aparición de su práctica intelectual en tanto profesión, pero también de sus luchas, de su voluntad de vida que lo constituyen actor, potencia. Nos mostraría las particularidades de entender y ser infancia, de ser joven, de entender la escuela, para reformular estatutos impuestos desde la oficialidad del poder hegemónico.

Una historia crítica de la pedagogía en Colombia permitiría problematizar los discursos sobre la enseñanza, la formación y la didáctica que han funcionado como política educativa. En muchos casos, se trata de tradiciones pedagógicas que han sido apropiadas de forma descontextualizada, a partir de un desconocimiento parcial o total

de la historia de la educación, aspecto que pasa por la formación de maestros en nuestras facultades de educación. Como señala Adriana Puiggrós,

La historia de la educación latinoamericana y caribeña no ha sido, ni es, materia de enseñanza en la gran mayoría los currículos de formación de maestros y profesores. La estructura de estos últimos sigue inscrita en la tradición liberal decimonónica. (Puiggrós, 2005, p. 105)

Esta historia crítica encuentra en la crisis una posibilidad para asumir el presente y constituir lo actual. Crítica y crisis se relacionan, al decir de Larrosa

[...] respecto a la relación entre crítica y crisis, de lo que se trata no es tanto de pensar la crisis como de pensar en la crisis [...] son nuestras palabras y nuestros pensamientos los que entran en crisis al acoger a la crisis en su seno (Larrosa, 2000, p. 115)

Historiamos desde la crisis del presente que se hace visible en los actuales procesos de despedagogización, que, a través de las políticas educativas, poner a circular discursos y prácticas de corte psicologista, tales como los constructivismos y los modelos basados en la estandarización del saber que se practican hoy en la escuela, desde los cuales se desplaza el pensamiento que fluye y subvierte. Del mismo modo, se hace necesario leer el fenómeno de la desprofesionalización docente que, al decir de Marco Raúl Mejía, pasa por una pauperización en los componentes económico, social, cultural, ideológico y personal. Así la necesidad de escribir una historia crítica de la pedagogía parte de nuestro compromiso con el presente y del deseo por construir prácticas de libertad.

Finalmente, se apuesta por una historia de la resistencia y de la movilización, con nuevas periodizaciones y uso de fuentes, que posibilite, además, una historia viva del presente, que dé cuenta de los usos políticos de la memoria<sup>1</sup>. En esta historia, la palabra, la narración que nos afecta y relaciona con el otro, cobra un papel en tanto arma simbólica contra las lógicas imperantes del capitalismo contemporáneo. En ese sentido, las historias de vida de maestros, estudiantes y las comunidades, no solo serían fuentes primarias para la investigación histórica, sino una oportunidad para el encuentro y la puesta en marcha de proyectos que den cuenta de lo común y posicione al maestro en comunidad como potencia política.

### **Representaciones y narraciones hechas experiencias: usos políticos de la memoria en el movimiento pedagógico**

Es necesario escribir una historia del Movimiento Pedagógico que haga visible la pluralidad de voces y voluntades políticas que la configuran, para hacer de la utopía, a decir de Zemelman, proyecto político desde el colectivo. Y es así como se asume al Movimiento Pedagógico, como apuesta de ejercicio de poder colectivo, como praxis política configurada a partir de los deseos de maestros de escuela, académicos universitarios, militantes populares y políticos que resistieron y resisten a la tecnificación no sólo de la educación, si no de la vida misma.

Se parte entonces de la sospecha sobre una historia del Movimiento Pedagógico Colombiano en la que aún están ausentes sujetos y proyectos colectivos que al interior y al exterior de Fecode apostaron desde la defensa de la educación pública, por proyectos de transformación frente a realidades como el conflicto, la paz, y una diversidad de problemáticas que afectan a nuestras escuelas rurales y urbanas.

En esa perspectiva se considera importante analizar y reflexionar los alcances del Movimiento Pedagógico de los 80, las investigaciones que han dado cuenta del mismo y preguntarnos: ¿Qué actores, instituciones y luchas se han hecho visibles en dicho acontecimiento? ¿Qué actores, instituciones y luchas no se han hecho presentes o no han sido tenidas en cuenta? ¿Se pueden construir otras historias de la educación a la luz de un acontecimiento como el MP de los ochenta? ¿Es posible hacer del MP un acontecimiento vivo que posibilite encuentros de trabajadores de la cultura y organizaciones sociales para pensar y actuar en el actual momento histórico por el que atraviesa el país? Estos son algunos de los interrogantes que surgen a la luz de las actuales problemáticas educativas y que buscan generar, a partir de estas, una nueva apuesta política y pedagógica.

Alimentar la rica historia del MPC es un aporte importante para construir lo que autores como Marco Raúl Mejía han denominado paradigma educativo latinoamericano<sup>2</sup>. En ese sentido, podríamos preguntarnos ¿qué ha hecho el MPC para construir un discurso educativo de resistencia, a la luz de las actuales políticas educativas? Al respecto podríamos enunciar las reflexiones en torno al lugar del maestro como intelectual y trabajador de la cultura que resiste al funcionalismo tecnocrático que lo limita a labores administrativas y lo potencia en tanto líder en la comunidad. Otro aporte serían las reflexiones en torno a la idea de la pedagogía política como discurso de resistencia a la privatización de la educación, articulada con lo público con lo popular. Finalmente, vale la pena resaltar la concepción de la escuela como escenario de movilización, como institución que permanentemente debe resistir a dinámicas reproduccionistas, y que configura nuevos currículos desde otros tiempos y espacios, otras maneras de entender la enseñanza y la formación disciplinar y humana en perspectiva de proyectos libertarios.

### **Expresiones de movimiento pedagógico hoy: discursos políticos y pedagógicos que aportan en la construcción de pensamiento pedagógico latinoamericano**

Se parte de la convicción de que, desde organizaciones sindicales de educadores y apuestas de educación popular agenciadas por organizaciones sociales, se configuran hoy otras perspectivas de movimiento pedagógico, que parten de una lectura crítica a problemáticas del presente tales como la violencia y la despedagogización y buscan otras apuestas investigativas que permitan articular lo político y lo pedagógico. Entendemos, entonces, los discursos político-pedagógicos como experiencias dotadas de sentido que construyen los educadores y que los lleva a tomar posición en relación con lo que le afecta en sus entornos social y escolar. Desde esta perspectiva, los discursos político-pedagógicos se entienden como acciones que buscan afectar a la comunidad educativa, así como al sujeto educador como sindicalista en su accionar de militancia política y como maestro en su accionar desde el aula y la escuela. Es de anotar que buena parte de los discursos políticos aquí expuestos asumen una crítica al sistema económico capitalista y apuestan por la configuración de otras formas de economía que den cuenta de valores sociales donde prime la solidaridad y la justicia.

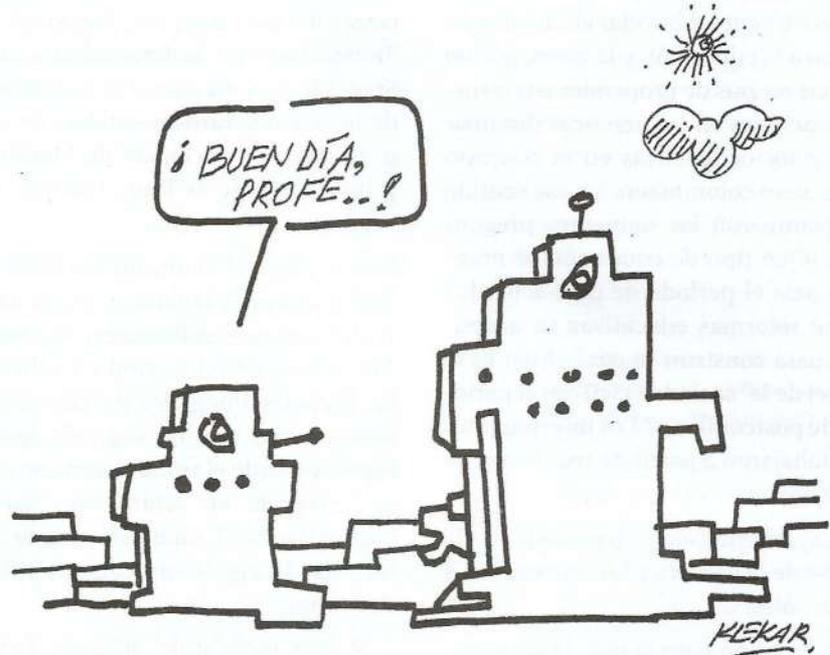
Para el caso de Colombia, es pertinente señalar las experiencias desarrolladas por el sindicalismo magisterial desde la Asociación de Institutores y trabajadores de la educación del Cauca ASOINCA, la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, y la Asociación Distrital de Educadores ADE. Sindicatos regionales de maestros afiliados a la Federación Nacional de Educadores FECODE. Estas movilizaciones han encontrado en la relación pedagogía política una importante

estrategia para hacer frente a las distintas problemáticas en la escuela, desde una apuesta movilizadora de comunidad educativa<sup>3</sup>. Pero, además, desde dicha relación mantiene vivo el Movimiento Pedagógico Colombiano construyendo saber pedagógico y articulándolo al movimiento social y llegando a nuevas generaciones de educadores desde las instituciones formadoras. Es allí donde se pueden generar posibilidades para el MP hoy

Considero, finalmente, que las condiciones están dadas para deconstruir y construir el movimiento pedagógico mediante el fortalecimiento de alianzas inteligentes entre las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores, los Sindicatos Regionales y las organizaciones sociales y grupos de investigación de maestros innovadores que hagan posible una nueva generación de maestros con una relación apasionada por el conocimiento, una clara fundamentación pedagógica y un proyecto ético y político que permita una nueva sociedad más justa y solidaria, más equitativa y humana a través de la educación. (Tamayo, 2006, p. 112)

Vemos cómo las problemáticas que deben afrontar educadoras y educadores, tales como situaciones concretas como el conflicto armado, problemática ambiental y alimentaria, los llevan a movilizarse para resolver lo que les afecta en su contexto. A partir de esto, se han elaborado reflexiones y conceptualizaciones que dan cuenta de la pertinente relación entre pedagogía y política, así para la Asociación de Institutores del Cauca ASOINCA:

Política son los principios que rigen la actividad humana. Para nosotros, eso es distinto a los conceptos que emiten en otras partes. Política no es el arte de gobernar, no. Nosotros, igual que Freire, creemos que la política es lo que hace que el ser humano pueda ser y que lo lleva a tomar una posición en la vida. Entonces, si política es principios postulados que rigen la actividad humana, entonces existen dos clases de política en términos de Marx existía la política del explotador y la política del explotado, en términos de Lenin la política de los ricos y la política del proletariado; en términos de Freire, la política del opresor y la política del oprimido. Entonces



existiría también una pedagogía burguesa y una pedagogía proletaria, una pedagogía del opresor y una pedagogía del oprimido. Por eso, bien lo decía Freire, en que la posición del profesor nunca es neutra, él debe definir por la pedagogía del oprimido o por la pedagogía del opresor. Con eso decimos que pedagogía no es otra cosa sino el para qué lo que estoy haciendo en un sentido o en una lógica política, es decir, el docente lo que hace en su práctica, antes de llevarla a compartirla con el estudiante es definir qué político le va a imprimir a ese quehacer. Por eso, política y pedagogía son, me parece a mí, hasta gemelos, y esa no son similitud, sino esa redundancia lo lleva a que el profe, hermano, políticamente uno le pueda detectar ese profesor le está haciendo un mandado al capitalismo, o este profesor le está haciendo la contraria al capitalismo. No es otra cosa pedagogía es el para qué la práctica docente. (Burbano Miguel & Navia Ángel entrevista realizada 21 de marzo de 2017).

Los principios políticos de ASOINCA se definen por ser principalmente anticapitalistas, oponiéndose a lógicas de explotación a los trabajadores, situación que es leída y confrontada pedagógicamente. En esa perspectiva, vemos que un alto porcentaje de los maestros del Cauca trabajan en las zonas rurales, escenarios afectados

por el conflicto armado, pero también territorios afectados por políticas económicas impuestas desde el Estado colombiano y que han sido lesivas tanto para el campesinado como para las comunidades indígenas y afro. En estos contextos, se evidencian apuestas curriculares de soberanía alimentaria<sup>4</sup> como las tiendas y huertas escolares, en donde cada disciplina escolar se encuentra en relación directa con una apuesta política pedagógica en torno a la soberanía alimentaria.

En cuanto las experiencias pedagógicas políticas que rescata ADIDA desde su CEID durante el último tiempo, se destacan los encuentros internacionales de pedagogía, en tanto escenarios de reflexión y producción colectiva de los maestros del Departamento de Antioquia<sup>5</sup>. Para un primer evento, se planteó como objetivo general intercambiar visiones y perspectivas con respecto a la pedagogía, la didáctica y la investigación, para aportar elementos teóricos y herramientas conceptuales que permitieran pensar en proyectos educativos alternativos. Del mismo modo, en el *Cuarto encuentro internacional de pedagogía, investigación y experiencias alternativas*, se desarrolló la temática educación y

construcción de paz y se planteó como objetivo general brindar elementos en torno a la educación y la construcción de paz en aras de propender por transformaciones en las prácticas discursivas y socioeducativas en el contexto educativo colombiano. En ese sentido se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de educación se necesita para el periodo de post-acuerdo? ¿Qué reformas educativas se necesitan para construir la paz? ¿Cuál es el papel de la "sociedad civil" en el periodo de postconflicto? Los interrogantes se trabajaron a partir de tres líneas de trabajo:

1. La construcción de paz: una mirada desde la escuela y los movimientos sociales.
2. Educación para la paz, la memoria y la reconciliación.
3. Educación en derechos humanos y posconflicto.

En la misma línea de las apuestas que desde los sindicatos regionales adscritos a Fecode realizan para construir discurso político y pedagógico, podemos señalar el trabajo del Circulo Pedagógico<sup>6</sup>, que desde el año 2014 ha desarrollado importantes reflexiones pedagógicas con los maestros de Bogotá desde la Asociación Distrital de Educadores, ADE. Este colectivo de maestras y maestros ha desarrollado importantes reflexiones en torno a la educación rural, metodologías desde la investigación-acción participativa, ha realizado eventos como: "Encuentro de saberes y experiencias en educación alternativa", en el que se socializaron diferentes apuestas de resistencia y propuestas construidas desde los educadores que participan de proyectos educativos pedagógicos alternativos.

Finalmente, es necesario resaltar el interés por construir un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que permita asumir las problemáticas educativas en perspectiva crítica e incidir en el discurso educativo y pedagógico de la región desde una tradición pedagógica latinoamericana. Señalamos,

entonces, algunas de estas apuestas como las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Cend-Snte, México, así como las propuestas de los bachilleratos populares en Argentina y La Asociación de Maestros y Profesores de la Rioja también en Argentina.

Para el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se hace visible entonces el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura y las Escuelas Integrales de Educación Básica como uno de sus principales logros y donde el trabajo comunitario se interpreta en tanto valor social humanizado. El Sindicato define las Escuelas Integrales de Educación Básica como

la parte medular del programa democrático de educación y cultura del Estado de Michoacán, y en donde se realiza entre otras actividades la alfabetización para adultos. Las escuelas nacieron de la lucha del movimiento magisterial y popular y sintetizan el modelo de escuela democrática popular en el que el ser humano es el centro del proceso educativo y la organización escolar basada en la colectividad. Allí se transforma la relación teoría-práctica, escuela-trabajo, escuela-comunidad<sup>7</sup>.

Esta apuesta político-pedagógica se caracteriza por la estrecha relación entre escuela-comunidad en la que se incorpora el saber comunitario, se busca integrar a los militantes y sus familias y en la que los trabajadores y educadores populares se reconocen como iguales que comparten conocimientos, sentimientos. Así, la escuela constituye el mejor espacio para la reflexión, la crítica, la toma de conciencia y la acción para la transformación social. Finalmente, es de resaltar la producción escritural de los educadores con cartillas distribuidas en las escuelas y que apuestan por la consigna: "La buena educación para el buen vivir"

La propuesta de los Bachilleratos Populares en Argentina, se lee como estrategia articuladora y de posicionamiento político y pedagógico que busca avanzar hacia la consolidación de un Movimiento Pedagógico Popu-

lar que apropie una democracia radical y anticapitalista, una educación pública popular con la consigna de «hacer popular lo público y público lo popular». Se hace necesario también generar debates sobre las estrategias de construcción de Poder Popular desde vínculos político-sociales. Por último, la construcción de Redes de regionales integradas por organizaciones sociales, sindicales y la universidad pública (el caso de RIOSAL).

Finalmente, es de resaltar las apuestas generadas por educadoras y educadores de la Asociación de Maestros y Profesores de la Rioja en Argentina, sus Circuitos Pedagógicos han apostado por la organización política y pedagógica desde grupos de maestros que colectivamente construyen experiencias pedagógicas con el fin de afrontar las diversas problemáticas que afronta la comunidad. Desde la AMP La Rioja, los educadores, además, de configurar espacios de cualificación y encuentro colectivo como su *Congreso popular en defensa de la escuela pública* han apostado por sistematizar sus prácticas y adelantar importantes ejercicios de escritura desde su revista "La Ruta del / de la Maestro. En dichos escenarios además se hace evidente el interés por construir una pedagogía latinoamericana

En suma, se trata de construir un proyecto político-educativo y una pedagogía contrahegemónica a la que se ha venido imponiendo —no sin resistencias— en la educación formal desde la propia conformación de los sistemas educativos nacionales. Pero insistimos, frente a ese modelo hubo y hay otra educación posible, que se planta, que resiste y se despliega desde el fondo de los tiempos. Una vez más, ¿dónde iremos a buscar modelos? (Imen, 2014, p. 35)

Estas experiencias presentadas brevemente encuentran en la relación pedagogía política una importante estrategia de lucha por construir discursos y prácticas de resistencia a los modelos educativos centrados en la competitividad, la calidad y la estandarización en perspectiva de la producción capitalista. En esta perspectiva, emerge una polifonía de experiencias peda-

gógicas, unas desde el aula, otras fuera de ella y con comunidades que no sólo resignifican el escenario escolar sino también permiten generar en los educadores una articulación con las comunidades. Así, amplían su lucha y convierten al maestro en un líder trabajador de la cultura, categoría que bien vale la pena apropiarse como aporte del Movimiento Pedagógico Colombiano al pensamiento pedagógico latinoamericano.

## Bibliografía

- Duarte, M. (et. Al). (2017). El círculo de pedagogía del CEID-ADE en el Movimiento Pedagógico Nacional. Ponencia presentada en VIII Encuentro de redes y colectivos que hacen innovación e investigación en la escuela y comunidad. Realizado en Michoacán, México.
- Buitrago, M. (2017, Marzo 21). Entrevista a Miguel Andrés Burbano (vicepresidente de ASOINCA) y Ángel Navia (Docente pensionado y activista de ASOINCA).
- Imen, P. (2014). Una Pedagogía Nuestra americana para la segunda emancipación. *La Ruta del/ de la Maestro. La Revista de los círculos pedagógicos No 1*. La Rioja Argentina
- Larrosa, J. (2000). La Transformación de la Crítica. en: T. Tadeus da Silva. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Ediciones Moron.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la Educación Popular*. La Paz: Ministerio de Educación Bolivia. Vice-ministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. Recuperado en: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/arto9\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/arto9_24.pdf) Abril 20 de 2018.
- Zemelmán, H. (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. México: Siglo XXI.

## Notas

- 1 Apropiando el término del conocido trabajo de Pilar Calveiro "Usos políticos de la memoria".
- 2 Desde la perspectiva de la educación popular, Marco Raúl Mejía apuesta por configurar una tradición pedagógica latinoamericana que, sin desconocer los aportes de Occidente, se piense más desde la historia y necesidades propias de la región. Si bien Mejía reconoce a Paulo Freire como un referente importante para pensar lo educativo y pedagógico en América Latina, y que da cuenta de una tradición en la región, afirma que es necesario cartografiar en los pensadores de las luchas de independencia como Simón Rodríguez, en los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, en las experiencias de escuelas propias en comunidades indígenas, entre otras. Complementando la propuesta de Mejía, resulta clave visibilizar también las posturas críticas a la escuela como las de Ivan Illich y las que desde una filosofía de la educación para América Latina desarrollaría Enrique Dussel en su clásica obra *La pedagogía latinoamericana*.
- 3 Es de anotar que las reflexiones establecidas sobre dichas experiencias se dan a partir del desarrollo del proyecto de investigación *Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales*. Desarrollado en el año 2017 desde el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional por el equipo de profesores Alcira Aguilera, Isabel González, Alfonso Torres y Víctor Rodríguez.
- 4 Estas apuestas fueron presentadas por representantes de la Junta directiva de ASOINCA Miguel Burbano y Anyela Muñoz encuentro *Evento experiencias pedagógicas políticas. Apuestas desde el sindicalismo magisterial*, realizado en Noviembre de 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional. La soberanía es un elemento articulador en la lucha político-pedagógica desde el sindicato. Así define ASOINCA el asunto de la soberanía a partir de la presentación expuesta en el evento *La Soberanía el derecho de los pueblos a determinar su propio destino: Pueblo soberano para determinar sus propias normas, leyes*. Pueblo soberano para determinar sus propias economías. Pueblo soberano para determinar su propia justicia. Pueblo soberano para determinar sus propios sistemas alimentarios y productivos. Para EL BIENESTAR DEL PUEBLO. La SOBERANÍA, está al servicio de una clase social en el mundo. En la actualidad, en el capitalismo la SOBERANÍA está al servicio de la burguesía, de los ricos. Hoy la SOBERANÍA mundial está reglamentada por el G4 y G8 (E.U, Alemania, Inglaterra, Francia, etc). país ha perdido su soberanía, su autodeterminación. El sistema político y administrativo del país está al servicio de la política imperialista. La causa para perder soberanía: DEUDA EXTERNA.
- 5 Así lo señala el profesor Harold Ibarquén, director del CEID ADIDA, en el encuentro *Evento experiencias pedagógicas políticas: apuestas desde el sindicalismo magisterial*. El espacio de socialización fue realizado en la UPN y en él se mostraron los avances del proyecto de investigación *Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales*. El encuentro, apoyado por la UPN y la Asociación Sindical de Profesores Universitarios ASPU UPN, permitió reflexionar sobre lo que hacen en términos pedagógicos los sindicatos y por qué lo hacen, cuáles son sus propuestas como gremio magisterial en torno a la educación y formación para la paz y la democracia, qué propuestas de articulación tienen con las instituciones académicas universitarias y en especial con la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo, el espacio permitió acercar la Universidad a los sindicatos configurando puentes de diálogo e intercambio para la construcción de un conomimiento pedagógico y campo educativo con sentido para los maestros. Igualmente, y en aras de alimentar el diálogo entre las organizaciones sindicales ASOINCA y ADIDA desde sus apuestas político pedagógicas, contamos con la presencia de organizaciones sociales y sindicales latinoamericanas como los Bachilleratos Populares en Argentina, representados por Roberto Elizalde de en Argentina, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación México, representado por Armando Díaz y Laura Sánchez, y también representante del Movimiento de Trabajadores sin Tierra de Brasil Lara Duarte.
- 6 "Este círculo está conformado por docentes del Distrito Capital que pertenecen a diferentes colectivos y redes pedagógicas que se vienen reuniendo mensualmente desde el segundo semestre del 2014. Cada reunión es una fiesta pedagógica, que comienza casi siempre con un ejercicio de catarsis, donde cada cual expresa lo apasionante y a veces desconcertante de la vivencia en los colegios. No faltan las risas, los abrazos y a veces hasta el llanto de emoción o tristeza. Después se lee el acta de la reunión anterior para recordar tareas y compromisos, también se aprovecha este espacio para leer artículos pedagógicos como los de la *Revista Educación y Cultura*. Es muy enriquecedor escuchar desde diferentes miradas y mundos diversos las noticias pedagógicas, no faltan las invitaciones, los relatos apasionados de lo que se hace, se construye y se debe seguir haciendo para continuar avanzando con alegría y esperanza renovada. Se comparte la palabra, el tinto pedagógico y el alimento que fortalece el espíritu de las y los que decidieron asumir la tarea pedagógica como una forma de vivir y luchar en la transformación social. Cada reunión termina con abrazos y compromisos pedagógicos que dan cuenta de la hermandad magisterial y de la necesidad de seguir interlocutando y articulando tareas y luchas con otros y otras. Para cada colectivo que participa en el círculo, existen miradas e intencionalidades diferentes, por eso cada organización o persona entiende y expresa ideas distintas. El debate y la reflexión es muy interesante porque se hace desde comprensiones a veces disímiles, desde múltiples fuerzas políticas, desde experiencias colectivas e individuales muy diversas como: Expedición Pedagógica, Modep, Tulpa, Sinapsis, REATS, Puya, entre otras". (Duarte, M., 2017).
- 7 Presentación Power Point socializada en el *Evento Experiencias pedagógicas políticas: apuestas desde el sindicalismo magisterial* por los profesores de la SNTÉ México Armando Díaz y Laura Sánchez.



