

EDUCACIÓN



Y CULTURA

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

EL TRABAJO DOCENTE TENSIONES Y PROPUESTAS





PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

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



RED ESTRADO NODO COLOMBIA

IV SEMINARIO NACIONAL FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA. DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN.

Lugar:
**Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, agosto 10 y 11 de 2023**

Evento presencial y virtual
Inscripción previa

Entidades convocantes:



Nodos regionales
Caribe, Nariño, Cundinamarca- Tolima, Quindío, Escuelas Normales
Centro Oriente, Valle del Cauca, Antioquia, Bogotá, Huila, Dos Quebradas.

Redes y colectivos de maestros



Revista Educación y Cultura No. 148

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



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



**INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN
PARA AMÉRICA LATINA**

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Luis Armando Aux Ayala



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Fabio Manuel Herrera Martínez



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Nelson Javier Alarcón Suárez



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya Cuero



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Miguel Antonio Camacho Ramírez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero Macías



Secretario General
William Velandia Puerto



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
Omar Enrique Arango Jiménez



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Victor Manuel Cabrera Vásquez



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Luis Edgardo Salazar Bolaños



Fiscal
Domingo José Ayala Espitia

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



Carlos Alberto Quintero Cano
Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. España. Magister en Educación de Adultos.



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



Victor Manuel Cabrera Vásquez
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Carlos Alberto Quintero Cano
Coordinador Nacional del CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernandez
Secretaría Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

6 AGENDA

TEMA CENTRAL

8 Entrevista a Carlos Enrique Rivas Segura. Presidente de la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación –FECODE-
Revista Educación y Cultura

14 Tópicos para la discusión y la profundización en torno al sistema educativo colombiano: hacia la transformación curricular y pedagógica
Fabio Jurado Valencia

20 Concepciones escolares: la noción de obstáculo pedagógico - didáctico en las prácticas de aula
José Darwin Lenis Mejía

26 El liderazgo juvenil entre las competencias ciudadanas y las capacidades humanas
Sandra Yasmín Montaña Achury

33 La autonomía como condición para la emancipación intelectual
Carlos G. Julio Vargas

INTERNACIONAL

42 Adopte nuevas tecnologías con prudencia
Susan Hopgood

INVESTIGACIÓN

46 El don de la ubicuidad del aprendizaje en contextos tecnológicos del siglo XX
Víctor Manuel Cabrera Vásquez y Carlos Alberto Quintero Cano

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

54 La colonización neoliberal en la oferta educativa pública de la capital. Reflexiones sobre la implementación de Bachillerato Internacional en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
Yudi Astrid Munar Moreno

61 Un mejor futuro para la educación musical en la escuela
Edna Fernanda Acosta Álvarez

66 Educación Religiosa Escolar: construcción de currículo en un Estado Laico
Diana Milena Casallas Colorado

70 El joven Fernando Gonzales y la osadía de construirse a sí mismo
Ivanssan Zambrano G.

CULTURA

75 Andréi Rubliev intercultural
Edgar Torres Cárdenas

77 HUMOR

78 QUÉ LEER

4 CARTA DEL DIRECTOR

Estimados lectores: a la hora de mi despedida como presidente de la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación-FECODE- reciban un abrazo fuerte, sincero y solidario con un profundo sentimiento de agradecimiento por todo el apoyo que recibí de cada uno de ustedes, los maestros y maestras de Colombia, durante mi gestión en el Comité Ejecutivo.

La FECODE es una organización sólida, con un proyecto político, ético y pedagógico que se ha venido consolidando a lo largo de los años y que ha mantenido su pensamiento crítico y sus posiciones de vanguardia frente a la ofensiva neoliberal imperante desde hace más de 30 años.

Al hacer balance de la gestión realizada quiero resaltar cinco aspectos que han sido la columna vertebral del proyecto FECODE para el siglo XXI así:

La defensa de la educación pública como un compromiso central, entendiendo lo público como aquello común que pertenece a todos los ciudadanos cuya finalidad es la construcción de una sociedad justa, democrática y en paz. Defender la educación pública es apostar por la formación de los niños, niñas y jóvenes en la responsabilidad ética y política que conviene a los seres humanos para su desarrollo integral en sociedad. La educación es un bien público porque en ella se juega la cultura, la memoria y la identidad nacional frente a cualquier interés particular o privatizante que la quiera poner al servicio de los intereses de los grupos de poder económico, religioso o dogmático.

La intransigencia ante las instancias gubernamentales por avanzar en el cierre de brechas agudas que se legitiman cada vez más negando el derecho a la educación, estas son: el acceso a la educación obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional y no solamente en las grandes capitales. Particular insistencia en la educación rural y en la primera infancia que han sido sectores olvidados, desarticulados del sistema, desfinanciados y entregados a grupos asistencialistas o a grupos privados que se lucran de la necesidad ajena. Lucha por el cierre de la brecha digital, que, como quedó demostrado en la pandemia, excluye y discrimina según el nivel de ingreso de los padres y actúa como dispositivo de reproducción de los intereses de los programadores de contenidos orquestados desde las alianzas con las

multinacionales para la imposición de un currículo único a prueba de maestros y a tono con las políticas estandarizantes y eficientistas de la OCDE. Y también la lucha por la racionalización de las llamadas relaciones técnicas que convierten al estudiante en un número.

El otro que tiene que ver es con el tema de jornada única, Fecode está por una jornada única, donde haya capacidad instalada y, la capacidad instalada tiene que ver 2 metros cuadrados por cada estudiante en un aula de clase, donde haya alimentación, donde haya unos restaurantes escolares dignos, donde se contrate personal adicional y no que le corresponda a los maestros suplir este déficit.

Con orgullo decimos que mantenemos el Movimiento Pedagógico a nivel nacional e internacional como una prueba fehaciente del pensamiento crítico de los maestros y maestras colombianos con los centros de estudios e investigaciones docentes-CEID- en todo el país. La celebración de los 40 años fue una fiesta de la pedagogía y un encuentro diverso, plural y cultural que mostró la fuerza de nuestra organización y ratificó en la Asamblea de delegados la vigencia de sus tesis.

La búsqueda de un acuerdo con el gobierno central para fortalecer el Sistema General de Participación: que uno de los logros fundamentales de la federación tiene que ver con lo atinente con el Sistema General de Participaciones, logramos que, en el Plan Nacional de Desarrollo, se pudiera recuperar, ya que en los diálogos regionales: se dijo que era de carácter vinculante.

A los compañeros que llegan nuevos al Comité Ejecutivo el mejor de los augurios por un feliz y fecundo desempeño y a mis compañeros antiguos ratificar amistad sincera y mi apoyo generoso desde la Fiscalía de la Central Unitaria de Trabajadores-CUT.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

A la hora del balance

Durante el período comprendido entre agosto de 2022 y mayo de 2023, la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, Fecode-CEID, llevó a cabo una gestión basada en los planes de acción propuestos para los años 2021-2022 y 2023-2024. Esta gestión se enmarca en cuatro ejes: política educativa, organización trabajo pedagógico de la comunidad educativa, revista educación y cultura y III congreso pedagógico nacional, cuyo objetivo es impulsar la organización del trabajo pedagógico y curricular en todas las áreas, modalidades y niveles educativos desde el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), así como abordar diversas temáticas relacionadas con la dignificación de la profesión docente y la labor pedagógica en la comunidad educativa, considerando siempre la diversidad nacional.

De ahí que, el enfoque principal ha sido fortalecer el trabajo pedagógico y curricular a nivel nacional. Además, se ha trabajado en la dignificación de la profesión docente y nuestra labor pedagógica con base en la necesidad de la comunidad educativa. Para potenciar estos objetivos, se ha promovido de mesas de trabajo, la creación de círculos pedagógicos, redes académicas, seminarios, conversatorios y otras formas organizativas que enriquecen la práctica pedagógica y fomentan el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesionales de la educación.

En este sentido, se ha logrado obtener una visión estratégica integral del nivel organizativo de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) a nivel nacional de acuerdo a los formatos diligenciados por los CEID regionales, así como de los centros de documentación y bibliotecas que funcionan en las diferentes filiales. Este análisis exhaustivo nos ha permitido comprender de manera profunda la estructura y funcionamiento de estos centros, lo cual resulta fundamental para fortalecer y mejorar nuestras prácticas educativas.

Así mismo, se ha llevado a cabo la revisión y caracterización de las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAs), las cuales desempeñan un papel decisivo en la creatividad y diversificación de los enfoques educativos. Estas EPAs han sido cuidadosamente registradas y documentadas, lo que nos permite contar con una base de conocimientos para compartir con la comunidad educativa en general.

Debido al conflicto, se ha realizado un proceso de caracterización y sistematización de las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAs) vinculadas a esta problemática. Como parte fundamental de este proceso, se ha seleccionado una Experiencia Pedagógica alternativa (EPA) como proyecto piloto en un municipio representativo de cada departamento, con el fin de llevar a cabo un trabajo de referencia y alto impacto.

En paralelo, se ha fortalecido de manera significativa el Proyecto Escuela Territorio de Paz, mediante la creación de nuevos escenarios adaptados a los entornos y contextos nacionales. Estos esfuerzos tienen como objetivo principal promover la ruptura de paradigmas y fomentar la recomposición ideológica y cultural, en contraposición al modelo económico imperante.

El CEID, ha contribuido con propuestas académicas y pedagógicas respaldadas por sólidos argumentos planteando ideas y perspectivas con relación a las iniciativas presentados por el Gobierno a Fecode, fundamentados en los acuerdos firmados. Cabe destacar la participación de Fecode en la Comisión Alto Nivel Sistema General de Participación-SGP (Canasta educativa, costeo y financiación). Hecho que, tiene como propósito de atender los efectos devastadores y la división experimentada por la comunidad educativa para ir cerrando brechas.

Por otra parte, el CEID-Fecode a través de la Secretaría, ha desarrollado un instrumento de diagnóstico respaldado por investigaciones cualitativas y cuantitativas, así como una lista de verificación y un análisis comparativo a nivel latinoamericano liderado por RED ESTRADO, FECODE y LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. El propósito de este instrumento es plantear una política pública nacional que revalorice el papel de la tecnología como una herramienta de trabajo, en contraposición a la perspectiva limitada presentada por algunos gobiernos.

Víctor Manuel Cabrera Vásquez
*Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE*

6 AGENDA

I y II Asamblea General Federal Extraordinaria



Durante los días 20, 21, 22 de abril y el 29 y 30 de mayo, se llevaron a cabo la I y II Asamblea General Extraordinaria, un mandato de la XXI Asamblea General Federal las cuales tenía como ejes fundamentales una reforma estatutaria que fortalece a la Federación y tomar decisiones para actualizar y consolidar la propuesta de estatuto docente que Fecode concertará en la Comisión Tripartita. Se aprobaron grandes avances en el tema de los reforma estatutaria y sobre el Estatuto Docente propuesta que será presentada en los tiempos de negociación con el Gobierno Nacional.

Comité Ejecutivo Período 2023-2027



Después de emitir los resultados de la jornada electoral del pasado 26 de mayo y la emisión del Acta Final de Escrutinios de la Comisión Nacional de Garantías, los integrantes del nuevo Comité Ejecutivo de FECODE se reunieron, discutieron y plantearon la organización de cargos por votación mayoritaria para el siguiente período, la cual sería la siguiente:

Presidente: Domingo José Ayala Espitia; Primer Vicepresidente: Christian Rey Camacho; Segundo Vicepresidente: Edgar Romero Macías; Fiscal: María Eugenia Londoño Ocampo; Secretario General: Luis Edgardo Salazar Bolaños; Tesorero: Luis Alfredo Grimaldo Mejía; Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos: Hugo Cárdenas Vega; Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad: Victoria Avendaño Pedrozo; Secretario de Cultura, Recreación y Deporte: Miguel Antonio Camacho Ramírez; Secretaria de Organización y Educación Sindical: Isabel Olaya Cuero; Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas: John Willy Carmona Moreno; Secretaria de Relaciones Internacionales: Martha Alfonso Bernal; Secretario de Prensa, Propaganda y Publicaciones, Miguel Ángel Pardo Romero Secretaria de Seguridad Social, Docentes Territoriales y Pensionados, Georgina Arroyo Gutiérrez; Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos: Milberto Martínez Mosquera.

Este Comité Ejecutivo está integrado por líderes sindicales con experiencia, de diferentes departamentos. Cuatro mujeres estuvieron entre las seis (6) votaciones más altas. La amplia participación del 26 de mayo fortalece a la Federación, el futuro de la misma y el mandato de los docentes en las urnas para la dirección de la lucha sindical, social, en defensa de la educación pública y de los derechos de los colombianos.

De esta manera, FECODE inicia un nuevo período de 2023 a 2027, donde el reto inmediato es el proceso de negociación con el Gobierno Nacional, en el cual ya ha habido acuerdos importantes y está tratando temas de relevancia, incluyendo la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones, la discusión del nuevo Estatuto de la Profesión Docente, las problemáticas actuales que enfrenta la educación, entre otros. FECODE agradece y reconoce a los integrantes del Ejecutivo saliente por su aporte, entrega y dedicación.

Libro: "Verdades inaplazables: violencia antisindical en el marco del conflicto armado interno"



Tras el lanzamiento del pasado jueves 22 de junio, desde Fecode invitamos a leer, consultar y descargar en el siguiente enlace el libro "Verdades inaplazables: violencia antisindical en el marco del conflicto armado interno":

<https://www.comisiondelaverdad.co/caso-sindicalismo>

El cual tiene como marco el informe de la Comisión de la Verdad y que une al movimiento sindical, la CUT, CGT, CTC y FECODE, apoyado por Escuela Nacional Sindical, Viva la Ciudadanía, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, y el Fondo Noruego para los Derechos Humanos.

"La libertad sindical es un concepto que reúne valores, principios y derechos reconocidos universalmente desde 1919, y que permanentemente se reafirma. En 1944, la Conferencia Internacional del Trabajo adoptó la Declaración de Filadelfia. A partir de 1948, los instrumentos de derechos humanos que integran la Carta Internacional de Derechos Humanos confirmaron los derechos de libertad sindical como parte del conjunto de derechos humanos cuyo respeto, garantía y protección corresponde a los Estados. Asimismo, lo hicieron los convenios número 87 sobre libertad sindical y la protección del derecho de sindicalización (1948) y número 98 sobre el derecho de sindicalización y de negociación colectiva (1949) de la Organización Internacio-

nal del Trabajo (OIT). En este marco, el Estado colombiano ha ratificado los citados instrumentos internacionales, y en virtud de ello se ha comprometido a garantizar los derechos sindicales fundamentales, como el derecho a la libertad sindical, el derecho de sindicalización y el derecho de negociación colectiva".

Diplomado Superior en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño: Perspectivas Crítico-Emancipadoras. CLACSO



Inicia Agosto 2023

"El presente Diploma Superior en Pensamiento Crítico Emancipador Latinoamericano y Caribeño, de carácter introductorio, es resultado de la labor investigativa y docente desarrollada por los miembros de diferentes Grupos de Trabajo de CLACSO, dedicados a la recuperación, investigación y difusión de la obra de pensamiento nuestro americano. Estos han sido expuestos en seminarios virtuales, en las diversas Escuelas Internacionales de Posgrado, así como en la edición de las Antologías de pensamiento crítico contemporáneo, coordinadas y publicadas por CLACSO".

Coordinación académica: Felix Valdés García y Yohanka León del Río (Instituto de Filosofía, Cuba)

Equipo docente: Pablo Guadarrama González (Universidad Nacional, Colombia/UCLV, Cuba), Felix Valdés García (Instituto de Filosofía, Cuba), Yohanka León del Río (Instituto de Filosofía, Cuba), Yodenis Guirola Valdés (Universidad de Barcelona, España), Patricia González San Martín (Universidad de Playa Ancha, Chile), Carmen Castillo Echeverría (Francia), Marco Álvarez Vergara (Universidad de Chile), Carlos Angarita Sarmiento (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Frantz Voltaire (CIDHICA, Haití-Canadá), Camila Valdés León (Casa de las Américas, Cuba), Lino Moran Beltrán (Universidad del Zulia, Venezuela), Michael Löwy (CNR, Francia), Álvaro García Linera (Bolivia) y Nelson Madonado Torres (Universidad de Connecticut, Estados Unidos)

Destinatarios: El Diploma Superior en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño: Perspectivas Crítico-Emancipadoras está dirigido a estudiantes de grado y posgrado; docentes de todos los niveles; activistas y militantes de organizaciones sindicales, movimientos sociales y partidos políticos; funcionarios públicos; miembros y gestores de organizaciones no gubernamentales y profesionales interesados/as en la temática.

Para mayor información consulta: <https://www.clacso.org/diploma-superior-en-pensamiento-latinoamericano-y-caribeno-perspectivas-critico-emancipadoras/>

IV Seminario Nacional Formación de Maestros en Colombia. Desafíos y posibilidades de transformación Red Estrado



Agosto 10 y 11

“Conscientes de que la formación de maestros y maestras en Colombia configura un campo conceptual que es necesario analizar para comprender sus problemáticas y hacer visibles las demandas que urge atender a fin de incidir en la formulación de políticas que lo regulen, las instituciones y organizaciones vinculadas a la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente -Red Estrado Nodo Colombia, han decidido convocar a la realización del IV Seminario Nacional Formación y trabajo de maestros en Colombia. Desafíos y posibilidades de transformación 2023.

El propósito general del seminario es socializar y analizar las reflexiones y propuestas surgidas en los debates regionales y sectoriales acerca de la formación de maestros en Colombia, con el interés de aportar a la construcción de un Sistema Nacional de Formación de Maestros (SNFM) territorializado y articulado en sus formas, modalidades y niveles, que reconozca los contextos y la diversidad regional”.

Fecha: 10 y 11 de Agosto de 2023

Lugar: Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad: Bogotá

Valor: entrada gratuita

Cierre de inscripciones: 04 de Agosto de 2023

¡Vincúlate, únete y participa! Mayor información: https://5d6f67b0-396a-4f8c-a016-e82f2033dae2.filesusr.com/ugd/3d3a2a_acb6a624fa-a64eb0a1f379b05cdc631b.pdf

Encuentro Regional de la Red



24, 25, 26 julio

La RED de Trabajadoras promueve encuentros con las compañeras y compañeros de toda la región, para la discusión política sobre diversos temas, con el fin de concretarse en acciones a lo interno de las organizaciones sindicales y en otros espacios. Como parte del programa de trabajo de la RED para este 2023, se estará realizando

do el Encuentro Regional de la RED los días 24, 25 y 26 de julio en el Hotel Radisson, San José, Costa Rica. Instamos a cada organización a participar con compañeras de la juventud sindical, indígenas, afrodescendientes, LGBTQI+ entre otras diversidades

Día Internacional por los Derechos de la Mujer



8 de mayo

El día internacional de la mujer trabajadora, conmemora la historia de reivindicación a sus derechos en el mundo entero, es también un día para poner de relieve la profunda desigualdad y la violencia que ha enfrentado la mujer en la sociedad. Hoy evocamos en todo el mundo esta fecha, que connota el esfuerzo de muchos países para trabajar por un mejor futuro para las mujeres y niñas y por ende para democratizar la sociedad, en perspectiva de alcanzar la igualdad de género.

El 8 de marzo es una fecha de conmemoración y de reflexión sobre los diferentes avances en relación a los derechos y reivindicación de la mujer en la sociedad, por lo cual se hace un llamamiento a la continuidad del cambio y un gran reconocimiento para todas las mujeres que han contribuido a la transformación de la sociedad y a la construcción de país desde diferentes espacios.

Reiteramos su compromiso de lucha por la igualdad de las mujeres en el trabajo, las comunidades educativas y las organizaciones sindicales de la educación e instamos a continuar el trabajo en favor de la igualdad de género en la región.

Suscrita Acta Final de Acuerdo Colectivo entre Fecode y el Gobierno Nacional



5 de julio

La negociación del pliego de peticiones 2023, radicado el pasado 28 de febrero, y desarrollada en el marco del Capítulo Especial de FECODE - Gobierno Nacional, terminó anoche con la firma del Acta Final de Acuerdo Colectivo.



Hacen parte integral de la misma, los 23 acuerdos consignados en las tres actas parciales suscritas el 2, 6 y 21 de junio, como también los alcanzados ayer, los cuales abordaron y brindaron salida a la totalidad de los 51 puntos del petitorio, organizado en 5 ejes: 1. Política educativa pública, 2. Dignificación de la profesión docente, 3. Salud, prestaciones sociales y FOMAG, 4. Derecho a la vida, garantías para el ejercicio de la profesión docente, la actividad sindical y la Escuela Territorio de Paz -ETP-, y 5. Bienestar del Magisterio.

Los aspectos centrales de los Acuerdos tienen el propósito de garantizar el derecho a la educación para la niñez y la juventud, la dignificación de la labor pedagógica, el bienestar para toda la comunidad educativa y la protección de los derechos humanos, la Escuela como Territorio de Paz, el carácter democrático de la misma y el derecho a la asociación.

Es de resaltar el claro propósito de fortalecer la educación desde los tres grados de preescolar a la media especializada y las escuelas normales superiores, como también, la educación inclusiva, de jóvenes adultos y la etnoeducación en las zonas urbanas, rurales y de posconflicto; al igual que la dignificación de los administrativos, docentes, docentes orientadores y directivos, de las diversas áreas y formas de vinculación.

El reto inmediato será la implementación de los Acuerdos con el concurso del magisterio y de la comunidad educativa en su conjunto. Para el efecto se requerirá de la más amplia movilización social, tal como ocurre con las reformas pensional, laboral y a la salud presentadas por el gobierno alternativo. Es el caso de la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones -SGP-, que busca restituir de manera suficiente las fuentes de financiamiento de la educación pública y cuyo proyecto de acto legislativo se debe radicar en el presente semestre al Congreso de la República. Análogo proceder requerirá la conquista del nuevo Estatuto Docente que dignifique la profesión para todo el magisterio, una prioridad que no da espera.

El Acta Final de Acuerdo Colectivo fue suscrita por unanimidad de la comisión negociadora de FECODE, conformada por los y las 15 integrantes de su Comité Ejecutivo. Invitamos a todos y todas a difundirla, estudiarla y, sobre todo, a contribuir decididamente a su materialización, disponible en www.fecode.edu.co:

https://fecode.edu.co/images/comunicados/2023/Acta_de_Acuerdos_FECODE-Ministerio_de_Educacion_2023.pdf

64 Años de lucha histórica de FECODE

Saludamos y felicitamos a nuestra Federación, por todos estos años de lucha, resistencia y defensa de la vida, la paz, educación pública y los derechos de los maestros y maestras de Colombia.

Preparación editorial de agenda:
Katherine Tobón Vera



ENTREVISTA A CARLOS ENRIQUE RIVAS SEGURA

Presidente de la Federación
Colombiana de los Trabajadores
de la Educación –FECODE–

Revista Educación y Cultura: *Profe, ¿cuáles son los logros que usted destacaría en la Federación en el último período?*

Carlos Enrique Rivas Segura: Bueno, hay que plantear el primer lugar que uno de los logros de manera permanente, ha sido la defensa de la Educación Pública, la lucha porque ese presupuesto pueda crecer de manera significativa y lo que hemos encontrado es que efectivamente hemos por lo menos logrado que se establezca lo que tiene que ver con los recursos, sin de-

jar de entender que hay algunos, como se dice en el argot económico, unos huecos fiscales, que generan dificultades en el terreno del campo educativo y fundamentalmente, que ha sido afectado el FONPET, porque parte de esos recursos han sido tomados para poder resolver la crisis económica. Pero también tenemos que decir, que uno de los logros fundamentales de la federación tiene que ver con lo atinente con el Sistema General de Participaciones. Logramos que, en el Plan Nacional de Desarrollo, que no habían



incluido el Sistema General de Participaciones, se pudiera recuperar, ya que en los diálogos regionales: se dijo que era de carácter vinculante, no cierto? Estaban pero nunca los incluyeron ni tampoco en el documento, y nosotros hicimos un encuentro con parlamentarios y les planteamos la necesidad de que, en el Plan Nacional de Desarrollo, estuviera el Sistema General de Participaciones. Y, ¿cuál es la importancia para cerrar las brechas?, ¿cuáles son las brechas que hay que cerrar? Accesibilidad, canasta educativa, jornada única, infraestructura, relaciones técnicas, educación rural y la brecha digital. En accesibilidad, tenemos una gran dificultad ahí, tiene que ver con que 2 millones quinientos mil estudiantes están por fuera del sistema general educativo, en la preescolar, en la básica y en la media, de los cuales hemos perdido 500.000 estudiantes después de la pandemia, porque la pérdida de empleo de los padres de familia, el cierre de las empresas y de las microempresas ha hecho que los es-

tudiantes desertan de la escuela para ir a ayudar a la economía familiar, eso afecta, no tener 2.500.000 estudiantes en el sistema educativo y fundamentalmente esos 500.000 estudiantes en la última etapa, pues multiplique 30 estudiantes por docente, casi que estamos nosotros con un déficit de 80.000 compañeros maestros que han venido ejerciendo su trabajo, pero que hoy indiscutiblemente no están en la planta de personal, y en ese campo entonces del Sistema General de Participaciones, se requiere de unos recursos para que esos 2.500.000 estudiantes puedan ingresar al sistema educativo. Pero adicional a eso, pues hay que construir más instituciones educativas y nombrar un mayor número de docentes, es la primera brecha.

La segunda brecha, es la de canasta educativa, que para nosotros es muy importante que se cierre y esa tiene que ver con alimentación escolar, con transporte, con el pago de los salarios de los maestros, que, entre otras cosas, ahí hay una injusticia. Si usted revisa, sí Fecode revisa y los colombianos, el uso de los títulos en el sector público, la diferencia en el pago de los salarios es inmensa, mientras que en otra parte se tienen en cuenta las especializaciones, las maestrías y los doctorados, pues aquí no se tienen en cuenta. Y, el otro aspecto que nosotros creemos que es vital, tiene que ver con el presupuesto para funcionamiento de las instituciones educativas, cada vez llega más menguado, por lo tanto, el funcionamiento de las instituciones educativas tiene una crisis muy grave

y tenemos un déficit para el año 2023 de 3.8 billones de pesos. Eso significa para nosotros un hueco demasiado grande y, 900.000 millones de pesos para la formación de los docentes, lo que nos daría 4 billones 700.000 millones de pesos. Eso lo hemos venido resolviendo con adicionales, con adiciones presupuestales, y esas adiciones presupuestales las hemos conseguido, Fecode en la lucha.

El otro que tiene que ver es con el tema de jornada única, Fecode está por una jornada única, donde haya capacidad instalada y, la capacidad instalada tiene que ver 2 metros cuadrados por cada estudiante en una aula de clase, donde haya alimentación, donde haya unos restaurantes escolares dignos, donde se contrate personal adicional y no le corresponda a los maestros. Es que los maestros no hemos sido formados para ese tipo de circunstancias y en donde la alimentación para los estudiantes sea una alimentación, caliente y debe de hacerle un refrigerio y también garantizarse un almuerzo para los estudiantes. Esa es una forma de resolver problemas de nutrición. Si usted resuelve problema de nutrición en los seres humanos, pues desde luego le mejora la calidad de vida, le mejora la calidad en el proceso educativo. Aquí ocurre todo lo contrario, y es que la alimentación escolar se ha vuelto un botín, ¿no es cierto? Para la corrupción en Colombia y, bueno ni qué decir del transporte escolar. Padre de familia que su hijo tiene que recorrer dos horas a pie hasta determinado sitio, no lo va a hacer, no se va a

...El funcionamiento de las instituciones educativas tiene una crisis muy grave y tenemos un déficit para el año 2023 de 3.8 billones de pesos...

ir y sobre todo sí llega a la institución educativa y no le brindan un alimento tampoco lo va hacer. Eso, lo que tiene que ver con canasta educativa y además de todo el proceso y, la jornada única, bueno, en la jornada única no es para hacer más de lo mismo, la jornada única es para hacer arte, cultura, deporte, ciencia y no es para dictar más clases. Las clases hacen parte del currículo en el campo de la pedagogía. Entonces, vamos uno, con accesibilidad; dos, con canasta educativa; tres, jornada única. La jornada única es para construir el espíritu del ser humano. La construcción del ser humano en la educación física, en lo corporal, en lo intelectual, eso es lo que a nosotros nos interesa en el deporte, en el arte, en la ciencia y, creo que este gobierno tiene unas políticas para eso. El gobierno que ayudamos a construir, el gobierno de Gustavo Petro.

La otra brecha, es una brecha que tiene que ver con infraestructura. Los expertos dicen que para resolver los problemas de infraestructura, o sea, aulas modernas. La mayoría de las instituciones educativas en Colombia, son obsoletas, son demasiadas pequeñas y necesitamos espacios grandes para movilidad de los estudiantes. Dicen que necesitamos entre dos y tres reformas económicas, o sea que se hagan unas reformas desde el punto de vista financiero, sí?. ¿Eso qué quiere decir? Hombre, que es injusto que en Colombia tengamos que hacer sacarle más plata a los colombianos del bolsillo para resolver eso. Esa es una política deben resolver los estados. No sólo este estado y este gobierno. Las reformas tributarias, tres reformas tributarias. Más o menos se dice que se requiere para resolver una situación de infraestructura. Eso quiere decir que el problema, no es simplemente paredes, ni pupitres para los estudiantes, sino laboratorios, todo lo que tiene que ver con tecnología, con tecnología de punta, que es lo que requerimos.

La otra brecha que para nosotros es vital, es lo que tiene que ver con las relaciones técnicas. Nosotros somos del

criterio, que como decía Paulo Freire, además de que “la educación es un acto de amor”. Y, es un acto de responsabilidad, y es un acto político, porque los maestros somos sujetos políticos. Se requiere entonces, que indiscutiblemente haya la posibilidad del diálogo y la conversación. Usted cuando tiene más de 30 estudiantes, no tiene la posibilidad de conversar con ellos, tiene más tiempo de cuidarlos. Necesitamos aulas de clase pequeña. ¿Cuál es la propuesta que está haciendo Fecode? Veinte estudiantes en la zona urbana y quince estudiantes en la zona rural.

Eso no puede ser una medida que no sea flexible. Ah, porque donde hay dieciocho estudiantes, pues tiene que brindársele la educación y, en donde hay trece, hay once y doce, también brindársele el proceso educativo.

En las relaciones técnicas, también estamos proponiendo al gobierno, reasumamos lo que había antes. Y, era que había un profesor director de grupo. Con esto disminuimos el número de horas en la institución educativa. Y, había otro hecho que es muy importante, reducir el número de horas para los compañeros que son coordinadores. Pero también, disminuir el número de horas para los compañeros que hacen todo el trabajo de sicología, que hacen todo el trabajo de orientadores en las instituciones educativas y bajar el número de estudiantes por coordinadores, porque eso mejora. Desde luego todo el proceso educativo y, la otra brecha, es la brecha de la educación en el campo. Nosotros creemos que hay que hacer una revolución en el campo para que los muchachos no se vengan del campo a seguir construyendo los cordones de miseria, Esa es una posición que tiene Fecode que creemos que es vital, que es importante.

Y la otra, es la que tiene que ver con la brecha digital. En la pandemia nos dimos cuenta, del abismo que hay, en lo que tiene que ver con lo digital. Los muchachos creíamos que eran nativos digitales y no eran nativos digitales, eran unos duros para chatear, y, lo que

tenemos que hacer es convertir estos instrumentos, estos instrumentos en eso, en herramientas pedagógicas, no para sustituir a los maestros. Un buen computador, un buen celular lo que hace es que comunica. Al joven, al niño, la niña con el mundo, tienen una visión mucho más cosmopolita, tienen una visión mucho más real de lo que es el mundo, no es cierto? Y rompemos apenas el círculo en donde nosotros nos movemos. La carencia de tecnología en las instituciones educativas también aleja del conocimiento y del saber a los seres humanos. Si hay una buena tecnología, si hay unos buenos computadores, si hay buenas tablets; y no sólo necesitamos eso, sino que necesitamos la capacidad de conectividad, porque yo puedo llenar las instituciones educativas de tablets, computadores, de cámaras, de lo que sea, pero si no tengo conectividad, pues hacemos lo mismo. Ah, y lo otro, es que no hay que seguir repartiendo computadores en donde no hay energía, eso no tiene sentido. Y, otro de los aspectos que son muy importantes para nosotros, tiene que ver el crecimiento en el presupuesto, por eso el Sistema General de Participación-SGP- es un aspecto muy importante para nosotros. Pero otro aspecto que yo veo que es de mucha importancia en la federación es lo que hemos hecho en el Movimiento Pedagógico. Fecode lleva 40 años de Movimiento Pedagógico. Hemos construido un saber. Tenemos una propuesta para el país que se llama “Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo”. Una propuesta de política pública educativa, donde no sea desde un escritorio que nos digan cuál es el que hacer. Debe haber unos lineamientos generales en el currículo, pero debe aplicarse en cada región, de acuerdo a las condiciones, una realidad de carácter educativo. ¿No me pueden decir que yo tengo que enseñar lo mismo, no cierto? En la Guajira que en el Amazonas. Cuando los escenarios culturales, sí? Son totalmente diferentes. Aquí hay un problema de la interculturalidad que hay que tener en cuenta. No es

lo mismo, las condiciones en Bogotá, cierto? Así hayan sectores marginales que brindarles las condiciones a un estudiante de la Guajira, son totalmente diferentes. Por eso nosotros creemos que el currículo de hoy, es un currículo impertinente. El currículo no puede estar hecho para resolver problemas sin contexto.

En el campo internacional, a la OCDE, la educación no puede ser un mecanismo para formar hombres para el capital. Con hombres de mano de obra barata, no cierto? Pero muy calificada, colocarla al servicio del desarrollo de la productividad. Nosotros lo que creemos es que la educación debe cumplir una función. La escuela no puede ser vista en el campo del mercado, entonces hay que meter la escuela como una empresa a los directivos docentes como gerentes; a los estudiantes como la materia prima; a los padres de familia como los clientes y, a los maestros, como unos simples trabajadores. Nosotros somos trabajadores del conocimiento y del saber, nuestra diferencia es totalmente clara. Nosotros somos unos trabajadores que tenemos una connotación, totalmente diferente. Por eso, en nuestro régimen, es un régimen de excepcionalidad, o sea que ese campo en lo pedagógico también es vital que lo sigamos fortaleciendo en fecode. Y cómo alimentamos nosotros en proyecto educativo pedagógico alternativo? A través de las Experiencias Pedagógicas Alternativas, con las EPAS, esa es una forma nosotros de mejorar, es parte de esos logros. También tienen que ver con la capacidad de movilización de los maestros. Uno de los logros más importante del Magisterio es haber ayudado a construir un gobierno diferente, un gobierno alternativo, un gobierno democrático, un gobierno progresista, un gobierno que esté al servicio de la sociedad y no al servicio del gran capital. Este es un gobierno que nosotros ayudamos a elegir para que haya políticas públicas en educación, en salud, en vivienda, en empleo, en democracia y en la vida. Por eso, Fecode cuando se comprometió



con este gobierno, es para construir un modelo de sociedad totalmente diferente y la pedagogía crítica en la escuela juega un papel fundamental. Y, lo otro es que construir un nuevo modelo de gobierno y de sociedad pasa, porque es un gobierno que ha planteado que Colombia es potencia mundial de la vida. Para que un país sea potencia mundial de la vida, tiene que meter en lo mejor en la educación y tiene que garantizarles a los jóvenes, a las niñas y a los niños, oportunidades, no sólo la educación, sino que después de que salga de la educación vaya al empleo, es una de las tareas. Y otro de los logros muy importante de la Federación, es haber mantenido la Revista Educación y Cultura, ahí, en el escenario del debate de nosotros. Pero creo que, a mi manera de ver, el más importante de todos, es el de mantener la defensa de la educación pública. Hoy en Colombia ha habido embates para privatizar la educación. Gracias a Fecode y a los sindicatos en las regiones, a las subdirectivas, a la lucha que hemos dado los maestros, y lo hemos dado los maestros de Colombia por construir un modelo de política pública educativa, o sea, los logros son inmensos.

De igual manera, Fecode ha logrado unos incrementos salariales para los maestros. Fecode ha peleado por estabilidad laboral de los maestros. Fecode se ha opuesto contra la educación híbrida, Fecode cree que la escuela tiene que ser aperturista, tiene que ser una escuela totalmente democrática.

REC: Profe, ¿cuáles serían las mayores dificultades y retos que considera que han enfrentado en Fecode?

CR: Bueno, yo creo que uno de los retos más grande que tiene la Federación en lo que tiene que ver con la privatización de la educación, la plata que se invierte en educación, No es una dádiva de los gobiernos, es la plata que pagamos los colombianos en impuestos y deben ir a la educación. Ese reto ha sido para nosotros muy grande, pero Fecode ha sabido enfrentar esta situación con el gobierno. Los gobiernos de derecha siempre han pretendido privatizar. Le quiero dar un dato, en Colombia hay 320 universidades privadas, y, apenas tenemos 36 universidades públicas. O sea que si usted tiene 320 universidades privadas, pues sólo ingresa ahí el que tiene recursos. Y, los pobres, la gente

más necesitada en 32 universidades es muy difícil en que puedan acceder a un cupo. Por eso nosotros aplaudimos la política de Petro en materia de educación superior, cuando lo que dice es que la educación debe ser totalmente gratuita, pero adicional a eso, tiene que garantizársele manutención a los estudiantes, alimentación. Alojamiento, computadores, una serie de circunstancias.

El otro reto que ha tenido la Federación es en el tema de la seguridad y los derechos humanos. Es que cuando se le da alimentación a los estudiantes, se está garantizando derechos humanos, cierto? También en el marco de los derechos humanos tienen mucho que ver la lucha por la democracia. Fecode, hoy no es una organización inminentemente gremial, Fecode es una organización de carácter social, que tiene la tarea de la defensa de la educación pública. Pero Fecode es una organización hoy, que tiene un peso potente desde el punto de vista político en incidencia en la sociedad. Y nuestra tarea fundamental, además de la educación, tiene que ser por la lucha y los demás aspectos, porque los ciudadanos tengan agua potable, saneamiento básico y salud. Un niño que no tiene agua potable, que no tiene saneamiento básico y que no tiene salud, pues es un niño que va a llegar con dificultades a la escuela. Mientras que el niño que va a la educación privada, va con una muy buena alimentación, va con una muy buen uso del agua potable, saneamiento básico y desde luego una salud excelente. Esas son las dificultades que tenemos nosotros y los retos que tenemos nosotros y, lo otro tiene que ver con los derechos humanos. Nosotros acabamos de ser reconocidos como víctimas desde el punto de vista social. Fecode acaba de ser reconocido como víctimas, 1.200 maestros asesinados en Colombia, muchos maestros desaparecidos y muchos maestros en el exilio, ese es una lucha y, por qué? Por unos ideales, porque nosotros defendemos la democracia, porque no nos gustan las injusticias sociales, porque creemos

que el estado tiene que cumplir los gobiernos las funciones de garantizarle los derechos mínimos que están en la constitución nacional.

Bueno, y otras de las dificultades que hemos tenido nosotros es todo lo que le dije de las brechas: Esas son grandes dificultades que las vamos a resolver en la medida que podamos superar el campo de lo económico, pero yo quiero sobre todo hacer una incidencia en el papel que juega Fecode hoy en la sociedad. Por eso llamamos al Ministerio de Educación, a que cualquier política pública educativa tiene que contar con los maestros y con la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación. No puede seguir haciendo política pública educativa parecida a Estados Unidos o parecida en lo que hacen en Europa. No todo lo contrario. Mire, una de las cosas contra lo que nosotros hemos luchado: contra los bonos escolares. Ahora el gobierno está planteando que le va a dar un voucher a los niños, pues si le dan un voucher de 2 millones de pesos y tiene tres, el padre de familia se lo lleva para la educación privada, no se lo lleva para la educación pública. Nos opusimos a la educación híbrida, no cierto? que era que el maestro estuviera dos días en el aula de clases y tres días en su casa. Nos opusimos a que nombraran personal no calificado como era el de educador en su casa, Y derrotamos esas políticas. Y también nos estamos oponiendo a algo que a nosotros no nos gusta y que tiene que ver fundamentalmente con el voluntariado. La educación no se hace con voluntarios, la educación se hace con maestros. Nosotros sí recibimos a los estudiantes de los últimos años de las universidades, de las facultades de educación y de las normales a que vayan a practicar, a enseñarles a los estudiantes y a generar políticas novedosas. En el caso concreto del PTA, nosotros estamos planteando que en el caso concreto del PTA deben tener una filosofía de ayuda, de compañía, de transformación, del qué hacer en la escuela dialogado con el maestro. El PTA no puede volverse ni un supervi-

sor ni un director de núcleo. Y, otras de las dificultades que tenemos nosotros, es el problema financiero. Yo creo que esto es la principal dificultad. Pero yo quiero recuperar un hecho que es muy importante, es ver al maestro como un sujeto pedagógico y como un sujeto político, porque eso permite entender la dimensión que tiene el maestro, todo lo que ocurre en la vida política en el país impacta a la escuela. Si la escuela está en una zona de pobreza y de miseria, eso impacta sobre la vida de los estudiantes y desde luego, sobre los procesos de aprendizaje.

REC: *¿Bueno profe, y para finalizar, usted como presidente, qué recomendaciones le dejaría al Comité Ejecutivo que ingresa en el nuevo periodo?*

CR: Bueno, yo lo primero que quiero decir es que aquí hay unos avances en la negociación con el gobierno. Acabamos de lograr una nivelación salarial que el gobierno anterior nos la negó. En el 2023, logramos el 0.4% que sobre la base del 14.62, significaría que queda en el 15.2% el salario para los maestros, sí?. En el año 2024, el 1% y, en el año 2025, 1.6%, para redondear el 3%. Pero queda una tarea que le corresponde al nuevo Comité Ejecutivo de Fecode y que va a quedar y que quedó en acuerdos y tiene que ver, que se continúe la discusión de nivelación salarial. ¿Y por qué discutimos de nivelación salarial? El salario de los maestros no es un salario profesional, nosotros queremos un salario profesional, que el maestro sea digno, maestros que hacen una especialización y les valen 25, 30 millones de pesos. Una maestría que le vale 40, 60, 70 y, un doctorado que le vale 100, 120 millones, con lo que se gana el maestro no tiene opción de recuperar, porque eso es una inversión. Con maestros bien formados la calidad de la educación va a mejorar, desde luego, de manera muy significativa. Y un segundo aspecto que le dejamos es lo de la bonificación pedagógica para 2024 subir 5 puntos 24% y el 29% en 2025 y en 2026 el 35% como factor salarial para mejorar sus prestaciones sociales y la

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

pensión. Y logramos algo que no se había logrado nunca en FECODE: los 126.000 maestros del 1278, todos van a poder reubicarse y ascender en este cuatrienio, 4 billones de pesos que logró la negociación con este gobierno del cambio y la transformación. Acabamos de superar de 20 a 25000 las becas para capacitación de los maestros en especializaciones, maestrías y doctorados, ese es un hecho muy significativo para nosotros y ojalá que se haga con universidades públicas. Entonces tenemos: Nivelación salarial-Bonificación-Ascenso y reubicación-Becas para Capacitación, esto va a mejorar la calidad en la formación de maestros.

Otros retos: presentar en el segundo semestre ante el Congreso el acto legislativo consensuado para el Sistema General de Participación. Consolidar la lucha por la participación política de los maestros que tienen derecho a elegir, pero también a ser elegidos porque no somos ciudadanos de segunda, así como fortalecer el Movimiento Pedagógico y los Centros de estudio e investigación docente, además de hacer de la escuela sindical no una formación exclusiva sino más sindical, trabajar por género. Y algo vital es la capacitación de los maestros en la escuela rural, dar garantías para ellos y hacer justicia con los del 2277 buscar una mejora en sus salarios a más de 120000 que están en el grado 14.

Quiero decir que me voy profundamente satisfecho en mis dos periodos. Creí como ser humano, en el campo intelectual, en valores, crecí en el conocimiento de los maestros, siempre fui una persona que no tengo tacha en la defensa de los intereses de los maestros; que tenemos debates claro en una organización tan plural como FECODE y que acabamos de dejar una negociación muy avanzada, por lo menos hasta el momento en que me retiro.

Hacer un reconocimiento a la Federación Colombiana de trabajadores de la educación-FECODE- y a sus 15 ejecutivos, aquí hay ejecuciones que son de la colectividad, FECODE puede que sea presidencialista pero la responsabilidad es del conjunto de los maestros.