Puesta la atención en la reflexión anterior, la segunda invitación es a identificar las pedagogías y ciertamente las prácticas pedagógicas que están en contra del modelo neoliberal, toda vez que, históricamente, y desde el Movimiento Pedagógico, la pedagogía crítica y otras muchas que se fundamentan en ella, por ejemplo, la pedagogía de la memoria, de la defensa de los derechos humanos, de la educación ambiental, de la educación rural, de educar en equidad de género y etnias, entre otras, han buscado por un lado, contrarrestar las dinámicas del neoliberalismo en la sociedad contemporánea, y por otro, denunciar la forma en la que éste modelo económico y social no escatima esfuerzos para imponerse y afectar los derechos básicos del ser humano en beneficio del mercado.

En ese orden de ideas, más que resistir la política neoliberal, es confrontarla, y la mejor manera de hacerlo desde la educación, es rescatar la pedagogía como el

saber propio del maestro que permite un proceso de aprendizaje en doble vía, sobre el legado cultural de la humanidad desde la mirada de todas las áreas del conocimiento, y en consecuencia lo compromete con la transformación social y emancipadora del ser humano.

Es por ello que en este momento y espacio histórico de la posmodernidad, carente de compromiso social, el maestro desde su praxis diaria, fundamentada en invaluables y diversas propuestas enmarcadas en pedagogías críticas y liberadoras que validen la empatía y el pensamiento analítico-reflexivo, y en articulación con su permanente formación ética y política, se convertirá en un sujeto social que en sinergia con otros, permitirá la reivindicación del Movimiento Pedagógico y el rescate y dinamización de sus tesis, abriendo un camino de esperanza que confronte la deshumanización de la educación desde la competencia desleal y el individualismo de la política neoliberal.

De esta manera y con la confianza de que no es ni será una utopía, la escuela se humanizará y se vestirá de alegría, para anunciar al mundo que la ciencia, la tecnología, la cultura, el arte y el deporte, deben ser utilizados para respetar la vida, los derechos del otro, recuperar el planeta, erradicar el hambre, la pobreza, la inequidad e injusticia social, condiciones éstas que son resultado de la sed de poder económico y geopolítico pero que también, generan conflicto y violencia en pro de la supervivencia.

#### Créditos:

Tito Ramos. Docente Ciencias Sociales. Colegio Rodolfo Llinás J.T.

Margarita Duarte – CEID ADE

Ismary Bernate – CEID ADE

Edith Vacca – CEID ADE

Cristina Salamanca – CEID ADE

Edna Luna – CEID ADE

## CEID ADEC | Centro de Estudios e Investigaciones Docentes Asociación de Educadores de Cundinamarca

### ¿Cómo puede la pedagogía crítica enfrentar la ofensiva neoliberal en la educación?

Iniciaremos por tener etimológicamente claras las dos palabras que hacen parte de la pregunta, entonces, *pedagogía* viene de griego *paidagōgós*, compuesto por *paidos* (“niño”) y *gogía* (“llevar” o “conducir”). Inicialmente, la palabra se refería al esclavo que acompañaba a los niños a la escuela. Por otro lado, la palabra *crítica*, también de origen griego, del verbo *kriainin*, sinónimo de “decidir” o “separar”.

Lo anterior para referirse a una propuesta pedagógica de educación centrada en la persona y su contexto, mediante el cuestionamiento a los saberes pre-

establecidos e impuestos por dogmas; por tanto, la pedagogía crítica invita a la indagación permanente, a la capacidad de sorprenderse, de crear y recrear por cuenta propia, con libertad y respeto a la diferencia.

De pedagogía crítica se reconoce a muchos autores que han participado en el desarrollo y consolidación de la misma, entre ellos el brasileño Paulo Freire, uno de los pensadores y teóricos de la enseñanza y de la educación, más importantes de todos los tiempos. Junto a él, el estadounidense Henry Giroux, considerado como uno de los cincuenta profesores

y pensadores modernos fundamentales dentro de las teorías educativas y en concreto de la pedagogía crítica. Imposible desconocer al canadiense Peter McLaren, elegido como uno de los padres de la mencionada pedagogía crítica, influido por Karl Marx y su filosofía, ha desarrollado obras y análisis donde se manifiesta total y claramente en contra del llamado capitalismo y neoliberalismo.

Ahora bien, frente a la pregunta, partimos de aclarar que hoy tenemos una escuela prisionera de lo que ordena el currículo impuesto, éste se convirtió en el centro alrededor del cual

gira el quehacer de los maestros y la tragedia para los niños y jóvenes. El currículo termina respondiendo por los objetivos o propósitos de la enseñanza, los contenidos, metodologías, recursos y la evaluación del sistema educativo nacional; desde la sede más lejana, rural o urbana, hacinada o no, hasta la capital, con sus barrios de diferentes estratos socioeconómicos... homogéneamente deben saber lo mismo para enfrentarse a pruebas estandarizadas, tan estandarizadas como lejanas de la realidad de las diversas regiones y condiciones humanas de nuestra población.

Hoy las comunidades educativas (maestros, directivos docentes, padres y estudiantes) naufragan en un mar de términos tan neoliberales como frustrantes y antidemocráticos que han venido postrando al educador, al pedagogo en un mero administrador de ese currículo impuesto desde el Ministerio de Educación, lejano a la realidad de su contexto, estéril para los niños y jóvenes estudiantes que prefieren distraerse haciendo algo diferente en clase o finalmente desertar de la escuela; finalmente esa escuela les habla desde el poder que somete, que coarta la diferencia, que castiga la creatividad y censura la pregunta, una escuela prisionera de la racionalidad técnico instrumental propia de la política neoliberal y organismos financieros como la OCDE.

Desde el CEID de ADEC en Cundinamarca, tenemos claro que la pedagogía crítica urge en las aulas, para construir una educación que permita formar ciudadanos autónomos y democráticos a partir de vivencias propias en trabajo por proyectos que permitan investigar, crear y sorprenderse de sus hallazgos y logros; una educación que devuelva la confianza, el respeto a sí mismo y a los demás, que genere alegría al aprender construyendo, no repitiendo memorísticamente lo que otros han dicho.

Esta nueva escuela que se necesita, debe escuchar la voz de los niños y jóvenes, los saberes y los intereses propios de los contextos donde se ubica la escuela y sus habitantes, esta escuela debe fortalecer el trabajo en equipo de los maestros para compartir aciertos y resolver los retos comunes y normales dentro de un organismo vivo y pleno de diversidad. Los directivos docentes deben recordar su labor principal como líderes del trabajo pedagógico con el equipo de trabajo de su escuela. La motivación no puede seguir siendo la puntuación o las estadísticas, lo principal debe ser el proceso formativo.

Lamentablemente esa mirada administrativa que se tomó la escuela de hoy, está centrada en resultados y estadísticas, develando la fuerza del mundo del mercado que se tomó la educación, plagada de un control

y una actitud gerencial, que lejos de mejorar el proceso formativo que es lo que debe interesar, arraiga la desmotivación, el individualismo y el estrés laboral que tanto afecta el clima laboral de las Instituciones Educativas. Precisamente por ello, y siendo la educación una práctica política, como lo afirmó Freire, urge que como actores, los maestros asumamos una actitud crítica, reflexiva y propiciemos el cambio como un compromiso individual que permita trascender a lo colectivo.

Es claro que el problema de la escuela hoy, no es la información, pues esta fluye por diversos medios, aquí lo que interesa es el conocimiento y éste se construye más fácilmente con la guía de un maestro alternativo, de mente abierta, democrático que promueva el trabajo investigativo, estimule la creatividad, la experiencia y la lógica con una mirada crítica, ese tipo de conocimiento es el que cuenta hoy y el que realmente sirve; por eso la repetición de la información sin derecho a preguntas ni disensos, sin prácticas que validen aciertos y errores, sin creatividad ni lógica, para lo único que sirven es para aburrir y preferir el recreo o la calle que brindan más experiencias enriquecedoras que el aula tradicional. Ese es el papel de la pedagogía y los pedagogos, transformar la realidad desde las prácticas. En nuestras manos está la formación para la liberación o el sometimiento.

## CEID ADIDA

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes  
Asociación de Educadores de Antioquia

### La formación política y pedagógica del docente: una apuesta para resistir el modelo liberal desde la pedagogía

**S**in poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto; y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican; no entiendo la existencia y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño.

Paulo Freire (2007)

Según afirma el profesor (Malagón, 2008), el neoliberalismo y su lógica ofrecen nuevos escenarios en la educación, los cuales deben considerados a la hora de pensar como resistirlo desde la pedagogía. En primer lugar, la Sociedad del conocimiento, entendida como una nueva etapa de la civi-

lización humana, en la cual el recurso económico básico y el principal medio de producción es el conocimiento. En segundo lugar, la sociedad globalizada a partir de la cual, se reconoce que en lo económico, político y cultural, han sido superadas las barreras regionales, nacionales y continentales. En

tercer lugar, la sociedad transnacional que hace referencia a las tendencias políticas a partir de las cuales, se configuran Estados supranacionales (como la unión europea y mercosur, por ejemplo) que poco a poco van superando los Estados nacionales. Por último, la posmodernidad, entendida como un escenario con alto contenido cultural pero que se expresa con fuerza en lo económico, político, social e ideológico.

Ahora bien, la educación es definida como un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. Acceder a este derecho debería garantizar la promoción de la libertad y la autonomía personal y generar importantes beneficios para el desarrollo humano y social (UNESCO, 2017). Sin embargo, la lógica neoliberal, además de promover la inequidad y la descontextualización, hace que millones de niños y adultos sigan privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza. En tal sentido, y en el convencimiento que la opción educativa no está en la apuesta del capital que impone al mundo una agenda instrumental y excluyente; consideramos que las luchas del magisterio no sólo deben estar fundamentadas en lo reivindicativo, también debe ser pedagógica. En concomitancia con lo anterior, creemos que los maestros somos clave en la transformación educativa. Pero no aceptamos la forma como los gobiernos guiado por la lógica neoliberal ponen en marcha nuestra participación en dicha transformación.

Ahora bien, la educación como todas las demás prácticas sociales, se compone de hechos y observaciones; a su vez, un sistema nacional de educación es el resultado de luchas y dificultades entre los actores fundamentales del mismo. En este convencimiento, consideramos que los docentes son fundamentales a la hora de resistir el modelo neoliberal en la educación. Porque los docentes quienes decidimos y adaptamos el contenido, las actividades y el ritmo del aprendizaje

que necesitan los niños para seguir el currículo de forma que aseguren que aprenden eficazmente. En virtud de esto, consideramos que el primer paso es su formación política y pedagógica, la cual debe ser brindada por las organizaciones de base. Esto permitirá impulsar nuevas dinámicas y lógicas que recuperaran la pedagogía como herramienta de combate contra el sistema neoliberal.

Cuando se habla de un proceso de formación política y pedagógica se hace referencia a que los maestros deben estar formados en pedagogías de resistencia como las de Paulo Freire, John Dewey. Como dice (Acevedo, 1978), implica también, comprender que la pedagogía es una práctica integrada a las demás prácticas y que saber historia de la pedagogía no consiste en almacenar datos, sino en conformar un cuerpo teórico que sirva para el análisis, la comprensión y la explicación crítica de las ideas y planteamientos que han determinado el quehacer de la teoría y la práctica educativa. La historia de la pedagogía no es una cronología sino más bien una evolución sistemática que presenta una cadena de hechos y teorías ligadas entre sí, lo cual al comprenderla, hace que se tome conciencia de las lógicas de dominación y opresión.

Cuando se sugiere una aproximación a Dewey, es en virtud que sus planteamientos proporcionan bases para la resistencia. Según (Acevedo, 1978), para Dewey, la experiencia educativa es una reconstrucción constante y se estructura a partir de lo que vive. El método de enseñar que propone tiene cinco puntos: a) empezar con una experiencia actual o situación empírica del niño, mientras más alejado del contenido escolar mejor. b) Buscar el mejor medio para continuar la experiencia, definir la dificultad o el problema derivado de la misma. c) Inspeccionar los datos existentes y brindar una solución. d) formular una hipótesis para continuar el hilo de la experiencia interrumpida. Para lanzar una hipótesis es preciso pensar. e)

Someter la hipótesis a la prueba de la experiencia. La práctica es la prueba de la verdad o el valor de la reflexión. Para Dewey, el interés nace en el momento en que el alumno decide dominar ciertos intermedios: el programa, para establecer la continuidad de la actividad original. Afirmaba la clave está en la elección del problema y la educación es un proceso de participación, donde se comparten experiencias. En ese orden de ideas, en tanto, posibilidad de participación colectiva en el proceso, es una pedagogía que puede resistir el sistema neoliberal.

De otra parte, (Freire, 2007), afirmaba que pedagogía es la posibilidad para construir los cambios que se requieren en la escuela; para lo cual es importante considerar el proceso educativo totalmente basado en el entorno socio cultural del apprehendiente. Además propone los círculos culturales como posibilidad para afrontar los retos de la sociedad contemporánea. Asume que los orientadores y pedagogos deben comprender la realidad en la que ejecutan su acción, lo cual hace parte de su quehacer cotidiano. En ese mismo horizonte epistemológico, considera que la pedagogía debe ponerse al servicio de fines éticos y políticos; por lo que en la práctica, asigna un lugar preferente a los propósitos humanitarios, inscritos en las convicciones de Rousseau sobre la bondad natural del ser humano y la naturaleza. Desde esta perspectiva, y dado que nuestra sociedad se mueve por la necesidad de construir un escenario en el que se diseñen actividades en el marco de una práctica progresista, esta pedagogía constituye una posibilidad de combatir el neoliberalismo

Sólo de esta manera y desde allí, se puede superar la crisis de sentido que genera el neoliberalismo en la educación. En este orden de ideas, para resistir de manera consciente esta lógica de pensamiento, el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Ahora bien, pen-

samos en un escenario escolar en el que se propenda por el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. De ahí que, sea imprescindible que el maestro o la maestra de hoy, reflexionen el saber práctico que emerge directamente de la acción y es en esa conjugación de saberes donde se construyen los imaginarios que dan sentido a las

interacciones y al proceso de transformación y resistencia.

### Bibliografía

Acevedo, J. (1978). *Historia de la educación y La pedagogía*. Medellín: universidad de Antioquia.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.

Malagón, L. A. (2008). El currículo: Perspectivas para su interpretación. *Investigación y educación en enfermería*, 136-142.

UNESCO. (2017). *UNESCO – EDUCACION*. Recuperado el 04 de 06 de 2017, de <http://www.unesco.org/new/es/rightzeducation>

Harold Ibargüen Mena  
Director de CEID-Antioquia

## CEID ASOINCA

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes  
Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca

### ¿Cómo es posible desde la pedagogía resistir al modelo neoliberal en educación?

Para intentar contestar la pregunta, es necesario saber cómo el modelo imperialista (neoliberal y globalizante) afecta el acto educativo: unifica un currículo desconociendo las condiciones objetivas de cada región, su interés es globalizar la política que ideológicamente mantenga su sistema capitalista; aplica un método individualista en el proceso de formación; desinterés en la recuperación de valores (respeto mutuo, honradez, disciplina, compromiso, lealtad,), todos los aspectos del sistema cruzados por su máximo postulado, la privatización, por mencionar algunas de sus características.

Pregona la universalización del derecho a la educación, sin embargo son muchos niños y niñas que están por fuera del sistema educativo, quienes logran ingresar, el mismo sistema frustra a miles de niños y jóvenes con los métodos de evaluación que se impone de manera irracional a toda la población estudiantil.

La política imperialista, aplicada por el gobierno colombiano impide el ingreso al sistema educativo especialmente a estudiantes con dificultades económicas y sociales; al capitalismo no le conviene y menos le interesa ga-

rantizar este derecho a toda la población en edad escolar, y la evaluación y demás instrumentos son los medios sutiles para que deserten de su vida estudiantil.

En el Departamento del Cauca, podemos demostrar esta realidad analizando el ingreso y la permanencia estudiantil en preescolar, básica y media de los últimos ocho años, contrario a lo dictado por la constitución y la ley general de educación, la deserción es un fenómeno propio del sistema educativo, por ende acto a derrotar desde el proceso pedagógico, veamos:

#### Matricula por año departamento del Cauca

| 2010    | 2011    | 2012    | 2013    | 2014    | 2015    | 2016    | 2017    | 2018    |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 242.886 | 237.578 | 223.132 | 224.765 | 225.972 | 225.764 | 218.428 | 206.815 | 208.501 |

Fuente: Secretaría de Educación Deporte y Cultural del Cauca

#### Matricula por grados en el Cauca

| Año  | 0      | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 2013 | 14.652 | 23.383 | 20.206 | 19.361 | 19.172 | 18.675 | 18.418 | 16.026 | 14.316 | 12.568 | 10.731 | 9.106  |
| 2014 | 14.453 | 20.555 | 21.002 | 19.401 | 19.053 | 18.697 | 20.104 | 17.073 | 14.446 | 12.227 | 10.582 | 8.417  |
| 2015 | 13843  | 20599  | 23284  | 23795  | 22346  | 21386  | 20719  | 19807  | 17308  | 14941  | 12939  | 10762  |
| 2016 | 17.595 | 23.372 | 22.094 | 21.880 | 22.347 | 21.327 | 21.459 | 19.376 | 16.712 | 14.219 | 12.267 | 10.539 |
| 2017 | 15964  | 21045  | 20747  | 20640  | 20735  | 20907  | 21065  | 18725  | 16969  | 14144  | 12326  | 10090  |
| 2018 | 13036  | 19453  | 20022  | 19200  | 19208  | 19099  | 19290  | 18065  | 16120  | 14327  | 11936  | 10087  |

Fuente: Secretaría de Educación Deporte y Cultural del Cauca

Los asesores del Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, y otros organismos mundiales tienen como propósito pulsar y tomar medidas que se ajusten a sus intereses, saben muy bien que uno de ellos es endeudar económicamente a los Estados, este es el medio eficaz para imponer sus decisiones. En el caso de Colombia, la deuda externa es impagable, violando la autodeterminación y saqueando sus recursos naturales, razón por la cual uno de los pilares de su injerencia en los asuntos internos; es el reducir la inversión social, que garantiza pagar los intereses de la descomunal deuda; en el caso de la educación, tomando como base el fenómeno de la deserción podemos demostrar la efectividad de su política; según la información de la anterior estadística, en el año 2013, son 18.418 estudiantes del grado sexto, al año 2017, solo son 10.090 estudiantes quienes ingresan al grado once.

Son 8.328 estudiantes que desertaron del año 2013 al 2017, podrían ser 276 docentes que el Estado tendría que nombrar para atender este gran número de estudiantes; este es un punto básico, es decir la deserción garantiza la reducción de la inversión; está es la causa de la reforma constitucional, acto legislativo 01 de 2001 y posteriormente del decreto 1278, además de perder la estabilidad laboral, frena la opción del ascenso o reubicación de los docentes, aumenta la jornada académica e impone tres evaluaciones con el propósito de reducir el gasto en educación, despedir educadores, directivos y personal administrativo.

Por otra parte la privatización vulnera aspectos fundamentales del derecho a la educación como el programa de alimentación escolar PAE, el transporte escolar, los cursos de formación docente, la construcción y reparación de los establecimientos, las cartillas y demás necesidades que han enriquecido a empresas y consorcios de la burguesía; no podemos dejar pasar el negocio hecho con el sistema de salud, a costa de enfermedades y muertes de educadores y sus familias.

El propósito central del neoliberalismo en el capitalismo es crear fuerza de trabajo desde tres grandes sectores, así:

1. Mano de obra rudimentaria, la cual surge con los estudiantes que desertan y no llegan al grado once
2. Mano de obra técnica conformada por los jóvenes que optan el título de bachiller y no ingresan a la universidad
3. Mano de obra profesional y científica, aquellos que optan el título profesional y continúan con posgrados y doctorados

De esta forma, demostramos que el acto educativo, en cualquier sistema político, está al servicio de la economía. De esta realidad se nutre los miles de jóvenes que ante la carencia de fuentes de trabajo deben optar por engrosar el aparato militar como la policía, el ejército y así poder sobrevivir.

El Imperialismo para la estructura educativa mundial creó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la evaluación pasa de ser un proceso a un concurso, y con el término de "calidad", competencias, estándares e indicadores de logros, corroboran y certifican como el sistema educativo debe garantizar la mano de obra. Adicional a lo anterior el ministerio de educación nacional crea programas como Todos a Aprender, Ser Pilo Paga, Jornada Única, y actualiza el modelo pedagógico Escuela Nueva, para hacer de la evaluación de desempeño un método de control permanente bajo el sofisma de mejores pruebas mayor cobertura en la educación superior. ¿Cómo hacer resistencia al modelo neoliberal desde el acto pedagógico? Si comprendemos el propósito del imperialismo (neoliberalismo) en el acto educativo, entonces debemos reconocer nuestro papel como educadores:

*¿Para Paulo Freire no existe la educación, sino educaciones, o sea, formas diferentes de que los seres humanos partan de lo que son, hacia lo que quieren ser. Básicamente, las varias "educaciones" se resumen en dos: una, que él llamó "bancaria", que vuelve las personas menos humanas, porque las alienan y las convierten en dominadas y oprimidas; y la otra, liberadora, que hace que ellas dejen de ser lo son, para ser más consientes, más humanas. La*

*primera es formulada e implementada por los (as) que tienen proyectos de dominación sobre otro; la segunda debe ser desarrollada por los (as) que quieren la liberación de toda la humanidad? (Streck, D. 2008. p. 168)*

De esta manera también existen dos pedagogías, la del oprimido y la del opresor, de allí que no exista neutralidad, o estamos con el explotador o creamos pedagogía de la liberación, así podemos deducir que el acto pedagógico es un acto político, que esclaviza o emancipa, luego entonces, el primer momento para hacer resistencia contra el neoliberalismo en la educación es transformar nuestras prácticas pedagógicas y educativas desde la educación popular, lo cual exige desde cada institución educativa conformar núcleos de estudio entre docentes, padres de familia y estudiantes, donde el resultado de sus análisis y discusiones del acto educativo capitalista determinen la necesidad de transformarlo, de lo contrario no será posible materializar cualquier iniciativa en este campo. ¿Por qué desde la Educación Popular?:

"La EP es una práctica social que lleva en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares" (Torres, A, 2014. p. 13)

"La EP se define como una práctica social que trabaja principalmente en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuales son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares" (Torres, A, 2014. p. 14)

Décadas atrás, venimos insistiendo a través de los Centros de Estudios e Investigaciones Docente CEID, tomar la iniciativa en este sentido, desde cada institución educativa, las subdirectivas municipales; las juntas directivas departamentales tenemos el deber político de crear condiciones para que los encuentros visibilicen las praxis educativas pedagógicas populares, no se trata de encontrarse a teorizar, de esto hay muchísimo, lo que nos falta es colocarla en práctica; es más, en orden lógico debemos es denunciar o desprestigiar el actual sistema educativo, esto dará las

bases reales y firmes condiciones humanas para atreverse a transformarlo, de lo contrario, continuaremos manteniendo una revista, un seminario, un encuentro, activismo que al imperialismo no le representa peligro alguno y lo dejarán funcionar mientras la mayoría de la población piense y actúa bajo sus principios capitalistas, este es el reto y la noble tarea que nos corresponde como comunidad educativa.

## La educación popular en la formación docente

Cómo y para que la formación docente desde la Educación Popular, el docente de la Universidad Pedagógica Nacio-

nal, Alfonso Torres Carrillo, en el Sexto Encuentro Internacional de Educación Popular realizado en Popayán y orientado por ASOINCA, hace referencia a los rasgos de la Formación docente bajo el fundamento de la Educación Popular: 1. Sentido político; 2. Contextualización; 3. Reflexividad; 4. Crítica; 5. Dialogismo; 6. Creatividad; 7. Esperanza; 8. Coherencia; 9. Flexible.

Estos rasgos de la formación docente contribuyen a aclarar el camino para la transformación del sistema educativo capitalista, de la práctica sindical; los sindicatos deben ser ejemplo, escuela de la nueva sociedad que soñamos, que en acciones y proyectos la

población compruebe que es posible el cambio, que ello es producto de esa concepción nutrida con principios populares que le impone compromiso, disciplina, respeto, honradez, lealtad y lo más importante, que los resultados son para beneficio colectivo y no para unos pocos o una élite; aún es tiempo para deconstruir, resignificar, reconceptualizar y transformar, no solo nuestra praxis educativa, también transformación pedagógica, sindical que reestablezca y recupere la huelga y los derechos arrebatados por la codicia individualista del capitalismo en su fase imperialista.

## CEID UMACH | Centro de Estudios e Investigaciones Docentes Unión de Maestros del Chocó

### ¿Como es posible desde la pedagogía resistir el modelo neoliberal en la educación?

Para entender la globalización y el modelo neoliberal con sus políticas transnacionalizadas, es preciso tener en cuenta los desarrollos técnicos y científicos de la humanidad en los cuales se ha logrado un alto crecimiento en las técnicas de la comunicación e información, las cuales han permitido que el mundo sea una aldea global.

Los avances en comunicación y tecnología están siendo orientados por la concepción neoliberal, que privilegia el mercado y las privatizaciones de multinacionales con imposición de lenguajes que dominan la mente del ser humano. Este modelo político-económico ha permeado la educación, convirtiéndola en una mercancía y no en un derecho, al que pueden acceder todas las personas sin distinción de raza, credo religioso o posición social, y, donde las Instituciones Educativas funcionan como empresas haciendo los alumnos unos clientes, los rectores gerentes y se trabaja a través de los estándares y competencias, homogenizando a los estudiantes, desconociendo la autonomía y el saber de los maestros e introduciendo la despedagogización para que cualquier profesional cumpla el papel de docente.

En Colombia estas medidas han venido siendo impuestas por más de veinte años, tiempo durante el cual la calidad de la educación ha sido mejorada, evidenciándose esta realidad en la brecha que se ha establecido en la educación para ricos y para pobres y en la implementación de las distintas pruebas externas (PISSA, SABER, SABER PRO, SABER 11), por cuyos resultados desfavorables se responsabiliza a los educadores.

Frente a todo este engranaje, desde el equipo editorial de la revista Educación y Cultura se ha planteado la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible desde la pedagogía resistir el modelo neoliberal en la educación? La respuesta a este cuestionamiento nos lleva a plantear algunas sugerencias, sin desconocer las acciones que se han venido ejecutando desde la Federación Colombiana de Educadores, el CEID nacional y algunos CEIDS regionales, para impedir que se implanten las políticas neoliberales.

Nuestros aportes al cuestionamiento planteado se concretan en:

1. Reimpulsar el PEPA como medio de sensibilización para que los docentes y la comunidad educativa

nos apropiemos de él y tengamos argumentos alternativos que nos permitan enfrentar los efectos devastadores de la política neoliberal en la educación.

2. Hacer valer la autonomía escolar establecida en la Ley General, a través del diseño de currículos contextualizados con la participación de la comunidad educativa y de los maestros.
3. Retomar como elemento de movilización social la Expedición Pedagógica (Mejía, Marco Raul - Rev. EDUC y CULTU No. 100 ), para que contribuya a mejorar el quehacer del docente.
4. Dinamizar los Círculos Pedagógicos como espacios pedagógicos y culturales donde los maestros nos apropiemos del acervo de la pedagogía crítica, que le permita ampliar su panorama para mejorar su desempeño en el aula.

Equipo CEID - UMACH, Chocó

Wilson Arboleda Asprilla

Ida Judith Rentería Cuesta

María Ilse Hinestroza Perea

# LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA FORMATIVA DE LOS DOCENTES DEL SECTOR PÚBLICO EN COLOMBIA



**Mary Isabel Castañeda Prieto**

Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Biología  
micaspri@hotmail.com

## Resumen

El proceso de evaluación de docentes del sector público en Colombia ha sufrido cambios significativos en los últimos años como resultado de las controversias suscitadas entre diferentes actores en razón al proceso de ascenso y reubicación salarial de los maestros. En el presente texto se plantea un análisis del proceso de la denominada Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa implementada a partir del año 2015 y particularmente de la fase correspondiente a una población de docentes quienes presentaron esta evaluación y no lograron los resulta-

dos mínimos esperados, teniendo en cuenta la percepción de los maestros evaluados. Esta población, por efecto de un decreto expedido por el Ministerio de Educación, tuvo la posibilidad de realizar un curso como fase posterior a la aplicación de la evaluación, esto con el fin de aprobar su ascenso y/o reubicación salarial.

## Palabras Clave

ECDF, Evaluación Docente, Educación Pública, Estatuto Docente, Profesionalización.

## El asunto de la evaluación docente en Colombia

La evaluación de los docentes del sector público en Colombia está reglamentada por algunos marcos normativos que han sido modificados en el curso de coyunturas relacionadas con controversias entre el magisterio y el gobierno nacional. Una de las pretensiones más importantes para los docentes es el mejoramiento de sus condiciones salariales, pero, en muchos casos, estas se han visto frustradas porque los resultados de los procesos de evaluación no cumplen con los requerimientos mínimos exigidos, por tanto, solo porcentajes bajos de los docentes que se han postulado a los procesos de evaluación para ascenso o reubicación salarial logran cumplir el proceso de manera satisfactoria.

Actualmente los docentes colombianos del sector público están reglamentados por dos normas diferentes, que regulan el escalafón docente, es decir, el sistema de clasificación que determina el salario que recibe cada docente por su labor. El Decreto 2277, expedido en 1979, “establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional” (Colombia, 1979). Esta norma reglamenta como requisitos para el ascenso en el escalafón docente el tiempo de servicio, es decir, la cantidad de tiempo que el docente ejerce el cargo, la presentación de título docente distinto del que le sirvió para la inscripción en el escalafón y, finalmente, los cursos de capacitación y actualización.

El Decreto 1278 sancionado en el año 2002, por otro lado, planteaba un escenario novedoso para los docentes que ingresaron al servicio público, la pretensión de profesionalización propuso el ingreso al servicio público mediante el proceso de concurso de méritos, debidamente reglamentado. Esta condición tuvo como propósito lograr la objetividad en la selección

**...Una de las pretensiones más importantes para los docentes es el mejoramiento de sus condiciones salariales, pero, en muchos casos, estas se han visto frustradas porque los resultados de los procesos de evaluación no cumplen con los requerimientos mínimos exigidos...**

de los docentes del sector público mediante procesos de “evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente” (Colombia, 2002). El 1278 se acerca a la perspectiva que sugiere que contar con mejores profesores se traduce en mejoramiento de la calidad educativa. Esta idea ha sido desarrollada por experiencias, consideradas exitosas –e inspiradoras– en América Latina, como el Marco de la Buena Enseñanza en Chile (Vaillant, 2008).

Además del ingreso a la carrera docente, el Decreto 1278 reglamentó la estructura del escalafón docente y los procesos de reubicación en la estructura de una manera radicalmente distinta a la de su predecesor, el 2277. En primer lugar, las evaluaciones reglamentadas en el 1278 fueron una pauta novedosa basada en la lógica de la importancia de evaluar para mejorar la calidad educativa. El Decreto 1278 propone por lo menos tres tipos de evaluación: evaluación de periodo de prueba, evaluación periódica de desempeño anual y evaluación de competencias. El escalafón docente en el decreto 1278 consta de tres niveles (A, B y C), cada uno con 4 grados (1, 2, 3 y 4). El movimiento entre diferentes niveles genera un incremento de la asignación salarial. En el caso de movimiento entre niveles, se denomina ascenso, y en el caso de grados, reubicación salarial. En ambos casos se requiere, de acuerdo a lo reglamenta-

do, la presentación de una evaluación de competencias, administrada por el ICFES, como entidad oficial que tiene a cargo el proceso de evaluación de la educación en todos sus niveles.

Desde la implementación del Decreto 1278 el ascenso y reubicación salarial se realizó por medio de la aplicación de el examen escrito, mencionado anteriormente. Si bien, la prueba empezó a presentarse anualmente, previa convocatoria realizada por el ICFES, los resultados de la misma no eran los esperados. Se generó una aguda controversia ya que muchos docentes afirmaron que la evaluación no era un mecanismo eficiente para medir la calidad y, sobre todo, que no garantizaba el mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes debido al bajo porcentaje de estos que aprobaban a prueba, como se muestra en la Tabla 1. Gallego & Vásquez (2015, p. 62) indican al respecto:

Aunque presentar las pruebas es decisión del maestro, este tema ha generado malestar entre los docentes oficiales quienes consideran que las posibilidades de avanzar en el escalafón y/o mejorar su ubicación salarial se han convertido en algo inalcanzable por las exigencias relacionadas con el puntaje que deben obtener: igual o superior al 80% del 100%. Cabe señalar que alcanzar el puntaje no es garantía para reubicarse o ascender en el escalafón inmediatamente, debido a que esto se realiza en estricto orden de puntaje hasta el monto disponible para tal fin. Además, el modelo estadístico de calificación está diseñado para que el 20% de los aspirantes logren los puntajes exigidos.

La controversia adquirió niveles más complejos hasta que en el año 2015 en el contexto de un extenso paro del magisterio, convocado por las asociaciones sindicales, los representantes del gremio docente se reunieron con el Ministerio de Educación y acordaron otro tipo de evaluación, ya no la evaluación escrita por competencias sino lo que se llamó la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, ECDF. En el siguiente inciso se hace referencia específica a este modelo de evaluación, particularmente, las condiciones propuestas para el proceso de evaluación de los docentes en pos del mejoramiento de sus condiciones salariales.

**Tabla 1. Porcentaje de docentes aprobados por año.**

| Año  | Docentes que presentaron prueba | Docentes que aprobaron | Porcentaje aprobados |
|------|---------------------------------|------------------------|----------------------|
| 2010 | 33467                           | 8741                   | 26%                  |
| 2011 | 46704                           | 8699                   | 18%                  |
| 2012 | 53970                           | 10369                  | 19%                  |
| 2013 | 68052                           | 13631                  | 20%                  |

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de Gallego & Vásquez, 2015.

## La Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa

Durante el año 2015 FECODE, convocó a la movilización del magisterio y presentó ante el gobierno nacional un pliego de peticiones, entre las cuales se encontraba la reconsideración del proceso de evaluación de competencias reglamentada en el Decreto 1278 para el ascenso y reubicación salarial de los docentes del sector público. El debate planteaba aspectos tan importantes como la necesidad de evaluar las capacidades de los docentes en ejercicio y la calidad de la educación en términos de una lógica de estandarización internacional, sin embargo, considerando la percepción de la mayoría de docentes respecto a la evaluación por competencias, se afirmó que esta no representaba un mecanismo adecuado para garantizar la movilidad salarial de los docentes, por tanto, no generaba incentivos suficientes para la formación de los docentes y la calidad educativa, en general.

Después de varias semanas de paro de actividades de los educadores, el sindicato de FECODE y el Ministerio de Educación Nacional firmaron un Acta de Acuerdos que se centraba en el proceso de mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes, particularmente, de aquellos que durante los años de aplicación de la Evaluación de Competencias no lograron ascender en el escalafón. Para solucionar esta problemática acordaron un instrumento que tenía las siguientes condiciones:

Se basará en una evaluación de carácter diagnóstico formativo efectuada por pares. Dicha evaluación deberá basarse preponderantemente en la observación de videos de clases entregados por los docentes candidatos al ascenso o reubicación, y

en la evaluación entre docentes. La definición de los criterios de dicha evaluación, así como el instrumento para aplicarla se realizará por una comisión conformada por el Ministerio de Educación Nacional, FECODE y facultades de educación de reconocida idoneidad. Quienes aprueben esta evaluación adquieren en derecho a la reinscripción o actualización en el escalafón docente, de conformidad con el procedimiento que se establezca en el derecho reglamentario, acorde con su título (Fecode, 2015).

En esta coyuntura entonces surge la ECDF como el mecanismo que reemplazaría la evaluación escrita por competencias, eliminaría las problemáticas relacionadas con esta, además, llevaría a que un número importante de docentes que participaron en procesos de convocatoria a prueba escrita para ascenso y reubicación salarial, pero que no lograron su pretendido ascenso, garantizaran la movilidad en el escalafón. La ECDF ha sido planteada desde la consideración de modelos externos, el modelo chileno, por ejemplo, propuso el uso de un video como uno de los instrumentos para medir la calidad del desempeño docente en el ejercicio de su práctica.

La ECDF pretende involucrar un proceso de reflexión sobre las condiciones en que se ejerce la práctica docente para identificar los aciertos y las necesidades con miras al mejoramiento de los procesos educativos. Sin embargo, las percepciones sobre la ECDF entre diferentes miembros del sistema educativo son distantes y en casos, opuestas. Muchos actores defienden la idea que la ECDF permite valorar la práctica docente de forma contextualizada y busca otorgar derechos, en este caso económicos, como una forma de reivindicar el papel que se desempeña. Otros actores, sin embargo, refieren a los procesos de mercantilización de la educación, la ausencia de calidad por la prioridad del factor económico sobre el pedagógico, entre otros aspectos.

La implementación de la ECDF, como cualquier mecanismo de evaluación, tiene sus falencias, de tal modo se consideró la implementación de una posibilidad para aquellos docentes que no aprobaran la valoración de su video. El Acta de Acuerdos refiere un aspecto importante de la negociación: “los educadores que no aprueben la evaluación diagnóstica formativa, deberán tomar cursos de capacitación, diseñados por facultades de educación de reconocida idoneidad y aprobados por el Ministerio de Educación, tendientes a solucionar las falencias detectadas en los resultados de esta evaluación” (Fecode, 2015).

De tal manera que los docentes, por efecto del Acuerdo mencionado, tuvieron una doble posibilidad para cumplir con su tan esperado ascenso salarial. Por un lado, presentaron el video, de acuerdo a la reglamentación del Ministerio de Educación y el ICFES, que consistió en la grabación de una clase durante un tiempo determinado. El video debería cumplir con unas condiciones particulares de calidad y contenido para ser tenido en cuenta y, en el proceso de revisión por pares, superar los procesos de evaluación correspondientes. No obstante, en caso de que un docente

no lograra aprobar la prueba debido a que la revisión de su video no obtuvo nota satisfactoria, se le dio una oportunidad adicional, la de realizar un curso. La valoración del curso sería, finalmente, el criterio utilizado para aprobar el ascenso o reubicación salarial del docente.

El curso realizado al grupo de docentes que no lograron aprobar el proceso de la ECDF mediante la evaluación del video, fue reglamentado por el Decreto 1757 de 2015. En el siguiente inciso se hará referencia a la reglamentación del proceso y las condiciones propuestas para la ejecución del Decreto mencionado.

### Implementación del Decreto 1757

Puede afirmarse que los procesos de evaluación se destacan no solamente por su impacto dentro de la organización de la profesión docente, sino que están dotados de elementos que permiten la evaluación del proceso educativo mismo, facilitan la toma de decisiones educativas para reorientar la educación y la sociedad misma, desde la consideración de la importancia de la educación en su estructuración. La ECDF se configuró como un mecanismo que conduce a la evaluación del proceso educativo, además, tiene la característica de configurarse en un sistema de recompensa por los méritos de los docentes en términos económicos, así, aprobar la evaluación ha representado la posibilidad de incrementar el ingreso del docente dependiendo su escalafón. Este pago por méritos genera un incentivo para el desempeño de los docentes y se supone que se ve reflejado en el mejoramiento de la calidad.

Además del carácter técnico de la evaluación, existió un factor político de fondo, configurado en las controversias generadas entre sectores del gobierno y representantes de los docentes. Así, el acuerdo esperaba satisfacer los objetivos y deseos de los docentes que desde su nombramiento no lograron ningún tipo de ascenso o reubicación, como objeto principal. Se

ha mencionado que en el diseño de la ECDF se esperaba, como un resultado típico en la aplicación de una evaluación, que todos los evaluados no necesariamente aprobarían la prueba, sin embargo, por vía del Decreto 1757 de 2015 se propuso un mecanismo adicional para que los docentes en evaluación tuvieran una oportunidad adicional de aprobación para su ascenso o reubicación salarial.

El objeto del Decreto 1757 es el de reglamentar –de manera transitoria- los procesos de “evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial para los educadores que no lograron el ascenso de grado y reubicación en un nivel salarial superior entre los años 2010-2014” (Ministerio de Educación, 2015). En este sentido define las características del proceso definiendo los cursos de formación, así,

Los docentes que no hubieren superado la evaluación de carácter diagnóstica formativa en los términos establecidos en la presente sección, deberán adelantar alguno de los cursos de formación que ofrezcan universidades acreditadas institucionalmente y/o que cuenten con facultades de educación de reconocida trayectoria e idoneidad, de conformidad con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y siempre que cuenten con la respectiva aprobación de este [...] estos cursos tendrán como propósito fundamental solucionar las falencias detectadas en la evaluación de carácter diagnóstica formativa. Con la aprobación del respectivo curso por parte del docente, [...] la entidad territorial certificada en

educación procederá al ascenso o la reubicación de nivel salarial de acuerdo a lo establecido.

El curso resultó en una estrategia para iniciar un proceso de formación para resolver las debilidades expresadas en los resultados de la ECDF, planteó una intensidad de 144 horas con una valoración de 3 créditos homologables por entidades de educación superior. Diversas universidades avaladas por el Ministerio de Educación iniciaron la ejecución del curso. Este proceso evaluable por las instituciones determinó un segundo momento para aprobar el proceso de ascenso y reubicación salarial de los docentes inscritos en el proceso de la ECDF. Unos 4000 docentes fueron habilitados para presentar dicho proceso.

De acuerdo con el Informe Nacional 2016 Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa, publicado por el ICFES, aproximadamente el 70% de los docentes que se postularon para la ECDF lograron un proceso de ascenso o reubicación salarial. Sin embargo, las prácticas de la evaluación del desempeño docente y las posibilidades de desarrollo personal requieren de reflexión desde la perspectiva académica. En el curso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló el proyecto titulado “Evaluación Diagnóstica Formativa de los Maestros del Decreto 1757 de 2015: aportes, limitaciones y obstáculos al desarrollo profesional”, en dicho ejercicio se planteó una in-

**...Las prácticas de la evaluación del desempeño docente y las posibilidades de desarrollo personal requieren de reflexión desde la perspectiva académica...**

dagación sobre las percepciones de docentes que realizaron la última fase del proceso, es decir, el curso de formación, desde la perspectiva de la ECDF como posibilidad del desarrollo profesional del magisterio. En el siguiente inciso se realiza una presentación de las reflexiones suscitadas en ese respecto durante el curso de la investigación mencionada.

### Análisis de la implementación

En el desarrollo del proyecto de investigación sobre la aplicación de la ECDF a docentes del decreto 1278 durante el año 2016 se realizó la indagación de una muestra poblacional, específicamente, un grupo de docentes que presentaron el video pero sus resultados no fueron satisfactorios para lograr el ascenso o reubicación salarial, de tal modo que siguieron la siguiente fase del proceso, es decir, el curso de formación. En este proceso se evidenciaron algunas dificultades relativas a la aplicación de la ECDF, por ejemplo, la existencia de obstáculos para una medición objetiva de la práctica docente y, además, para la posibilidad de mejorar las condiciones salariales de los docentes. Estos datos expresan la percepción de los docentes evaluados respecto al proceso realizado, de acuerdo a los instrumentos de investigación implementados para la investigación.

La evaluación docente cumple con una serie de funciones diferenciadas y complejas. Está supeditada a las políticas educativas tratando de ser acorde con la visión que sobre la educación tiene el Estado, esta situación además está atada a la financiación de la educación y disponibilidad presupuestal. Se sabe que la articulación de los países en la sociedad global ha llevado además a la estandarización de muchos de los procesos relacionados con la administración del sistema educativo. Desde la perspectiva pedagógica se afirma que el mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes es un factor determinante de la calidad.

El proceso de investigación sobre la ECDF permitió sistematizar algunos

de sus aspectos más relevantes. En primer lugar, dado que se ha afirmado que la evaluación tiene un carácter diagnóstico, se hace evidente el papel de observación de las prácticas con un objeto de generar transformaciones en el desarrollo educativo y es coherente con la idea de evaluación como un proceso de indagación sobre las prácticas para el mejoramiento de las mismas. En segundo lugar, se hace explícito su enfoque cualitativo, de tal modo, no se pretende un énfasis en los datos numéricos que conllevan a la simple expresión de los fenómenos como porcentajes, sino que permite elaborar una reflexión descriptiva sobre el ejercicio realizado. El carácter de contexto y reflexión de la ECDF permite ubicar las prácticas en escenarios locales que tienen condiciones particulares, las cuales son factores determinantes de la práctica educativa. Estos son los aspectos que se consideran más relevantes en el análisis realizado en el curso de la investigación.

Ahora bien, la perspectiva crítica de autores como Eliot Eisner (1988) ha facilitado el análisis de las diversas dimensiones de la ECDF, reflexión que se ha realizado en el desarrollo de la investigación a partir de la indagación

de actores involucrados, en este caso, los docentes nombrados mediante el decreto 1278 que se inscribieron para el proceso de la ECDF, pero el video presentado no cumplió con las expectativas requeridas, por tanto, realizaron el curso de formación como última etapa de su proceso de ascenso o reubicación salarial. Desde la postura de Eliot Eisner, es posible entender la relación entre la ECDF como mecanismo y los demás factores que intervienen en el ejercicio. Así, la observación del fenómeno educativo, en general, es un nivel de análisis particular que aporta, desde el enfoque cualitativo, interpretaciones del papel que desempeña la ECDF como mecanismo de evaluación del desempeño docente.

Por otro lado, Eliot Eisner remite al rasgo del yo como instrumento, que permite entender el entorno en el que se desarrolla la práctica y valorar la relación entre el sujeto y su contexto. De allí se desprende un proceso de autoevaluación de los actores del proceso educativo respecto a cuestiones relativas a la ECDF, cuestionar el para qué, por ejemplo, lleva a una consideración analítica sobre el proceso evaluativo y sus alcances. En el presente artículo no pretende exponerse en detalle



los resultados de la investigación generada en torno a la ECDF, no obstante, se hará referencia a los aspectos más relevantes que se han derivado de la reflexión mencionada. La recolección de datos, desde la perspectiva cualitativa, fue posible mediante la aplicación de instrumentos como la encuesta y la entrevista, con las cuales se indagó a los docentes sobre su propia percepción sobre la ECDF, el nivel de satisfacción con la misma, entre otros aspectos. Esta información se cruzó con miradas teóricas sobre los procesos de evaluación de docentes y, finalmente, con marcos normativos definidos por el Estado, los cuales regula, a la vez que restringen, las capacidades de los docentes para mejorar sus condiciones, principalmente salariales.

Entre las preguntas formuladas a los docentes se planteó la consideración de estos respecto a las capacidades de la ECDF para generar incentivos que mejoren su desempeño. Además de los incentivos se ha cuestionado el papel de la ECDF en la transformación de las prácticas, no es fácil demostrar que la evaluación genere una modificación en la forma en que se concibe la educación y sus posibilidades de cambio para el mejoramiento, no obstante, muchos docentes consideran que la ECDF ha planteado importantes reflexiones a propósito. Preguntar si la ECDF debe considerarse el principal factor para demostrar capacidades y conocimientos por parte del cuerpo docente, en el contexto de su práctica es un asunto relevante ya que ha demostrado que se considera un mecanismo eficiente pero no suficiente, de tal modo, que se propone su combinación con otras formas de evaluación que pueden aplicarse a la par.

De manera bien específica se ha desarrollado el ejercicio de indagación en una población de 25 docentes del sector público de Bogotá, inscritos en el escalafón Decreto 1278, ubicados en el nivel A. Esta población cumple con la circunstancia de no haber logrado un ascenso o reubicación salarial desde su nombramiento y hasta el año 2014, la mayoría habiendo incluso presentado la evaluación escrita por competencias en varias oportunidades. Vale mencionar que los insatisfactorios resultados en esas pruebas lograron construir en muchos docentes una postura de desconfianza sobre los procesos de evaluación por parte del Estado, deslegitimando su carácter de mecanismo de mejoramiento de las condiciones del docente y de la educación. La evaluación de desempeño es considerada por muchos maestros como un tema conflictivo ya que es continuamente relacionado con las decisiones administrativas y políticas que ubican la evaluación en una categoría de vigilancia o rendición de cuentas del desempeño del docente, sin otro propósito. No obstante, estos docentes participaron en la convocatoria a la ECDF propuesta por el Ministerio de Educación en el año 2015.

La indagación evidencia que, si bien los docentes refieren a los procesos de regulación de la práctica educativa desde la perspectiva de las políticas públicas, consideran que el sistema de contratación y ascenso debe garantizar unas condicio-

nes plenas para el desarrollo de las competencias propias del ejercicio y el mejoramiento continuo por medio de la generación de incentivos. Se remite al caso colombiano, en donde los salarios de los maestros son relativamente más bajos en comparación con otras profesiones, como una evidencia de la desmotivación para un desempeño acorde con las exigencias del sistema educativo por ausencia de incentivos.

La percepción de los maestros, en relación con sus expectativas sobre la evaluación docente, se encuentran distribuidas de una manera casi simétrica entre unas cuatro opciones de respuesta (Figura 1). Las percepciones de los docentes se han recolectado mediante la implementación y aplicación de instrumentos de entrevista y encuesta. En este caso, se evidencia que los maestros consideran, en general, que la evaluación cumple con expectativas gubernamentales dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo, pero también consideran que implica un ejercicio de recolección estadística de información del maestro y su desempeño. Del mismo modo la opinión de los maestros sobre la prioridad de las políticas de evaluación en Colombia (Figura 2) informa el reconocimiento de que estas apuntan a la transformación de la *praxis* pedagógica y a fortalecer el mejoramiento, mientras que solo un 16% de los encuestados está de acuerdo con una tarea de vigilancia y control de su práctica.

Por tanto, no existe una desconfianza generalizada respecto a la forma en que los maestros consideran la política pública en materia de evaluación. Del mismo modo, casi un 50% de los encuestados considera que la finalidad de la ECDF es posibilitar al maestro la reflexión sobre su práctica educativa, incluso por encima de permitir la reubicación salarial. En tal sentido, parece una paradoja que, existiendo una oposición generalizada por parte de un gran sector del magisterio, lo que se evidencia en el apoyo a las movilizaciones convocadas por el sindicato en relación con la evaluación docente, en muchos aspectos un número considerable de los docentes consideran que la implementación de la ECDF cumple con unos objetivos propuestos para el mejoramiento de la práctica educativa.