Y quiero expresar a los maestros que para donde voy la Central Unitaria de los Trabajadores-CUT- seguiré luchando por la defensa de la educación pública, por la dignidad de la profesión docente y por los derechos de los trabajadores.

Estrecharles con un abrazo muy, pero muy sincero, a todos los maestros y decirles que FECODE son todos los maestros de Colombia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

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

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

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

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
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 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

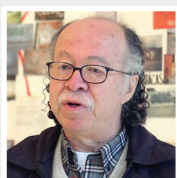
Karín Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



TÓPICOS

PARA LA DISCUSIÓN Y LA PROFUNDIZACIÓN EN TORNO AL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO:

HACIA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA



Fabio Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia.
Red Lenguaje

Presentación

El horizonte fundamental del actual gobierno compromete a las voces de las comunidades, como está dicho en la constitución de 1991, para desde allí construir las políticas públicas; se trata de transitar desde abajo hacia arriba y no al contrario como ha ocurrido con todos los gobiernos anteriores. En las dos primeras décadas del siglo XXI han prevalecido,

en efecto, decisiones ministeriales asumidas desde arriba para que sean obedecidas abajo, si bien con algunas cautelas y disonancias de documentos que van por la otra vía. Estas relaciones verticales han condicionado imaginarios en la comunidad educativa cuando sus miembros consideran que todo lo que determina el ministerio en aspectos curriculares es



...Es importante reconocer que Colombia, con la **Ley General de Educación** y su primer decreto reglamentario (1860 de 1994), trascendió el enfoque taxonómico y compartimentado de los currículos únicos...

de estricto cumplimiento, aunque en los documentos mismos el ministerio invite a la actitud crítica y propositiva y reconozca las singularidades y la autonomía de los proyectos educativos institucionales y regionales. Pero también es la doble moral, sobre todo en los documentos distribuidos entre los años 2015 a 2020 (DBA, mallas de aprendizaje, instrumentos de “diagnóstico”, libros de texto, pruebas...) en los que se declara estar apoyados en los textos que fueron legislados en la década de 1990.

Este escrito fue depurándose en Red Lenguaje con la expectativa de propiciar las discusiones en torno a los currículos, las pedagogías, la evaluación, la formación docente, los materiales y las herramientas de trabajo en educación, la educación y la diversidad cultural, las infraestructuras para las jornadas completas (o únicas) y los estímulos docentes en estas jornadas... pues en educación los focos son estructurales. Por eso, aquí se exponen algunos de los tópicos más neurálgicos de la educación en el país. Una versión de este texto fue enviado a la

supuesta “Comisión sobre currículo para la justicia social” a la que fui invitado por el viceministerio, comisión que nunca fluyó, ni siquiera para el pronunciamiento sobre lo que aquí se plantea como resultado de las dinámicas de Red Lenguaje y de las discusiones en las maestrías en educación en las cuales el autor ha participado. En consecuencia, los cambios ministeriales del mes de marzo de 2023 eran necesarios, pues este ministerio no logró despegar en el marco de lo que se ha llamado “el gobierno del cambio”.

Sobre la “Comisión Currículo para la Justicia Social”

El día jueves 3 de noviembre de 2022 se llevó a cabo la primera reunión, presencial y virtual, de la comisión que el viceministerio de educación constituyó para analizar la dimensión curricular y adelantar las discusiones y los sondeos al respecto. Sin embargo hubo ambigüedad en la constitución y en las dinámicas de dicha comisión. Por ejemplo, no se informaba si las reuniones eran virtuales o presenciales o mixtas y tampoco había pronunciamientos sobre los escritos enviados; en general, no hubo gestión sino azar y ligerezas como considerar que para resolver los problemas de la educación colombiana había que acudir a las prácticas del “voluntariado”. El documento que se puso en consideración en tal comisión ministerial recoge en esencia lo siguiente:

El tema que se introdujo en la primera reunión se sustenta en la pregunta sobre cómo lograr que los currículos se acoplen a los principios de la justicia

social. La referencia a la justicia social convoca a las premisas que UNESCO ha promovido desde la década de 1990 y durante las dos décadas del siglo XXI: equidad, eficacia, diversidad, autonomía, pertinencia e inclusión, términos que transcurren también en la Ley General de Educación, de 1994. Pero el dilema está relacionado con la materialización de tales categorías, esto es, su asunción y fluidez en las prácticas cotidianas escolares, porque aquello que está declarado en la legislación no ha logrado permear con plenitud en la comunidad educativa en Colombia y, en consecuencia, este tipo de consignas resultan siendo demagógicas: “Currículos para la justicia social”.

Al respecto, es importante reconocer que Colombia, con la Ley General de Educación y su primer decreto reglamentario (1860 de 1994), trascendió el enfoque taxonómico y compartimentado de los currículos únicos, de contenidos explícitos (programas curriculares basados en temas parcelados) que prevalecieron en las décadas anteriores a la legislación de 1994. Pero reiteramos, es necesario distinguir entre el discurso declarativo de la legislación (revolucionario para su momento) y las prácticas curriculares en las instituciones educativas (reaccionarias en su mayoría); en efecto, paradójicamente, en las prácticas de aula todavía permanecen los antiguos programas curriculares –incluso con los mismos nombres de las asignaturas de entonces–, con las excepciones de maestros y maestras que innovan e investigan sobre sus propias prácticas.

Tres documentos ministeriales son legítimos en el marco de la política curricular, surgida a partir de la ley 115 y del decreto 1860: los indicadores de logro, de 1996, un paso fundamental para considerar los aprendizajes en conjuntos de grados o de ciclos y no grado por grado, en aras de una visión más social del currículo (no todos aprendemos con un mismo ritmo); los lineamientos curriculares, de 1998, documento que reconoce la autonomía intelectual de los docentes para organizar el currículo considerando dichos lineamientos; y los estándares básicos de competencia, de 2006 (hubo otros en 2002), que por presión del BID y la obediencia del ministerio de entonces complejizó lo que se propuso en los indicadores de 1996.

En la configuración de los lineamientos curriculares participaron maestros y maestras de distintas regiones del país, como se observa en los créditos académicos de dicho documento y, como su nombre lo indica, se trata de lineamientos generales o enfoques para abordar las áreas señaladas en la ley 115. La impronta de estos documentos es el reconocimiento a la autonomía del profesorado para construir el currículo a partir de referentes o señales sobre los aprendizajes fundamentales por alcanzar en cada conjunto de grados (o ciclos).

De nuevo nos preguntamos por la formación de los docentes para la comprensión de la filosofía de estos documentos y su concreción en la planeación curricular, pero asimismo por las interferencias de los otros documentos ministeriales surgidos en la segunda década del siglo XXI (DBA, mallas de aprendizaje, libros de texto, cuadernos de trabajo, pruebas Egra y Egma...), desdibujando el perfil inicial del Programa Todos a Aprender, pues son documentos de carácter vertical y anacrónicos (la visión de un maestro en minoría de edad) respecto a lo que en Colombia se había avanzado sobre enfoques curriculares y pedagógicos.

Lo grave es el discurso manipulador de estos documentos cuando declaran en su presentación que son coherentes



con los lineamientos y los estándares siendo lo contrario (para primer grado en lengua castellana nos devolvimos a las discusiones planteadas por Evangelista Quintana en la cartilla *Alegría de leer*, en el año 1930, al cuestionar el sondeo y el silabeo en el aprendizaje de la lectura y la escritura): “La escuela nueva quiere, ante todo, lo racional, y una idea completa dice más a la razón del niño que una palabra, una sílaba o una letra...” (Quintana, 1930, p. 3).

La pregunta sobre el currículo implica también considerar los conceptos de currículo explícito (el previsto en la institución educativa, que no necesariamente se apoya en los documentos ministeriales legítimos) y el currículo oculto, susceptible de inferir en los cuadernos, las actividades o tareas que realizan los estudiantes a petición del docente.

Sobre los currículos contextualizados

El decreto 1860, de 1994 declara que en el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyen la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan

a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando...

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno...

(MEN. Decreto 1860 de 1994)

Así entonces, con el primer decreto reglamentario de la Ley General de Educación se invitó a considerar los proyectos pedagógicos en los planes de estudio apuntando al análisis de problemas vinculados con el entorno social y cultural y con los dilemas científicos y tecnológicos de los estudiantes. Pero muchas instituciones educativas asumieron esta recomendación en el marco de las prácticas extracurriculares, cuyos riesgos son los del activismo y el extravío de los aprendizajes claves de carácter disciplinar e interdisciplinar.

Las reflexiones y los debates sobre el currículo y sus “reglas de distribución”, según Bernstein (1990), atañen también a las pedagogías y a sus “reglas de recontextualización”, así como a la evaluación y a los criterios de valoración, pues hay una relación de interdependencia entre estas tres

dimensiones de las prácticas educativas, sean formales o no formales. Más que la “justicia social” se trata de asumir esta triada en la perspectiva de la construcción de la democracia, en el día a día de los aprendizajes, escolares y extraescolares. El reto de los docentes es cómo ser consecuente con los enfoques sobre el currículo y sus relaciones con las pedagogías y la evaluación, es decir, cómo lograr la consistencia en el modo de asumir las tres dimensiones inherentes al trabajo en las aulas: invocar la pedagogía crítica compromete a la evaluación formativa y no tanto a la sumativa.

Una de las estrategias para aprehender la democracia en los contextos académicos es el trabajo con proyectos, dado que flexibiliza las relaciones entre los docentes y los estudiantes e involucra indirectamente a las madres y a los padres de familia y a miembros de la comunidad. El trabajo pedagógico a partir de proyectos propicia la contextualización socio-cultural de los currículos al reconocer las expectativas de los estudiantes frente a lo que desean aprender. En esta perspectiva se trata de partir de los contextos locales sin descuidar los contextos globales, en los que se mueven los conocimientos claves de las disciplinas en los colegios; lo contrario es lo que aparece en las mallas curriculares en las que se le indica al maestro lo que tiene que hacer paso a paso en una clase con un supuesto proyecto.

Pero el trabajo pedagógico con proyectos tiene variantes, que dependen de las visiones y los dominios epistémicos y pedagógicos de los docentes. De un lado, está el aprendizaje basado en problemas o en proyectos cuyo punto de partida es la voz del docente, lo cual es válido, o de un material instruccional externo (la guía, el libro de texto o la instrucción ministerial), que nos parece impropio respecto a las expectativas de los estudiantes del siglo XXI.

Con los proyectos se busca que con el análisis y las hipótesis de solución al problema planteado los estudiantes

se entusiasmen y se enganchen con el problema propuesto y aprendan lo previsto en el conjunto de grados según el desarrollo del proyecto; pero las limitaciones del material instruccional y ministerial (ver *Caminos de lectura y escritura. Secuencias didácticas para los grados...* de la Serie Río de Letras, tomado del Ministerio de Educación de Chile) devienen de la ausencia de la voz del docente, que conduce a que los estudiantes se desencanten y asuman las actividades de manera rutinaria, desde el deber-ser.

De otro lado, está la secuencia didáctica innovadora que parte también de la iniciativa del docente al proponer temas y problemas pero considerando un orden pautado de los momentos por los que ha de transcurrir la secuencialidad pedagógica; aquí se aspira también a que con las actividades propuestas los estudiantes asuman la autonomía al proponer otras actividades relacionadas con el tema eje seleccionado por el docente; la autonomía es precisamente lo que da lugar a lo que es propio de un proyecto pedagógico: los estudiantes proponen otras rutas y otros textos que el docente, si no los conoce, ha de analizar con ellos.

Por último está la pedagogía por proyectos que, al contrario de las dos anteriores, se caracteriza porque son los estudiantes quienes proponen el proyecto; en este paradigma los roles se invierten: el docente se pone en el lugar de los estudiantes y aprende con ellos: es la investigación-acción; los estudiantes al ser reconocidos

como potenciales investigadores se empoderan y lideran el proceso de la indagación acordada entre todos. El docente participa como ayudante de los estudiantes y con la disposición de identificar la emergencia de los aprendizajes previstos por el equipo pedagógico del ciclo (es necesario considerar que si no hay equipo pedagógico en cada ciclo, no existe el enfoque por ciclos).

En el trabajo con proyectos el currículo no es un punto de partida sino de llegada: el docente realiza el balance con los estudiantes sobre los conocimientos construidos en el trayecto del proyecto y propone estrategias para explicitar la evaluación formativa. Por sus características esta perspectiva demanda la participación de docentes de diversas disciplinas, según sean las necesidades del proyecto y, en consecuencia, es un enfoque apropiado para la condensación o integración de las áreas curriculares señaladas en la ley 115.

Los secretarios y subsecretarios de educación de Bogotá (Abel Rodríguez, Francisco Cajiao, Óscar Sánchez), entre los años 2007 a 2015, propusieron con sus equipos asesores (Jaime Naranjo, Ángel Pérez, Hernán Suárez, Marina Ortiz, Nancy Martínez, Cecilia Rincón...) y con grupos de investigación en educación de las universidades los campos de pensamiento (cuatro campos), la organización curricular por ciclos (cinco ciclos), los proyectos transversales (acordados en los equipos de los ciclos) y los proyec-

...En este paradigma los roles se invierten: el docente se pone en el lugar de los estudiantes y aprende con ellos: es la investigación-acción...

tos de aula (acordados con los estudiantes). Son enfoques que ameritan la reflexión y la discusión a nivel nacional como una ruta posible para evitar el exceso de asignaturas en los planes de estudio de los colegios, preocupación notoria en América Latina después de la experiencia de la pandemia. México inició en 2022 con la reforma titulada “Nueva Escuela Mexicana” en una perspectiva semejante: evitar la atomización curricular en aras de promover el encantamiento de los niños, niñas y jóvenes hacia la construcción de los conocimientos que se requieren para comprender la complejidad del mundo pospandemia.

Propuestas surgidas en el XX Taller Nacional de Red Lenguaje respecto a las necesidades perentorias en educación

Durante los días 13, 14 y 15 de octubre, de 2022, Red Lenguaje realizó el XX Taller Nacional en San Gil, Santander. Al taller asistieron 250 maestros y maestras de los 20 nodos regionales que constituyen la Red. Las ponencias, con autoría grupal, se distribuyeron en 6 mesas de trabajo: Literatura y lectura; Escuchar, hablar y escribir; Interculturalidad y democracia; Infancia y lenguaje; La evaluación en la pedagogía por proyectos; Formación docente y pedagogía por proyectos. En todas las mesas se plantearon problemas relacionados con el currículo o con los componentes del aprendizaje en los distintos niveles educativos. El libro titulado *La pedagogía por proyectos en los períodos de confinamiento*, recoge las discusiones adelantadas en los talleres de los dos últimos años y muestra las experiencias pedagógicas afines al trabajo con proyectos.

Asimismo, en consonancia con las dinámicas de las mesas de trabajo y su condensación en las relatorías, en la clausura del taller se propusieron tópicos que comprometen a los gobiernos locales y nacional en la perspectiva de la discusión regional y de la cualificación del sistema educativo:

- La situación de las Normales y la articulación con la educación superior: Se plantean las siguientes preguntas: ¿Por qué sólo el 30% (en algunas Normales, el 15%) de los bachilleres en educación y pedagogía decide continuar en el ciclo complementario (Normalista superior) y en qué estado se encuentran los convenios de articulación con las licenciaturas? ¿Por qué quienes continúan en el ciclo complementario tienen que pagar matrícula casi igual que una universidad privada para los estratos 2 y 3? Se señala que el enfoque por ciclos subyacente en las regulaciones académicas para la formación de los docentes (bachiller con énfasis en educación y pedagogía; Ciclo complementario o Normalista superior; Licenciatura con reconocimiento de créditos cursados en el ciclo complementario, y maestría) es apropiado, pero urge realizar un balance sobre los enfoques de la formación.



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

- La educación para los jóvenes: la educación media diversificada: ¿Es posible considerar en este cuatrienio la educación media diversificada en el marco del PEI de los colegios e incluso considerar colegios de educación media con rutas que respondan a las expectativas para los jóvenes? En esta perspectiva, ¿el rol del SENA podría ser el de ente asesor y el de garantizar el ciclo posmedia con carreras tecnológicas? También se invita a realizar el balance del

impacto o el desajuste del programa de articulación de la “educación media” con el SENA y las universidades. Al respecto, Bogotá, con el Premio a la Innovación y la Investigación, tiene insumos proporcionados por los docentes participantes en las convocatorias anuales (ver los libros del IDEP, de 2021 y 2022, sobre los galardonados). Se anota que aproximadamente 20 colegios de Bogotá se han hecho cargo de la educación media diversificada en el marco del PEI, trascendiendo el carácter agregado de los programas sobre educación para el trabajo.

- La educación para los niños: el ciclo de preescolar (prejardín, jardín y transición): Dado que el gobierno anterior firmó el decreto para los dos grados adicionales de la educación inicial en el sector público, ¿cuál es el enfoque curricular que ha de construirse y cuál es el perfil de la formación de los docentes para este nivel educativo tan determinante en el relevo generacional?

¿Qué documentos de fundamentación tiene el ministerio respecto a este ciclo? ¿Cómo solventar en lo teórico y en lo práctico la articulación con los otros programas de primera infancia y con el primer ciclo de la educación primaria? ¿Cuándo iniciará el MEN la agenda con los entes territoriales para constituir, progresivamente, el nivel completo de la educación inicial (preescolar se le llama) en el sector público?

- Enfoque por ciclos y equipos pedagógicos en cada ciclo para determinar los currículos de cada ciclo: Es importante retomar la legislación curricular de la década de 1990 (decreto 1860 de 1994, sobre pedagogías, currículo y evaluación, y 2343, de 1996, sobre los indicadores de logro). ¿Qué experiencias sobre el enfoque por ciclos podrían identificarse como referentes para la formación docente? ¿Qué documentos tiene el PTA (Programa Todos a Aprender) sobre experiencias pedagógicas en los conjuntos de grados o ciclos?
- Formación continua en pedagogía por proyectos, trabajo con proyectos, centros de interés, tópicos transversales o problemas relacionados con el medio. Es fundamental priorizar las zonas de frontera: Caribe, Pacífico, Amazonia y Orinoquía, pues en estos territorios los docentes han estado desconectados de los debates sobre currículo, pedagogías y evaluación. Red Lenguaje reconoce que los docentes de las zonas de frontera del país, con la excepción de las capitales, han tenido pocas oportunidades en la formación para la transformación de las prácticas pedagógicas. Al respecto, ¿cuál es la experiencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en estas regiones? ¿Qué asociación se establece entre los resultados de las pruebas externas y la formación de los docentes?
- Formación avanzada (Maestría y Doctorado) con apoyo ministerial a las matrículas. Red Lenguaje ha identificado vacíos notorios en la formación inicial de los docentes en ejercicio, pero también reconoce problemas en la formación avanzada (maestría y doctorados en educación), por la debilidad o ausencia de los grupos de investigación en educación en las universidades. Cuando existen grupos de investigación rara vez se logran

articulaciones con los proyectos de tesis de los docentes en formación avanzada y, en consecuencia, las tesis resultan siendo trabajos sueltos con poca incidencia en la transformación de las regulaciones pedagógicas y curriculares de las instituciones educativas, si bien hay excepciones. Se requiere que las maestrías en educación establezcan el puente con el mundo interior de las escuelas y los colegios, con sus problemas y sus iniciativas. También es necesario realizar el balance de los programas masificados de las maestrías financiadas por el ministerio, determinando qué han aportado los trabajos de grado a los giros profundos que requieren las prácticas pedagógicas.

- Formación inicial: Es perentorio promover Licenciaturas en la modalidad presencial, sobre todo en los territorios más vulnerables, a cargo de universidades con trayectoria en investigación en educación. La Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, tuvo cohortes presenciales en Guaviare (3), Arauquita (1) y Casanare (1) y el equipo docente constató la debilidad de las licenciaturas cursadas, especialmente en aspectos relacionados con la lectura, la escritura y los dominios disciplinares; en el balance sobre las causas de dichas debilidades los maestros mismos de educación básica señalan que las licenciaturas a distancia no realizan monitoreos académicos ni retroalimentan los procesos de lectura y escritura. En consecuencia, la modalidad remota con el uso de las herramientas digitales tiene que ser complementaria y no exclusiva, al menos en la formación de los docentes en los territorios de las periferias. La pregunta es: ¿qué tipo de seguimiento se hace a la calidad de las licenciaturas en la modalidad a distancia o virtual? Estas licenciaturas no son gratuitas, sea con universidades privadas o del sector

público, pues los docentes pagan durante cinco o seis años pero perciben que no son compensados con la calidad que esperan. ¿Es posible comprometer a la Universidad Pedagógica Nacional para fundar sedes-satélites en estos territorios, con profesorado de planta?

- Estímulos y escalafón: Más allá de los videos sobre las pedagogías en aula de los docentes que solicitan el ascenso en el escalafón, la producción escrita surgida de la investigación en el aula y del monitoreo entre pares es, sin duda, más confiable que el montaje del video. ¿Es posible caracterizar los currículos a través de los productos escritos y documentados sobre las prácticas propias de los docentes que participan en redes académicas? ¿Cómo considerar los modos diferenciados en los reconocimientos y los estímulos a los docentes?
- Los maestros y las maestras participantes en Red Lenguaje expresan su preocupación por los materiales (libros de texto, cuadernos de trabajo, guías...) que el ministerio distribuyó por todo el país durante los años 2018 a 2021, en el marco del PTA. Es común encontrar las cajas con estos materiales en rincones de las salas de reuniones. Los docentes aducen que no fueron consultados sobre las necesidades apremiantes en materiales pedagógicos.

Referencias

- Bernstein, Basil (1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Jurado, Fabio (coordinador, comp.) (2022). *La pedagogía por proyectos en los períodos de confinamiento*. Bogotá: Red Lenguaje – Aula de Humanidades.
- MEN (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Quintana, Evangelista (1930). A los maestros, en *Alegría de leer. Libro Primero*. Bogotá: Editorial Voluntad.

Concepciones escolares:

la noción de obstáculo pedagógico-didáctico en las prácticas de aula



José Darwin Lenis Mejía

Doctor en Educación de la Universidad del Valle, Secretario Distrital de Educación de Cali.

El primer obstáculo epistemológico es lo que ya sabemos del mundo. Por lo tanto, se debe tener una vigilancia epistemológica que permita detectarlos y reconocerlos. Para alcanzar conocimientos nuevos debemos establecer una ruptura epistemológica porque nada está dado, todo se construye. Gastón Bachelard, 1998.