Figura 1. Expectativas de la evaluación docente

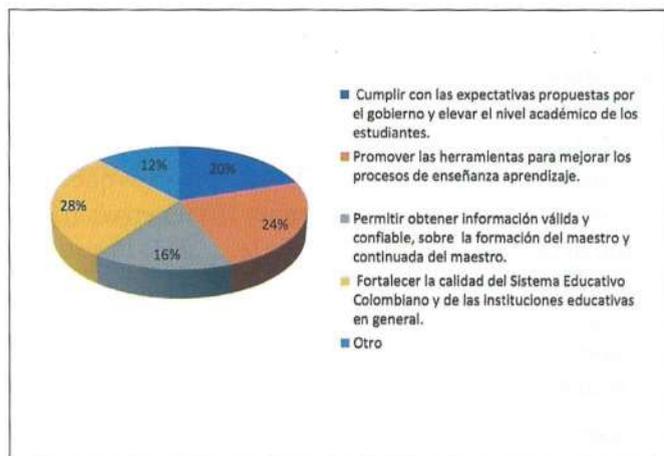


Figura 2. Prioridad de las políticas de evaluación en Colombia



Se debe considerar que la población sobre la cual se ha implementado el ejercicio de indagación en el curso de la investigación, ha sido un grupo de docentes los cuales, si bien se presentaron durante varios años a los procesos de evaluación sin aprobarlos, con la ECDF lograron cumplir con la expectativa de ascenso o reubicación salarial, de lo cual se espera una percepción positiva sobre la misma. Sin embargo, a pesar de aprobar por medio de la ECDF su ascenso o reubicación en la escala salarial del magisterio, la mayoría de docentes afirma que el video no es un mecanismo adecuado -o por lo menos eficiente- para medir el proceso pedagógico y didáctico que desarrollan, además de su saber disciplinar.

Los docentes encuestados afirman, además, que la incapacidad del video para lograr estos objetivos tiene que ver con aspectos técnicos como el corto tiempo de grabación de la clase y la imposibilidad de evidenciar lo que ocurre realmente en las clases en la práctica cotidiana del aula ya que la grabación requiere de ensayos, inclusive, es decir, de una puesta en escena de algo previamente preparado y no, lo que ocurriría en una clase real. De tal suerte, la forma en que los docentes entienden la implementación de la evaluación expresa un debate abierto y necesario sobre evaluar las prácticas de la educación escolar en relación con una serie de factores heterogéneos: el cumplimiento de los objetivos del sistema educativo, así como del Estado, y la satisfacción de los maestros en el ejercicio de su práctica, entre muchos otros.

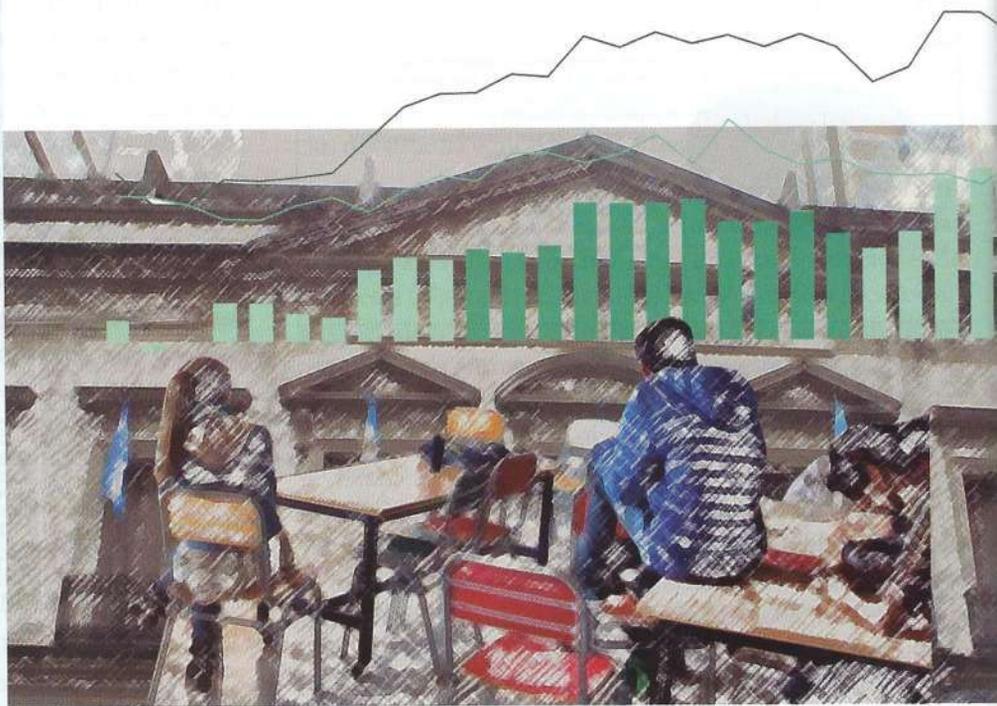
## Conclusiones

Los procesos de evaluación docente llevan a un debate relevante y actual. La implementación de la ECDF en Colombia ha conducido a retomar las importantes discusiones sobre las capacidades de la evaluación para cambiar las prácticas, inducir un mejor desempeño en el cuerpo docente y elevar los indicadores de calidad educativa. En el presente estudio se ha puesto en juego una serie de ele-

mentos que van desde la estandarización internacional y la regulación de la educación por parte del Estado hasta las posibilidades de la evaluación docente para mejorar las condiciones del maestro, en el nivel salarial y en cuanto al desarrollo profesional. Así, la evaluación debe aportar los elementos necesarios que se traduzcan en incentivos para los maestros y la modificación de sus prácticas en el contexto en que se desarrollan. La postura de los maestros evaluados por medio de la ECDF ha sido reflexiva, ha logrado despertar un interés por el asunto, como un tema de debate central para el diseño de un sistema educativo de calidad, pero, a la vez, ha expresado las falencias del proceso en cuanto a su incapacidad para cumplir a cabalidad con las expectativas planteadas por los diversos actores, especialmente el cuerpo docente y el Estado. No obstante, la ECDF deja planteada una serie de interrogantes sobre la evaluación de los docentes en Colombia y la necesidad de diseñar un mecanismo que, además de empujar la calidad educativa, satisfagan las expectativas de reconocimiento social y dignificación de la profesión docente en Colombia.

## Referencias

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fecode. (2015). Acta de Negociación. Ministerio de Educación Nacional - Fecode. Recuperado de [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE\\_MEN.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_MEN.pdf)
- Gallego, A., & Vásquez, O. (2015). Pruebas de ascenso y reubicación salarial en maestros. Un problema de dignificación de la labor docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46: 60-70.
- Icfes. (2015). Manual evaluación docente de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) para grabación del video de práctica educativa por camarógrafos. Recuperado de [www.maestro2025.edu.co/uploads/user/files/Manual\\_GRABACION.pdf](http://www.maestro2025.edu.co/uploads/user/files/Manual_GRABACION.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). Decreto 1757 de 2015. Recuperado de <https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2015/DECRETO%201757%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202015.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277 de 1979. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2): 7-22.



## ARGENTINA

# La educación en cifras: lo que no muestra la Secundaria 2030



**Natalia Stoppani**

Licenciada en Ciencias Políticas, Profesora del Instituto de Formación Docente Joaquín V González, Coordinadora del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación.



**Leandro Bottinelli**

Licenciado en Sociología, Magister en Generación y Análisis de Información Estadística (UNTREF), Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE)

**E**l Ministerio de Educación de la Nación está llevando adelante una propuesta de reforma de la escuela secundaria. Para ello, se desarrollaron reuniones de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (Res. CFE N°284/16), encabezadas por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa desde marzo de 2016, espacio integrado por un máximo de dos representantes de cada jurisdicción, para construir documentos generales acerca de esta propuesta, entre otras iniciativas. Esta Red realizó siete encuentros federales en 2016 y se propusieron para el 2017 continuar con otras reuniones para elaborar el documento finalmente conocido como *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria 2030*, el cual propone una *reforma sistémica* del nivel en todo el

país a partir de cuatro dimensiones: organización de los aprendizajes, organización docente, régimen académico y formación y acompañamiento. Esto significa que a nivel nacional se establecen pautas generales para la escuela secundaria, pero que luego cada distrito debe pensarla atento a sus *particularidades*. Según aquel documento, el Ministerio de Educación de la Nación acompañaría a cada jurisdicción mediante instancias de formación de equipos técnicos con la escuela de Gobierno de Política Educativa, la Red Federal de Mejora, la participación en mesas de trabajo con los equipos locales que precisen colaboración y con apoyo financiero. La propuesta se podría resumir en la siguiente frase del documento mencionado: “reconvertir el funcionamiento

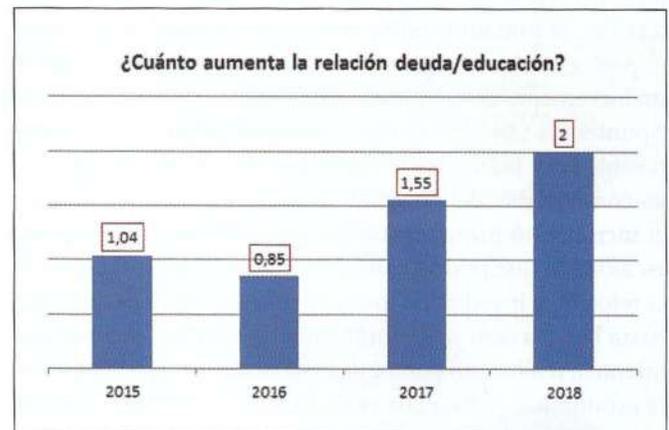
originario de la escuela secundaria, de una escuela tradicionalmente selectiva, a una escuela inclusiva, abierta y de calidad” (p. 4).

Dicho esto entonces, estamos frente a una propuesta con aspiraciones de cambio muy ambiciosas, ya que, ni más ni menos, buscaría transformar aquello que es una preocupación educativa hace décadas: cómo hacer de la escuela secundaria un espacio de “buena educación” con toda la población estudiantil adentro, con porcentajes cada vez mayores de permanencia y egreso del sistema y no una excluyente, elitista y para pocos. Pero vale recordar que estos objetivos ya fueron estipulados de forma clara en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, cuando se estableció la obligatoriedad de la educación desde los 5 años hasta la finalización de la secundaria. Meta que encaja en una de las definiciones más importantes de la LEN: la educación y el conocimiento son derechos que deben ser garantizados por el Estado. Es decir, la educación es un derecho humano desde que se establece que son “el Estado nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. Esta definición es fundamental para discutir la presente reforma y poner en duda si realmente un gobierno que no ha evidenciado a través de sus medidas una defensa de la educación pública quiere efectivamente resolver aquella preocupación educativa. No es lo mismo encarar una transformación con el enfoque de los derechos humanos, que con la mirada puesta en lo que el mercado necesita. Las definiciones de la LEN sobre los sentidos de la educación y la igualdad que pregona respecto de su garantía están en las antípodas de proyectos educativos que piensan cómo generar recursos humanos inteligentes, adaptables, polivalentes y emprendedores que hagan sus trayectorias educativas lo mejor que puedan y se acomoden a lo que el “mundo del trabajo” demande. Si la escuela secundaria no garantiza igualdad, integralidad y calidad para todos y todas las estudiantes no está cumpliendo los mandatos de la ley. Una escuela que sólo se piensa en función de su vínculo con el trabajo es sustantivamente pobre en relación a los objetivos mencionados. Para estas metas, la cuestión presupuestaria y financiera es clave. Y para sus reformas, también. En este breve análisis pretendemos aportar algunas notas referidas a los recursos financieros que requiere la transformación en curso, así como datos de presupuesto ineludibles para pensar su viabilidad.

## Hablemos de números

El presupuesto nacional enviado por el Poder Ejecutivo ya se encuentra en los despachos de todo el Congreso Nacional. Una reforma educativa como la que estamos analizando

conlleva, a pesar de que ninguno de los documentos oficiales diga nada al respecto, determinada cantidad de recursos presupuestarios. Es por ello que un análisis general sobre los datos con los que ya contamos puede dar luz a esta maroma. Para analizar cuánto se destina a educación debemos ver cuánto ocupan este ítem en el presupuesto total, algunas referencias a su composición interna y la comparación con años anteriores. Para el 2018 el Gobierno prevé un presupuesto total de 2.9 billones de pesos y en la función “Educación y cultura” un monto nominal del 203 mil millones de pesos. Esto representa 0.2% más para 2018, pasando de 6.8% en 2017 a 7,0% del presupuesto total. Como se observa, no hay cambios sustantivos entre un año y otro, consolidando la caída de la participación de la función educación en el presupuesto de este año respecto al 2016. El dato más preocupante aquí es el aumento de lo que representa la deuda pública en el presupuesto nacional y su relación con la educación. La deuda pública pasa de ocupar el 10.5% de la composición de la administración nacional al 14%, lo cual equivale a un aumento real, ajuste inflacionario mediante, de 1.4%. Si miramos en forma comparada con años anteriores, el ascenso del presupuesto para la deuda en relación al de educación es cada vez mayor, llegando a un 2018 con la siguiente proyección: por cada peso destinado a servicios educativos, dos se destinarán a servicios de deuda.



Con estos números nos preguntamos por un aspecto en el que estas propuestas de reforma suelen plantearse: *concentrar* el trabajo de los profesores en una sola escuela. Así lo dice el documento Marco: “En primer lugar, ésta requiere consolidar equipos docentes estables y con alta concentración horaria en esa escuela para generar un sentido de pertenencia institucional. En segundo lugar, la concentración de horas permite la generación de cargos que incluyan horas institucionales” (p. 7). El fundamento de este objetivo es vincular más directamente la labor de cada docente con una sola institución, lo que favorecería su conocimiento sobre la realidad de los estudiantes y su contexto, incrementaría el compromiso del docente con el proyecto educativo institucional y generaría mejores condiciones para

el trabajo en equipo. En esta misma línea se aspira a que los profesores sean cada vez más profesores “de secundaria” que profesores “de una materia”, favoreciendo una práctica más integral de la enseñanza en el nivel. Esto va vinculado a la propuesta que recicla viejos debates entre las áreas y las materias, siendo que la Secundaria 2030 propone reordenar las grillas horarias con áreas integradas con la chance de modificar también los perfiles docentes. Estas iniciativas implican también una reorganización de la tarea docente que tienda hacia la jornada completa en una escuela, incluyendo diversas instancias de trabajo más allá de la clase en el aula como, por ejemplo, espacios de planificación colectiva, coordinación de proyectos, tutoría de estudiantes o participación en actividades de formación continua en la escuela.

Dado que los documentos de la Secundaria 2030 nada dicen sobre la materia presupuestaria, tomaremos una referencia que ya es una realidad al respecto. Hablamos de la provincia de Río Negro. Las propias autoridades de la jurisdicción han indicado que este cambio organizativo les demandó programar un incremento del 35% en el presupuesto asignado al nivel, con el objetivo de cubrir los adicionales salariales que acarrear la concentración del trabajo docente en una sola escuela y las horas institucionales. En términos del presupuesto total de esta provincia, se trata de un incremento del 11% ya que, la secundaria, representa aproximadamente una tercera parte de todo el presupuesto educativo de la jurisdicción. Si tomamos este parámetro y lo escalamos a todo el país, el cambio organizativo en el nivel podría implicar un incremento de 0,6 puntos de PBI destinado a educación. Apuntemos también que su instrumentación no sería imposible para buena parte de las jurisdicciones sin un apoyo considerable del Estado nacional destinado a financiar el incremento presupuestario con, por ejemplo, un aporte escalonado que podría comenzar con 80% de los costos de la reforma e ir reduciéndose anualmente en veinte puntos, hasta llegar a cero en el quinto año. El esfuerzo de financiamiento a realizar no parece imposible desde el punto de vista económico, pero requiere de una firme voluntad política para concretarlo.



### El modelo CABA

La realidad en la Ciudad de Buenos Aires, donde la reforma se llama “Secundaria del Futuro” (o “La escuela que queremos”, según el documento que tomemos), los datos en relación al presupuesto educativo durante toda la gestión de Mauricio Macri y en lo que va de Rodríguez Larreta son claros en relación a la poca importancia que adquiere para la política pública. Si analizamos cuánto representa el Ministerio de Educación en el presupuesto total para la Ciudad, nos encontramos con un descenso muy marcado desde 2008, primer año macrista en la Ciudad, hasta el corriente año. Si bien el gráfico muestra un pico importante para el 2010, la caída es abrupta, siendo que solo dos veces más volvió a aumentar en relación al año anterior (2012 y 2016), pero nunca volvió a ese 27%. La variación entre el presupuesto del Ministerio de Educación para el 2007 (con Jorge Telerman como Jefe de Gobierno) y el dato para el 2017 es de -7.69%.

Y si hablamos específicamente de qué ha pasado en relación a la secundaria en la Ciudad, primero hay que decir que la aplicación de la Secundaria del Futuro en 2018 implica la coexistencia de tres secundarias distintas, tal como señalara Adriana Puiggrós en una entrevista radial reciente: la vieja escuela secundaria, la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro. En una misma escuela, en una misma familia, puede ser que existan tres regímenes académicos, grillas horarias y estructuras del nivel distintas.

### Alumnos/nas matriculados/as en el nivel medio, ambos sectores por año de estudio y por año en CABA

| Año  | Total   | Año de estudio |        |        |        |        |       |
|------|---------|----------------|--------|--------|--------|--------|-------|
|      |         | 1º             | 2º     | 3º     | 4º     | 5º     | 6º    |
| 2007 | 185.451 | 45.987         | 39.933 | 36.557 | 31.949 | 27.301 | 3.724 |
| 2008 | 181.532 | 44.919         | 39.089 | 34.747 | 31.566 | 27.222 | 3.989 |
| 2015 | 184.355 | 43.546         | 41.216 | 36.241 | 31.989 | 27.925 | 3.438 |
| 2016 | 185.147 | 42.988         | 40.943 | 36.861 | 32.636 | 28.284 | 3.435 |

Si miramos qué pasó con la matrícula en la Ciudad, siendo la jurisdicción que en 2002 sancionó la obligatoriedad de la escuela secundaria (antes que la LEN en 2006), el cuadro siguiente expresa que prácticamente no ha variado la matrícula total. Si comparamos el 2007 y el 2016, no sólo la matrícula no aumenta, sino que tenemos 304 estudiantes menos.

En definitiva, nadie dudaría sobre la importancia de repensar la escuela secundaria, el problema es cómo, con quién y para qué. Las propuestas oficiales actuales retoman un diagnóstico sobre los problemas de la escuela secundaria que ya tiene varias décadas y una necesidad de reforma sentida por muchos actores. Sin embargo, tanto la propuesta de cambio esbozada y como sus fundamentos presupuestarios son sumamente frágiles y no tienen en cuenta (como en el caso de los 3.000 jardines anunciados por la gestión de E. Bullrich en el Palacio Sarmiento) que los presupuestos provinciales no puede absorber el costo de esta reforma. Del gasto educativo total, son las provincias las que tienen más erogación que la Administración Nacional, por lo que dejar a su merced la elaboración y ejecución de reformas como la que estamos analizando, no es más que una profundización de la desigualdad y fragmentación educativa.

Para la sociedad en general y para los actores del sistema en particular, resulta muy difícil debatir una propuesta tan importante y ambiciosa de transformación de la escuela secundaria, sin tener referencias sobre los recursos con que se financiará. Preocupa la ausencia del tema en el proyecto de ley de presupuesto del Estado nacional que se está discutiendo en el Congreso de la Nación. El dato más ilustrativo al respecto es el congelamiento del presupuesto que se asignaría al área encargada de la formación docente (el INFOD), cuyo presupuesto volverá a ser en 2018, de \$ 1.400 millones, como lo fue en 2016 y 2017 ¿Cómo es posible transformar la secundaria y cambiar el trabajo de los docentes desde una lógica por materias a otro por proyectos, sin fortalecer la formación docente para lograr este cambio? ¿Y cómo se puede fortalecer la formación docente con un presupuesto congelado luego de dos años en los que se acumularán más de un 60% de inflación (41% en 2016 y 25% en 2017)? No tomar en serio los recursos económicos que requiere la reforma de la escuela secundaria, puede llevarnos a una nueva frustración en esta iniciativa, como la experimentada recientemente por no haber previsto el esfuerzo presupuestario que requerían la construcción de tres mil jardines de infantes. Una reforma conducida por un gobierno que no da muestras, ni materiales ni simbólicas, de colocar al derecho a la educación en el centro de sus discursos y medidas, da pistas a pensar que lo que hay es más un nuevo anuncio publicitario, armado, mediático y rimbombante que una propuesta real.

*Nota:* los dos gráficos y el cuadro son de elaboración propia. El primer gráfico en base a datos de la Oficina Nacional de Presupuesto, Secretaría de Hacienda. El segundo en base a datos del Ministerio de Hacienda de CABA. El cuadro en base a datos del Relevamiento Anual de CABA.



## 32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



### Contacto:

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

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



**Luis Fernando Jaramillo Higinio**

Presidente SUTEV Palmira.  
Especialista en Pedagogía, UNAD  
Doctorando en Educación,  
Universidad de Baja California

## Calidad Educativa:

un proceso que debe aportar a la educación de todos y para todos

### Resumen

Desde hace muchos años, quizás desde siempre, los gobernantes colombianos, obedientes y sumisos a las organizaciones internacionales, escudriñan y buscan cada vez con mayor ahínco estrategias para medir la calidad educativa que desde las instituciones educativas se ofrece a la ciudadanía; pero eso sí, dejando de lado de forma irreflexiva e insensata el

compromiso constitucional que ellos mismos como mandatarios deben sostener con el sistema educativo del país. Con el actual escrito buscaremos excavar y tratar de desenmarañar el difuminado concepto de calidad educativa, mostrando a su vez la real aplicabilidad que debe tener. Asimismo, se exteriorizará la intensión oculta que se manifiesta con los sistemas



y estrategias empleados actualmente para medir la calidad educativa; evaluación que adopta herramientas y estrategias para evidenciar, destapar o (¿por qué no?), quizás enmascarar las problemáticas que florecen y se multiplican en los escenarios académicos vividos al interior de las instituciones educativas, cuando la experiencia nos muestra y todos somos conocedores, que la calidad en el sistema educativo del país mostraría verdadera prosperidad con mayor financiación de la educación, inversión que posibilitaría reparar todo tipo de daños y grietas provocados por la desidia de los Gobiernos Nacionales de turno.

### Palabras clave

Calidad educativa, evaluación, educación, financiación.

Es completamente claro, y quizás indiscutible, que todas las personas desean que la sociedad a la cual per-

tenecen cuenta y saque provecho de una excelente calidad educativa que origine verdaderamente mayúsculos beneficios y oportunidades para todos sin exclusión o segregación alguna. Predomina en muchos la idea simple de que la calidad educativa es aquella que asegura en los jóvenes la apropiación indiscriminada de conocimientos, competencias y habilidades para que en un futuro no muy lejano esto se redima por un oficio o empleo que le obsequie estrategias para sobrevivir sea como sea. Ahora bien, siendo conocedores del impacto que tiene la educación para una nación, la auténtica educación de calidad es aquella que se encamina a satisfacer las necesidades de todos los sectores que forman parte de una sociedad, teniendo en cuenta las metas y aspiraciones que cada persona se proyecte, contando obviamente con las completas garantías por parte del estado para que dichos propósitos se formalicen.