En la naturaleza de la vida escolar encontramos múltiples formas de comprender y hacer escuela, podemos observar como en ellas se han constituido ciertas prácticas que facilitan o dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, núcleo central de estudio de la didáctica, en especial de las didácticas específicas que buscan “abrir la puerta” a los aprendizajes de conceptos propios o de objetos de estudio discutidos en las clases y establecidos curricular-

mente en los planes de estudios, campos de saberes, planes de aula u otras formas de organización académica que se trasvasan y/o discuten en las disciplinas que movilizan los saberes escolares. Estos últimos, pocas veces se contrastan con los conocimientos científicos y sin más reflexión se da por sentado su validez, lo que en sí mismo es, un primer obstáculo pedagógico que impide el análisis crítico de lo que se aprende en la escuela o es necesario aprender en ella.

Relaciones entre obstáculo pedagógico-didáctico y el concepto saber en la escuela

Decir obstáculo didáctico-pedagógico denota un doble sentido, primero como impedimento propio e interno del sujeto que aprende y segundo lugar como dificultad o inconveniente de aprender algo que se quiere enseñar desde la externalidad. Es decir, en primer momento el mismo sujeto puede tener una situación que limita “naturalmente” el aprender y en segundo lugar lo externo el entorno, la organización curricular, los materiales, los medios didácticos, el objeto mismo e incluso el profesor complejiza su aprehensión conceptual o práctica a la hora de ser enseñado. Por ello, el vínculo pedagógico-didáctico invita a pensar las más adecuadas formas de comprensión de un objeto de estudio a la hora de su enseñabilidad, adhesión y aprehensión como saber escolar.

El término “saber” es un sustantivo o verbo que tiene múltiples formas de empleo de acuerdo a la procedencia de la lengua de origen, para los latinos saber se asocia a sabor, para los alemanes saber (wissen) es distinto de conocer (kennen), para los franceses no hay termino para diferenciar el que sabe del que no sabe. Para ellos, saber es un verbo que, al anteponerle un artículo, el verbo se convierte en sustantivo (das Wissen). *“El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia”. No hay necesidad de profundizar en la falsa etimología que lo vincula a scire: de este verbo latino no deriva saber sino ciencia. El saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido.”* Beillerot (1998,21). Sin embargo, en términos de objetividad científica, saber es una forma de conocer. Por ello, es importante distinguir entre conocimientos por familiaridad del conocimiento proposicional. “El conocimiento por familiaridad es intrínsecamente privado, mientras que el conocimiento proposicional se pue-

de comunicar, puede ser “intersubjetivo”. Este es un punto capital en el tratamiento del conocimiento científico, que obviamente es público.” Agazzi (2019, 27).

Por lo anterior, podemos decir que, en la escuela circulan los dos tipos de conocimientos los que han apropiado los estudiantes como un saber propio e interiorizado y un saber a modo de conocimiento científico que circula en los artículos y textos de ciencias en los que algunos profesores se soportan para dar sus clases, digamos hay un saber de uso común, colectivo, sistematizado y de circulación pública (conocimiento científico o proposicional) a modo de ejemplo, sé que la energía no se crea, ni se destruye, solo se transforma o en física la formula $E=MC^2$ de otra parte, un saber modificado, de uso propio, interior, estrecho e íntimo (conocimiento empírico o por familiaridad) un saber operativo que responde más a una competencia o habilidad personal, ejemplo, sé cocinar o él saber hablar inglés.

De alguna manera el concepto obstáculo se relaciona o diríamos se opone a un saber que ha de ser enseñado o aprendido, aunque indistintamente en la literatura escolar se usan términos similares, pero ampliamente distintos, es así como se escucha decir, problemas pedagógicos, dificultades didácticas, barreras de aprendizaje o limitaciones de aprendizaje u obstáculo epistemológico, concepto último acuñado por Gastón Bachelard a finales la década de los 30 del siglo pasado.

Tratar de escapar o de superar un obstáculo implica preguntarse por su constitución, cuál es, cómo y de qué está conformado el obstáculo y también por qué aparece y qué tipo de herramientas metodológicas, didácticas, psicológicas y pedagógicas pueden usar para superarlo. Aquí principalmente es necesario analizar las preguntas pedagógicas y didácticas por el interés de un objeto de estudio escolar. Son dos caras de la misma moneda, la didáctica pensada y actuando como ciencia que estudia

ampliamente la enseñanza, sus problemas, posibilidades, tensiones y cuestionamientos en la movilización de los saberes; y la pedagogía que debate la validez, la pertinencia y apropiación en la formación integral de un sujeto que se educa y que por tanto requiere ponderar la relevancia de lo que aprende. Aquí cabe dejar la pregunta de tradición francófona si todo objeto es enseñable y si todo sujeto es educable, abiertamente digamos que sí, aunque pueden encontrarse en la literatura especializada paradigmas y posturas contrarias.

En este campo amplio de estudio del sistema escolar, es consistente develar algunas concepciones de escuela y de los ejercicios educativos de los maestros para desde ahí “problematizar los obstáculos” más visibles que impiden una mayor integralidad en los procesos formativos contemporáneos.

El concepto de obstáculo y su historia en las ciencias educativas

El concepto de obstáculo según la real academia de lengua española se define como “Cosa que impide pasar o avanzar hacia un lugar” o “Situación o hecho que impide el desarrollo de una acción” la palabra obstáculo indica explícitamente que el sujeto requiere superar, “sortear” o vencer para poder aprender o adquirir un saber teórico o práctico. De forma sencilla, el vocablo obstáculo es una imposibilidad a ser superada, una dificultad cotidiana natural o artificial que se pone como propósito superable en distintos ámbitos o dimensiones de lo humano.

El filósofo francés Gastón Bachelard en el año 1938 introduce el concepto de obstáculo epistemológico para referirse a la formación científica y al espíritu crítico para pensar las ciencias al generar una tensión entre el deseo de conocimiento de un científico y el objeto que estudia. Es decir, los obstáculos son de cierto modo las limitaciones o impedimentos que afectan la capacidad de los individuos para construir el conocimiento científico-real o

empírico-vulgar. Implica lo anterior que, las formas arraigadas de pensar y las “antiguas” estructuras cognitivas, psicológicas, conceptuales, físicas o metodológicas requieren de una reflexión profunda porque éstas pueden ser en sí mismas las causantes de que se apropie efectivamente un saber que ha sido establecido o planeado para ser enseñado. Así los obstáculos podrían devenir de la naturaleza de las propias disciplinas y su enseñabilidad, de aspectos cognitivos, de la experiencia básica cotidiana, de aspectos organizativos y de contextos o de otros ordenes que han de planearse en la vida escolar.

De forma general superar un obstáculo implica avanzar en adquirir nuevos paradigmas institucionales, verbales, representaciones, motivacionales, metodológicos o conceptuales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De alguna manera superar un obstáculo es un “viaje” formativo que permite poco a poco acuñar nuevos paradigmas en la escuela y en los espacios sociales.

El filósofo de las ciencias Thomas Samuel Kuhn define un paradigma como “Lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (Kuhn, 1962, pp 33). Es decir que, el mismo concepto de obstáculo pedagógico es un paradigma acuñado desde la sociología y la pedagogía, en este sentido los paradigmas son constituidos por los descubrimientos científicos que universalmente se reconocen y que circulan con cierta naturalidad en las comunidades que los crearon. La relación obstáculo- paradigma puede ser vista como un dualismo de pensamiento de lo cerrado a lo abierto o de las ataduras a las libertades de pensamiento. Pero, según David Hume, (2020, pp51-52) *“Aunque nuestro pensamiento aparenta poseer esta libertad ilimitada, encontraremos en un examen más detenido que, en realidad, está reducido a límites muy estrechos, y que todo este poder creativo de la mente no viene a*

ser más que una facultad de mezclar, transponer, aumentar, o disminuir los materiales suministrados por los sentidos y la experiencia. Cuando pensamos en una montaña de oro, unimos dos ideas compatibles: oro y montaña que conocíamos previamente. Podemos representarnos un caballo virtuoso, pues de nuestra propia experiencia interna [feeling] podemos concebir la virtud, y ésta la podemos unir a la forma y figura de un animal que nos es familiar. En resumen, todos los materiales del pensar se derivan de nuestra percepción interna o externa.”

Para demostrar esto, indagemos un poco sobre lo que constata Perafan (1997,127) “la noción de obstáculo en pedagogía es definida como un contra-pensamiento o un contra poder [lo llama obstáculo epistemológico y/o pedagógico, como constitutivo del pensamiento]. Es decir, una función operativa que debilita la función de pensar y que, por lo tanto, detiene la promoción del ser. Considera que en el proceso educativo instruido se tenga en cuenta el conocimiento de esa función-obstáculo, con el propósito de estructurar posibilidades reales de superación de la misma en todos los niveles operativos donde ella opere.” El cuestionamiento pedagógico y la mirada crítica de los maestros en su quehacer son fundamentales a la hora de superar los obstáculos y aperturar cambios de paradigmas educativos, de una escuela que en primera instancia aparece como escuela reproductora de conocimiento proposicional o conocimiento construido y circulado por las ciencias, cuyo argumento incuestionable determina “ir acorde a las demandas y necesidades de la sociedad”, en esta mirada el maestro tiene una concepción de agenciador de conocimiento proposicional o científico y movilizador de prácticas poco dinámicas que bloquean situaciones disruptivas y de transformación en pensamiento, acción y discurso. Aquí vislumbramos una escuela práctica en esencia, poco teórica y se le dificulta la praxis o la relación teoría-práctica, así las cosas, se puede considerar como un

obstáculo institucional desde un modelo instalado por las mismas ciencias. La premisa imperante como lo plantea Agazzi, (2019, pp 27) en su pregunta *“¿El conocimiento proposicional puede ser conocimiento sin ser verdadero? Al parecer, no; de hecho, en la epistemología general se admite que, para poder afirmar <<sé que p>> el primer requisito (aunque sea insuficiente) es que p sea verdadero. Por lo tanto, que el conocimiento (proposicional) sea verdadero parece poco pertinente, ya que el conocimiento <<incluye>> la verdad y sería autocontradictorio, por ejemplo hablar de un conocimiento falso”* lo enunciado por Agazzi nos da una pista de irrefutabilidad de las categorías científicas que entran a la escuela y en la que los maestros establecen y apropian históricamente a modo de transposición didáctica, al llegar a las aulas como verdad absoluta e irremovible, dificultándose por esta vía cambios sustanciales en las prácticas de aula y las concepciones de la escuela.

Veamos ahora, algunos factores de análisis de estas situaciones.

1. La formación teórica y la relación con el contexto escolar que se brinda en las facultades de educación es una gran dificultad para transformar las prácticas de aula, aunque se puede decir que en las universidades se establecen fundamentos “teóricos fuertes, modernos y novedosos” en el trabajo práctico institucional las formas imperantes en el ejercicio escolar terminan permeando a los maestros nuevos, recién egresados de una formación profesoral o de una licenciatura disciplinar y poniéndolos al uso servil del sistema educativo. En esta mirada la escuela y los maestros son portadores de saberes, pero no producen conocimiento, lo reproducen. Es decir, al bloquearse procesos de investigación, de formulación de proyectos, de innovación o constitución de redes de maestros-as que repiensen el impacto del quehacer pedagógico en la escuela y su repercusión en la sociedad, directamente se limita la posibilidad de pensar

...La acción pedagógica sin planeación y sin lineamientos se convierte en cierto lastre para la promoción de enseñanzas significativas, es decir cargadas de sentidos y significados concretos o valorables para los estudiantes...

objetos didácticos transformados, nuevos materiales de enseñanza e innovar en la escuela. Es este sentido, el paso por la universidad en muchos casos de posgraduación en poco transforman los paradigmas de la educación que se tienen y desarrollan en las instituciones formadoras iniciales de maestros, estos procesos formativos requieren seguimiento y acompañamiento en terreno para apropiarse y no abandonar lo aprendido, es mucho más difícil desaprender y “resetear” la memoria y los aprendizajes dispuesto en los primeros años de formación que se adquieren en las escuelas normales y facultades de educación, de alguna forma es un “conocimiento base” que sirve de plataforma para anclar lo nuevo en materia cognitiva, teórica, experimental y práctica.

2. La estructura curricular en sí misma puede convertirse en un obstáculo pedagógico sobre todo cuando la esquematización y rigidez actúa como una barrera que no posibilita avances de procesos académicos o de incorporación de otras propuestas que integralizan la formación, podría desde esta mirada decirse que el currículo materializa y concreta la educación a través de los modelos curriculares que establecen las instituciones escolares. Si bien el currículo pareciera ser camisa de fuerza que lleva inmerso en sí los valores y objetivos que se buscan aplicar a la escuela desde la exterioridad; es menester, reconocer los distintos momentos, actio-

nes y discursos que intervienen en el currículo, para reconocer las intencionalidades del mismo; en este sentido, el docente puede ser un sujeto pasivo en el proceso de construcción y aplicación del currículo; o en un actor reflexivo y autónomo éste puede verse transformado, de ahí la diferencia entre el *currículo oficial*, el *currículo interpretado* y el *currículo realizado* en Gimeno Sacristán (1988) o *currículm formal* y *currículum vivido* en Díaz Barriga (2009). Por esto es necesario que se abran espacios escolares que posibiliten la discusión de esas intencionalidades y esos modelos pedagógicos, que si bien fueron pensados teniendo en cuenta los contextos y necesidades de la comunidad educativa, por lo general no son apropiados como deben ser desde la crítica y el análisis, reduciéndose a un simple cúmulo de instrucciones que se deben seguir.

3. La acción pedagógica sin planeación y sin lineamientos se convierte en cierto lastre para la promoción de enseñanzas significativas, es decir cargadas de sentidos y significados concretos o valorables para los estudiantes. En esta perspectiva el lenguaje no asertivo e inclusivo, los materiales o el espacio mismo inhibe a los estudiantes y por ello una salida de exploración, un trabajo libre y en equipo o simplemente una expedición pedagógica son buenas formas de movilizar las dificultades situacionales de una clase formateada o regida por un libro o guía única que impide que las potencia-

lidades diversas afloren en el aula o en espacios educativos donde esté presente una intencionalidad formativa. En este punto, es importante tener en cuenta la relación que establece el maestro con el conocimiento la cual implica un ejercicio formativo constante en el que media la reflexión y crítica frente a los agenciamientos extraescolares y su apropiación en el aula de clases. En síntesis, la planeación abre un horizonte de análisis que implica que si hay aprendizaje significativo se requiere concordancia con una enseñanza significativa que ha sido mayormente planeada.

4. La percepción de educación de la institucionalidad en sus paradigmas establece un horizonte de significados de saber y de poder desde el cual se instala la relación con el otro, esto último implica el reconocimiento de un horizonte de sentido distinto al propio maestro, al traer consigo otros paradigmas, otras formas de ver el mundo, otros lenguajes, que complejiza la relación institución-agente educativo. De ahí que el lugar tradicional histórico que ocupa la figura del maestro desde la autoridad niega la posibilidad de diálogo y comprensión de ese otro distinto y por ende entorpece el proceso educativo, el cual en ningún momento puede ser reducido a un proceso instruccional, pues termina desdibujando aquel fin último que busca la formación de un sujeto, ir más allá de la instrucción al articular dimensiones éticas de ese ser.
5. Los entornos y situaciones de la comunidad como su ubicación geográfica, situaciones sociales, de las familias y de la comunidad pueden ser un obstáculo pedagógico y psicológicos en tanto que los estudiantes se ven envueltos en una serie de situaciones negativas propias de su contexto, las cuales terminan permeando sus intereses y su cotidianidad. La educación se convierte en uno de los tantos aspectos que merecen su atención

día a día, pues los contextos de violencia, las familias disfuncionales y los ideales que les ofrece la cultura en la cual se encuentran inmersos también se llevan parte de su atención, torpedeando en múltiples ocasiones ese aspecto principal sobre el cual fundar sus proyectos y trayectorias de vida.

- La misma estructura física (infraestructura y ambientes para los aprendizajes) y la ausencia de recursos didácticos físicos, digitales, tecnológicos o semióticos son barreras u obstáculos para los aprendizajes. Aunque es entiendo la didáctica como ciencia que piensa los recursos que puedan estar a disposición del maestro y que se usan de acuerdo a la planeación y situaciones de aula que emerjan. La vicisitudes y problemáticas de infraestructura física o de gestión tecnológica pueden ser un punto de referencia para el desarrollo si se quiere idóneo de la clase, comprometiendo con ello que se cumple plenamente el objetivo de la misma.

Hoy los maestro enfrentan a generaciones en las que el uso de la imagen y video se convierte en un punto nodal para su comprensión del mundo, ya que su lenguaje se ha desarrollado a través de la imagen, en ese sentido el uso de recursos que privilegien el uso de las imágenes serán decisivas para la comprensión conceptual. Sin embargo, una clase con recursos digitales sin que permita la interacción de los actores que intervienen en ella no representa mayor diferencia de una clase tradicional, de ahí que los paradigmas desde los cuales se instale el maestro serán también decisivos. A esto se suma el currículo oculto el cual también forma, la manera como se organicen los espacios comunes en la escuela, los espacios al interior del aula, los símbolos que aparecen en ella, también son puntos de referencia para el agenciamiento de un proyecto educativo.



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

- El lenguaje y el discurso del maestro, la forma metodológica de adelantar las clases en medio de la dificultad para reconocer las inteligencias diversas. El contexto actual nos lleva a reconocernos desde la diversidad no solo intelectual, sino también de género, cultural, lo cual no puede ser visto como un impedimento para acceder al derecho a la educación, pues no podemos pretender invisibilizar la diferencia a partir de la homogeneización. Sin embargo, esta escuela cada vez más diversa en múltiples sentidos, lleva al maestro a verse incapacitado en algunos escenarios ante la imposibilidad de acercarse a un grupo de sujetos diversos. Si bien, el acto de enseñar ya es complejo, la mirada crítica hacia la disciplina, no en función de asumir una transposición didáctica de la misma, sino más bien de llevar a cabo un proceso más vital del mismo. A esto se le suma reconocer a ese sujeto diverso que hace parte de este acto educativo, que irrumpe en los paradigmas tradicionales desde los cuales concebimos al otro. El obstáculo aquí, tiene que ver un poco sobre cómo acercarse a ese otro diverso, ya no en término de comprensión, lo cual también es importante, sino a partir de unas herramientas que le faciliten este proceso a ese sujeto. Si bien la escuela, se ha sensibilizado sobre

las condiciones de los sujetos que intervienen en ella, es necesario adquirir herramientas que posibiliten y garanticen la inclusión de los sujetos diversos no solo en la escuela sino en el proceso educativo en sí, a través de su reconocimiento y especificidad, en función de descubrir y promover las potencialidades.

- Los componentes culturales y del currículo institucional o su estructura, por ejemplo, las escuelas normales tienen un ethos propio, distinto a un colegio, agrícola, industrial o académico. Este paradigma de educación se arraiga en la noción de currículo de inicio del s. XX la cual responde a las lógicas de industrialización que busca en la escuela el instrumento que hace posible la realización de un orden económico, la preparación de personal calificado para el trabajo (Díaz Barriga, 2009), lo cual busca en la escuela el instrumento que garantiza y reproduce un orden económico específico y le niega la posibilidad de hacerse a sí misma, de reconocerse de manera autónoma. Si bien los currículos se plantean desde una exterioridad, es necesario precisar, como lo indica el autor ya citado, que son las relaciones que se establecen al interior de la Institución, el aula de clases, las que definirán en últimas ese currículum en un ejercicio de

diálogo entre esa exterioridad y lo que acontece al interior de la institución y el aula. Es en este sentido donde será posible la construcción de un *ethos* propio y único, pues median en el esos intereses exteriores, pero también los intereses de quienes constituyen la comunidad educativa, los docentes desde su subjetividad, su mirada crítica hacia la educación y la necesidad de formar no solo para el trabajo, sino también para la vida, los intereses de los estudiantes que en ningún momento pueden ser concebido como objeto sobre el cual se imparte una serie de saberes y valores, sino que es necesario reconocerle desde su lugar activo, desde su voz, saberes y criterios; así mismo las Directivas y todos los actores que intervienen en ese currículo.

9. El capital cultural del maestro es determinante, no por ser conocedor de su disciplina, sino de la cultura y desafíos que el mundo vive porque al poder relacionarlos socialmente facilita la apropiación y uso del conocimiento en diferentes contextos, que implica reconocer cierto dinamismo en el conocimiento y asumir una postura activa frente al mismo. Así como los lenguajes cambian, las formas de acercarse al otro también, por eso es necesario mantenerse en sintonía de lo que acontece en el mundo, porque si los saberes cambian, también lo hacen las relaciones, las percepciones y deseos de saber.
10. Las dificultades propias de aprendizaje que tienen algunos estudiantes dentro de esa escuela diversa implican reconocer al otro en su especificidad, lo cual, como se planteaba en apartados anteriores, lleva a reevaluar paradigmas, lenguajes y las formas como nos acercamos al otro. En esa escuela diversa no solo las distintas formas de aprendizaje que han irrumpido casi de manera sorpresiva lo que lleva al maestro a asumir prácticas que deben ser

revisadas constantemente en función de dar lugar a cada actor que interviene en el aula, sino también, de garantizar el fin último de una clase y es que se cumpla el objetivo de la misma, que el estudiante pueda aprender. En este punto, las dificultades de aprendizaje suponen todo un reto en el aula, pues desde la comprensión y la pertinencia se hace necesario reconocer las potencialidades y limitaciones que tiene el otro, todo en función de generar un ambiente si se quiere amigable, en donde no se generen brotes de discriminación, ni el denominado bullying o acoso escolar, y que el estudiante con dificultades psicosociales no se sienta o asuma como excluido en el proceso de aprendizaje.

La creación de objetos en las ciencias y la formación discursiva tan sofisticada en los discursos de los especialistas en educación u otras áreas del conocimiento generan poca comprensión por parte de los estudiantes, aunque sabemos que parte del propósito didáctico-pedagógico es que se logre un nivel discursivo de orden científico es también cierto que la no pertinencia en procesos educativos y el elevado nivel técnico se convierte en obstáculo para el aprendizaje.

Las ciencias crean unas condiciones positivas de relaciones entre conceptos u objetos que nacen en una época especial. “Las relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no están presentes en el objeto; no son ellas cuando se despliegan cuando se hace su análisis” Foucault (2010, 63). Es decir, se oculta su constitución real, creando en sí misma una complejidad que se hace obstáculo didáctico o pedagógico en el proceso formativo y educativo.

Los obstáculos enunciados aquí son algunos de los muchos que se siguen presentando en este proceso de ense-

ñanza y aprendizaje que involucran un contexto, una exterioridad frente a la interioridad de la escuela, las fuerzas y actores que en ella operan, los cuales se pueden abordar y dirigir en un ejercicio hermenéutico en el que el diálogo entre el contexto, las disciplinas, los saberes y distintos actores es inevitable, pues la educación no se puede concebir como ejercicio solipsista y monológico, sino desde el encuentro con el otro en términos dialógicamente amplios y complementarios. Queda la pregunta abierta ¿Cómo encontrar soluciones a otros tipos de obstáculos pedagógicos o de orden formativos e institucionales que dificultan la pertinencia en los procesos de enseñanza y/o aprendizajes en las escuelas?

Bibliografía

- AGAZZI EVANDRO. (2019). La objetividad científica y sus contextos. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- DIAZ BARRIGA, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM.
- DE CAMILLONI ALICIA. (2015). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- FOUCAULT MICHEL. (2010). La arqueología del saber. Ciudad de México, México. Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1988). El currículo como concurrencia de prácticas. En: El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- _____. (2010). ¿Qué significa el currículo? En J. Gimeno (Coord.), Saberes e incertidumbres sobre el currículo (pp. 20-43). Madrid, España: Morata.
- HUME DAVID. (2020). Investigación sobre el conocimiento humano. Madrid: Alianza Editorial.
- PERAFAN, A. (1997). Pensamiento docente y práctica pedagógica: Una investigación sobre el pensamiento de docentes. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.



El liderazgo juvenil

entre las competencias ciudadanas
y las capacidades humanas.



Sandra Yasmín Montaña Achury

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad pedagógica Nacional, énfasis Educación, Cultura y Sociedad, grupo Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad pedagógica Nacional, énfasis Educación, Cultura y Sociedad, grupo Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales¹.

El presente texto se desarrolla en el marco del proceso de investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad pedagógica Nacional denominado *Factores que intervienen en el liderazgo estudiantil en los jóvenes de las instituciones educativas oficiales. Caso Sabana Centro Cundinamarca*. y tiene como principal propósito develar los factores individuales (motivaciones, expectativas, capacidades académicas, intereses; entre otros) que hacen que los jóvenes lideren pro-

cesos en las instituciones educativas, ya sea el caso de actividades relacionadas con la participación en los organismos del gobierno escolar o en diversas actividades, que demandan de estos jóvenes niveles de compromiso más altos para orientar equipos en la consecución de metas comunes.

Palabras claves

Formación ciudadana, ciudadanía activa, competencias ciudadanas, capacidades humanas, liderazgo.

Introducción

El presente artículo presenta desde esta mirada una revisión de la propuesta de competencias ciudadanas planteada por Chau y Ruiz (2005) y un análisis paralelo con la propuesta de desarrollo humano de Martha Nussbaum, planteando una comprensión de las capacidades para el ejercicio de una ciudadanía activa que permite potencializar el liderazgo en los jóvenes.

En primer lugar, se hace una aproximación a la definición de ciudadanía, en el entendido que la propuesta de la política pública de formación ciudadana pretende la integración de los jóvenes al mundo no solo productivo, sino a la vida en sociedad, se propone entonces el desarrollo de competencias ciudadanas; habilidades que desde las dimensiones cognitiva, comunicativa o emocional que hagan posible el desarrollo de una subjetividad política para un ciudadano en un mundo global, pero sin perder de foco las condiciones del contexto local.

En un segundo momento se establece un análisis en paralelo entre la propuesta de competencias ciudadanas y el desarrollo de las capacidades humanas. Este paralelo pretende identificar desde las dos propuestas capacidades que son factores que se asocian al ejercicio del liderazgo, entendiéndolo como un acto político, de manera particular porque no es posible que haya un líder que no se deba a los otros o que las metas son producto de las necesidades y expectativas colectivas.

“La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos.” (Ruiz & Chau, 2005, págs. 15,16)

El concepto de ciudadanía

Pensar la ciudadanía desde la perspectiva propuesta por Alexander Ruiz y Enrique Chau en su texto *La formación de competencias ciudadanas* implica considerar que el ejercicio de esta condición puede asumirse desde una postura pasiva, situando al ciudadano en el acatamiento de normas que regulan la vida en comunidad; pero también se puede entender la ciudadanía desde una postura activa, que va más allá de la aceptación de la regulación externa y que requiere asumir una posición crítica en la que el ciudadano conoce las instituciones, participa de ellas y aporta en la toma de decisiones en procura de garantizar los derechos ciudadanos.

Este nivel de compromiso parte de la idea de lo común, lo que nos une y nos conecta como grupo social y que permite que se desarrolle un sentido de identidad, que nos hace propios de un lugar o de un grupo. Retomando a Arendt (1993)

“el mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. Trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro; estaba allí antes de que llegáramos y sobrevivirá a nuestra breve estancia. Es lo que tenemos en común no sólo con nuestros contemporáneos, sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros.” (p 75).

Es importante aquí comprender la condición de historicidad y trascendencia que no solo es la que me une con los pares contemporáneos, sino que también genera vínculos con los sujetos que nos anteceden en el tiempo y espacio y lo que vendrán. De tal manera los valores y las tradiciones mantienen unidos a las sociedades, pero también se modifican con las expectativas, necesidades y formas de ver el mundo, en el entendido que la realidad no es estática.

Entonces, la ciudadanía no es un constructo inamovible, es permeado por factores tanto internos al grupo como externos, en cuanto a los factores internos se encuentran las diná-

micas propias de los grupos sociales, la incorporación de nuevos integrantes, las nuevas demandas, objetivos y necesidades. En cuanto a factores externos, se encuentran las nuevas narrativas asociadas con cambios de perspectiva y concepciones de ver el mundo que piden la reivindicación de derechos y condiciones de equidad de las poblaciones excluidas. La noción aquí planteada se refiere al ejercicio de la ciudadanía activa, que se plantea como una fuente para impulsar la vida cívica entre las nuevas generaciones, con el ánimo de mantener el lazo social y procurar reestablecer un sentido de justicia social, relacionarse haciendo uso del cuidado del otro y mantener la democracia como forma de gobierno.

La construcción de una ciudadanía activa

La noción de ciudadanía activa considera más allá del derecho de elegir los gobernantes en los comicios cada cuatro años, pues esta idea dejaría por fuera del constructo a los niños, niñas y jóvenes que no cumplirían la condición de ciudadanía en términos de la edad o excluiría a grupos poblacionales que por algún motivo son exceptuados de participar de jornadas electorales (Privados de la libertad, clérigos, personas que no se encuentran inscritas en un censo electoral, militares y policías). Adicionalmente, dicha concepción nos llevaría a pensar que el ejercicio de ciudadanía este atado al mero hecho de cumplir con las responsabilidades fiscales, democráticas y normativas. Lo importante es que la ciudadanía activa implica participar decididamente en acciones que beneficien a la comunidad. Pero no será un asunto que se consolide de manera indeterminada, ha de requerir un proceso de formación intencionado que impulse a los jóvenes para hacerse partícipes de la vida en comunidad.

Para avanzar en la comprensión de la noción de ciudadanía activa Benedicto, J y Moran, M (2002) plantean dos

ideas subyacentes a la misma, a saber:

1. La complementariedad entre derechos y deberes como una condición para la participación de los miembros que pertenecen a una comunidad.
2. La representación como una forma de participar con un nivel de incidencia de los ciudadanos en la esfera pública y la intervención en la toma de decisiones, esta participación representativa, se relaciona con la influencia que tienen los ciudadanos que asumen el reto de liderar procesos comunitarios en sus conciudadanos.

En cuanto a estas dos ideas, Benedicto y Moran (2002) retomando a Siim (2000) toman partido por una postura intermedia de la ciudadanía activa, considerando al respecto “defendemos una visión más matizada en la que la idea de ciudadanía activa se sitúa en la relación dinámica entre la tendencia al ‘empowerment’ de los ciudadanos y los obstáculos estructurales que condicionan sus acciones”. Estas tres posturas ponen de manifiesto que la cuestión de la ciudadanía tiene diversos matices que requieren pensar la democracia en el marco de la vida en comunidad, el entendimiento de las condiciones sociales como un punto de partida para ejercer el liderazgo ciudadano y los objetivos que entienden como necesarios para alcanzar el bienestar y cumplimiento de derechos sociales.

El ejercicio de la ciudadanía activa ha de considerar el desarrollo de capacidades elementales que permitan por un lado conectar con el otro, conocer el entorno y reconocer las necesidades y las particularidades contextuales que evidencian la desigualdad y el desequilibrio social, por el otro conocer las estructuras institucionales que permiten hacer efectiva la reivindicación de derechos individuales y colectivos.

Esta tarea ha sido delegada históricamente a la escuela y, es en este escenario para el caso de Colombia se ha abordado con la propuesta de Competencias Ciudadanas, para tal fin se abordarán los aspectos fundamentales que permitan entender como la formación para la ciudadanía con-

sidera un enfoque integral y como el liderazgo se puede entender como una competencia integradora que requiere el desarrollo de competencias comunicativas, Emocionales y cognitivas.

El liderazgo una apuesta por las competencias ciudadanas y una vía para el ejercicio de la ciudadanía activa.

Pensar el liderazgo como una posibilidad del ejercicio práctico de las competencias ciudadanas, requiere inicialmente identificar que habilidades individuales y las capacidades internas se ponen en *funcionamiento* al momento de asumir la responsabilidad de representar a un colectivo o de trabajar por las causas de un grupo de personas en aras de luchar por la equidad de y justicia. Así como reconocer las vías que el Estado ha establecido para garantizar la participación libre de los sujetos líderes.

De manera sucinta se dedicarán los siguientes apartes para establecer cuáles son las competencias que se integran en el ejercicio del liderazgo juvenil analizadas a partir desde el enfoque de Competencias Ciudadanas desarrollada por Ruiz y Chau y por la propuesta desarrollada por Martha Nussbaum *Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano*, que pretenderá reconocer como se posibilitan las condiciones para tal ejercicio de la ciudadanía activa.

Una mirada a las capacidades humanas y a las competencias ciudadanas

Ser ciudadano activo, por otra parte, significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que, en buena medida se define en la participación de proyectos colectivos en los que hacen tangible la idea de construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente. (Ruiz, A. Chau, E. 2005, p.17)

Las características planteadas por Ruiz y Chau acerca del ejercicio de la ciudadanía activa ubican al sujeto como un ser político que, en tanto se

compromete con causas que buscan la justicia, la equidad, se relaciona con las necesidades del Otro. De tal manera la acción política del sujeto aprovecha las *capacidades básicas*³ del sujeto y las pone en funcionamiento en favor de un colectivo o una comunidad.

Es preciso poner aquí en discusión estas dos corrientes del desarrollo de las habilidades internas que se pueden convertir en facultades personales que inciden en los procesos personales y sociales, hablamos entonces tanto del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y del enfoque de competencias ciudadanas.

La primera, el enfoque del desarrollo humano, señala a las capacidades como lo que es capaz de ser y de hacer de una persona. A continuación, se definen cuatro conceptos importantes acerca de las capacidades, en primer lugar, las capacidades innatas hacen referencia a las habilidades con las que está dotado cada individuo, estas son en palabras de Martha Nussbaum el “equipamiento innato” cuyo fin de la perspectiva del desarrollo humano es el de potenciarlas.

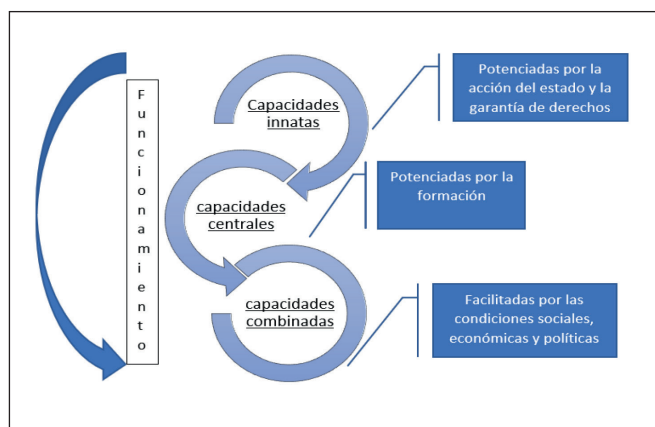
En cuanto a las capacidades básicas, Nussbaum plantea que una vez que las facultades innatas son potenciadas con aspectos fundamentales de la vida humana como la nutrición adecuada, la atención básica en salud, la protección, la educación, la recreación y el ocio, entre otros, se despliegan una serie de capacidades. La propuesta de *Crear capacidades* presenta una lista de capacidades centrales a saber: vida, salud, física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego, control sobre el propio entorno. A partir de la concepción en sí misma de las capacidades y el listado de las capacidades centrales, se pone en evidencia que propuesta del desarrollo humano se relaciona de manera directa con el enfoque de los derechos humanos en procura de la justicia y la libertad.

Queda entonces evidenciado que las capacidades como propuesta del desarrollo humano, es una puesta por la

garantía de las condiciones para la vida digna, la integridad humana y la garantía de lo fundamental para garantizar la dignidad humana.

Otros dos aspectos importantes en la propuesta de las capacidades humanas, se trata de las capacidades combinadas y del funcionamiento; estos dos conceptos vale la pena reconocerlos en paralelo, por la interrelación que se presenta en estos dos constructos. En cuanto a las *capacidades combinadas*, estas son entendidas como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, económicas y políticas que permiten que los sujetos pongan en práctica su agencia. En otras palabras, el resultado de unas capacidades innatas y unas condiciones que posibiliten el desarrollo de las mismas, son unas capacidades combinadas y el accionar de estas da como resultado el *funcionamiento*. El siguiente gráfico ilustra la relación de los conceptos.

Gráfico 1. Capacidades humanas a partir de la propuesta de Martha Nussbaum



Capacidades Humanas a partir de la propuesta de Martha Nussbaum. Elaboración propia.

De acuerdo con la propuesta del desarrollo humano, las facultades se determinan en gran medida por la acción deliberada de la sociedad y del estado que son necesarias para que las facultades se potencien y se pongan en funcionamiento en procura de la mejora de la calidad de vida, la equidad, la justicia y el bienestar.

De esta manera, la acción de la escuela es crucial para la potencialización de las facultades. Visto así la escuela cumple un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades centrales de las que habla Nussbaum y esto se puede relacionar en el caso colombiano de la propuesta de Enrique Chauz y Alexander Ruiz, la que se detallará a continuación y que aterriza los conceptos de capacidades en lo que tiene que ver particularmente con el ejercicio de la ciudadanía.

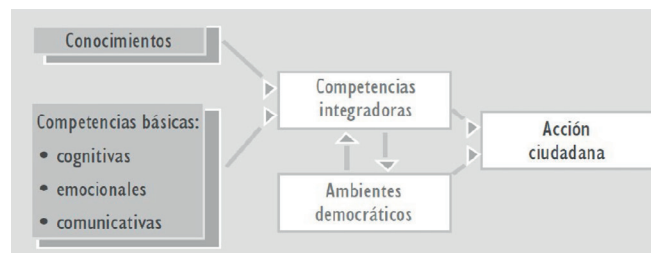
La definición propuesta por Ruiz y Chauz (2005) sobre las competencias ciudadanas establece que son “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas emocionales y comunicativas –integradas– relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que

orientan moral y prácticamente nuestra acción ciudadana” (2005, p. 32). Estableciendo entonces una relación con la noción de propuesta del desarrollo humano; las competencias ciudadanas, fijan ya un papel praxis de la escuela en el desarrollo de las mencionadas capacidades.

En otras palabras, es la propuesta de la Formación de competencias ciudadanas una vía desde la pedagogía para el desarrollo particular de las capacidades y el funcionamiento de las mismas en el ejercicio de la ciudadanía activa. Para entender el planteamiento de la propuesta de las competencias ciudadanas, se considerará las principales competencias y la estructura que alrededor de ellas se ha desarrollado por estos dos teóricos.

Ruiz y Chauz proponen tres tipos de competencias básicas: las cognitivas, las emocionales y las comunicativas; en cuanto a las cognitivas estas son definidas como “las capacidades para llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía” (Ruiz, A. Chauz, E. 2005, p. 33) lo que implica que el desarrollo de estas competencias permita a los sujetos el desarrollo de habilidades que favorecen entre otros aspectos la convivencia, la participación, la identificación y la valoración de la diferencia. La siguiente figura evidencia las dimensiones de las competencias propuestas por Ruiz y Chauz.

Gráfico 2. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana.



Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana, Ruiz, A. Chauz E (2005) tomado de La formación de competencias ciudadanas.

Se puede evidenciar que la acción ciudadana tiene de fondo una estructura que incluye el desarrollo de procesos complejos de pensamiento que pasan por la razón, la emoción y el lenguaje y que en términos del funcionamiento se despliegan en el escenario social y comunitario. En últimas la acción ciudadana es relacional, es societal, es política y es ética, en cuanto se realiza con otros y para otros.

Por su parte, el desarrollo las competencias cognitivas permite al sujeto poner en ejercicio otras habilidades, pues la acción ciudadana para la defensa de los derechos humanos requiere conocer los mecanismos establecidos desde el establecimiento o tomar la decisión frente al sufragio consciente necesita identificar e interpretar los principios de las propuestas de los candidatos, lo que últimas se remite al desarrollo del pensamiento crítico. Frente a este aspecto Ruiz, A y Chauz, E. Afirman que “El pensamiento crítico es una

de las competencias cognitivas más relevantes para el ejercicio de la ciudadanía.” (2017, p. 35) Ejemplos como estos, se aterrizan en el aula a manera de asignaturas como Democracia o la Cátedra de competencias, entre otras.

En cuanto a las competencias comunicativas, son entendidas como las capacidades desarrolladas por el sujeto para usar los signos y símbolos del lenguaje, posibilitar la interacción entre los miembros de una comunidad y la interacción a partir de la interpretación de los enunciados. Más adelante se abordará el papel de la comunicación en el desarrollo de las habilidades asociadas al liderazgo.

En este punto vale la pena poner en evidencia la diferencia que, desde la propuesta de *La formación de competencias ciudadanas*, se establece entre la competencia lingüística que se orienta a los procesos intersubjetivos, es decir se centra en el uso del lenguaje en el proceso relacional, la competencia comunicativa, permite “generar acción a través del lenguaje” (Ruiz, A. Chaux, E. 2005, p. 36.)

Con respecto a esta diferencia entre los lingüístico y lo comunicativo los autores plantean

Sin embargo, mientras la competencia lingüística se relaciona más con la intersubjetividad que implica poseer un lenguaje, la competencia comunicativa se orienta, mayormente, a la normatividad de la sociedad, esto explica su carácter moral. En las representaciones, argumentaciones, juicios y narraciones la competencia comunicativa establece un vínculo entre lo cognitivo y lo lingüístico. (Ruiz, A. Chaux, E. 2007 p. 36.)

Capacidades asociadas a las competencias no solo implica intercambio de ideas y la comprensión de las mismas en la conversación, conlleva, además que los enunciados permitan un diálogo efectivo y productivo en términos de la construcción de las relaciones y el fortalecimiento del lazo social; esta habilidad es particularmente importante en el ejercicio del liderazgo, porque posibilita la conformación de propósitos claros, atendiendo a la noción



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

de efectividad y permite afianzar los lazos de fraternidad entre líderes y sus seguidores, cumpliendo así el cometido de fortalecer el sentido de comunidad a partir del diálogo constructivo y la escucha activa.

Esta última siguiendo a Ruiz, A. Chaux, E (2007), requiere de un interés auténtico por entender al otro, no basta oír, implica entender las intenciones y las acciones tras el enunciado, retornar un mensaje que indique que se reconocieron las perspectivas propias. En últimas se trata de dialogar.

La asertividad es otra competencia de las competencias comunicativas fundamentales en la construcción de ciudadanía participativa y de manera particular en términos de la participación democrática y para la convivencia armoniosa. Ser asertivo se requiere tener la capacidad de responder a la otra persona en el tiempo indicado y en el tono correcto, usar las palabras adecuadas sin dejar de expresar la idea que se desea manifestar. Una comunicación asertiva facilita la comunicación y permite defender de manera no agresiva el cumplimiento de los derechos, es sin lugar a dudas una herramienta valiosa en la formación ciudadana y en el impulso del liderazgo.

La propuesta de competencias ciudadanas retoma entre otros sustentos el análisis filosófico de David Hume

acerca de la importancia de los sentimientos morales en la consolidación de la moralidad, Hume (como se citó en Ruiz y Chaux 2007) plantea el mérito que tiene para la criatura humana el sentimiento de benevolencia y la incidencia de dicho sentimiento en la felicidad humana; puntualmente se cita

En general, pues, parece innegable que nada concede más mérito a una criatura humana que el elevado sentimiento de benevolencia, y que, en una parte, por lo menos, de su mérito, surge su tendencia a estimular los intereses de nuestra especie y a otorgar felicidad a la sociedad humana. Dirigimos nuestras miradas a las saludables consecuencias de semejante carácter y disposición y todo lo que tiene una influencia de este modo benigna y promueve a un fin tan deseable es contemplado con placer u satisfacción. Las virtudes sociales nunca son consideradas sin pensar en sus tendencias benéficas ni son tenidas por estériles e infructuosas. La felicidad de los hombres, el orden de la sociedad, la armonía de la familia, la ayuda mutua de los amigos es siempre considerada como resultado de su benévolo dominio en el corazón de los hombres. (p. 39)

La postura de Hume aquí señalada hace un reconocimiento al sentimiento a la par de la razón y le otorga un beneficio en la condición de la moral humana.

Dentro de las principales competencias emocionales propuestas por los autores se encuentran, el manejo de

los sentimientos, el reconocimiento de las emociones propias y de los otros, la empatía, lo que permite a un sujeto regular y controlar sus emociones, identificar las consecuencias de tales emociones y reconocer el estado emocional del otro actuando con un nivel de compasión y cercanía por los sentimientos que está experimentando. De manera particular esta última competencia posibilita afianzar los lazos de camaradería y solidaridad que se convierten en una forma de consolidar proyectos comunes, particularmente cuando se trata de los jóvenes.