Para empezar, acerquémonos al término de calidad, la cual se refiere a la competencia con la que cuenta un objeto o servicio para satisfacer necesidades y expectativas según determinados lineamientos y requisitos, por ser un término completamente subjetivo, está relacionado con la apreciación de cada persona para evaluar este objeto o servicio con otro de características similares. Dicho lo anterior, y como resultado de un mundo globalizado, donde las políticas para muchos países caen de lo alto desde las superpotencias económicas del planeta o desde las organizaciones

internacionales, surgen los afamados sistemas de gestión de calidad como herramientas que infundadamente le permiten a cualquier organización planear, ejecutar, controlar y evaluar las actividades que allí se llevan a cabo bajo los supuestos principios de enfoque al cliente, liderazgo, participación del personal, mejora continua, entre otros. Al respecto, Camisón, Cruz y González (2006) sostienen que *la gestión de calidad es una simple colección de técnicas, un nuevo paradigma o forma de dirigir, un sistema de gestión con una cierta filosofía de dirección, una opción estratégica o una función directiva más.*

Tratando de conservar un sano criterio, afrontemos el término de calidad educativa, por más tergiversación que se le conceda en estos tiempos: pues bien, es un juego de palabras que incluso muchos candidatos a cargos de elección popular la utilizan como falsas promesas y palabrerías políticas más, los cuales al asumir sus codiciosas curules, omiten y olvidan sus discursos y propuestas al respecto. Con todo, siendo coherentes con la realidad, un sistema educativo podría considerarse de buena calidad cuando en él se encuentra articulado un currículo apropiado a las condiciones de vida de los estudiantes y a las necesidades de la sociedad, cuando se consigue que el total de la población sea bienvenido con garantías en el sistema educativo y se garantice la permanencia en él, cuando el aprendizaje sea digerido de forma permanente generando impacto para la sociedad y

**...Un sistema educativo podría considerarse de buena calidad cuando en él se encuentra articulado un currículo apropiado a las condiciones de vida de los estudiantes y a las necesidades de la sociedad...**

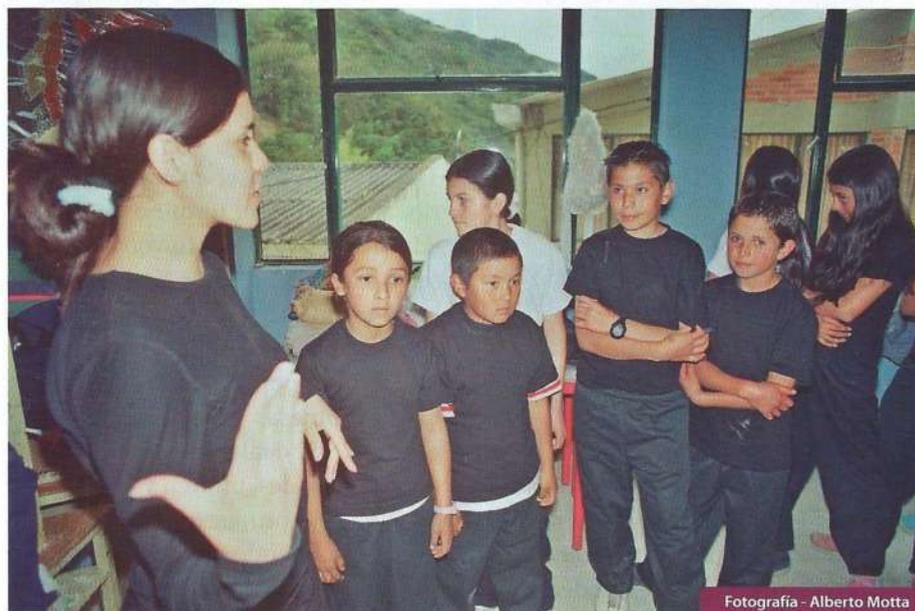
el mismo individuo, cuando se tienen en cuenta aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones desiguales tanto económicas como sociales y cuando se brinda apoyo en igualdad de condiciones a quienes lo requieran, entre muchos otros. De las anteriores circunstancias, nace el hecho que la calidad educativa se consigue no solo cuando se obtiene un buen nivel académico por algunos estudiantes, sino también en el momento en

y la baja inversión en educación en muchos países así lo ratifica, ya que es demagogia pensar que puede salir bien evaluado un sistema educativo cuando los recursos asignados al mismo son completamente miserables y mezquinos. En este sentido, Gómez (2004) enuncia que:

La importancia que se la ha reconocido a la educación como eje del desarrollo socioeconómico, está reflejada en los esfuerzos realizados por autoridades

nes y estudiantes por igual, cuando es claro que coexiste un mar de disparidad al interior de las comunidades educativas y cada una de ellas sujeta unas características propias. Para los fines de nuestro argumento, debe ser conocido, además, que el verdadero propósito de una evaluación debe ser el mejoramiento continuo de todos los responsables del sistema educativo, es decir, que esta no debe convertirse en un escalofriante ritual ejecutor y verdugo que castiga o premia a las entidades con el recorte o el incremento de presupuestos.

Suele decirse la evaluación de la calidad educativa presenta varias potencialidades al momento de medir normativa y jerárquicamente la gestión educativa en sus diversas aristas. Entre estas potencialidades se quiere exhibir como el elixir curalotodo a la implementación de sistemas de información sofisticados para evaluar y tomar decisiones en términos de calidad, eficacia y eficiencia como el renombrado Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE, siempre con el propósito genuino y economicista de minimizar los gastos que se destinan a la educación, cuando está demostrado hasta la saturación que en muchísimos países como en Colombia, la inversión en educación del producto interno bruto son cifras grotescas y festivas que no satisfacen en los más mínimo las reales necesidades de la población y lograr con ello un mejoramiento notorio de la calidad educativa. Todos reconocemos que la evaluación es necesaria y que de una u otra forma puede aportar mayor información sobre debilidades en los procesos y sus posibles planes de mejoramiento que conduzcan a un cambio, pero también estamos enterados de que los indicadores para llevar a cabo dicha evaluación deben ser coherentes y cercanos a la realidad, que deben tener en cuenta para todos los responsables del andamiaje educativo de un país aspectos como la financiación, administración, liderazgo, planeación y orientación de los procesos educativos.



Fotografía - Alberto Motta

que un sistema educativo garantiza que los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la escuela y culminen su formación en ella.

Llegados a este punto, es significativo mencionar que históricamente siempre se han buscado estrategias para medir, controlar y evaluar la educación, y se ha llegado a compararla, incluso, con procesos y conceptos empresariales, fabriles e industriales, olvidando la esencia humanista y social que realmente la educación debe tener. La evaluación de la calidad educativa surge desde los años 80 en atención y obediencia a las ideas de las organizaciones internacionales como la impecable OCDE, las cuales estimaban que los ciudadanos debían saber cómo funcionaba el sistema educativo. Sin embargo, los intereses de estas organizaciones son más políticos y económicos que sociales,

educativas de la región para determinar el rendimiento de los estudiantes. Como resultado de sus preocupaciones, han diseñado sistemas de medición de la calidad educativa y de rendimiento de los estudiantes, estos últimos en forma de sistemas estandarizados de evaluación<sup>7</sup>.

No es extraño, que al momento de evaluar la calidad educativa aparezcan una serie de riesgos y contingencias, y entre los más marcados se encuentran las críticas que recibe la educación por parte del mundo entero cuando los resultados de esas evaluaciones no son los deseados por los evaluadores. Al juzgar los resultados, estas entidades poco se detienen a analizar el contexto académico, social y cultural y se empeñan solamente con mínima objetividad en embeberse con los fríos números que arrojan los desenlaces de la evaluación. Otro trance que debe tenerse en cuenta, es que se evalúan a todas las institucio-

Como es sabido, y una vez documentados sobre los posibles riesgos y potencialidades de la evaluación de la calidad, sería irracional no citar que esta tiene implicaciones en la educación, de allí la importancia de hacerla a partir de criterios claros y reales de lo que se evalúa, tanto de la institución educativa, del docente, de los estudiantes, de los directivos e incluso de la responsabilidad misma que le asiste al estado. De no tenerse en cuenta todos los actores del sistema, siempre los sacrificados e inculpadados serán los mismos y cada quien pretenderá salvaguardar su propia corteza e intereses. Debe quedar bastante claro que evaluar la calidad de la educación no solo es mirar los frívolos resultados y números que aparecen como consecuencia de unas pruebas aplicadas a los estudiantes. La calidad implica crítica y autocrítica, implica valorar la diversidad, implica consensos, implica relevancia, implica justicia; la evaluación de la calidad educativa se comparte de forma igual cuando los resultados son buenos, y también cuando no son los esperados. No tiene coherencia alguna pensar que cuando las cosas salen bien, los actores de esto son el Estado y las directivas de una institución, pero cuando los rendimientos son regulares o malos, los culpables e indeseables son los profesores, estudiantes y padres de familia. En razón a lo anterior, *la calidad global es superior al conjunto de calidades individuales. Cada escuela posee una atmósfera que le es propia y será esta dirección clara y firme, con objetivos escolares compartidos por todos los miembros del personal que la integren* (Cano, 2004).

En conclusión, es necesario que de forma inmediata se cambie la concepción de calidad educativa que manejan muchos países como el nuestro. La calidad de la educación no se debe reflejar ni evaluar únicamente por el desempeño de los estudiantes en unas pruebas estandarizadas que se presentan casi siempre en condiciones desiguales sin tener en cuenta las características particulares de todas y

cada una de nuestras comunidades. La calidad educativa debe ser medida y cronometrada en aspectos como la contribución que se hace desde la escuela al desarrollo personal, social, cultural, académico y económico al entorno y al país donde se encuentre el estudiante con base a los recursos que son asignados para su formación. Por todo esto, puede considerarse significativo aislar un poco el enfoque empresarial de la evaluación de la calidad educativa, pues como está proyec-

ca y social para aportar a la academia y no caer en la trampa de los ordenamientos esquemáticos y sistémicos provenientes de los más poderosos del planeta. Ellos tienen el objetivo perverso de distraer a los actores de las comunidades educativas utilizando tácticas como el diligenciar de innumerables documentos, socializando experiencias, compitiendo entre sí. Con todo ello pretenden alejarlas de la verdadera producción intelectual, que, en definitiva es la que aporta a

**...La calidad implica crítica y autocrítica, implica valorar la diversidad, implica consensos, implica relevancia, implica justicia; la evaluación de la calidad educativa se comparte de forma igual cuando los resultados son buenos, y también cuando no son los esperados...**

tado, responde a los postulados de las Organizaciones Internacionales y no a las necesidades y características de cada país. Pretender evaluar una calidad educativa sin inversión significativa, sin cobertura total a la población, sin atender las necesidades especiales, sin programas de inclusión, entre muchos otros, no solo es ilusorio sino también irresponsable.

La calidad educativa propuesta por un gobierno debe enfocarse en otros horizontes. Las estrategias para conquistarla deben ir más allá de la conformación de unos comités estériles dentro de las instituciones educativas que, en definitiva, y por la carencia de recursos, herramientas, estrategias y capacitación aterrizada a la realidad, terminan programados algorítmicamente para la producción de formatos, presentaciones y matrices con las cuales cada día abren mayores brechas entre los docentes y estudiantes. Los grupos de calidad deben ser conformados y con una plataforma ideológi-

una verdadera construcción de tejido social y a unas condiciones de auténtica calidad educativa para los pobladores incluyendo a los menos favorecidos y desposeídos del país.

## Referencias

- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Camisón, C. y otros (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. España: Pearson Prentice Hall.
- Gómez, R. (2004). *Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas*. Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/7274/6723> (19 de Febrero de 2018).
- Seijas, A. (2002). *Evaluación de la calidad en centros educativos*. España: Netbiblo.



# EL ARTE COMO VÍNCULO ENTRE LA EXPERIENCIA DE ENCIERRO Y LA DOCENCIA

## Resumen

Este artículo desarrolla un análisis de las relaciones entre experiencia, cuerpo y encierro, aspectos que pueden originar metamorfosis en las maneras de expresión y en lo pedagógico. Se inicia con *tejiendo experiencias* de educación, arte y vivencias. *Dibujando Ando*, es una propuesta a partir de las experiencias en instituciones de salud mental, sedes de amparo juvenil y centros de rehabilitación, donde se realiza la interconexión del arte como medio de creación, re creación y re-

sistencia del sujeto; la cual busca impulsar la idea de la pedagogía del arte, donde los individuos encuentran medios diferentes de expresión, convirtiéndose en una apuesta que recurre a aspectos tanto autobiográficos como autorreferenciales basada en el dibujo y en la posibilidad de encontrar en las prácticas artísticas formas de dar sentido a las experiencias y de manifestar en un registro distinto a la palabra los significados que pueden desprenderse de ellas.



**Maria del Pilar Giraldo Villegas**

Licenciada en Artes Visuales.  
Universidad Tecnológica de Pereira.  
Docente de Artes Plásticas, I.E. Henry Marín  
Granada. Circasia, Quindío.  
arte\_pilargiraldo@hotmail.com



## Palabras clave

Pedagogía, arte, dolor, experiencia, dibujo

## Introducción

Este artículo es derivado del proyecto artístico / educativo “Dibujando ando con colores de re existencia, de resistencia...” el cual se desarrolló en la ciudad de Armenia a lo largo del 2016, como trabajo de grado para la obtención del título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – CINDE, dentro de la Línea de investigación Jóvenes, culturas y poderes. En este, se desarrolla un análisis de las relaciones entre experiencia, cuerpo y encierro, aspectos que pueden originar un cambio en las maneras de expresión y en el ámbito pedagógico. Esta apuesta permite visibilizar como una práctica pedagógica y estética genera nuevos linderos de la personalidad basados en la subjetividad.

*“Educar significa que todo aquello oculto en el individuo tiene que ser sacado a la luz.*

*El individuo tiene que florecer;  
ese es el significado  
original de educación”*  
(OSHO, 2005)

Nacemos en un mundo que está nombrado. En el acontecer humano vamos constituyendo experiencias y se van ordenando horizontes de sentido respecto nuestra mirada

del mundo. La pedagogía del arte en situación de encierro se puede convertir en una vía de liberación por medio de la capacidad de generar bienestar y de comprender la otredad; la creación artística en estos casos permite no sólo reconocer en el otro un estado de diferencia, posiblemente de aislamiento y de rechazo social por su condición, se convierte además, en un medio que proporciona herramientas de expresión, no sólo para ocupar el tiempo libre, sino también para enunciar lo que se lleva dentro de sí, sea esto una voz que exterioriza su realidad o fantasía.

## Tejiendo experiencias

“El valor de la Educación artística reside en su facultad de aproximarnos al mundo y sus gente, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y de pensar”

(López García, 1993)

En ese horizonte de sentido la educación va más allá de cuatro paredes. La educación como acto particular de la condición humana se constituye en la felicidad; se educa desde la madre, desde el cuidado, la sensibilidad, desde dar más de lo que se puede dar; se educa con una pedagogía desde la cercanía, la compañía con una pedagogía del silencio, en la cual es inherente la serenidad, la atenta escucha, en la que se piensa el silencio como condición de posibilidad del otro y en la que el maestro es capaz de silenciarse para dejar surgir al otro con aceptación y compasión.

Es así como la educación se presenta en comunidad, teniendo en cuenta que lo que es común nos toca y nos permite crear vínculos, porque al compartir deseos, memorias y miradas, se da paso a las más auténticas conversaciones; con esto la educación puede acercarse a su fin último, al aporte positivo, al crecimiento del ser en comunidad y a su desarrollo propositivo como ser humano.

En la experiencia de llevar esta práctica a cabo como docente de artes en sedes de amparo juvenil y centros de rehabilitación de Armenia, a la vez como maestrante en Educación y desarrollo humano, surge la pregunta: ¿Cómo generar un aprendizaje desde el lugar de la experiencia pedagógica y el arte para una mayor comprensión de esos espacios de encierro? Este cuestionamiento sirve como gestor del proyecto artístico / educativo “;Dibujando ando con colores de Re-existencia, de Resistencia!”, convirtiéndose en un tejido de experiencias, de aspectos tanto autobiográficos como autorreferenciales sobre dos posiciones alternas respecto al encierro, el arte y la educación.

La primera posición, se manifiesta como usuaria de instituciones de encierro y muestra el proceso en que se resiste y se re-existe teniendo el dibujo como núcleo, trata la vida restituida, aquella que se ha perdido varias veces y que luego de estar destituida de sí misma, encuentra la fortaleza y el compromiso con sí y los otros.

**Figura 1.** Maria del Pilar Giraldo, *Fieles compañeros* (2015). De la serie *Dibujando Ando*. Fotografía.



La segunda posición, es el tejido que se produce del ser que mutó, que encontró en el arte un medio de escape y convirtió su fuga en su labor y que facilitó el pasó a una nueva etapa de experiencias, titulada “dibujando ando”. Esta última se desarrolla desde la perspectiva de docente de arte en los espacios mencionados al observar patrones y abrir ventanas que permitan comprender los imaginarios de los usuarios / estudiantes, al verificar como se articula el arte como medio de expresión y se da paso a la metamorfosis de su re-creación y resistencia, además de cómo estos aspectos replantean la práctica educativa.

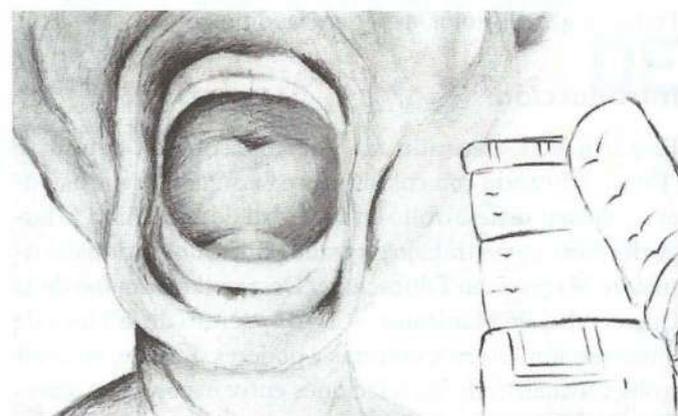
Estas experiencias de haber sido tanto usuaria de un centro de salud mental como de ser docente e interlocutora de las historias que se narran en dichos centros de encierro se plasman por medio del dibujo, se trazan retratos de experiencias que se narran desde el existir/ habitar y resistir/ re-existir desde el encierro. En este tejido se visualiza a los seres habitando en dichos lugares, aunque para algunos miembros de la sociedad sean más bien no-lugares, habitados por los innumbrables, los olvidados, los rechazados, los exiliados, por no estar dentro de lo “normalizado”; en cuanto a esto, Foucault al hablar de las heterotopías de desviación, hace referencia a “los lugares que la sociedad acondiciona en sus márgenes, en las áreas vacías que la rodean, esos lugares están más bien reservados a los individuos cuyo comportamiento representan una desviación en relación a la medida o a la norma exigida” (Foucault, 1966).

Este enfoque educativo busca una sistematización equilibrada entre el ser y hacer, centrándose más en los sucesos y sus interacciones con el contexto, convirtiendo la práctica en un nicho que da pie a la realización de múltiples experiencias; a ese recorrer, a acciones y procesos que dejan marcas en los sujetos, partiendo de la experiencia como proceso de atención, escucha, apertura, vulnerabilidad, exposición y alteridad.

En ese transcurso de cambiar los lentes con los que se lee la realidad del encierro y de los seres que lo habitan, se utiliza el arte a manera de espacio en el que el otro construye lenguaje desde la posibilidad de construirse a sí mismo, partiendo de la base de que la realidad no es absoluta y se puede transformar. Así pues, emergen un relato, unas imágenes, un producto estético que visibilizan el mundo social dentro del encierro.

En ese devenir, el cuerpo ocupa un no-lugar, la mente vuela fuera con solo asomarse a la ventana o con un viaje de la memoria. En ocasiones, no se necesita estar en cuartos fríos y paredes blancas para estar encerrado, la mente es el encierro más severo al que se pueda someter una persona; la mente puede jugar con las emociones y cambiar acciones. La subjetividad del ser sirve como medio para reconocer la realidad visible e invisible de sí; en dicha subjetividad y percepción del mundo, tanto interno como externo, todos los sentidos se relacionan, cruzan entre sí los esquemas mentales previos y la experiencia actúa como catalizador de los procesos de creación y re-creación del individuo, el cual no solo conforma, sino que también transforma y construye la colectividad a la que pertenece.

**Figura 2.** Maria del Pilar Giraldo, *Delirio* (2005). De la serie *Dibujando Ando*. Dibujo sobre papel.



En ese transitar de fuera a dentro, del lugar al no-lugar, de los diferentes tipos de encierro, la persona se vuelve un “paseante” como lo expresa Walter Benjamín en el libro de los pasajes; pasado, presente y futuro entremezclan siempre sus presencias en la experiencia del presente que acompaña al Paseante y le constituye en cuanto tal... el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación. El Paseante busca el encuentro con un presente que le ofrezca su rostro –es un cazador de rostros, como otros tantos mundos posibles- como otras tantas posibilidades de mundo; pero, todo tiene un rostro en un auténtico paseo. Tal es

la definición que da Benjamín de la experiencia del aura: “dejar que las cosas levanten la mirada, devolverles a las cosas el derecho a tener rostro.”

El ser encerrado, el usuario, el paseante de aquellos no-lugares, de lugares de paso en los que puede permanecer por horas, días, meses e incluso años, en ocasiones incluso sin querer hacerlo, captura su entorno por medio de los sentidos y lo interioriza con su propio cuerpo y experiencia. Esa retro inspección, ese proceso interno permite que desarrolle en su ser nuevas imágenes mentales y nuevos circuitos que entrelazan elementos, colores, texturas, personas, paisajes, olores y situaciones, que se materializan en imágenes e historias escritas en su memoria e imaginación, forjándose como huellas propias, como recuerdos nuevos.

Según el enfoque de este proyecto artístico/educativo, se llega a un juego de realidades efímeras que hace referencia a las vivencias dentro de un centro de salud mental como sitio transitorio, como lugar de paso, como no-lugar, vivencias que, aunque dejan huella, van quedando atrás en un pasado que algunos preferirían olvidar. Este proyecto habla sobre los retratos que se capturan dentro del encierro, en el que se desbordan una serie de imágenes inmateriales como la libertad, la vida y la felicidad aparte de las imágenes que configuran un lugar cerrado, de paredes blancas, corredores fríos, ventanas enrejadas, horario para cada cosa, de un espacio, que para el común de la gente de la ciudad es una clínica de locos. En esta dualidad las puertas dejan de ser puertas, se convierten en pasaporte, las ventanas son las esperanzas de salir, de volver al mundo de afuera, las rejas atormentan más, por que reflejan la cárcel mental que hay en la cabeza, los sofás sinónimos de vida social, punto de encuentro, de TV y sueño...

**Figura 3.** Maria del Pilar Giraldo, *Infierno* (2005).  
De la serie *Dibujando Ando*. Fotografía.



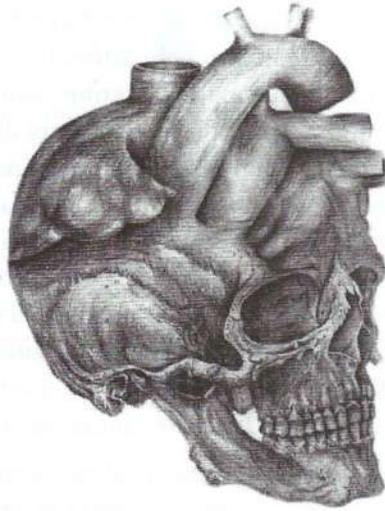
El espacio de encierro presenta metáforas, historias, esperanzas y pesadillas que están impregnadas en paredes, pisos, camas, puertas y ventanas... esperando día a día el paso de la gente que entra, que sale, que regresa, y que no vuel-

ve. Es esta “pose”, como la llamaría Barthes, la que plasma la intención de lectura donde se muestra el sitio tal cual es, por medio del “Punctum” (El pinchazo, la casualidad, el azar) que generen las imágenes dentro del observador de la foto en este caso del lugar de encierro. La parte informal, cotidiana y casual de este proyecto artístico/educativo se representa por medio de dibujos y escritos realizados a lo largo de los últimos 15 años, como expresiones de resistencia a un estado mental, a un estigma que acompaña la vida desde corta edad y que si bien ha intentado acabar con la existencia, no lo ha logrado; por el contrario, ha reforzado aspectos positivos, como lo es la constante re-creación del propio ser; y respecto al arte, no solo ha servido como un medio de escape, de expresión y de esparcimiento, sino que se ha convertido en motor y en símbolo de resistencia que crece cada día más con la labor de educadora en arte.

En este proyecto se da la incursión del elemento pedagógico desde el arte, concretamente desde el artista/educador, usando elementos que de alguna manera han sido “vetados” en algunas esferas sociales; estas herramientas, -siempre tomadas a la ligera-, se conocen por hacer parte del desarrollo cognoscitivo del ser humano desde sus inicios, como herramientas para mostrar un poco de su pensamiento, volviéndolo comunal, y socializándolo para generar así una consciencia grupal, que funciona como ese primer engranaje para desarrollar un cambio cultural observado desde un vector positivo/propositivo; al igual que el artista, que realiza un proceso de interiorización de sus percepciones de lugar, crea vínculos entre su experiencia, creencias, memoria e imaginación dándole significado a los espacios que transita/ habita y es así como el arte se ha presentado como parte de cada cultura, representando los acontecimientos presentes en cada sociedad, siendo parte de la expresión y comunicación del hombre.

Se Parte de la base que dentro de cada ser se encuentra un bagaje, un recorrido que marca e influye de una u otra forma su quehacer diario. En ocasiones es fácil hablar del otro, juzgar, opinar, aconsejar y comparar; por el contrario, resulta muy difícil asumir, hacer una cruda retro-inspección y darse cuenta en realidad de lo que se es o se habita. Es complejo aceptar que por instantes el individuo puede dejarse invadir y dominar por ese monstruo interno que lo lleva al lado más oscuro de su ser, que lo induce a acciones, emociones que se quisieran controlar, pero al estar vulnerable se pierde esa lucha interna, dejándose llevar, justificando la decadencia y el dolor a los que se puede llegar. *“A veces el genio se vuelve oscuro y naufraga en el amargo pozo de su corazón” Paul Celan.*

**Figura 4.** Maria del Pilar Giraldo, Macabro y Rojo (2016).  
De la serie Dibujando Ando. Dibujo sobre papel.



...Como educador uno se encuentra marcado con las experiencias propias y las historias y vivencias de sus estudiantes; en ocasiones el haber tocado fondo, el caer, el experimentar sentirse a la deriva puede revertirse en algo favorable cuando se deja a un lado la imagen rígida de educador, sacando a flote la persona que ve reflejada parte de su historia en sus estudiantes, haciendo así más fácil identificarse con su ser y llegar a ellos tanto en lo cognitivo como en lo emocional.