En cuanto a las competencias relacionadas con los conocimientos la propuesta de las competencias ciudadanas resalta de estas su importancia en cuanto se convierten en el soporte para la comprensión de la información alrededor del ejercicio de la ciudadanía, de esta manera se puede relacionar este tipo de competencias con el papel de Nussbaum le atribuye a la educación y que permite que se pongan en funcionamiento las capacidades humanas; esto no quiere decir que tener el conocimiento garantice el adecuado accionar ciudadano, sin embargo, no poseerlos si puede llegar a obstaculizar de manera considerable el ejercicio la ciudadanía y de manera particular del liderazgo.

Estas competencias son desarrolladas de manera esencial por la escuela, en el caso particular de Colombia, pues ha desarrollado una estructura desde lo conceptual y una estructura que se aterriza en asignaturas específicas en el currículo y que tiene un espacio en el proceso de evaluación del aprendizaje al interior de las instituciones y dentro de las evaluaciones denominadas Pruebas Saber, examinadas en el componente de Ciencias sociales y competencias ciudadanas.

Estos mecanismos de medición han sido fuertemente criticados por algunos sectores de la comunidad educativa, particularmente por las agremiaciones de maestros, por considerar que pruebas de este tipo no miden el real aprendizaje de los estudiantes

y que por su carácter de estandarización no consideran las particularidades del contexto de las diferentes comunidades; a pesar de que este aspecto no será el centro de la presente investigación es necesario considerar el papel del contexto en los procesos de formación y prioritariamente en la incidencia que este tiene en el desarrollo de las capacidades para el ejercicio del liderazgo. Claro es que no es igual ser un líder en una institución capitalina que ser líder en una institución rural, así como, no se puede considerar como equiparable el desarrollo de las capacidades para el ejercicio de la ciudadanía en una zona con fuerte impacto del conflicto armado, de una institución que se encuentra de alguna manera alejada de esta realidad.

Otro tipo de competencias son las denominadas integradoras, que son las que posibilitan la aplicación práctica de los conocimientos con las habilidades comunicativas y emocionales. Estableciendo un paralelo con el enfoque de desarrollo humano de Martha Nussbaum, las competencias integradoras son las capacidades que permiten poner en *funcionamiento* los demás tipos de habilidades; pues tanto las decisiones de tipo moral, comunicativas o de conocimiento se ponen en práctica en el momento de comprender una situación del grupo de pares y actuar en favor de su solución, así como en el momento de abordar los conflictos y procurar conciliar para alcanzar la armonía del equipo. Las

competencias son en últimas la puesta en práctica del conocimiento, la emoción y la comunicación.

La puesta en escena de las competencias ciudadanas en el escenario educativo, al menos en el de la educación básica y media, esta instituida a través de los mecanismos de participación definidos por la normatividad (Ley 115, Decreto 1860 de 1994), que establecen los cargos de representación de los estudiantes (Personero y Representante estudiantil.) Estos están concebidos con el ánimo de brindar espacios de formación desde la práctica de la ciudadanía activa y permiten poner en escena las habilidades asociadas al liderazgo. El siguiente apartado estará dedicado a revisar las principales posturas acerca del liderazgo, los estilos y los principales rasgos asociados al ejercicio del liderazgo.

El liderazgo. Una construcción colectiva

El liderazgo como concepto se ha definido principalmente desde áreas relacionadas con la administración, sin embargo, en las dos últimas décadas ha incrementado el interés en el estudio de este constructo en el campo de la educación; el origen de este creciente interés se adjudica a la necesidad del estado de establecer una nueva estrategia de favorecer la autonomía de las instituciones de manera que se asuman las responsabilidades que se encontraban en cabeza del estado.

...Estos están concebidos con el ánimo de brindar espacios de formación desde la práctica de la ciudadanía activa y permiten poner en escena las habilidades asociadas al liderazgo...

Este cambio da a la escuela una condición de organización y pensada así, se incorporan nuevos roles y nuevos actores en la escena educativa. La relación maestro- estudiante es ahora tema del aula, concierne a los dos actores, pero se ve minada por la incorporación en la escuela de la necesidad que se dominen habilidades para la gestión, la planeación y la administración. La enseñanza y el aprendizaje no son ahora, las preocupaciones exclusivas de la labor docente.

A la par de asumir el reto de la gestión y la dirección y de sus implicaciones en la enseñanza, la escuela debe incorporar en las prácticas la formación para una nueva ciudadanía. El desafío de la escuela es entonces formar sujetos que se pueda responder con éxito en el mundo globalizado y en el contexto local; lo que demanda la estructuración de un currículo con una intensión política y un contenido cultural que facilite la interacción eficiente.

Henry Giroux (1997) atribuye a la escuela, al currículo y al maestro el protagonismo en la formación para este desafío, a propósito de esto plantea que “Así, pues, el objetivo fundamental de la educación es crear las condiciones necesarias para la auto-potenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujetos políticos.” (p. 218) Esta misión de la escuela requiere que las prácticas escolares generen discursos y experiencias que vayan más allá del desarrollo de contenidos. Desarrollar capacidades para el ejercicio de la ciudadanía, será entonces la tarea que se le delega a la escuela y que para el caso de Colombia se estructuró a través de una propuesta con sustentos epistemológicos fundamentados en la sociología, la antropología y la psicología.

Referencias

- Arbues, P. Reparaz Abaitua, C. y Naval Duran, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (253), 417-439.
- Arent, H. (2005) *La condición humana*, The University of Chicago Press, Chicago Illinois USA.
- Arent, H. (2018) *Qué es la Política*, Editorial Paidós. 1ª edición.
- Benedicto, J. Morán, M. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la juventud. José Ortega y Gasset. Madrid. Recuperado en https://scholar.google.es/scholar?cluster=9030807126591081923&hl=es&as_sdt=2005&scioldt=0,5
- Giroux, G. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. México D.F.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento* (1ª ed.) Madrid, España: Miño y Dávila editores.
- Nussbaum, M. (2020) *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M (2012) *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Ruiz, A. Chau, E. (2005) *Formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación (Asocolfade) Recuperado en https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31807215/La_formacion_de_competencias_ciudadanas-with-coverage-v2.pdf?Expires=1653103575&Signature=KW87iVZl2rRFqWMMIX~9fq27PPhSwIr6BZXgNftkoJvlp-R9cn9yj3Vwv-aClkOQSAxaNJMsj9N-guA1j2coGpKYHmbcAiuxyIAo9hl-MuTx-lk4ClS53BGhsKnGW401xoAyXzZ-MKBSsot2SMfxM4xIKJGxJeh-

P6OpHNK3KTLEWhuiv5LnVS~AQDTnJ7S3fug~K9pVWcK1-WzkLpz-QNXDs6mO4InIkJmJIWim5wIL-mZzZ1s1RCzB6WFMuHpEgt-cL-dKzZ4qmtclPmr2l-8cf6ceXe~zZ5aZ~ku~fZqxEiyeJ7jdzH~315NbxsgUoTfT acXeVxPqia1YHc~GiUcolkg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Santamaría, C., & Sánchez, M. (2011). Participación y liderazgo estudiantil: Una apuesta por la ciudadanía activa. *Colombia Médica*, 42 (2), 103-112. [Fecha de Consulta 3 de Abril de 2021]. ISSN: 0120-8322. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28322504013>.

Notas

- 1 El desarrollo de la investigación que actualmente se adelanta por la Doctoranda bajo la asesoría del Dr. Alexander Cely Rodríguez, está inscrita en el énfasis Lenguaje y Educación grupo de investigación Geopaidea.
- 2 El concepto funcionamiento aquí abordado, es retomado de la propuesta planteada por Martha Nussbaum (2012) en el texto *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Al respecto Nussbaum (2012) plantea que “Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades” (p. 41). Así las cosas, las capacidades internas, pueden ser desarrolladas a partir de la intervención de la educación; pero no será suficiente tal desarrollo sino el ciudadano o ciudadana no cuenta con la libertad de ponerlas a funcionar. Es entonces el funcionamiento una responsabilidad del Estado por asegurar las condiciones para poner en ejercicio las capacidades internas de los sujetos como una determinación individual o colectiva.
- 3 El concepto de las capacidades básicas aquí desarrollado es retomado de la propuesta de Martha Nussbaum (2012), quien plantea en *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* que “Las capacidades básicas son facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (2012, p. 43) Nussbaum atribuye la en gran medida la responsabilidad de estas facultades innatas a la educación, insistiendo particularmente que la persona tiene un equipamiento innato que debe ser promovido por la educación.

La autonomía

como condición para la emancipación intelectual



Carlos G. Juliao Vargas

Pedagogo e investigador independiente.

*Uno no sabe nunca lo que resulta si las cosas cambian de repente;
¿pero sabe uno lo que resulta si no cambian? (Elías Canetti)*

Haciendo eco de la forma en la que se desenvuelve el panorama educativo actual la reflexión que aquí desarrollamos busca comprender qué favorece la autonomía de los sujetos en nuestras sociedades contemporáneas, en aras de su emancipación intelectual. La autonomía no es un hecho, hay que trabajarla.

Partimos del principio de que la autonomía en la búsqueda y adquisición del saber es la condición de la emancipación intelectual. En efecto, como

lo muestra el pensador Jacques Rancière al desarrollar la figura del “maestro ignorante”, inculcar en los individuos, de modo vertical y descendente, los saberes necesarios para su propia emancipación es algo contrario a dicho propósito de autonomización.

En *El maestro ignorante*, Rancière (2003) nos explica las razones de los efectos desiguales de la pedagogía tradicional, aquella de un maestro que tiene un conocimiento superior y que enseña lo que sabe a un aprendiz que

no sabe, presuponiendo en él una inteligencia inferior que el acto pedagógico termina por confirmar. Él critica esa concepción dominante de la inteligencia, que separa a los individuos en dos categorías y permite jerarquizarlos. Y la instrucción escolar se basa del todo en ese postulado de dos formas de inteligencia, una superior a la otra:

El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación (2003, p. 9).

En la pedagogía clásica, el alumno recibe la *explicación* del profesor cuando él podría encontrarla por sí mismo: “La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural...Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, adivinando. Ahora es cuando va a aprender” (p. 8). Y como el desarrollo de la mente sólo puede darse en un cierto orden, el conocimiento se dividirá para ser presentado al estudiante en etapas, correspondientes al supuesto desarrollo de su inteligencia: “Sin método, sin un buen método, el niño-hombre o el pueblo-niño es presa de las ficciones de infancia, de la rutina y de los prejuicios. Con el método, pone sus pies sobre los pasos de los que avanzan racionalmente, progresivamente” (p. 65). Ahora bien, para Rancière, un auténtico maestro debería, por el contrario, postular la igualdad de las inteligencias y evitar la explicación exagerada. A sus ojos, esta es la base de una educación que respeta la democracia y apunta a la emancipación intelectual de quienes aprenden.

Por otra parte, Bourdieu, con su concepto de *habitus*, enfatiza el entrelazamiento irreductible de la dimensión corporal y la dimensión intelectual en las disposiciones y comportamientos de los individuos, resultado de la incorporación de las normas y el orden social, como lo plantea Nordmann en su estudio comparativo entre Bourdieu y Rancière: “las posturas transmiten categorías de percepción y valores sociales, que están así profundamente arraigados en los individuos, con tanta mayor eficacia cuanto que, al no estar formulados explícitamente, son relativamente inaccesibles a la crítica” (2006, p. 26). Y luego señala:

El ejemplo más elocuente y universalmente probado de esta ‘pedagogía implícita’ es sin duda ‘el aprendizaje de la masculinidad y la feminidad’, que ‘inscribe en los cuerpos la diferencia entre los sexos’ al inculcar formas supuestamente opuestas de sostener el cuerpo o esto o aquello de sus partes (por ejemplo, los ojos) entre hombres y mujeres (p. 27).

La imagen devaluada de las capacidades intelectuales de algunos constituye un obstáculo para el desarrollo de su poder de autoformación. Esta es la primera idea que hay que romper, demostrando que es un estereotipo, una jerarquía construida para justificar la dominación de unos sobre otros. La jerarquía de las inteligencias es una norma social mantenida por el sistema escolar. Ello supone que el conocimiento empieza cuando pasa por el filtro de la institución, del profesor

que instaura dicha gradación de las inteligencias para mantener el orden dominante; las implicaciones políticas son evidentes pues cada cual es educado para conservar su lugar en el orden social. El “orden explicador” impide la relación directa de las inteligencias con los objetos de conocimiento. El maestro instituye una distancia extraña en la cual su discurso se convierte en el mejor (o el único) de los dispositivos para que el estudiante pueda acceder a los saberes. Y así algunos se convencen de que no vale la pena aprender porque no será posible valorar dicho saber en la sociedad.

Por todo ello se requiere de un “método” que favorezca la emancipación, que suprima la jerarquía de las inteligencias, que se separe del orden explicador y se apoye en la interacción con los “otros ignorantes” y en que lo aprendido se relacione con todo lo demás y se aplique en la vida cotidiana. Emancipadas las inteligencias, el quehacer pedagógico deja de ser una relación jerárquica entre el que sabe y el ignorante, para convertirse en una relación horizontal entre las voluntades. Los objetos de conocimiento se constituyen como vínculos polémicos que dan lugar a diversos, complejos y múltiples diálogos. El oficio del maestro con su discípulo ya no es sobre la inteligencia, sino sobre la voluntad de aprender. Y es ahí donde brota la *emancipación*: “se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de

...El oficio del maestro con su discípulo ya no es sobre la inteligencia, sino sobre la voluntad de aprender. Y es ahí donde brota la emancipación...

una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (Rancière, 2003, p. 12). ¿Podrá la pedagogía subsistir sin explicación? ¿No es la pedagogía precisamente el reino de la explicación?

Los conceptos¹

En los diccionarios habituales, la etimología suele reducirse a una sola palabra, una redundancia, casi inútil o ridícula, como: “emanciparse, del latín *emancipare*”. Pero cuando es más profunda, la información etimológica (y luego el rastreo histórico del concepto), es clave para la comprensión porque nos lleva hasta la raíz última, a la materialidad de las palabras que adquieren así, insertadas en su contexto, un carácter más elocuente. Es una entrada en la concreción de las cosas. La etimología bien entendida “emancipa” al lector de la jerga innecesaria. Es una forma de domar, de develar la palabra erudita. Podemos afirmar que, si bien toda definición es arbitraria y concerniente al contexto de su construcción, lo esencial es captar la relación entre el concepto por definir y el contexto definitorio (al conjunto de los referentes lo llamamos la “extensión” del concepto). Ahora bien, un concepto es una unidad de pensamiento, pero no es en absoluto indivisible; podemos identificar aspectos, o partes que, aunque sean la “intención” del concepto -hay que admitirlo- son a su vez conceptos. Con todas estas precisiones, vamos a rastrear dos conceptos bastante relacionados: *emancipar* (para llegar a la emancipación intelectual) y *autonomía*, para aplicarlo al aprendizaje.

En ese sentido, la etimología de *emancipar* nos lleva al latín *ēmancipō*, *ēmancipāre* (declarar libre al hijo de la patria potestad), compuesto de *ex* (fuera) y *mancipō*, *mancipāre* (transferir propiedad, tomar para sí), y este de *manceps*, *mancipis* (comprador, poseedor, el que toma en sus manos), a su vez compuesto de *manus* (mano) y *capīō*, *capere* (coger, capturar)². Emanciparse es, pues, librarse de una

...Los objetos de conocimiento se constituyen como vínculos polémicos que dan lugar a diversos, complejos y múltiples diálogos...

mano que controla. Se trata de una verdadera *palabra-proceso* ya que incluye tanto el tiempo de dependencia como el de liberación: sacar a alguien de estar asido en un poder. Pero ahondemos más en esa historia. En Roma, se tomaba con la mano la “cosa” que lo convertía a uno en adquirente y *mancipium* designaba así al esclavo adquirido por imposición de la mano (de ahí proviene “mancebo”). De entrada, es un gesto testigo de prácticas sociales y en particular de división en clases, aunque, para los diccionarios, todo ello sea presentado sólo como historia antigua: la esclavitud de la antigüedad; la sociedad feudal y la emancipación de los siervos; la sociedad capitalista y la búsqueda de la emancipación del proletariado. Todo le parece indicar al lector moderno que ese pasado ya no nos concierne, que la emancipación ya no es cuestión de esta sociedad. Así es la historia (al menos en los diccionarios).

Ahora bien, los diccionarios comunes nos ofrecen, al menos, dos acepciones del concepto emancipar:

a) Liberar a alguien del poder de otro o de la sujeción a la patria potestad, tutela, servidumbre o esclavitud. Sus sinónimos son: libertar, manumitir (a un esclavo), redimir, soltar, desvincular. Y sus antónimos son: avasallar, esclavizar, mancipar, oprimir, sojuzgar, tiranizar, someter, subordinar, sujetar. Se emplea también como pronominal (emanciparse).

B) Sacudir alguna traba, dependencia, influencia negativa o yugo. Aquí son sinónimos: librarse, liberarse. En su uso pronominal significaría: liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia.

La primera de las acepciones tiene un carácter transitivo: la expresión “liberar” implica que un sujeto activo realiza la liberación, mientras la segunda acepción es intransitiva, no siendo necesaria una ayuda para “salir”. De esta forma “emancipar” en nuestro vocabulario actual implica quedar liberado, tanto si ha sido por una causa o por otra. En el antiguo derecho romano, sin embargo, no existía esta paridad entre “salir de la potestad ajena” y “emancipare” que era uno de los procedimientos por los que se rompía la relación agnaticia y el *filius familiae* dejaba de estar sometido a su padre (se convertía en *sui iuris*); suponía un acto voluntario del *pater familias* que independizaba al hijo de su autoridad (lo que en realidad era casi un castigo, pues podía perder su derecho a la herencia). En ese mismo sentido el Código civil colombiano, en su artículo 312 define la emancipación como el “hecho que pone fin a la patria potestad. Puede ser voluntaria, legal o judicial”; por lo tanto, hijo emancipado es aquel que ha salido de la patria potestad.

Ahora bien, la construcción del verbo emancipar, en tanto verbo transitivo, implica al menos un sujeto y un objeto de complemento. Cuando observamos los ejemplos que ponen algunos

diccionarios de nombres en la posición de los objetos, aparecen esclavo, siervos, pueblo, mujeres, negros... Estos son los objetos pasivos, aquellos sobre los que se actúa. Se precisa también que se trata de liberar a alguien de la tutela de una autoridad llamada "superior" (del latín *superus* "el que está arriba"), es decir, lógicamente, emancipar a "lo inferior" (lo que está abajo, lo mediocre, lo subordinado). Así el mensaje implícito que estos ejemplos nos dejan es que el pueblo, las mujeres, la multitud humana no son autores ni actores de su propia liberación. Es la negación de cualquier lucha consecuente por la emancipación colectiva; el pueblo y las mujeres están aquí eternamente en la posición de objeto.

De acuerdo con todo lo anterior, podríamos generalizar diciendo que la *emancipación* es el proceso que permite a un individuo o a un conjunto de personas conseguir un cierto grado de *autonomía* que, hasta entonces, era inexistente debido a cierto tipo de potestad o sometimiento. Significa pasar de una situación de dependencia a otra de autonomía, donde todos los lazos de sujeción ceden o se rompen. Así, la emancipación puede asociarse a recobrar la libertad, la potestad o la soberanía para decidir, actuar y determinar el propio destino, con autonomía. De allí que pueda referirse a muchas situaciones donde alguien se libera de los vínculos que lo atan en términos de servidumbre (esclavos), de tutela o patria potestad (menores de edad), dependencia o subordinación política (países y naciones).

Es por tanto la dimensión política de la libertad la que ahora aparece en la noción de emancipación. Si la emancipación, que es también el derecho a ejercer por sí mismo la responsabilidad administrativa, se convierte en un requisito jurídico y político universal, ya no hay diferencia entre las personas, esto quiere decir que queda una sola condición humana, igual para todos, a la que toda persona tiene derecho a acceder. Esto debe aplicarse en



términos de poderes y derechos. Este es el significado moderno de la noción de emancipación. Presupone el derrocamiento de las sociedades desiguales y jerárquicas. La emancipación asume el significado de liberación, liberación de la dominación, de la desigualdad de condiciones, y por tanto significa acceso al ejercicio universal de la libertad.

Por otra parte, la palabra *autonomía* procede del latín *autonomía*, y esta a su vez del griego *αὐτονομία* (autonomía), formada por *αὐτός*, que significa "por sí mismo", y *νόμος*, "ley, regla o norma". Heródoto ya emplea el adjetivo "autónomo", referido tanto a individuos como a Estados, en el sentido de quien "se rige por su propia ley". Y Sófocles, con su tragedia *Antígona*, nos ofrece un símbolo del conflicto moral existente cuando una norma se opone a la moral del individuo, y de la valentía de éste para actuar de acuerdo con su propia norma, aunque le cueste la vida al oponerse a la ley. Ahora bien, al develar los conceptos de ley y gobierno como constitutivos de este vocablo, la etimología señala, además, cómo la autonomía se revela como un significante que brota del sistema de la "discursividad política" y cuya función semántica

ha sido la de encarnar una cualidad política: el autogobierno. Por lo que podemos decir -ahora en sentido filológico- que la autonomía nos remite al ámbito de la política, como otra forma de nombrar la libertad en el controversial dominio de la acción moral, pero también del actuar político.

Autonomía, en sentido general, es la condición, estado o capacidad de autogobierno o de cierto nivel de independencia. Algunos sinónimos serían soberanía, autogobierno, independencia, emancipación y potestad. Y como antónimos principales tenemos dependencia y subordinación. Así autonomía no es lo mismo que independencia que, en sentido estricto, es la libertad de actuar y decidir sin estar sujeto al mandato de nadie. Autonomía, en cambio, indica cierta potestad o nivel de independencia que una persona u organismo posee para actuar o decidir, *dentro de ciertos términos*, es decir, dentro de los límites de las normas o leyes que rigen la entidad superior de la cual son tributarios.

Ahora bien, es claro que el concepto es polisémico y ello por la diversidad de enfoques teóricos para definirla, aunque todos están atravesados por el

hecho de que la autonomía se ha definido, en sus orígenes, como un concepto político. Incluso, como sostiene Feinberg (1986), la idea de autonomía de un sujeto individual o colectivo “expresa una metáfora política”, por ello la necesidad de una revisión. En este sentido, la autonomía, para Kant (1960), aparece en su patente función política, ya que se revela como la libertad de una voluntad que se gobierna a sí misma con su propia ley, que es la ley de la razón pura. De ahí que la ley moral sólo expresa la libertad de la razón pura práctica. En Hegel (2000), sin embargo, la autonomía es la del espíritu absoluto, espíritu que, en su expansión teleológica, se vuelca sobre sí mismo para devenir conciencia de sí, y que, como tal, se revela como libertad absoluta. Esta idea hegeliana de la libertad como conciencia de la necesidad es la que, de modo paradójico, encontramos en la teoría marxista. En Foucault, al contrario, esta idea de autonomía se oscurece. Las epistemes, como trasfondo cultural que gobierna la formación de los saberes (Foucault, 1998), invalidando la acción consciente de los sujetos, no sólo destruye la autonomía de la voluntad que era el fundamento de la acción moral para Kant y desvanece la autonomía del espíritu absoluto que se autodesarrollaba (como señaló Hegel) sino que anula incluso la noción de libertad, limitándola al puro juego de las estrategias del poder (Foucault, 1984). Un giro importante ocurrirá con la fenomenología husserliana (Husserl 2001): ya no se trata de la autonomía de la voluntad como cimiento de la acción moral (Kant) sino de la autonomía de la “esencia eidética” que, sujeta sólo a la ley de la conciencia intencionada, dilata la libertad del sentido. En dicho proceso, la conciencia se vuelca sobre sí misma y, en vez de tender hacia lo que se da a ella, tiende hacia sí en su pura intencionalidad. En su estela, Habermas (1989) en un esfuerzo por aclarar los problemas de las condiciones de emancipación, termina arrasando la “filosofía del sujeto” originada con la duda cartesiana (y que guía el esfuerzo

epistemológico de la modernidad occidental por más de tres siglos): ahora la autonomía girará alrededor de la noción de emancipación. Algo que se alcanza en la dimensión de la competencia discursiva donde la situación ideal de habla que libera la acción comunicativa de la subordinación al poder social ofrece las condiciones de libertad para que los sujetos parlantes intercambien con autonomía comunicativa sus argumentos (Habermas, 2002). Y Castoriadis (1997) plantea, sin muchos detalles, que la política es intención de autonomía: acción colectiva, reflexionada y consciente, tendiente a la institución global de la sociedad. Para expresarlo de otro modo, concierne a todo aquello que, en la sociedad, es participable y compartible: actividad auto instituyente que no reconoce, de jure, ningún límite. Aunque señala, de modo tautológico, que la autonomía es auto limitación (p. 16).

Recapitulando: la autonomía se refiere a la capacidad de tomar decisiones por sí mismo y actuar de modo independiente, sin depender de la dirección o control de otros. Por otro lado, la emancipación tiene que ver con la liberación de una situación de dependencia o subordinación, sobre todo de una situación de opresión o restricción. Estos dos conceptos están relacionados, ya que la autonomía es una condición para la emancipación. Para ser libre, es importante tener la capacidad de tomar decisiones informadas y actuar de forma independiente. En resumen, la autonomía y la emancipación son conceptos interdependientes que están conectados a la capacidad de las personas y colectivos para tomar decisiones y actuar de manera independiente y libre. La autonomía es una condición necesaria para la emancipación, mientras que la emancipación es un resultado deseado de tener una mayor autonomía.

La emancipación intelectual

Llevemos ahora el concepto emancipación del campo jurídico al debate filosófico. Y para ello introduzcamos

un adjetivo y hablemos de “emancipación intelectual”. Luego veremos su relación con la autonomía requerida para un auténtico aprendizaje.

Llamaremos *emancipación intelectual* al proceso de liberación de la mente de una persona de los límites impuestos por la ignorancia, la opresión, la manipulación o la falta de acceso a la educación y la información. Este proceso implica el desarrollo de habilidades críticas y analíticas para cuestionar y evaluar la información de modo independiente, así como la capacidad de discernir entre diversas perspectivas y opiniones. También incluye la capacidad de tomar decisiones informadas y actuar de forma autónoma en función de los propios intereses y valores. En términos más amplios, la emancipación intelectual, al tener también una dimensión política, se relaciona con la lucha contra la desigualdad social y la opresión, ya que una mente emancipada es capaz de comprender y desafiar las estructuras sociopolíticas que perpetúan estas injusticias.

No hay un único teórico de la emancipación intelectual, pues este concepto ha sido abordado desde diversas disciplinas y perspectivas a lo largo de la historia. En todo caso, algunos de los pensadores más influyentes en este tema serían:

- Immanuel Kant, quien propuso la idea de la autonomía moral y la necesidad de liberarse de la tutela de la autoridad para alcanzar la libertad intelectual.
- Paulo Freire, quien desarrolló una teoría crítica de la educación popular, basado en la idea de que la liberación de los oprimidos requiere una educación que les permita comprender y transformar su realidad.
- Max Horkheimer y Theodor Adorno (Escuela de Frankfurt) quienes desarrollaron la teoría crítica de la sociedad, que cuestiona las estructuras sociales y políticas que perpetúan la opresión y la alienación de los individuos.

- Michel Foucault, quien analizó la relación entre verdad, poder y saber, y cómo las estructuras sociales y discursivas pueden limitar la libertad de pensamiento y acción.
- Frantz Fanon, psiquiatra que exploró las consecuencias de la colonización y el racismo en la psicología y la identidad de los individuos, y abogó por la liberación de las personas de las estructuras opresivas y alienantes.

Cada uno de estos teóricos aportó su perspectiva particular al concepto de emancipación intelectual, y sus ideas siguen siendo relevantes para comprender y abordar las estructuras de poder que limitan la libertad de pensamiento y acción de las personas.

Así, el término emancipación sitúa la reflexión filosófica en la confluencia de la educación y la política. Si emancipar significa conceder a alguien, en la madurez, el derecho al uso de una libertad es necesario que la educación recibida se lo haya permitido y que esté facultado para poder ejercerla. Si bien uno puede escapar de la dominación por la fuerza o la fuga, por la rebelión o la violencia, por el engaño y el disimulo, incluso por la ignorancia, sin embargo, no podemos lograr la independencia de pensamiento y acción (para sí mismo y frente a los demás) si no ha aprendido a ejercitarlos y amarlos antes de disponer de ellos. Es necesario saber para actuar libremente y viceversa. En ausencia de conocimiento y de experiencia de acción libre, no es fácil concebirlos ni poseerlos. Además, sólo se puede disfrutar de la propia independencia de los demás si el conjunto social, la ciudad política, la reconoce.

De modo intrínseco, el derecho a recibir educación suficiente y los deberes que ella impone son inseparables del ejercicio de las libertades civiles y políticas. Uno no puede existir sin el otro. Desde las revoluciones que marcaron la Modernidad, las corrientes políticas republicana, solidarista, democratacristiana, socialista y comunista, todas partidarias del progreso general de la

sociedad han trabajado para establecer un sistema educativo, una escuela que hiciera posible la convergencia de las libertades de los derechos humanos y las formas de educación. De esta exigencia nació el proyecto y luego la creación de una *escuela pública* accesible a todos. Por escuela pública, por un lado, hay que entender una escuela accesible a todos, cualquiera que sea su origen, condición social y medios y, por otro lado, una escuela que presente los valores universales de igualdad de derecho y de ciudadanía. No entraremos en la historia aquí de dicho proceso. Sabemos que se extiende desde los primeros proyectos de los años revolucionarios, hasta las reformas más recientes que extendieron la educación básica obligatoria hasta la adolescencia y unificaron las corrientes escolares de la educación secundaria. Ampliar el acceso a la universidad para un gran número de personas es el paso final, todavía en proceso. Además, recordemos que tal evolución social e institucional es inseparable del surgimiento, en los últimos dos siglos, de la forma política de la democracia parlamentaria, el capitalismo industrial y financiero y las tecnologías resultantes de la ciencia experimental.

Desde un principio, para los revolucionarios de los siglos XVIII y XIX, la cuestión era implementar, en la organización y formas educativas, el programa filosófico de la Ilustración, el de la *emancipación* de las personas a través del conocimiento y el ejercicio individual de la razón o el juicio. Más allá del reconocimiento mediante la inclusión en las leyes de los derechos imprescriptibles de la persona humana y de la soberanía democrática de todos los ciudadanos sin distinción de condición, el pensamiento de la Ilustración, tanto racionalista como empirista, sostenía que no hay libertad ni responsabilidad ante uno mismo y los demás sin una educación completa, sin la adquisición y el desarrollo de “las luces del conocimiento”. Si uno permanece ignorante, la emancipación de la opresión y la dominación no será posible, porque un ignorante

no diferencia entre ilusión y realidad, entre creencia y certeza.

Contra Rousseau, Condorcet afirma que no es tanto la difusión del conocimiento lo que produce la desigualdad como su desigual distribución. Para salir de tal dependencia por ignorancia o por desigualdad de grados de conocimiento, y emanciparse de la dominación de los poderosos (de los propietarios pero también de los sabios), para escapar de la arbitrariedad social y de las fuerzas ciegas de la naturaleza, hay que haber aprendido a ejercitar la mente en el análisis de las realidades, en la observación y el razonamiento objetivo, pero también en las artes, en el consiguiente vínculo entre inteligencia y acción, entre proyectar y experimentar. La educación aparece como el medio más directo de posibilitar la emancipación de todos, de salir del estado de tutela, independientemente de su futura condición en la división social del trabajo. Con el advenimiento de la ciencia moderna, la antigua virtud política y moral adquiere ahora también un significado epistémico, cognitivo y pragmático. De este programa, la expresión más famosa es el adagio popularizado por Kant: *sapere aude*, tomado del poeta latino Horacio y que literalmente significa “atrévete a saber”, haciéndose eco del antiguo precepto socrático de “conócete a ti mismo”. En 1784, Kant enunció la célebre definición del espíritu de la Ilustración, que aquí recordamos:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración (2000, p. 25).

De tal lema se puede decir, sin tener que asimilar del todo la Ilustración alemana y francesa, que las distintas etapas de la historia de la escuela pública han sido sus formas actualizadas.

De modo que la tripartición educativa kantiana entre disciplina, instrucción y formación configura globalmente la pedagogía moderna. Kant (2009) afirma que es necesario primero dejarse disciplinar para poder ejercer luego la propia libertad, luego instruirse en las ciencias para desarrollar el propio entendimiento y finalmente entrenarse prácticamente para ejercer el propio juicio en contacto con la vida social y cultural. Estas serán las tres etapas de la educación primaria, secundaria y superior.

Sin embargo, la afirmación de una escuela fundada en la doctrina kantiana de la emancipación a través de la educación y la instrucción escolar, más allá de su dimensión consensual debida a la orientación poskantiana de la filosofía occidental de principios del siglo XX, ya no es evidente. Se enfrenta a varias objeciones, no todas relacionadas directamente con la cuestión escolar. Son tanto circunstanciales como de principios, globales y específicos. Las primeros, más bien filosóficas, postulan un agotamiento del programa emancipador de la racionalidad moderna por parte de la ciencia y el derecho que afecta a toda la época y a las instituciones del mundo occidental. Las segundas, a la vez históricas, pedagógicas y sociológicas, critican el carácter ineficaz o insuficiente, en el plano escolar, de la emancipación social a través del conocimiento, mostrando el carácter discriminatorio que propicia una reproducción social desigual de la escuela. Las terceras, de carácter pedagógico, psicológico y cultural, exponen la diferencia irreducible entre los métodos escolares de aculturación e integración social y una emancipación real de las personas en los planos cognitivo y ético. Las cuartas, históricas, epistémicas y políticas, sustentan la tesis de un abandono, incluso de una destrucción, por parte de la sociedad actual y del Estado de las formas institucionales de la escuela pública y de una renuncia política a la emancipación general como relación al saber. Un último tipo, el quinto, intentaría arruinar antropológica, psi-

...Asistimos, pues, a una desconexión entre el aprender por uno mismo, en un esfuerzo de trabajo e investigación, constrictivo pero liberador...

cológica o sociológicamente la propia hipótesis emancipatoria argumentando su imposibilidad general, su realización sólo parcial y limitada en las sociedades reales. Lo que significa que la escuela deja de emancipar y renueva las dependencias y tutelas.

Disciplinarse para poder aprender parecerá sinónimo de sufrir indebidamente, ya que se puede acceder rápidamente, sin constricciones ni mediaciones evidentes, a fuentes de información estimulantes y móviles a través de una aprehensión visual simultánea de los objetos. La libertad, en su acepción actual más extendida respecto al saber, sería mucho más tener derecho a saber o no saber, que la obligación de tener que aprender bajo la tutela de los docentes para poder luego acceder libremente al conocimiento y a las libertades que provoca. Asistimos, pues, a una desconexión entre el aprender por uno mismo, en un esfuerzo de trabajo e investigación, constrictivo pero liberador, y el conocimiento accediendo libremente a la información disponible sin tener que soportar una tutela.

La dimensión fuertemente utilitaria de la formación escolar y universitaria, la doble constatación de una dispersión del saber y su complejización, la relativización de las concepciones enciclopédicas de la cultura y el escepticismo hacia el ideal de una posible síntesis intelectual de la relación con la verdad y la realidad, han debilitado el vínculo establecido por la modernidad entre el desarrollo de una cultura personal

crítica, la práctica de la ciencia y el conocimiento demostrativo y la independencia de pensamiento y acción.

En cuanto al ejercicio del juicio, tiende a naturalizarse, a aparecer como un proceso cerebral inmediato de capacidades que uno mismo ejercita y que ya no depende de una iniciación en las formas más generales de la cultura erudita. La idea de que la libertad del sujeto humano depende de su naturaleza intelectual racional, como ejercicio reflexivo, y de la formación de su juicio es hoy contradicha por las ideas espontaneístas de la libertad individual donde esta sería una iniciativa independiente de toda coacción racional.

Por otro lado, la racionalidad general parece más operativa e inductiva que deductiva y abstracta, o más performativa que contemplativa. Además, disociamos el enfoque científico y las ciencias al pluralizar estas últimas, hasta el punto de eliminar la unicidad filosófica de los enfoques de objetivación de la realidad que las impulsan. El ideal de una ciencia experimental y demostrativa basada en la observación de la realidad que forjase un juicio racional es hoy cuestionado por el descrédito de la ciencia como práctica filosófica y los fines altamente tecnológicos y económicos de la investigación científica que en la mayoría de los casos se han desligado de cualquier problema cultural. Además, la ciencia y la ética de la subjetividad se han separado debido a los usos destructivos

de la ciencia en los planos social, político y ecológico. La penetración del conocimiento científico en la tecnología ha tenido el efecto paradójico de hacerlo omnipresente en las prácticas sociales, pero de hacer invisible e inaccesible la concepción racional de la realidad de la que procedía. En cuanto a las creencias e ilusiones colectivas, el oscurantismo latente que mantienen ciertas instituciones religiosas ha dado paso a nuevas ilusiones o ídolos que, en su irrealidad fundamental, se producen y difunden con los medios tecnológicos de comunicación y aparecen como casi reales sin necesidad de serlo. Además, según los sociólogos, la religión parece haber sido privatizada, cada uno formando sus creencias independientemente de las instituciones al yuxtaponerlas con los datos funcionales de la ciencia y la tecnología sin ver en ello ninguna contradicción. De hecho, la diferencia lógica entre certeza y creencia se ha difuminado mucho en la cultura común como criterio de discernimiento. Saber hoy si la escuela a sigue siendo un organismo emancipador es una pregunta a la que es difícil responder afirmativamente. La mayoría de los marcos filosóficos reconocidos y las prácticas docentes institucionales que aseguraron esta posibilidad ahora se debilitan, disminuyen, cuestionan o suprimen. El consenso político en torno a una escuela pública que asegure para todos el acceso al conocimiento y la cultura para conquistar la libertad, la autonomía y la ciudadanía, independientemente de cualquier instrumentalización de la escuela y el conocimiento, ya no es del todo ley. El ideal normativo moderno que hizo de la educación intelectual y científica impartida por la escuela pública el factor de la virtud individual, del progreso social común y de la emancipación subjetiva, parece ahora obsoleto. Para responder habría que plantear una nueva definición de la educación y del marco escolar del futuro. No se puede hacer sin tener en cuenta los cambios provocados por la crisis del ideal moderno de emancipación y las transfor-

maciones provocadas en la cultura por las tecnologías de la comunicación. Agreguemos que, al modelo racionalista de emancipación, puede ser necesario agregar el concepto de una subjetivación emergente singular que este modelo no basta para definir.

En la medida en que el saber y la relación con el conocimiento son inseparables, los métodos pedagógicos de su transmisión ya no son secundarios; dependiendo de las elecciones que se hagan, serán emancipadores o no. En este sentido no se diferencian de la ética profesional de los maestros.

A guisa de conclusión: abriendo horizontes.

Que el saber es en sí mismo emancipador es un hecho evidente que parece aceptado por toda una tradición de pensamiento que ha valorado el conocimiento y lo ha considerado como liberador en sí mismo, por el solo hecho de disipar los prejuicios y la ignorancia que constituyen el lecho de todas las dominaciones. Emanciparse, para estos presos que representan a los hombres en general, según Platón en el mito de la caverna, es arrancarse de la oscuridad que genera ilusiones y simulacros para salir a la luz del sol y contemplar los objetos reales. Como vemos, saber y emancipación, verdad y libertad están íntimamente asociados. Spinoza, luego Kant, harán de la libertad de pensamiento el principio de todas las demás libertades. Ambos entenderán por “pensar” no la posibilidad de opinar, de expresar lo que las más de las veces no es más que un magma de prejuicios, sino la facultad de reflexionar, de buscar la razón de las cosas, en suma, de saber. Aquí nuevamente, la emancipación es primero intelectual antes de convertirse en política o social; el acceso a la verdad condiciona la emancipación de todas las dominaciones.

La emancipación por el saber no implica, para nada, una igualación del saber, sino sólo un umbral mínimo de educación a partir del cual lo “cuantitativo” se transforma en “cualitativo”,

la desigualdad natural o artificial en igualdad política y jurídica. Si volvemos al mito de la caverna, nos daremos cuenta de que no es tan simple como parece indicar una lectura rápida. La metáfora de la luz, cuya importancia subrayamos, está ciertamente asociada a la idea de emancipación (el paso de las tinieblas a la luz, de la ignorancia o la ilusión a la verdad). Pero si la luz ilumina, también puede deslumbrar cuando es demasiado brillante, cuando la miras a la cara o cuando los ojos, acostumbrados a la oscuridad, se exponen a ella demasiado rápido. Puede deslumbrar, y por lo tanto cegar. El papel del maestro emancipador, por lo tanto, se vuelve mucho más complejo. Debe guiar a los prisioneros de la ilusión hacia la luz, sinónimo de liberación; pero también debe permitirles llevar esta luz, superar primero el sufrimiento que inflige y contemplar el mundo real (es decir, inteligible) sin ser deslumbrados por el sol que lo ilumina.

La educación, entendida como proceso de emancipación, está así sujeta a un doble requisito (Juliao 2006). Debe transmitir contenidos, descubrir verdades, pasar de la oscuridad a la luz, de la ignorancia al conocimiento, de la ilusión al conocimiento; pero también debe acompañar a quienes provoca la migración, a su voluntad de aprender, para suavizar y apaciguar la violencia inherente a esta migración. La otra metáfora que interviene en la alegoría de la caverna va en esta dirección. La ignorancia es una caída: el mundo real está “arriba”; la caverna no solo es oscura, también es una cavidad en la que uno cae, ya sea sin darse cuenta o porque se usa como prisión. Liberarse es volver a subir, por lo tanto, iniciar una ascensión que, como todas las ascensiones, es peligrosa. No basta con indicar el camino para llegar a la cumbre. También hay que estar cerca de quien comienza a subir, tranquilizarlo, animarlo, darle confianza, permitirle controlar el vértigo y la ansiedad. Una vez más, la educación solo puede ser emancipadora si no es solo una enseñanza (una transmisión de saberes)

sino también un acompañamiento, como se llama en la pedagogía actual.

El acceso al conocimiento es emancipador cuando postula la igualdad radical de todos, opresivo en caso contrario. Círculo vicioso, se dirá: por un lado, la emancipación apunta a la igualdad frente a toda dominación, material o intelectual; pero por otra parte el postulado de la igualdad condiciona la posibilidad de la emancipación. Este círculo es sólo aparentemente vicioso: sólo demuestra que la emancipación se produce a la manera de una “profecía autocumplida”, una apuesta que por sí misma aumenta sus posibilidades de éxito. Por eso las pedagogías no son como herramientas sobre una mesa para que los profesores examinen y elijan la más eficaz, o la más fácil, o la más científica. En realidad, la elección siempre está ya hecha. O bien consideramos a los alumnos como seres de capacidades desiguales y diversas, de modo que simplemente habría que encontrar para cada uno los conocimientos que le convienen y de los que es capaz, que le permitirán alcanzar su “destino natural”. O bien consideramos que todo conocimiento es accesible a todos los alumnos, independientemente del tiempo que se tarde en hacerlo; y entonces sólo la duración limitada de la escolarización y la limitación de las fuerzas del maestro nos obligarán a detenernos en algún lugar de este camino recto indefinido.

En el primer caso, el conocimiento es un medio y la emancipación que permite se limita a la igualdad política, es decir a la independencia mutua: los ciudadanos son desiguales, pero gracias a los saberes mínimos que han adquirido, ninguno está subordinado al otro para su subsistencia o su pensamiento. En el segundo caso, los saberes son fines en sí mismos, y se

dan como emancipadores sólo si son buscados por sí mismos, por el único gozo que proporcionan y el único sentimiento de poder y exuberancia. La emancipación no es sólo futura, como perspectiva de una sociedad más justa abierta por el “saber crítico”; está también presente a partir de ahora, en el aula, cuando le da al aprendiz la oportunidad de gozar mientras aprende. El conocimiento se identifica entonces con la felicidad, que se convierte en un principio ético y pedagógico.

Podríamos resumir todo esto diciendo que el conocimiento, en relación con la cuestión de la emancipación, no es un fin en sí mismo sino un medio: los criterios que lo hacen emancipador no residen en sí mismo, sino en los efectos que produce sobre las mentalidades, los comportamientos, las relaciones sociales, jurídicas y políticas.

Paradójicamente, el conocimiento sólo es emancipador si es aprehendido desde su ausencia, desde la carencia que lo hace aparecer como un requisito, más que como un conjunto de verdades positivas; es decir, desde la ignorancia: el saber emancipatorio sólo puede ser enseñado por un “maestro ignorante”, es decir, un maestro que se coloca en una posición de igualdad radical con su alumno.