### Dibujando ando...

Las artes son un medio de re-comunicación, un catalizador de emociones que ayudan a procesar sentimientos y generar nuevos pensamientos, sobre todo cuando las palabras no son suficientes.

En la sociedad los individuos se enfrentan a diferentes formas de encierro. Calvino se refiere a la ciudad como un conjunto de muchas cosas; memorias, deseos, signos de lenguaje, son lugares de trueque, no solo de mercancías, son también trucos de palabras, deseos, recuerdos. La persona puede aprovechar ese trueque que se genera en el encierro, en el estar en un contexto hostil, para dar paso a la re-creación de ese espacio en algo poético, estético, expresivo, donde el ser recorre un laberinto entre la memoria, sueños, imaginación, sensaciones diversas, relaciones y nuevos conocimientos.

Retomando la referencia de Calvino, los lugares permiten un viaje por la memoria, donde por un momento regresan a la mente relaciones e historias que recuerdan y representan una imagen de lo que fuimos y lo que somos, es así como en los llamados lugares pueden interactuar elementos tan

unicos, personales y a la vez comunes entre sí, que permiten crear identidades colectivas, entre seres desiguales con experiencias con significados similares. En este otro mundo, se puede hablar sobre los no-lugares, espacios donde se adquiere una identidad provisional; en aquel anonimato relativo, se genera una introspección quizás por la misma des-identificación del ser, quizás también porque en los lugares de encierro las relaciones de poder hacen que las practicas de libertad sean limitadas y demarcadas.

**Figura 5.** Maria del Pilar Giraldo, Alteridad (2015).  
De la serie Dibujando Ando. Dibujo sobre papel.



En cuanto la alteridad como el desarrollo de las relaciones, los encuentros o desencuentros con el otro, lleva a plantearse interrogantes sobre el espacio social en el que se vive y cómo se vive. En este proyecto se busca por medio de la pedagogía del arte abrir una ventana al mundo de la expresión, de la creación, por medio del color, la línea, la forma, las texturas y la composición, para que el usuario/estudiante pueda encontrar otro recurso para ocupar su mente, re-crearse, aprender y dejarse llevar por su imaginación o quizás por la complejidad y el reto que puede ofrecer el dibujo. Es así como esta nueva experiencia, dio la oportunidad de abrir las puertas a otra forma de ver el mundo, de percibir el arte, de leerse y expresarse; en esos cortos

espacios en medio del encierro los estudiantes recrearon su re-existencia y generaron en lo personal un incentivo a resistir por medio de la pedagogía del arte en este mundo, que si bien desgasta y devasta, también tiene la habilidad de sorprender y motivar a seguir adelante con la docencia y el arte.

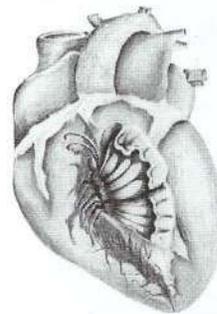
A modo de conclusión, si bien no hay fórmula para representar la miseria de las personas “invisibles”, la frustración, el hambre, la desesperación, la depresión, la insalubridad, la falta de empleo, el rencor social, el embrutecimiento alcohólico, la drogadicción y la explotación capitalista, si es



posible el desarrollo de procesos continuos, en los que se brinden unas herramientas básicas, se preste un acompañamiento, se ejerza un rol de facilitador, en espacios que abran las puertas al mundo de la expresión y el arte, con la libertad de crear sin cohibirse por el hecho de pensar si el resultado final es bonito o feo. Procesos en los que se pueda hablar, expresar, relatarse; no desde la mirada de la miseria humana que venden los medios de comunicación o algunos actores de la sociedad; al contrario, desde su lado humano, dejando a un lado tanto melodrama y dando cabida a una nueva etapa de re-existencia. Se permite encontrar en la expresión artística otra forma de pasar el tiempo, de aprender, de dejarse llevar por la imaginación

y en algunas ocasiones por la inercia de mover la mano al aplicar color; puede que sus obras no se expongan en grandes museos; sin embargo, estas no se quedan solo para cada alumno, ya que durante todo el proceso los mismos compañeros interactúan, opinan, comentan, aconsejan, algunos intervienen y llegado el momento final de dar a conocer el producto final, algunos con timidez, otros con seguridad comparten como esos meses de trabajo, da fruto en el proyecto final.

**Figura 6.** Maria del Pilar Giraldo, Pupa (2015). De la serie Dibujando Ando. Dibujo sobre papel.



Así es como el proyecto artístico / educativo logra hacer visible la forma en que el arte, que si bien, no sana, ni alivia de forma definitiva las experiencias ligadas al dolor o a estados límite, si permite constituir una instancia de enunciación y de catarsis que permite el inicio de un espacio dialógico, en el cual tales experiencias puedan ser traducidas simbólicamente y puedan ser transmitidas a otros, tal como expone Néstor García Canclini “El arte verdaderamente revolucionario (y a modo personal incluyo la educación) es el que por estar al servicio de las luchas populares, trasciende al realismo. Más que reproducir la realidad le interesa imaginar los actos que la superen”.

### Bibliografía

- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (2005). *El libro de los pasajes*. AKAL.
- Berger, P. (1967). *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Italia: Giulio Einaudi.
- Canclini, N. G. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina: Teorías estéticas y ensayos de transformación*. Grijalbo.
- Foucault, M. (1966). Topologías. Utopías y heterotopías y El cuerpo utópico. conferencias radiofónicas pronunciadas por Michel Foucault el 7 y el 21 de diciembre de 1966, en *France-Culture*. Fractal Revista trimestral.
- López García, C. (1993). A proposito de la educación artística. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 85.
- OSHO. (2005). *El libro del niño. Una visión revolucionaria de la educación infantil*. Grijalbo.



# La investigación en la escuela

## como reto y oportunidad de la formación pedagógica



**Angelo Monroy Ballesteros**

Magister en educación Universidad Santo Tomás. Especialista en infancia, cultura y desarrollo Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en educación para la infancia Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Básica Primaria Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda angelo9257@hotmail.com

### Resumen

El siguiente texto aborda algunas reflexiones referidos a la investigación en la escuela respecto a los elementos que la fortalecen como proceso de formación pedagógica. Con referencia a este aspecto, es importante comprender que la realidad de la escuela se convierte en una oportunidad para conocer e intentar comprender diferentes situaciones de carácter académico y sociocultural. Desde esta perspectiva la investigación en el aula se caracteriza inicialmente por el compromiso de la formación del docente frente al interés de entender una problemática de su realidad desde un enfoque investigativo específico, una experiencia de vida determinada y un conjunto de saberes propios desde su formación en particular.

### Palabras claves

Investigación pedagógica, formación docente, impacto social, contextos de aprendizaje.

*“Quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender”*

John Cotton

### Introducción

Uno de los principios básicos en la formación profesional de los docentes corresponde a generar una continuidad con los procesos de investigación en los diferentes espacios de formación pedagógica, tanto dentro como fuera del aula. Los escenarios de la escuela se encuentran totalmente permeados por los diferentes contextos que muchas veces en el saber académico de las universidades, se cree que pueden ser abordados con un único enfoque o una metodología determinada. A lo largo de nuestro paso por distintas instituciones educativas, la realidad nos ha mostrado a cada uno de nosotros cuán lejos nos encontramos de llegar a conocer las diferentes situaciones que se presentan día a día

en las escuelas de nuestro país al tratar de entender la complejidad de la práctica docente.

### **El saber pedagógico propio**

La formación de un maestro no termina al alcanzar el nivel más alto en su respectivo escalafón. El principal componente de responsabilidad que tiene la enseñanza, radica en retribuir el conocimiento adquirido a lo largo de los años y de alguna manera poder hacer útil dicho conjunto de saberes, experiencias y vivencias a los demás miembros de la sociedad. Sin embargo, nuestros procesos de formación e investigación convencional siempre se encuentran enfocados a dos miradas. La primera de ellas corresponde a encontrar un problema determinado en nuestra realidad escolar, bajo un conjunto de teorías y modelos que se distancian en tiempo y comprensión de la realidad de los contextos propios. La segunda, radica en generar una teoría a partir de dichos modelos que se convierte en un ejercicio de producción de conocimientos sin generar un impacto significativo en el escenario escolar que se investiga.

Frente a este aspecto, Lieberman & Miller (2003) destacan que la actitud indagadora del docente se convierte en el instrumento fundamental para dar inicio a los procesos de transformación de la práctica educativa. Así mismo, es fundamental comprender que el desarrollo profesional del docente requiere de acciones que generen distintas miradas sobre la realidad para ir más allá de los requisitos académicos que en muchas ocasiones se establecen como acciones aisladas de los escenarios educativos desconociendo procesos y abordajes que se han generado previamente.

Del mismo modo, es importante comprender que en la actualidad los maestros se encuentran mucho más preparados en su formación profesional desde diferentes aspectos relacionados con campo de formación, acceso al conocimiento de diversas áreas, facilidad para el acceso y la di-

fusión del conocimiento, entre otros. Sin embargo, también es cierto que la profesión sigue siendo conformista en muchos sentidos generado principalmente por los currículos institucionales y las disposiciones educativas de los estados que enmarcan la labor pedagógica a partir de modelos replicados en contextos rígidos y acartonados que desconocen la realidad de la escuela (Carr & Kemmis, 1988).

### **Aprender sobre investigaciones**

La mayoría de las modalidades de graduación en las diferentes instituciones de educación superior, solicitan la realización de un documento que refleje la producción y el aporte del maestro en formación en donde evidencie los conocimientos adquiridos, sin embargo solemos encontrar este tipo de investigaciones por doquier en los anaqueles de las bibliotecas de las facultades de educación como documentación muerta sin ningún tipo de retroalimentación con las comunidades que fueron intervenidas en algún momento.

Con respecto a la formación académica del docente, una propuesta metodológica de trabajo sería retomar las investigaciones más destacadas de las universidades con el fin de generar una reflexión sobre las situaciones que se dieron frente a determinados procesos de investigación pedagógica y poder generar diálogos con los actores implicados en dichas investigaciones. “La comunicación de los datos promueve la conversación reflexiva y ocupa el núcleo central de cualquier transformación de la cultura profesional” (Elliott, 1993, p.79).

### **Desde la realidad escolar hasta la posibilidad de la formación docente**

Generar procesos investigativos que tengan un impacto específico y una continuidad en los procesos de la comunidad académica de nuestras instituciones, debe convertirse en un imperativo de la formación de los

maestros en nuestras prácticas escolares.

El conocimiento pedagógico producido en la escuela debe permitir un diálogo de saberes con los docentes en formación que se encuentran en la universidad. La reflexión, la investigación y los procesos de socialización en cuenta a los alcances y las dificultades de la investigación en el aula, deberían convertirse en elementos de reflexión para todos aquellos que deseen asumir el reto de la formación de sujetos éticos y políticos en un escenario socio histórico determinado.

En la actualidad, el docente debe encontrarse en la capacidad de generar estrategias que le permitan a sus estudiantes desarrollar procesos de pensamiento para garanticen la comprensión básica del mundo y de sus diferentes realidades.

De esta manera, la formación del docente establece un impacto directo en las comunidades educativas a las que se encuentra vinculado. “En las condiciones latinoamericanas de formación docente resulta cuando menos difícil realizar programas de renovación curricular y educativa, ya que es claro que la cualificación docente es condición necesaria para mejorar la calidad educativa” (De Zubiria, 2002, p. 60).

### **La sistematización experiencias como transformación pedagógica**

Una propuesta de aprendizaje como oportunidad para la formación pedagógica está definida por la sistematización de experiencias, estrategia que se consolida como un elemento de análisis de la práctica educativa. Este enfoque está instaurado en una investigación construida en y desde la realidad situacional, social y educativa de cada institución buscando volver sobre la experiencia vivida para reflexionarla, comprenderla y así poderle dar tránsito hacia otro lugar, es decir, hacia la transformación. Dichos elementos permiten que la sistematización se convierta en la herramienta

para acercarnos a esa realidad y comprenderla de una manera más asertiva desde la voz de sus participantes.

Respecto a este proceso, Jara (1994) sostiene, que una experiencia se encuentra relacionada con distintas percepciones y emociones que son manifestadas por los protagonistas que viven la experiencia, teniendo en cuenta sus principales visiones respecto a la realidad que conocen.

Sistematizar experiencias se refiere no solamente a la organización coherente y ordenada de una serie de datos e informaciones, sino que de manera preponderante involucra un proceso socio-histórico y dinámico en donde se establece esa experiencia y unos personajes concretos que la vivieron, reconociendo las particularidades en un proceso único e irrepetible y es precisamente ahí, de donde emanan los aprendizajes que debemos aprovechar. En palabras de Jara (1994):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (p.90).

En palabras de Cendales y Torres (2006) se busca que las teorías locales sean sumamente pertinentes para las comunidades en las que se producen y se conviertan en factores claves para reorientar la acción. Sin lugar a duda este es un elemento fundamental en la sistematización, encontrar esos elementos metodológicos que favorecieron los procesos de enseñanza aprendizaje para potenciarlos, transformarlos o cambiarlos y reorientar las actividades y proyectos a favor de las lecciones aprendidas.

De esta manera, este tipo de ejercicio investigativo permite que el maestro piense, reflexione y revise su capacidad y su verdadero potencial como productor del conocimiento a partir de sus propias vivencias en el campo laboral.

## Reflexiones frente a la investigación en la escuela

Para finalizar, nuestro compromiso con el campo de la pedagogía es constante e interminable. La responsabilidad como profesionales de la educación debe estar dirigida hacia la construcción de conocimiento colectivo y mancomunado para abordar las realidades que se encuentran más allá de las teorías y los modelos. Así mismo, es importante generar desde la escuela las condiciones que le permitan a los demás miembros de la sociedad reconocer el verdadero papel de la educación en la construcción de ciudadanos del país.

Para Latorre (2003) los docentes investigadores asumen la práctica educativa como un espacio de indagación, apuntan a cuestionar el ser y el hacer de su docencia desde una mirada holista y de complejidad; los lleva a estar atentos, cuestionarse, comprender y buscar alternativas a los problemas.

La divulgación de los distintos ejercicios investigativos de la docencia debe establecerse como un mecanismo de diálogo y construcción entre las comunidades, las universidades y los establecimientos educativos, permitiendo de esta manera avanzar en la mirada de las diferentes realidades que se encuentran atadas a los contextos educativos.

La invitación para todos los lectores es dar continuidad a estos procesos investigativos en las distintas instituciones a las que se encuentren vinculados para que de esta manera exista la posibilidad de producir un conocimiento que sea visibilizado y que parta de la propia reflexión en torno a la escuela para retroalimentar las experiencias y establecer verdaderas comunidades educativas de aprendizaje.

## Referencias

- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir). Problemas y métodos de investigación en educación. Madrid, Rialp.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006) Sistematización de Experiencias: caminos recorridos. Nuevos horizontes. Revista Latinoamericana de Educación y Política. La piragua No.23
- De Zubiria, J. (2002). De la escuela nueva al constructivismo. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1974) La Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo XXI. GIROUX, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. 3 edición. San José, Costa Rica. Alforja.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España, Graó.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. España, Octaedro.
- McMillan, J. (2005). Investigación Educativa. Madrid, Pearson Educación.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa, retos e interrogantes, Volumen 1. métodos. Madrid: La Muralla, P. 230.
- Raufelder, D., Bukowski, W. & Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teacher-student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. Journal of Education and Training Studies. Published by Redfame Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.108>
- Rodríguez Gómez, G. (1996). Metodología de la Investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

# EDUCACIÓN POPULAR, INFANCIA Y CALLE

## REFLEXIONES SOBRE LAS ALAS DE LA LIBELULOSA



**E**l presente artículo recoge algunas reflexiones pedagógicas que se dieron en la implementación del primer jardín infantil para la primera infancia que habitaba el sector del voto nacional; en el cual se encontraba la olla más grande del país, conocida como el BRONX. Se evidenciará la influencia de las dinámicas propias de este sector en la configuración de la primera infancia que se ve avocada a desarrollarse en estos contextos y como a partir de una propuesta de educación comunitaria y popular como lo fue la “casa de desarrollo infantil la Libelulosa” se logran cambios en las cotidianidades de esta comunidad.

### Educación Popular una apuesta vigente

La educación popular nace de todo un proceso de reivindicación social por todo el proceso de implementación de las políticas neoliberales en el continente, en este momento el sujeto de lucha se presenta como el obrero, el campesino, el ciudadano empobrecido, la mujer vulnerada etc... en este crisol de sujetos por los cuales se preocupa la educación popular de la misma manera que en la actualidad el sujeto infante es difuso y difícil de definir como para poder ser tomado en cuenta tanto en las políticas sociales y su defensa como por la educación popular.



**Edwinn Andres Castillo Barrios**

Licenciado en Educación  
Básica con Énfasis en Ciencias  
Sociales. Candidato a Especialista  
en Infancia Cultura y Desarrollo.  
Educador Popular y Comunitario.  
Sabedor de calle.  
tropicodecapricornio@gmail.com



Fotografía - Alberto Motta

Sin embargo, en los últimos tiempos la definición del sujeto de acción de la educación popular a cambiado y bajo esta sombrilla teórico-práctica nos hemos cobijado muchas practicas contra hegemónicas que cuestionan ordenes establecidos y vulneraciones invisibilizadas por la cotidianidad. Es así como para el grupo de profesionales a los cuales nos fue encargado la construcción de una propuesta de jardín infantil para la comunidad del voto nacional nos fue más significativo bajo esta sombrilla construir un proceso que permitiera que eso que pasaba dentro del espacio del jardín tuviese una redundancia en la cotidianidad en la que las niñas y niños del servicio se veían enfrentados al regresar a sus casas (pagadarios en la mayoría de casos).

... se impone pensar el mundo, no desde el centro imperial, colonialista, sino desde la periferia, en el mismo sentido que hoy los educadores populares se proponen pensar la educación no desde las prescripciones de los ministerios de educación, monitoreados desde el centro de dominio imperial -UNESCO, BM, etc.-, sino desde le territorio y con las comunidades concernidas<sup>1</sup>

Esta cita del profesor Fernando Escobar muestra como el interés no era tener un servicio que replicara la realidad en la que esta infancia estaba desarrollándose, era el de tener la posibilidad de a partir del trabajo con

la primera infancia permear todo un tejido social en el cual la norma era la anormalidad y en el cual los niños y niñas no contaban con un espacio que permitiera hacer la mediación entre lo que ocurría en sus casa y sus contextos respecto al orden y las normas y lo que desde la escuela se pretende que esta infancia adopte como norma y como conducta regular para su vida.

### El Voto Nacional

El sector del voto nacional se encuentra ubicado en el centro de Bogotá. Por desgracia luego de que se exterminara físicamente con el sector conocido como el cartucho la problemática que no fue solucionada en ese momento se desplazó unas cuadras más abajo y se asentó en lo que la sociedad colombiana conoció como el Bronx o la "L". En este se concentraban la mayoría de fenómenos de violencia y vulneración que se presentaban en el territorio nacional.

Es así como bajo el amparo del negocio de tráfico de sustancias psicoactivas. En sana connivencia el robo, el secuestro, la prostitución, el tráfico de armas, la piratería y toda la problemática que se asocia a el consumo se concentraba en un espacio de 4 cuadras a unas cuantas cuadras de la casa de Nariño residencia de los presidentes de Colombia. En este contexto las normas que socialmente son compartidas se pierden en los márgenes en los que la ilegalidad cuenta con la legitimidad

de las armas y el poder corrupto, lo que hace que los marcos normativos que ve la primera infancia del sector cuente con unas contradicciones entre este deber ser y el ejemplo que pululaba en el contexto.

### Primera Infancia silencio e invisibilización de una responsabilidad compartida

La problemática durante mucho tiempo fue visibilizada, en cuanto a su tratamiento la primera infancia la normatividad que hacía que los niños que fuesen encontrados en la calle los recogiera bienestar familiar hizo que se ocultaran de las miradas públicas, pero dentro de estas 4 cuadras habitaban y Vivian muchos niños. Los cuales en la mayoría de casos replicaban los modelos de comportamiento y la valoración que se puede tener en un contexto donde llevar la contra e imponer la norma propia por encima del acuerdo general.

La responsabilidad recae únicamente en quienes los ven pareciese que esta primera infancia vulnerada no hiciera parte de la ciudad ni fuera necesario adelantar procesos de restablecimiento de derechos lo que desemboca en un espiral en el cual se encuentran familias que ya llevan más de 2 generaciones en un círculo en el cual las opciones para sus hijos es ser los estudiantes problemas en la escuela y abandonar su formación casi siempre al terminar la primaria.

Esta invisibilización fue tomada en cuenta cuando los menores de otros lugares ingresaban al sector, pero pareciera que nunca se hubiese cuestionado por quienes por las más diversas causas se vieron obligados a jugar en una cuadra llena de basura de drogas de armas, de delito, pero sin embargo en el aula se le solicita por parte de los maestros que acate la norma que no ve realizable en su cotidianidad.

Es aquí donde la infancia del sector se matiza; por un lado, están las niñas y los niños que habitan el sector y por otro lado están los niños que visitan el sector, fueron invisibilizados por la sociedad y aparecen es cuando se estrella la mirada con una mano sucia que retaca o como dice paula mateos:

“Parece haber un momento en específico, claramente identificable, en que los hombres y mujeres de las ciudades descubren a los chicos en situación de calle. Ese momento en que por primera vez se ven es cuando se tropieza con ellos: en el medio del tráfico un niño pide limosna; en un semáforo, un grupo de adolescentes lava vidrios; muy tarde, una niña está deambulando... Sólo entonces el chico o la chica es visto/a. Y solo entonces, cuando se ve, es nombrado -los chicos de la calle-, Y, sólo cuando se es nombrado adquiere realidad”<sup>2</sup>

### Casa Libelulosa centro de mediación social

Ahora bien, bajo este panorama poco alentador un equipo profesional y un grupo de mamitas nos comprometimos a generar un espacio en el que la cotidianidad en la que se desarrollaba la primera infancia contara con una puerta en la cual todo aquel que viniera pudiese entrar ver la oferta que se tenía y dependiendo de su condición aportar para el desarrollo de la propuesta.

En este espacio y bajo esta lógica se articularon diversas instituciones y comunidad que construían de manera horizontal una propuesta que salida de las 4 paredes del jardín para cues-

tionar a toda una localidad y una ciudad por la condición en la que vivían esta infancia y por el lugar que tendrían a futuro, fue así como se pasó de unas prácticas asistencialistas hacia esta comunidad a unos procesos que cuyo fin era el restablecimiento de derechos, en el cual a partir de un ejercicio de construcción colectiva y de autoregulación se logró generar procesos de empoderamiento personal y social respecto a su situación y su lugar en la sociedad.

Este proceso conto con las dificultades propias de un proceso que intenta empoderar a los más vulnerados debajo de esta población no tiene nadie más bajo de ella, lo que ha desembocado en procesos de atención que no toman en cuenta el sujeto y se focalizan en la problemática, siendo uno de los factores más significativos el hecho de que todos tienen algo que decirle al habitante de calle, pero pocos son los espacios en los que su voz es reconocida y tomada en cuenta en un sistema que está lleno de expertos de papel que no conocen el hueco en el estómago y en el zapato.

El equipo profesional sin contar con una línea de base que permitiera tener experiencias replicables o similares nos dedicamos a interactuar con la comunidad proponer diversas formas y modalidades de trabajo que permitieran que todo lo propuesto se pu-

diese realizar de la mejor manera, los encuentros con la comunidad para la ambientación del espacio permitieron generar los lazos de confianza y afectividad de los que nos habla la educación popular.

### Del dicho al hecho

El pasar de ser espectadores del contexto a ser actores y vivenciar el espacio permitió hacer una apropiación del sector y pasar de salir a los horarios establecidos y en grupo a salir a altas horas de la noche en compañía de ellos que de un momento a otro se habían convertido en pares para el mejoramiento de la calidad de vida de sus hijos y niños del sector.

Fue así como se abrieron las puertas a la casa de desarrollo Integral para la primera infancia del Bronx. Este espacio funciono de puertas abiertas y las madres podían pasar tiempo con sus hijos dentro de las instalaciones, se les explicaba todo el proceso pedagógico que se daba con cada una de las actividades y se daban pautas para que en casa se evitara todo aquello que pudiera retrasar su desarrollo y se daban pautas para mejorar este.

Dentro de las experiencias significativas que se tuvo con la comunidad está la autoimagen que esta tenía de si misma y como con la interacción con el equipo profesional se lograron ge-

**...Parece haber un momento en específico, claramente identificable, en que los hombres y mujeres de las ciudades descubren a los chicos en situación de calle...**

nerar procesos como cursos de belleza que redundaron en mejorar su aspecto físico y su higiene, se logró que algunas madres culminaran sus estudios y que aquellas que presentaban signos de maltrato o de vulneración se direccionara a quienes podían brindar ayuda. Sin embargo, en la misma lógica del paga diario que se resuelve al día, muchas de las problemáticas de esta población no dan tiempo para la ruta institucional y muchas veces la solución se daba desde los esfuerzos que la misma comunidad hacía para responder a una realidad inmediata.

### Reexistencias

Otra de las experiencias más significativas fue la ambientación que se realizaba en cada uno de los espacios que habitaba esta infancia, fue así como el artista plástico que se encargaba del proceso de ambientación y trabajo artístico con la comunidad logro construir con las familias de los niños ambientaciones en sus cuartos (por lo general en estos contextos comparten espacio en un solo cuarto hasta 8 personas) logrando que el niño viera que tenía un lugar un espacio un ser.

Otra de estas experiencias fue el carnavalito, en el cual la comunidad hiciera consiente de la existencia de una infancia vulnerada que necesitaba ser cuidada y protegida, las ambientacio-

nes que se realizaban con todos los niños de los paga diarios y que fueran exhibidas en una exposición que se llamara telones en el aire en el que se cubrió todo el sector con los dibujos y pinturas de los niños.

Las celebraciones se realizaban entre todos y con el apoyo de todos no había uno que se quedara sin aportar y luego de que cada uno tenía su barriga llena y su corazón contento se pasaba a pensar en los que estaban debajo de ellos que ya habían dado su primer paso fue así como en varias ocasiones luego de repartir lo cocinado por todos se llegó a estar dentro de la calle del Bronx pasando de estirar la mano en un ejercicio asistencialista a estar a responder entre todos a unas problemáticas compartidas.

### A modo de cierre...

La implementación de este espacio y de 22 jardines nocturnos muestran como para la sociedad colombiana el lugar de la primera infancia que es vulnerada es difuso, de la misma manera que se ha invisibilizado su problemática sus respuestas todavía se dan desde el desconocimiento. Ejercicios de construcción de políticas públicas y de respuestas desde abajo, evidencias como el estado no puede llegar a dar respuesta a aquellos problemas que las comunidades han resuelto desde

sus capacidades, desde sus ignorancias pero sobre todo desde sus queres, es decir cada uno de ellos cuenta con una historia que es válida en este contexto, quizás en otros lugares pudiera dar pie para cuestionamientos o para juzgamiento, pero la práctica nos evidencio que es necesario pasar de la mirada higienista hacia la población.

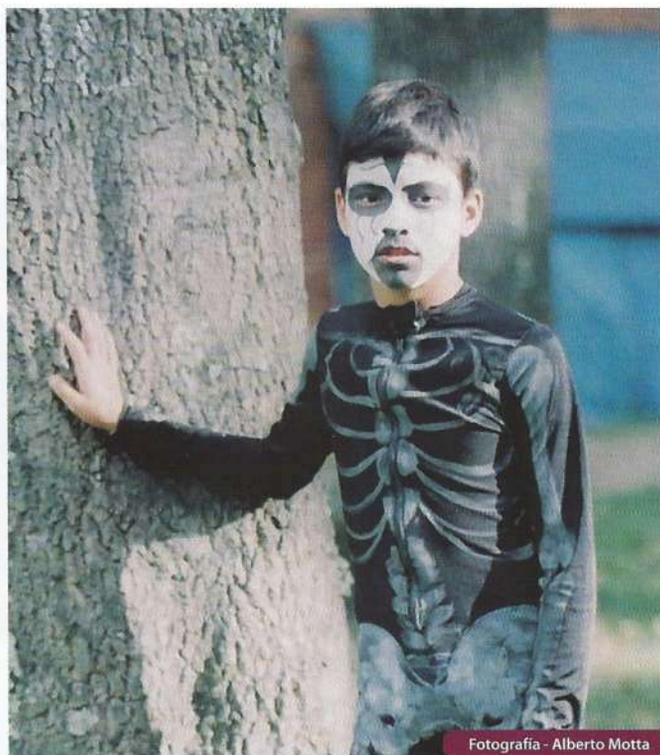
El proceso permitió mientras funciono, que un grupo de niños que veían su cotidianidad en medio de basura y droga disfrutaran de experiencias significativas en las cuales su vida se proyectaba de manera distinta y distante de estos espacios. Mientras que el índice de favorabilidad que se tiene en la mayoría de servicios educativos se da por el egreso satisfactorio en este tipo de contextos muchas veces al estar el niño o la niña en el servicio la familia recuperaba sus redes de apoyo y se retiraban del sector, lo que redundaba en mejorar las condiciones de vida de estos, realizando un seguimiento a el transito que se da al llegar a la escuela.

“Muchos niños indigentes pasan sus primeros años cruciales en ambientes inestables, inseguros y, a menudo, insalubres. Es posible que ellos y sus padres queden aislados de una comunidad que les preste apoyo, de los lazos familiares y de los recursos institucionales, y del acceso fácil a atención médica y servicios escolares; además, con frecuencia no les es posible encontrar de nuevo una vivienda estable”<sup>3</sup>

La escuela invisibiliza las particularidades de esta infancia, y por lo general se convierten en los estudiantes problema de las maestras, su contexto no da para que entienda la norma y no se dan espacios para que los niños y niñas que habitan estos contextos tengan la oportunidad de contrastar su realidad con lo que está fuera de esta.

Experiencias como esta muestran como las comunidades se tienen que empoderar desde sus prácticas y sus saberes, es necesario que todo el es-

**...El proceso permitió mientras funciono, que un grupo de niños que veían su cotidianidad en medio de basura y droga disfrutaran de experiencias significativas en las cuales su vida se proyectaba de manera distinta y distante de estos espacios...**



Fotografía - Alberto Motta

píritu con el que se construyó la ley 115 respecto a la articulación con las comunidades se vivencie, que los niños y niñas se vea como sujetos de derechos y no únicamente como objeto de protección social.

Para construir una paz estable y duradera es necesario que tengamos generaciones que crezcan sin las privaciones que dieron origen a la guerra, y muy difícilmente a punta de normas lograremos esto. Es necesario que lo que reza la constitución de la prevalencia de los derechos de los niños y niñas se de en la práctica y que abandonemos el imaginario que el oficio de atender a la primera a la primera infancia pasa por limpiar mocos y cambiar pañales.

Agradecimientos especiales para Harold Bustos Artistas y Educador popular, Karen Milena Fula Maestra de Primera Infancia, Emiro Chaparro e Isa Bonilla apoyos inmensos de fundlectura, a Rosalía madre líder del sector quien nos acompañara y se llevara hasta lágrimas de sangre en el desarrollo de la propuesta y a todos aquellos que creyeron que la idea loca de reconstruir el tejido social en este tipo de contextos era posible y necesario.

## Notas

- 1 Escobar Cano, Luis Fernando. Pedagogía y Educación Popular Hoy. Pg 148. En: Entretrejos de la Educación Popular en Colombia. Compiladores: Lola Cendales; Marco Raúl Mejía; Jairo Muñoz. Ediciones desde abajo.
- 2 Mateus, Paula. Trayectorias y Aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle. En: La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la Calle y el Shopping. Pg: 169 PAIDOS Buenos Aires 2006
- 3 Papalia, Diana. Wedkos, Sally. Duskin Ruth. Psicología del Desarrollo. Pg: 289 Mc Graw Hill.

# 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 14º No 70ª - 69  
2173097 - 3450408 - Bogotá

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
C.C. Sebastián De Betalcazar  
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 Martinez Julio  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
2818818 - 3004700699 - 3177822563  
libreriamagisterio@hotmail.com  
Sincetejo

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 No 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

COOPRUEDA  
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



**Sughey del Carmen Cordoba Paredes**

Licenciada en Música. Universidad de Nariño  
Especialista en Administración Educativa.  
Universidad de Nariño  
Magister el Docencia. Universidad de la Salle  
Docente en la I.E.M. Ciudadela de la Paz – Pasto



**Dolly Patricia Mejia Villota**

Licenciada en Informática.  
Universidad de Nariño  
Magister el Docencia. Universidad de la Salle  
Coordinadora I.E.M. Heraldo Romero Sánchez



**María Fernanda Martínez Hoyos**

Psicóloga. Universidad de Nariño  
Magister Educación en la Diversidad.  
Universidad de Manizales  
Orientadora Escolar  
I.E.M. Heraldo Romero Sánchez



## RESTITUYENDO SENTIDOS DE LIBERTAD EN LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

### Resumen

El conflicto armado en Colombia ha transformado de manera radical el estilo de vida de las personas afectadas por este flagelo. En esta etapa de pos-conflicto que estamos atravesando, se presenta la necesidad imperante de encontrar caminos que permitan restituir los sentidos de libertad de las niñas, niños y adolescentes que han

vivido la vulneración de sus derechos tanto por la guerra como por la indiferencia. Siendo maestras, consideramos que es a través de actividades pedagógicamente mediadas en la dinámica vincular que es posible contribuir a desarrollar y mejorar procesos de auto reconocimiento, aceptación, perdón y resiliencia, que lleven a los



menores a encontrar un nuevo sentido a la vida; esto, sumado a la responsabilidad conjunta del estado que mediante políticas públicas efectivas, favorezcan estos procesos con el apoyo de instituciones no gubernamentales, instituciones educativas, familia y comunidad en general.

### Palabras clave

Conflicto armado, víctimas, desarraigo, sentidos de libertad, discriminación, mediación pedagógica.

### Introducción

La forma occidental moderna de construcción de conocimiento, nos ha conducido a configurar un mundo de dicotomías y oposiciones, en el que el otro es negado y excluido y del que incluso nos expulsamos a nosotros mismos a través de la reproducción sistemática de una mirada trascendente del conocimiento que “supone distancia e independencia de lo que queremos conocer” (Najmanovich, s, f. p.2) y por lo tanto “hace imposible pensar los vínculos, la afectación mutua, los intercambios” (Najmanovich, 2005,

**...Para muchos de nuestros niños es tan común hablar de guerra como decir mamá, han perdido su infancia y se han dedicado a oficios y actividades totalmente ajenos a lo que debieran vivir...**

p.1); este modo de pensar, está en la base de todas las relaciones violentas y destructivas que hemos establecido como especie, incluyendo, el escenario de la guerra y particularmente del conflicto armado colombiano, problemática que hoy nos ocupa guiadas por el interés de comprender la incidencia de este contexto en las experiencias y percepciones que sobre la libertad, tienen los niños, niñas y adolescentes que llegan a nuestras instituciones educativas, huyendo de un conflicto armado basado en intereses económicos y territoriales que los ha “arrancado” de tajo de sus comunidades, de sus familias, de sus realidades, de sí mismos.

### Estéticas de la guerra: entre las estéticas de lo atroz y las estéticas de la re-creación.

Para iniciar esta reflexión es necesario aclarar los conceptos de cognición y estética; de acuerdo con Capra (citado por Cerdas, 2006) “la cognición no es la representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien el alumbramiento continuo de un mundo mediante el proceso de vivir”. (p.10), a su vez, de acuerdo con Cerdas (2006) la estética es “una forma de percepción, comunicación y producción” (p.6), por lo tanto, “los modelos estéticos determinan formas de aprendizaje, de comunicación y de producción de significación”. (p. 11), en este sentido, al hablar de cognición estética es preciso considerar que en el escenario de la guerra se configuran

modelos estéticos particulares que actúan como filtro en el proceso de percepción, significación y construcción del mundo, especialmente para quienes de primera mano y en su propio cuerpo experimentan la crueldad y destrucción que de ella se deriva, afectando por ende sus modos de interacción y relación con el entorno, con los otros y consigo mismos.

En Colombia, para muchos de nuestros niños es tan común hablar de guerra como decir mamá, han perdido su infancia y se han dedicado a oficios y actividades totalmente ajenos a lo que debieran vivir. Demasiados niños y niñas llegaron a ser testigos directos e indefensos de las atrocidades cometidas contra sus progenitores o sus parientes, siendo ellos mismos, asesinados, mutilados, encarcelados, obligados a participar de una guerra que no les pertenecía o separados de sus familiares, de su tierra y su cultura, alejados de su entorno habitual; incluso, los que logran escapar no tienen certeza alguna de lo que el destino les depara, la única alternativa es huir, desprovistos de una identidad, convirtiéndose en desplazados en su propia tierra.

En el caso de las niñas y niños víctimas del conflicto armado en Colombia, el sin número de experiencias vividas en medio de la guerra, los ha llevado a tener sensaciones de miedo, inseguridad, indefensión, abandono, vulnerabilidad, entre otras, que los han marcado profundamente en su salud física y mental, que se evidencian en

trastornos de diferentes tipos como estrés postraumático, de ansiedad, depresivos, emocionales, conductuales, abuso de alcohol y otras sustancias e incluso el suicidio; las familias, buscando alejarse de las consecuencias de la guerra acuden a las ciudades, donde también se sienten vulnerables, donde les es imposible sentirse seguros, puesto que las enfermedades sociales y la falta de oportunidades laborales, les hacen vivir la guerra de otras maneras igual de lamentables, tales como robos, atracos, asesinatos, violencia intrafamiliar, secuestros, que les impiden sentirse a salvo.

Considerando este escenario, reconocemos que los niños, niñas y adolescentes a los que venimos haciendo referencia, han venido experimentado su existencia en medio de lo que el psicólogo colombiano Edgar Barrero (2011) ha denominado una estética de lo atroz, es decir una dimensión de la condición humana desde “donde se siente gusto y placer con la muerte y/o desaparición física o simbólica de la otredad” (p. 17), para el autor esta estética se deriva de estructuras ideológicas heredadas de la conquista y la colonia, las cuales debemos señalar son herederas directas de la concepción dicotómica, fragmentaria y simplista del modo dominante de pensamiento moderno.

Debemos reconocer, las características de los modos de construcción del pensamiento desde donde estamos tejiendo nuestras relaciones, un pensamiento que fragmenta, separa y divide, que jerarquiza verticalmente violentando a quienes están abajo, que no da cabida a la contradicción ni el desorden y donde el mandato implícito es aniquilar la diversidad, pues se constituye en una amenaza para los portadores del discurso hegemónico y sus intereses, desde su estética fragmentaria que hemos naturalizado, se ha hecho mucho más fácil justificar y promover la ruptura y aniquilación del otro, y no solo su mutilación y muerte física y concreta, pues además de los cuerpos literalmente desmem-

brados, las familias separadas, comunidades masacradas o desplazadas de sus territorios vitales, en Colombia de lo que se ha tratado es de producir una fragmentación simbólica de nuestros vínculos, de generar la ruptura del tejido social comunitario, lo que ha hecho difícil afrontar las violencias ejercidas por el estado, y los grupos de poder político, militar y económico que han hecho su aparición a lo largo de este triste capítulo de la historia colombiana.

Como maestras que a diario escuchamos las alegrías y dolores de nuestros estudiantes, podemos reconocer que una de las situaciones más difíciles que experimentan los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado, es el vacío que les ha generado el desprendimiento violento de sus entornos vitales, la ruptura de sus vínculos relacionales que le daban sentido a su mundo y su existencia, la sensación de desarraigo de sus familias, comunidades, historia y cultura que les genera sufrimiento y una sensación de extrañamiento, abandono e inadecuación en su nuevo contexto. Como hemos señalado, la violencia ejerce un desmembramiento físico y simbólico de los sujetos y los colectivos comunitarios que es una clara muestra de la concepción estética desde donde configuramos nuestra realidad, pues mientras que desde la complejidad se opta por potenciar y dinamizar los intercambios, las redes y los vínculos, dispositivos como la guerra— que in-

cluye no solo el conflicto armado sino la inequidad e injusticia social perpetuada por la indiferencia del estado nos separan, nos desarraigan de todo vínculo posible y esta experiencia permanente se constituye en un dispositivo para conservar el orden establecido, manteniéndonos aislados y haciéndonos creer que somos débiles e impotentes para cambiar nuestras circunstancias.

Sin embargo, junto a la valentía de afrontar el terror y el sufrimiento, lo que más admiramos como maestras es la forma en la que los niños, niñas y adolescentes que llegan a nuestras escuelas a reconstruir sus vidas, aún sumidos en la incertidumbre y la inseguridad, internamente rotos, tristes y solos; como parte del continuo movimiento de la vida vuelven a establecer nuevos vínculos, a construir otros soportes, a establecer otras redes y recomponer las existentes, construyen creativa y colectivamente nuevas formas de relación e interacción tras situaciones extremas de crisis; son estos movimientos vitales los que resultan fundamentales en el proceso de recuperar la autodeterminación frente a sus destinos, aspecto fundamental para el ejercicio de las libertades. Ahora bien, no se trata de movimientos simples y espontáneos, por el contrario hacen parte de un proceso vital complejo en condiciones difíciles de exclusión social, desigualdad, pobreza y falta de oportunidades del que no todos salen victoriosos, a pesar

**...La violencia ejerce un desmembramiento físico y simbólico de los sujetos y los colectivos comunitarios que es una clara muestra de la concepción estética desde donde configuramos nuestra realidad...**

de esto, las increíbles historias de superación y resiliencia que se producen tras la guerra, nos indican que en Colombia junto a una estética de lo atroz como la que plantea Barrero (2011), ha coexistido una estética que podríamos denominar de la re-creación, coherente con el verdadero sentido de la vida que en su movimiento dinámico y autopoietico potencia la reconstrucción y renovación permanentes a pesar de la adversidad de las circunstancias y que nos recuerda lo planteado por Cerdas (2006), para quien “la estética es un acto volitivo de creatividad de la vida, un acto cognitivo que aporta complejidad, y con ello fertilidad, a la existencia”. p.16.

En este orden de ideas, consideramos que en ese movimiento re-creativo que realizan los niños y sus familias quienes buscan defender su derecho fundamental a la vida y la dignificación de su existencia, podemos encontrar una clave de lectura para la comprensión de la libertad, que nos permite reconocer la dinámica implícita en las acciones concretas de autodeterminación que estos sujetos movilizan en sus vidas cotidianas sin las cuales no podríamos hablar de otras libertades posibles.

### La Mirada del Estado Frente a la Restitución de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Ante la difícil situación en la que miles de familias han quedado como consecuencia del conflicto, el estado en virtud de su papel como restitutorio de derechos a través de programas, leyes y políticas públicas, intentan devolver por así decirlo la tranquilidad, la paz y los derechos vulnerados a las víctimas; la intención es buena en el discurso, pero en realidad la verdadera reparación aún no se ha hecho efectiva, y eso sucede porque las políticas de reparación, están siendo construidas desde mundos, lógicas y estéticas distintas a las de la guerra y a las realidades de las niñas, niños y adolescentes, pues si bien la intención es querer repararlos, “se comienza a diseñar los mundos



Fotografía - Alberto Motta

que los otros deberán vivir... tan llenos de reglas, que resultan negadores de la autonomía reflexiva” (Maturana y Dávila. 2015.p. 58) e incluso de la libertad, victimizando aún más a las víctimas.

Mediante la ley 1448 del 10 de junio de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, el Estado colombiano asigna recursos y dicta disposiciones orientadas a la reparación y atención efectiva de las niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto; desafortunadamente, lo que esta ley busca es que las niñas, niños y adolescentes continúen su vida “normal”, quizá de la guerra sea su única normalidad.

Muchos menores se encuentran privados de circunstancias “idóneas” para forjar su vida, carecen de posibilidades de acceso a la escuela e incluso de estar bajo el amparo de sus familias; de acuerdo con Najmanovich (s,f, p.4) “cada ser vivo en su vivir va dando forma a su mundo” en este sentido, es comprensible por ejemplo, que muchos niños que han sido reclutados por grupos guerrilleros apenas puedan concebir la vida sin conflicto, pareciera que para ellos esa es su única realidad porque es lo que han vivido durante su corta vida, es simplemente

uno más de “los rostros siempre cambiantes de la complejidad” (Najmanovich, s,f, p. ), incorporarse a un grupo armado para estos pequeños es en muchas ocasiones un medio para salvar su vida, comprenderlos mejor, es también darles los medios para rehacer su vida en el reconocimiento de sus condiciones específicas, no con ello se pretende estigmatizar aún más su condición, sino comprender que todos somos mundos distintos, y que sus mundos han estado alejados de otras posibles realidades que quizá no sean las ideales, pero tal vez no tan nocivas, que puedan servir para mejorar su paso por la existencia.

Los informes sobre la situación de los menores y el conflicto armado en Colombia abundan, los alcances de los procesos de restitución de derechos son incipientes pero se espera que pronto generen en los menores la posibilidad de volver a sentirse seguros bajo un nuevo orden que promueva nuevos espacios, estéticas, aprendizajes en función de un nuevo relacionarse en el mundo y con el mundo, ya que los orígenes de la guerra permanecen representados en inequidad nutrida de impunidad y corrupción.

Es urgente evitar que estas niñas, niños y adolescentes sigan siendo víctimas de una guerra infame y de un es-

tado que desconoce que “el que todos tengamos un origen común, no significa que todos seamos iguales”, (Boff, 1996. p.31); premisa que permite reconocernos en la diferencia y nos ayuda a romper las ataduras epistemológicas que nos han tenido anclados a certezas que hieren, oprimen, y legitiman al victimario.

### Restituyendo Sentidos de Libertad desde la Escuela en Medio de la Dinámica Vincular

La situación de la guerra y el conflicto armado en Colombia es desalentadora para todos, es nuestro deseo que desde la escuela, con el compromiso de la comunidad educativa, podamos contribuir de manera significativa a restituir sensaciones de bien estar, bien vivir, gozo, seguridad, alegría, encaminadas a encontrar sentidos de libertad, que les permitan en la convivencia, desarrollarse como seres humanos plenos, realizados, con un proyecto de vida que les motive a continuar recorriendo diferentes escenarios en el camino de la vida.

Vincularnos a las emociones de los niños víctimas del conflicto armado en Colombia, nos permite facilitar procesos de restitución de sentires y emociones que impacten positivamente sus vidas, ya que “somos nuestro mejor recurso para crear cotidianamente un mundo que sea biológicamente armónico para todos los seres humanos” (Elizalde, p.21, 2003).

Desde la escuela y en los diferentes escenarios de aprendizaje, es posible que la comunidad educativa pueda aportar a través de alternativas que promuevan y respeten los vínculos tales como:

#### a) Facilitando Procesos Cognitivos Relacionales

Los procesos cognitivos que las niñas y niños desarrollan en la escuela en los diferentes espacios de aprendizaje, deben promoverse de tal forma que despierten en ellos sensaciones,

emociones y sentimientos que hagan que cada aprendizaje adquirido forme parte de su ser, para ser apropiado y transmitido a diferentes espacios en su accionar que debe impactar a toda persona con quienes se relacionen, de tal manera que sea posible “replantearse los límites del “yo” y preguntarse como configuramos un “nosotros” que expanda las posibilidades convivenciales” (Najmanovich, s.f. p.34), ya que no somos individuos sino personas entramadas que facilitamos formas de pensar, producir conocimientos y actuaciones que terminan afectando nuestras formas de vivir, de tal manera que podamos pensarnos y vernos como un colectivo social en continua transformación, para ello, las acciones pedagógicas mediadas juegan un papel relevante que deben ser diseñadas y ejecutadas teniendo en cuenta sus experiencias vividas, cumpliendo requisitos tales como:

“saber esperar”, dado que el proceso educativo implica ritmos diferentes que deben ser respetados; b. “no forzar a nadie”, dado que no debemos confundir los propósitos institucionales con el quehacer desde la cotidianidad; c. “no hay prisas”, dado que no interesa tanto la acumulación de la información y los productos programados cuanto los procesos que se abren a la reflexión, inherente a lo imprevisible” (Gutiérrez y Prado, p.30, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior los procesos de aprendizaje alcanzados se vuelven parte de su personalidad y transforman una situación desesperanzadora en nuevas y mejores formas de ver el mundo en un entramado de red social.

#### b) Construyendo una Convivencia Ética basada en el respeto por el Otro y su diferencia

Otro de los procesos que debemos trabajar al interior de las escuelas es la *convivencia ética*, que les permita a las niñas y niños expresarse, mostrarse tal como son con las características de su personalidad, donde reine el respeto y la valoración de las diferencias étnicas, religiosas, físicas, cognitivas, emocionales, de todos quienes parti-

cipamos de procesos de aprendizaje. En medio de la cotidianidad las niñas y niños comprenden que son seres únicos, pero no seres que se desarrollan apartados de los demás, es en la riqueza de las interacciones que van asimilado que son seres sociales, que necesitamos de forma constante de la otra, del otro y de los otros para desarrollar nuestra personalidad; además de ello, cimentamos conocimientos a través de los procesos de aprendizaje que desarrollamos, nos humanizamos a través de las relaciones con los demás, con el fin de comprender la importancia del sentir de otras personas y no solo del mío propio, desarrollamos y construimos en el diario vivir proyectos de vida y finalmente trascendemos siendo seres inacabados y en continuo aprendizaje, que nos permite “alcanzar mayores grados de libertad tanto personal como colectiva... somos por consiguiente seres referidos irremediamente al otro, a la alteridad, a la otredad. Seres que sólo pueden humanizarse en su existencia social” (Elizalde, p.53, 54, 2003).

En las experiencias cotidianas de aprendizaje debemos considerar el hecho de que el pasado, ha llegado a su fin, que las experiencias vividas traumáticas en muchos casos han finalizado, que el futuro es incierto y lo que nos depara es imposible conocer, quizá sí, de imaginar y planear, pero que lo realmente importante es el presente continuo que vivimos, que con nuestro pensar, sentir y actuar vamos experimentando y que nos llevan a tener las sensaciones y emociones que nos motiven a continuar, es por esto que es imprescindible resaltar que “nuestro estar en el mundo es irremediamente sincrónico, experimentamos o sentimos sólo el presente” (Elizalde, p.46, 2003), y en medio de ese presente somos “seres que podemos ser felices o infelices, satisfechos o rebeldes, libres o esclavos. Seres tensionados que debemos transitar entre la alegría y el dolor, entre el éxito y el fracaso, entre el apego y el desapego, entre la autonomía y la heteronomía” (Elizalde, p.54, 2003), siendo así, debemos

acudir a la condición ética de todo ser humano, que nos lleve a revelarnos en contra de toda situación de violencia y desarraigo, de tal forma que nos empuje a vivir como seres libres, a través de la búsqueda del bien estar y el bien vivir de toda persona que camine a nuestro lado siendo responsables de nuestro accionar en el mundo.

### c) El diálogo como potenciador de vínculos

Debemos considerar que las comunidades de personas existimos en y por el lenguaje, que ha hecho posible a lo largo de la historia, la cultura y la humanización, lo que nos lleva a convencernos que es a través del lenguaje como generador de diálogos que podemos promover procesos de restitución del valor de la vida en las niñas y niños que nos ocupan, ya que “aprehendemos del mundo interactuando con él como organismos vivos, somos afectados por el entorno y participamos de su permanente transformación” (Najmanovich, s.f. p.2), por lo tanto, es a través del lenguaje que las niñas y niños adquieren la confianza de interactuar activamente en el desarrollo de las actividades pedagógicas que se planean y ejecutan; de expresarse a través del sinnúmero de habilidades y destrezas que los llevan a fortalecer procesos de aprendizaje; de reflexionar y generar procesos de autoconciencia; además de irse formando como seres sociales en continua interacción, organización y realización, lo que lleva a las niñas y niños a “ser portadores de una experiencia personal... también... de una experiencia colectiva e histórica” (Elizalde, p.48, 2003).

A través de la reflexión de las experiencias vividas en la escuela en procesos de convivencia y las emociones

que estas despiertan, en los espacios de socialización como como actos democráticos, culturales, artísticos, escenarios deportivos, como también en los espacios cotidianos y espontáneos, es posible lograr en los niñas y niños erradicar pensamientos y sentimientos de separación, violencia, escasez, falta de oportunidades y por el contrario, en el continuo interactuar con la otra, el otro y los otros en la cotidianidad, se va aprendiendo a valorar la vida, a respetar la diferencia, los afectos que se construyen, los conocimientos que se adquieren, el contacto con la naturaleza, la capacidad, habilidades y destrezas de los demás y las suyas propias, dando paso a una visión holística que lleve a considerar el mundo desde el punto de vista de las relaciones, las integraciones, dinámicas vinculares y no como individuos aislados de tal manera que sea posible adquirir nuevos significados del mundo, de la historia, que a partir del hoy les corresponda vivir, de tal manera que se construyan “nuevos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorar, de actuar, de rezar” que conlleven necesariamente “nuevos valores, nuevos sueños y nuevos comportamientos asumidos por un número cada vez mayor de personas y comunidades” (Boff, p. 30, 1996).

Cuando como miembros de la comunidad educativa a través de nuestro accionar, no solo en nuestro rol de maestras y maestros o de estudiantes, sino como mujeres, hombres, niñas y niños y en definitiva como seres éticos, comprendamos como propio el dolor, el sufrimiento, la sensación de abandono, la incertidumbre, el miedo y tomemos el desafío de asumir con responsabilidad nuestro pensar, emocionar y accionar en el mundo, podremos confiar en que sí es posible cons-

truir una nueva y mejor vida, en la medida en que trascendamos nuestra conciencia individual a una conciencia colectiva, que busque el bienestar de la otra, el otro y los otros en las experiencias vividas que emergen en los intercambios y las interacciones.

### Referencias

- BARRERA, E. 2011. De los pájaros azules a las águilas negras. La Estética de lo Atroz. Psicohistoria de la Violencia política en Colombia. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- BOFF, L. (1996). Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres. Madrid: Trotta.
- ELIZALDE, Antonio. 2003. Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad. México: PNUMA. Chile: Universidad Bolivariana.
- GUTIERREZ, Francisco y PRADO, Cruz. 1997. Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación.
- Ley 1448. Recuperada de: (<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>). 01/09/2017.
- MATURANA, H. & DAVILA, X. (2015). El árbol del vivir. Chile: MVP EDITORES.
- NAJMANOVICH, Denisse. La complejidad, ética, estética y política.
- NAJMANOVICH, Denisse. La organización de redes y redes de organizaciones.
- NAJMANOVICH. 2005. Estéticas de la Complejidad. Revista Andamios. Año 1, Núm. 2. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

## SOBRE EL CRITERIO DE LA VERDAD EN LA PELÍCULA CONTACTO, DEDICADA A CARL SAGAN



### Edgar Torres Cárdenas

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

La verdad, profesor, es que yo quería escribir sobre una película argentina que me parece un desafío pedagógico muy importante para discurrir con sus compañer@s y con sus estudiantes, sobre el humor negro y la violencia como disparate. Se trata del filme *Relatos salvajes*. Cuando lo vi por primera vez, no tenía en mi ánimo la urgencia pedagógica, pero en la medida en que se ha ido consolidando mi escritura en la sección específicamente cultural de la Revista *Educación y Cultura*, esa película me ronda como una oportunidad para señalar la enorme distancia que hay entre las cintas comerciales en donde matar y torturar parece parte de la vida cotidiana, y las de la violencia como ridículo social que no se

deja ver sino cuando lo ponemos ante nuestros ojos gracias a los artificios de la cinematografía.

Me habría atrevido a decirle que cada uno de esos episodios salvajes con ritmos diversos y finales escabrosos exponen las reacciones psicológicas, grupales y cotidianas de pérdida de control de la bestia que habita en el individuo humano. Me hubiese gustado reír con usted al recordar el desconcierto de los pasajeros de un avión cuando descubren, en el espacio aéreo, que el disfrute de su viaje es la venganza de un antiguo amigo común, maltratado durante su infancia por todos los ocupantes de la nave. Y cómo nos reiríamos con el relato de una boda donde la novia desencadena la más absurda venganza contra su novio y su familia

a quienes llevará a la ruina económica y moral, por un detalle inesperado durante el festejo. Cómo nos habríamos reventado a carcajadas recordando al ingeniero Bombita, a quien los burócratas le ignoran sus justos reclamos por una infracción del tránsito, mientras él habla y argumenta ante un vidrio inmovible; y qué tal el desafío entre dos furiosos automovilistas que, en plena autopista, mueren calcinados dentro de su propio auto, agarrados cada uno del otro para que ninguno escape de las llamas, mientras el investigador sugiere la hipótesis de un crimen pasional.

Y, cuando sus estudiantes visionaran la película, seguramente se habrían preguntado ¿cuáles son las razones por las que un evento feliz contiene el más grande dolor? Aún me pregunto ¿qué habría hecho Ud. con esa película? Yo, por mi parte, tengo muchas sugerencias para trabajar en el aula las razones del humor como forma de venganza. Hasta le habría recomendado la lectura de la novela del Marqués de Sade, *La filosofía en el tocador*.

Pero no pudo ser así porque se me atravesó una película de 1997, basada en la novela *Contacto* de Carl Sagan, el físico, investigador, cosmólogo, divulgador de la ciencia, pacifista y declarado agnóstico. Una película en la que el núcleo argumentativo fuerte es *La navaja de Ockham*, concepto proveniente de la filosofía de la ciencia; puesto que nunca he escrito aquí una columna para mis colegas que enseñan filosofía, no puedo pasar esta oportunidad. La película también se titula *Contacto*, y su guion fue escrito con la colaboración de uno de los hijos del autor.

Para ambientar y promover la presentación de la película, cuya copia se encuentra en cualquier tienda de alquiler, sugiero que los jóvenes, junto con sus profesores de filosofía y ciencias naturales, repasen algún episodio de la serie *Cosmos*, dirigida por Sagan; que entre todos hagan pequeños talle-

## ...Una película en la que el núcleo argumentativo fuerte es *La navaja de Ockham*, concepto proveniente de la filosofía de la ciencia...

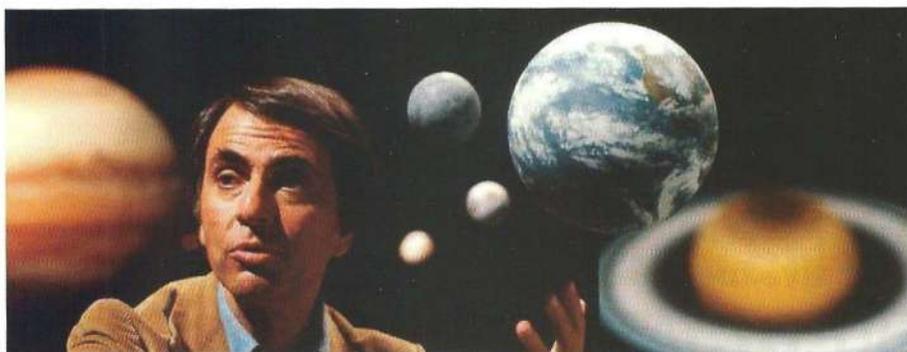
res para intercambiar información sobre la vida personal, intelectual y profesional de ese científico. Claro que les sugiero con todo respeto, que lean y comenten el librito de Kant *La única prueba posible de la existencia de Dios* porque es la obra maestra en que la lógica estricta se ocupa de este tema, sin concesiones a los imaginarios, ni a la fe previa. Y, por supuesto, que averigüen y lean sobre el surgimiento del concepto llamado *La navaja de Ockham*, como criterio de simplicidad y decisión sobre la verdad en todas las áreas del saber.

Veamos este asunto, profe. Para comenzar, recordemos que en el Libro VII de la *República* —obra cumbre del filósofo griego Platón— para ilustrar su denuncia de lo engañosos que son los sentidos como fuente para conocer la verdad, se le ocurre que el protagonista de ese diálogo les proponga a sus contertulios una alegoría, una metáfora suprema, según la cual los hombres son como prisioneros en una caverna; viven atados por el cuello mirando siempre hacia la pared del fondo, mientras que en la entrada arde un fuego que proyecta las sombras de las esencias verdaderas como si fuesen individuos sensoriales; de ahí que los hombres vivan confundidos e ignorantes de la verdad. Para conocerla se requiere de un acto supremo de liberación que en algún momento será efectuado por un hombre especial, un filósofo.

Pero el más brillante de todos los discípulos de Platón —Aristóteles de Estagira— desencantado de semejante metáfora, expuso en las primeras páginas de su libro *Metafísica* la secuencia del proceso del conocimiento comenzando por las sensaciones sobre el mundo real, la memoria, la experiencia, la explicación causal, la generalización y la abstracción del ser. Acuérdesse, profe, que en nuestro bachillerato nos enseñaron que estos dos sistemas son el fundamento de la oposición filosófica entre idealismo y materialismo. Qué discusiones más interesantes en aquella época, pues teníamos que decidir con argumentos, que lo real, o son las cosas que vemos, o son las ideas que les dan forma a las cosas.

Por andar en esas discusiones, pasamos a las carreras por la filosofía medieval con la disculpa de que se trataba de la época del oscurantismo: ¿cuántas plumas tienen las alas de un ángel? ¡Mentiras! Pasamos por encima como quien arrasa con los orígenes de la lógica formal y de la lingüística. Entre muchos, pasamos como ignorantes sin mirar siquiera de reojo a Guillermo de Ockham, de quien sólo supimos que se había enfrentado al Papado y había declarado que Juan XXII era un hereje. De este Ockham, recordemos aquí un par de cosas que, aunque superficiales, son muy importantes.

Contra Platón, Ockham señaló que su alegoría requiere la existencia de tres mundos: el de las esencias, el de los



principios que actúan para que ellas se vuelvan individuos, y el de las cosas reales y diferentes unas de otras. Esta multiplicación de los mundos es innecesaria para explicar que las cosas reales son semejantes entre sí, según el género. Por tal motivo, corta y cierra toda discusión. Contra Aristóteles, señaló que su explicación del conocimiento andaba a saltos: de la sensación a la memoria, de ella a la experiencia, luego a la explicación causal y luego a la abstracción del ser en tanto que ser. Esta multiplicación de las escalas del conocimiento es innecesaria pues todo se puede resolver apelando a dos tipos de saber: el conocimiento sensorial y el conocimiento intelectual. Aquí corta y cierra toda discusión posible. Es lo que se conoce como *La navaja de Ockham*: entre muchas explicaciones posibles, la verdadera es la más simple.

Ahora sí, la película, profesora. Se trata de una niña genial que, utilizando un radiotransmisor de onda corta, juega a comunicarse con otros radioaficionados para intercambiar saludos e informaciones locales: lo importante es ubicar la señal y entrar en comunicación con el aparato donde se origina. De grande, la protagonista es una brillante astrónoma que trabaja con instituciones gubernamentales en el perfeccionamiento de aparatos receptores de ondas de radio emitidas por los cuerpos celestes hasta que, en una ocasión, capta cierta señal claramente sistemática, pero de origen desconocido. La investigación la conduce a identificar los planos que los seres de otros mundos han enviado a la tierra

para construir una máquina capaz de curvar el espacio y el tiempo, y generar un agujero de gusano por donde viajar en cuestión de minutos a ese otro mundo situado a años luz de nuestro planeta tierra.

Entonces, aparece en escena una especie de predicador que hace las veces de espía del gobierno, encargado de identificar las creencias religiosas de los candidatos a realizar el viaje, denunciar a los ateos y agnósticos, y obstaculizar su protagonismo con el fin de impedir que se resquebrajen las ideas teístas en que se apoya el poder. Acordémonos que el himno de los Estados Unidos comienza con la invocación al creador: ¡Dios salve a América! La protagonista entra en relaciones íntimas con el predicador, sin conocer las verdaderas intenciones de este y en el lecho se genera la discusión sobre la enormidad del universo y sobre su origen.

Desde sus convicciones científicas, la protagonista defiende que el origen de todo es la enorme potencia de la energía cero —lo cual no es lo mismo que la ausencia de energía— y cuyo gran estallido produjo el universo diferenciado, mientras que su interlocutor defiende la tesis de Dios Creador. Ella responde que esta tesis supone la existencia de un ser distinto de todo lo que nos es racionalmente cognoscible y, para admitirlo, habría que suponer la presencia de otro más perfecto con capacidad para crearlo, y así sucesiva e infinitamente. Este argumento la lleva a invocar *La navaja de Ockham*. Así se corta la discusión: la hipótesis de Dios Creador es inadmisibile.

Después de varias aventuras intermedias, la protagonista es designada para el viaje, equipada con todo tipo de herramientas para grabar y fotografiar los lugares a donde llegare. En efecto, regresa luego de 18 horas de viaje según su tiempo, pero en tierra sólo han transcurrido los minutos del accidente por el cual su nave se desprendió de la torre de lanzamiento. Sometida a las investigaciones de rigor, por parte del Gobierno, ella no puede aportar ningún testimonio válido de su viaje, pues lo que hay en su aparato de grabación es sólo el ruido de la estática, mientras que la evidencia de científicos y técnicos demuestra que ella apenas salió disparada, cayó a las aguas del océano. El investigador invoca *La navaja de Ockham* pues la explicación más simple es prevalente sobre la imaginación engañosa de la protagonista. Así se cierra la investigación: no hubo tal viaje, todo es producto de la mala intención y el deseo de engañar al público.

Varios años después, cuando la protagonista se ha dedicado a la difusión de la astronomía y de las leyes del universo entre los niños y los jóvenes, alguien cae en cuenta de un detalle pasado por alto. Hay, entonces, una tercera intervención de la *Navaja*. Pero esta no se la voy a contar, profe, porque le daño la película y así no tiene sentido este parlamento.

Solo le voy a recordar, Querid@ Profesor@, que el cine de ciencia ficción, el buen cine —quiero decir— se acompaña de unas convocatorias ineludibles en el salón de clases; tanto como el cine de la violencia extrema que termina en el humor negro.

Ah!! Y si leyeron el librito de Kant, habría que preguntar a tod@s en qué momento aplicarían *La navaja de Ockham*.

## Notas

- 1 Para los interesados, en los archivos de la Revista *Educación y Cultura*, pongo a su disposición una copia electrónica de la novela de Carl Sagan.



### Arqueología de los sentimientos en la escuela

**Autor:** Miguel Ángel Santos Guerra

**Edición:** Bonum

**ISBN:** 950-507-789-0

**Páginas:** 109



“No hay cambio profundo en la educación que no pase por la acción de los profesionales” (Santos Guerra).

El autor orienta su investigación arqueológica también al docente. Es éste quien primero necesita, desde su formación inicial, descubrir y liberar a la vida el mundo precioso de una afectividad cálida, sólida, equilibrada, que logre integrar su personalidad y abrirlo a toda la acción de que es capaz. Porque su gesto será el primer elemento que inducirá a sus alumnos a descubrir y experimentar su propia riqueza de sentimientos para vivir, convivir y aprender. Esos sentimientos que le harán posible un tránsito feliz y productivo por la escuela.

La última parte del libro nos ofrece un aporte de gran valor operativo. Una serie de trabajos concretos para realizar en el aula y el colegio, destinados a facilitar la puesta en práctica de cuanto el libro ha mostrado tan eficientemente.

Estas palabras aquí transcritas desean responder a un cordial pedido del autor. Ojalá sirvan para mostrar de forma adecuada el valioso mensaje de este libro y logren motivar, además, su lectura e instrumentación como generador de utilísimos intercambios en el ámbito de la formación docente y de la capacitación en servicio.

Como decía E. Spranger, “el único fuego capaz de fundir un corazón es el amor”. Miguel Ángel Santos Guerra nos introduce con enorme capacidad didáctica y con la acabada precisión conceptual que todos conocemos en ese poco explorado mundo de los afectos que deben impregnar la vida de la escuela.

Julio César Labaké

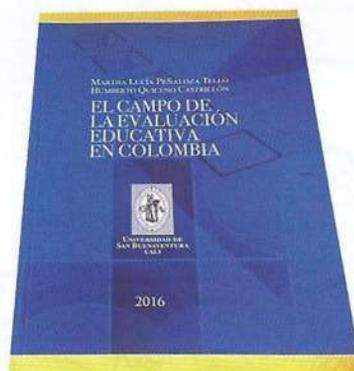
### El campo de la evaluación educativa en Colombia

**Autores:** Martha Lucía Peñalosa Tello y Humberto Quiceno Castrillón

**Edición:** Editorial Bonaventuriana

**ISBN:** 978-958-8785-95-0

**Páginas:** 109



El libro describe la manera como se configura el campo de la evaluación educativa en Colombia desde los paradigmas y conceptos que se erigieron como modelos conceptuales y epistemológicos para pensar, organizar, analizar y decidir lo que en ciertos periodos históricos se ha entendido por evaluar. Son tres los paradigmas que se investigaron: examinar, observar y aprender.

La evaluación es un dispositivo que recientemente aparece en la vida social y cultural contemporánea. Lo fundamental de este dispositivo es que no tiene sujeto ni subjetividad. Su esencia es el control de la sociedad, las instituciones, los sujetos. Es una totalidad discursiva constituida por técnicas, por políticas estatales, por conocimientos educativos y visibilidades institucionales. Su campo es complejo ordenado, examina, mide, regula, clasifica, registra y controla. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, objetiva y que se aplique a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de cientificidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar.

### ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación

**Autores:** Luis Alfonso Tamayo Valencia, Libia Stella Niño Zafra, Luz Sney Cardozo Espitia y Olga Lucía Bejarano Bejarano

**Edición:** IDEP

**ISBN:** 978-958-8780-72-6

**Páginas:** 265



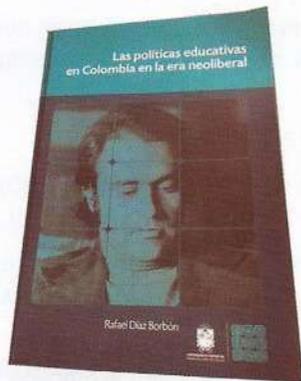
El libro ¿Hacia dónde va la evaluación?

Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación, retoma los más destacados desarrollos conceptuales derivados de un balance histórico analítico sobre el concepto de evaluación en el campo de la pedagogía y de un concienzudo estado del arte adelantado durante 2016, en el marco del Convenio 3712 de 2016, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED), y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), como parte de un estudio que se propuso caracterizar las buenas prácticas de evaluación en treinta instituciones educativas del Distrito Capital, comprometidas estas en un proceso de reflexión y planeación, de revisión, mejoramiento y, por tanto, de innovación.

La fundamentación teórica y estado del arte que orientaron conceptualmente el estudio sobre prácticas evaluativas en el Distrito Capital, en un principio, dan cuenta de las diversas aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones; luego, se refiere a la práctica pedagógica y evaluativa: principios-criterios-dimensiones, objetos de la evaluación: señala los diversos aportes teóricos que se dan para la configuración de un enfoque integrado: modelos pedagógicos-evaluación significativa. Finalmente, realiza un balance analítico que muestra tendencias, enfoques, niveles y momentos, en los ámbitos latinoamericano, nacional y distrital.

### Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal

**Autor:** Rafael Díaz Borbón  
**Edición:** Universidad Distrital  
**ISBN:** 978-958-787-005-3



En el proceso de reconfiguración económica y social, educativa y cultural, de pasar de un Estado social de derecho a un Estado neoliberal, iniciando en firme a partir de la década del noventa, se emprende una serie de reajustes o reformas al sistema escolar, desde premisas de modernización, eficiencia y calidad; sobre todo, de incorporar al país a la denominada globalización.

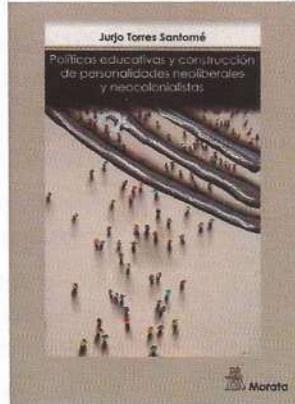
Este libro, resultado de la tesis doctoral del profesor Rafael Díaz Borbón, ofrece una respuesta crítica a una década de reformas y crisis, en la cual el sistema educativo ha estado sometido a sucesivos "reajustes programáticos". Comprender de manera crítica la situación de la educación en Colombia en estos contextos económicos, políticos y sociales, así como detectar sus problemáticas y entrever sus soluciones es parte central del trabajo investigativo del autor.

Al final, el libro propone una interesante reflexión; ante los fracasos del capitalismo globalizado neoliberal, "hay razones para ser optimistas" en los prospectos brindados por la llamada "Pedagogía de la Esperanza" para hacer posible el proyecto de un mundo de "democracia radical", mejor para todos.

Esta publicación es un homenaje póstumo de la Universidad Distrital a uno de sus más insignes profesores. Fundador de la Revista Opciones Pedagógicas, pionera en la difusión de la pedagogía crítica en Colombia

### Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas

**Autor:** Jurjo Torres Santomé  
**Edición:** Morata  
**ISBN:** 978-84-7112-821-8  
**Páginas:** 272



Las aulas escolares son espacios privilegiados para construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para abrir nuestro imaginario y para vislumbrar otras posibilidades. Este "sentido común" socio-históricamente construido convierte en evidente lo que se puede y podría hacer, así como lo que se debería hacer, y, de modo simultáneo, transforma en ilógicas, irracionales o imposibles a otras alternativas certeramente posibles y reales.

En esta obra se visibilizan las funciones que en cada momento histórico desempeña el sistema educativo y se analizan los cometidos que se les asignan a las políticas educativas que se legislan y a las reformas que los gobiernos llevan a cabo para ir reconfigurando un específico tipo de ciudadanía, un tipo de personalidades coherente con el ideal de sociedad que las élites dominantes avalan.

Entender el momento presente exige explicar las ideologías políticas que legitiman las características de las políticas económicas, financieras y laborales, pues las reformas educativas potencian y privilegian aquellas dimensiones del ser humano que son adecuadas para reproducir esas políticas, afianzarlas y perpetuarlas. Para ello se reforman los sistemas educativos que priman un determinado tipo de contenidos culturales, competencias y valores; también unas determinadas áreas de conocimiento y asignaturas, al tiempo que se minimizan otras que podrían amenazar la viabilidad de educar personalidades neoliberales, conservadoras católicas y neocolonialistas.

### Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2017

**Autor:** Secretaría de Educación del Distrito  
**Edición:** IDEP  
**ISSN:** 2462-781X  
**Páginas:** 193



La presente publicación compila las diez experiencias ganadoras, de las ciento ochenta y tres prácticas presentadas por docentes y directivos docentes de Bogotá al Premio a la Investigación e Innovación Educativa, cinco en la modalidad de Innovación o experiencia pedagógica demostrativas y cinco en la de Investigación.

En estas experiencias se destaca el compromiso de los docentes participantes y su contribución para hacer de Bogotá una ciudad educadora. El Premio creado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, es un estímulo con el que la ciudad reconoce y exalta la labor de maestros, maestros y directivos docentes del Distrito.

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

*Extensión máxima:* 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

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

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

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

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

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

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

# Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

# Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

## Encuentro

Teleantioquia los sábados 7:00 a.m.

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

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



Programa de Fecode (Radio)

## Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

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



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006