Referencias

- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Feinberg, J (1986). *Harm to self. The moral limits to the criminal law*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998). *La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Editorial Tauro.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Editorial Tauro.
- Hegel, G. (2000). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2001). *Invitación a la Fenomenología*. Ediciones Paidós.
- Juliao, C.G. (2006). Educación: un acercamiento praxeológico. *Polisemia* 2,2: 14-38. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.2.2.2006.13-38>
- Kant, I. (1960). *Crítica de la razón pura*. Editorial Losada, S. A.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Nordmann, Ch. (2006). *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Paris: Editions Amsterdam.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Notas

- Los conceptos son las herramientas con las que pensamos; podemos ordenarlos en niveles de complejidad creciente, desde estructuras conceptuales, afirmaciones, explicaciones, inferencias hasta las argumentaciones. Queda la pregunta: ¿los conceptos simbolizan sus referentes o son creaciones de la mente? Las respuestas son muy diversas: desde quienes piensan que representa sus referentes (en la mente no hay nada que antes no estuviera antes en los sentidos -excepto la mente misma- (Aristóteles, Leibniz, Putnam); quienes los consideran representaciones, abstracciones, símbolos (Locke, Hume, Mill, Mach, Ryl); hasta, por otro, quienes piensan que se trata creaciones libres (algunos conceptos no tienen referente): son construcciones, no abstracciones (Kant, Cassirer, Gardner, Sartori, etc.) y finalmente, quienes entienden que la mente elige ciertos aspectos de la realidad, para quienes el concepto no es una simple taquigrafía (Weber, Schutz, Dewey, Piaget).
- Ver “emancipate”. En: *Online Etymology Dictionary*. https://www.etymonline.com/search?q=emancipate&ref=searchbar_searchhint.



Adopte nuevas tecnologías con prudencia



Susan Hoggood

Presidenta de La Internacional de la Educación desde 2011.

Las nuevas tecnologías proporcionan herramientas valiosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Pueden incrementar las oportunidades educativas para los estudiantes y ayudar a los educadores a enriquecer los procesos de aprendizaje. Existen riesgos también, incluyendo a un agresivo mercado tecnológico que determina lo que debería ser aprendido y cómo eso debería enseñarse.

La “robotización” de la enseñanza no es solamente un deseo ilusorio dentro de algunos grupos tecnológicos. Las

autoridades públicas podrían verse atraídas a la idea por razones financieras. Aún así, inculcar y desarrollar competencias democráticas, motivar a los estudiantes e influir en su conducta y sus posturas depende en gran medida de la interacción entre el estudiante y el educador. Las nuevas tecnologías no pueden reemplazar las funciones más cruciales de los profesionales de la educación.

“[Mis estudiantes] cooperan con niños a lo largo del planeta en proyectos para superar inequidades que ellos identifican. En los últimos cuatro años han



entrevistado a científicos en la Antártica, han aprendido de astronautas a bordo de la Estación Espacial Internacional y han colaborado con personas en alrededor de 90 países. Cada conexión les permite compartir un poco de nuestra comunidad y de ellos mismos con el mundo y a interiorizar las experiencias transformadoras que sólo llegan al estar expuesto a culturas diferentes.”

Nos encontramos al inicio de la “Cuarta Revolución Industrial”. La inteligencia artificial, la “big data”, la modificación genética, la conectividad y el procesamiento en la nube tienen un profundo impacto en cómo vivimos, trabajamos y aprendemos (Schwab, 2016).

La tecnología siempre ha hecho parte del trabajo del profesor; una pizarra es tecnología también. Pero ya sea la tecnología una pizarra, un costoso proyector, un computador, un robot o la inteligencia artificial, sigue siendo un medio, no un fin. Es parte del

repertorio pedagógico. Con la tecnología moderna los estudiantes pueden hacer video conferencias desde continentes distintos, tienen un caudal de información a su disposición, pueden producir videos por su cuenta o imprimir prototipos en 3D.

La tecnología puede ser empoderante al ampliar los horizontes y experimentar la capacidad de crear. Eso es verdad siempre y cuando todos los estudiantes tengan acceso a ella, lo cual a menudo no es el caso. También ha sido empoderante para los propios profesores. No sólo les ha permitido compartir prácticas y recursos y aprender más allá de antiguas limitaciones; también ha facilitado el activismo docente alrededor del mundo. En numerosos países, en línea, redes de profesores han ayudado a poner en marcha huelgas para exigir educación de calidad para sus estudiantes.

Hay otra corriente en el uso de la tecnología para la personalización del aprendizaje: el relevo de los profesores o, como mínimo, hacer del aprendizaje a prueba de profesores. Ya en 1924, Sydney Presser hizo un prototipo de su “Profesor Automático”, una primitiva máquina de hacer *tests* estandarizados que, según él, haría “automáticas la enseñanza y las pruebas, invocando a una ‘revolución industrial’ en la educación que estaba por llegar (Watters, 2015). Una vez más, la tecnología puede ayudar a cimentar buenas pedagogías como la *evaluación formativa*,

donde los datos pueden informar al profesor y al estudiante, moviendo el proceso educativo hacia adelante. Sin embargo, también vemos situaciones en las que los datos se confunden con el aprendizaje. Las grandes compañías tecnológicas han transformado la economía en lo que Shoshana Zuboff (2019) ha llamado “capitalismo de la vigilancia”.

Tras la fachada de la educación personalizada, las compañías dedicadas al desarrollo de tecnologías para la educación están intentando, con cada vez más fuerza, convertir a la escuela en un panóptico similar. Esto abarca desde datos de pruebas (supongo que se refiere a resultados de pruebas estandarizadas...) hasta información sobre la conducta durante el uso del computador, pasando por seguimientos en línea e incluso reconocimiento facial en tiempo real. Lo mismo aplica para la vigilancia en el lugar de trabajo, que es cada vez más común en el mundo corporativo. Estas mismas tecnologías podrían ser usadas para monitorear y evaluar a los profesores. Prácticas semejantes nos arriesgan a crear ambientes en los que tanto profesores como estudiantes se sientan intranquilos debido a la intromisión y a la vigilancia. Esto se aleja demasiado de lo que deberíamos valorar en la educación.

El abuso de las nuevas tecnologías está a menudo conectado con esfuerzos por ahorrar dinero o con ofrecerle so-

...Hay otra corriente en el uso de la **tecnología para la personalización del aprendizaje: el relevo de los profesores o, como mínimo, hacer del aprendizaje a prueba de profesores...**

luciones del mercado a la educación, o con ambas. Tal es el caso en el que la oferta de educación ha sido totalmente subcontratada a actores del mercado que suelen vender una educación “de estantería” (barata, hecha en serie, de garaje tal vez?) sin ninguna conexión real con la comunidad, o incluso el país, en el que operan.

Por ejemplo, en Kenya y Uganda, “Academias internacionales Bridge” (Bridge International Academies), una empresa internacional de educación con sede en los Estados Unidos, administra escuelas k-12 en las que emplean a profesores no cualificados, dirigiendo estrictamente su actuación en el salón de clase a través de libretos estandarizados. Tienen a estos maestros leyendo textos preparados desde tabletas en los Estados Unidos. No se espera que los profesores usen sus propias palabras, ni que alteren o aporten al texto y se les disuade de discutir en clase.

El uso de la tecnología debería fortalecer, no socavar la profesión docente. El ejercicio efectivo de esta profesión depende de contar con la capacidad, el apoyo y el tiempo para desarrollar relaciones con los estudiantes, así como relaciones cooperativas con los colegas.

Los profesores construyen relaciones positivas con sus estudiantes de diversas formas. Según Gallagher (2013), dentro de estas estrategias se cuentan el enseñar con entusiasmo y pasión, demostrar una actitud positiva e interés en la vida de los estudiantes por fuera del salón de clase, tratar a los estudiantes con respeto. Las relaciones positivas con sus profesores les permiten a los estudiantes sentirse seguros en los ambientes de aprendizaje y son el andamiaje de importantes habilidades sociales y académicas.

Estudios muestran que la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan con sus profesores es más importante que

casi cualquier otro aspecto de la experiencia de aprendizaje. Evgeny Morozov, en su libro *Para Salvarlo Todo, Dé Clic Aquí* (To Save Everything, Click Here) (2013), da cuenta de una discusión con Adam Faulk, el presidente del Williams College, cuya investigación mostró que el mejor predictor del éxito intelectual de un estudiante en la universidad no es la especialización que escoja o su puntaje promedio de notas, sino la cantidad de tiempo de contacto personal, cara a cara, que haya tenido con profesores. Morozov cita un punto diferente, aunque similar, hecho por Pamela Hieronymi, profesora de filosofía en la Universidad de California, en Los Angeles (UCLA). Ella afirma:

“La educación no es el traslado de información o ideas. La educación es el entrenamiento necesario para hacer uso de la información y las ideas. A medida que la información se desprende de las bibliotecas y librerías e inunda los computadores y dispositivos móviles, ese entrenamiento se vuelve más importante, no menos.”

Si uno ve al cerebro como el disco duro de un humano para almacenar información, tal vez no haga mucha diferencia cuál es la fuente de dicha información o los medios por los que esta es transmitida. Pero la educación no es un simple proceso de almacenamiento. Aprender cómo usar la información y a lidiar con conceptos e ideas requiere del contacto personal y la interacción con un educador profesional.

Las competencias que equipan a los estudiantes para entender el funcionamiento de la democracia, sus valores esenciales y los fundamentos para participar en ella, se encuentran todos dentro de esa categoría intangible. No son fácilmente medibles o cuantificables. Su presencia no se siente fácilmente, pero su ausencia hace más daño del que creemos.

A nivel global hay un creciente consenso en que la calidad de la educación depende de la competencia de los educadores. Ellos tienen que estar altamente cualificados y motivados. Pero, como hemos dicho anteriormente, en muchos lugares se importan las técnicas modernas de administración del sector privado que reducen la enseñanza a los meticulosos y mecánicos procesos del Taylorismo. “Atontar” a la enseñanza, programar a los educadores para realizar tareas repetitivas, requerirles que se apeguen a un libretto al comunicarse con estudiantes en clase, no funciona. La buena enseñanza no vendrá de robots ni de convertir en robots a los humanos.

Una publicación de 2013 de la Comisión Europea *En apoyo del desarrollo de la competencia docente para mejores resultados de aprendizaje* argumenta que “Un terreno común entre culturas acerca de la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y las competencias de los profesores puede ser delineado en seis paradigmas amplios que deberían ser aspectos integrados, complementarios a la profesión”

“El profesor como agente reflector; como experto conocedor; como experto habilidoso; como actor del salón de clase, como agente social, como eterno aprendiz” (Paquay & Wagner, 2001, citado como en Comisión Europea, 2013, p. 13).

John Dewey, educador y filósofo americano advirtió hace más de un siglo en *Democracia y Educación* (1916) en contra de “objetivos impuestos externamente... que hacen al trabajo, tanto del maestro como del pupilo, mecánico y servil”. Dewey nos enseñó, además, que “Sin importar cuál es el precepto y la teoría aceptada, sin importar cual es la legislación de la junta escolar o el mandato del superintendente, la realidad de la educación se encuentra en el contacto personal y cara a cara entre el profesor y el niño.

Traducción libre de Mateo Barrera Correa.

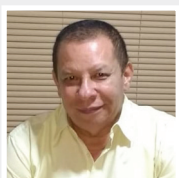


El don de la ubicuidad

del aprendizaje en contextos tecnológicos del siglo XXI

El aprendiz de científico tiene que ver lo que hay que ver, y no otra cosa. Sólo cuando haya adquirido una elevada competencia en la observación y en la experimentación científica podrá comenzar a liberarse de la visión del mundo que se le inculcó en el contexto de Educación.

Javier Echeverría.



Víctor Cabrera Vásquez

Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos de Fecode



Carlos Alberto Quintero Cano

Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. España. Magister en Educación de Adultos. Integrante del Comité Científico de la Revista Educación y Cultura

Resumen

La pedagogía tradicional centrada en la transmisión de contenidos de una manera autoritaria mediante la repetición, la memoria y la obediencia, generó una idea fija de aprendizaje que se ha mantenido en el imaginario de los maestros. Concepción que se pretende reevaluar desde el surgimiento de la idea del don de la ubicuidad del aprendizaje asistida por ordenadores con apoyo del internet, plataformas virtuales. Múltiples confusiones se presentan en el proceso de enseñar y aprender, incidencia de la tecnolo-

gía y la informática a partir del uso y manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC). Surgen cambios en la enseñanza, *dialógica-bidireccional-presencial vs. individual-extramural-autodidacta aprendizajes-competencias*. La praxis del sujeto y la relación que tiene con instrumentos, herramientas, artefactos, técnicas, tecnología y la informática en el S.XXI han dado origen *-al don de la ubicuidad del aprendizaje-*. Por cierto, etimológicamente según el diccionario etimológico Corripio et al.

(1977) ‘ubicuo’ viene del latín ubique: en todas partes. S. XVII- que parece estar en todas partes. Dicho referente, lleva a los catedráticos, docente de aula y a estudiantes universitarios y/o estudiantes de la educación Básica y Media del sector oficial, a cambiar ciertos hábitos para lograr la interpretación de los saberes que regularmente están circulando en los medios que brinda la Internet, redes sociales, plataformas virtuales, telefonía móvil, entre otros.

Por lo tanto, la pregunta que se plantea como objetivo de análisis en este artículo es: ¿De qué manera el don de la ubicuidad del aprendizaje en contextos tecnológicos del siglo XXI logra mantener el interés de estudio de los fundamentos filosóficos, éticos y morales en crisis? Es resultado de una investigación de tipo cualitativo para interpretar las transformaciones ocurridas en el proceso enseñanza-aprendizaje a raíz del uso de nuevas tecnologías particularmente en época de pandemia.

Palabras claves

Ubicuidad, aprendizaje, ciencias sociales, pedagogía, CTS.

Introducción

Hoy día (2023) la Educación viene presentando cambios en los procesos educativos que redundan significativamente en la calidad de los aprendizajes. La enseñanza y el aprendizaje requiere un repensar frente a la ruptura de paradigma desde las propuestas de los modelos pedagógicos y la educación asistida por ordenadores-plataformas virtuales-, en torno a los efectos pandémicos universalizados COVID – 19, situación que se toma como base para dar inicio al proceso investigativo planteado.

Por lo tanto, la enseñanza ha variado de acuerdo con la incidencia de la tecnología y la informática en los procesos comunicacionales ‘NTIC’ que son utilizados a partir del uso y manejo de los –artefactos, herramien-

tas, instrumentos, equipos tecnológicos- implementados por estudiantes, es decir, esto da paso a una nueva manifestación de los aprendizajes empíricos en el marco del ‘*analfabeta letrada(o)*’ en contraste de los ‘*alfabetizado científico(a)*’. situaciones que destacan la importancia del estudio en entornos educativos.

Por consiguiente, se plantea como objetivo de análisis: ¿De qué manera el don de la ubicuidad del aprendizaje en contextos tecnológicos del siglo XXI logra mantener el interés de estudio de los fundamentos filosóficos, éticos y morales en crisis?

Estudio que examina los cambios de los aprendizajes en contextos tecnológicos educativos desde la perspectiva de autores como: Barbey (1971), Mitcham (1985), Echeverría (1995), Bronowski (1997), Flórez (2001), Sánchez (2003), Freire (2004), Not, (2013), Mejía (2017).

Metodología

Se aplica el método cualitativo para describir el fenómeno social educativo presentado a partir de la incidencia pandémica COVID-19, pospandemia y la intromisión de la tecnología e informática en los procesos del Don de la Ubicuidad del aprendizaje desde la pedagogía teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas.

Los sujetos de análisis son 10 catedráticos de diferentes universidades y 10 docentes de aula de la Media y Básica del sector oficial de Santiago de Cali

que orientan cursos de manera virtual: e-learning b-learning o a través de videoconferencias. Se utilizó como instrumento el cuestionario para la recolección de los datos de la investigación.

Procedimiento y análisis: En la primera fase del estudio se abordan los objetivos analíticos relacionados con la validez y fiabilidad al campo de las escalas de medida. Una segunda fase corresponde a un estudio descriptivo a partir de las dimensiones propuestas para la evaluación y los efectos pedagógicos y su impacto en el catedrático y/o maestro.

Prácticas pedagógicas en perspectiva conceptual

De hecho, la educación acompañada de ordenadores, conlleva a un proceso complejo en el cual ciertos contenidos son *minimizados* para su enseñanza. Para ello, inicialmente los catedráticos universitarios y maestros de aula, se presentan como transmisores y reproductores de los contenidos curriculares. A pesar de esta situación, el fin que se persigue es generar resultados nuevos, que nunca son exactamente equivalentes a los contenidos dispuestos con anterioridad y modelados por una educación tradicional.

Al respecto, Foucault (2002, p.9) razona en torno al problema del recorte y límite que no es ya de la tradición y del rastro, es decir, donde queda el fundamento que se perpetua frente a las transformaciones que se presen-

...Hoy día (2023) la Educación viene **presentando cambios** en los procesos educativos que redundan significativamente en la calidad de los aprendizajes...

tan como patrones y renovaciones de ellas. Y, ya que, el problema tiene un nombre la revisión del valor del documento, esto representa un cambio fidedigno de la compilación de la historia, pues ya no es interpretarlo, ni tampoco es determinar si es cierto y cuál es su valor formal, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo. Pues el papel de la historia desde la perspectiva tradicional, se dedicaba a retener los monumentos que representaban el pasado de los hechos o acontecimientos que, al final, se transformaban en documentos que hacen hablar el pasado enmarcado en huellas de la realidad histórica. Reflexión, que apunta a la enseñanza y al mismo tiempo los procesos de aprendizajes que surgen a partir del don de la ubicuidad del aprendizaje.

Por lo tanto, para alcanzar tal fin surge una preocupación importante en las universidades e instituciones educativas Básicas y Media oficial ¿qué hacer?, o ¿cómo hacer?, para afrontar el problema de la educación -enseñanza- en torno a la alfabetización en tecnología y su ajuste ante los modelos pedagógicos existentes que determinan cambios en el papel protagónico -activo- del catedrático y maestro de Aula en el proceso de cambio en la enseñanza *dialogica-bidireccional-presencial* vs. *individual-extramural-autodidacta*- el cual repercute en el papel -activo- del estudiante universitario o estudiante de la educación Básica y Media del sector oficial en el proceso de aprender-aprender asumidos con *dificultad*, un decir, “si no le entiendo al profesor de manera presencial mucho menos por internet”

En este sentido, Flórez (2001) expresa que ‘la pedagogía tiene como objetivo el estudio y diseño de experiencias culturales que conduzcan al progreso individual en su formación humana’, es decir, es relevante conocer el papel del pedagogo-*catedrático*-en la enseñanza de las ciencias sociales año 2020 inicios del siglo XXI y su relación con el don de la ubicuidad del aprendizaje en torno a la relación *modo-*

tiempo-lugar, con apoyo de la educación virtual-‘*plataformas virtuales*’- e internet.

De ahí que, en las nuevas perspectivas presentadas en la ruptura de paradigmas que enfrenta la sociedad del conocimiento, Flórez et al. (2001) afirman: ‘en el seno de la pedagogía coexisten varios paradigmas o modelos pedagógicos que definen la enseñanza de manera variada’, de esta manera, la educación las asume como un reto para enfrentar la enseñanza y los aprendizajes en la educación formal y no formal.

Por consiguiente, hay que distinguir la didáctica de la pedagogía, pues esta, se considera más instrumental y operativa. Como disciplina tiene un objeto de estudio que puede variar dependiendo los fundamentos teóricos que la sustentan y se caracteriza por dinamizar un aprendizaje creativo en los estudiantes universitarios o estudiantes de la educación Básica o Media del sector oficial, especialmente desde el punto de vista del desarrollo de las estructuras cognitivas, psicomotoras y valorativas que permiten recontextualizar el saber científico en un saber interpretado, es decir, es aquel saber que los estudiantes universitarios o estudiantes de la educación Básica o Media del sector oficial, lo encuentran de interés y lo *aprehenden-aprenden*, en un proceso de *internalización*.

En este sentido, El ajuste didáctico desempeña un papel fundamental al adaptar el conocimiento para su implementación y funcionamiento en distintos ámbitos educativos, como la educación superior, básica o media del sector oficial. En este proceso de adaptación se incorporan metodologías, es decir, métodos y técnicas específicas que se aplican en la enseñanza, especialmente en entornos diversos y críticos, dirigidos a las nuevas generaciones y en respuesta a las necesidades presentes tanto en entornos universitarios como en la educación básica o media del sector oficial. El objetivo principal es lograr aprendizajes contextualizados, tomando en

consideración la capacidad de aprendizaje en cualquier lugar, lo cual se basa en la premisa de la ubicuidad del aprendizaje.

Cabe destacar entonces, cómo la pedagogía y la didáctica integradas en el proceso de enseñanza generan como resultado el ‘aprendizaje’. El diccionario etimológico de Corripio (1977) hace referencia a aprender latín *ad-*, y *aprehendere*: percibir-obtener conocimiento-aprendiz, aprendizaje, es decir, es la manera tradicional de alcanzar los aprendizajes en la educación tradicional -*pedagogía más didáctica es igual a: aprendizaje*-.

Estos aprendizajes han ido evolucionando de acuerdo a la praxis. Sánchez (2003) afirma que ‘en griego antiguo, significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma, y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o su actividad’, en este sentido, cambia su significado, es decir, no es la producción de objetos. Esto de manera literal se le llama ‘*poiesis*’ que textualmente significa es producción o fabricación de algo. En este mismo sentido, es retomada la praxis formativa como la salida a la situación conflictiva del educador, es decir, la liberación que hace el maestro en su quehacer pedagógico frente al entorno viciado y repetitivo, constituyéndose así, en un referente innovador de pensamiento y acciones contextualizadas en los aprendizajes (Rengifo, 2018, p. 223)

Escenarios y eventos de aprendizaje

En consecuencia, surgen dificultades en la conexión entre la pedagogía y la tecnología, representada por el hardware y el software, en el contexto del avance hacia la mecanización de la enseñanza. Aunque los resultados de esta mecanización han sido positivos, aún persiste un problema sin resolver. No todas las enseñanzas pueden ser programadas debido al nivel de complejidad presente en los procesos reflexivos y comunicacionales asociados

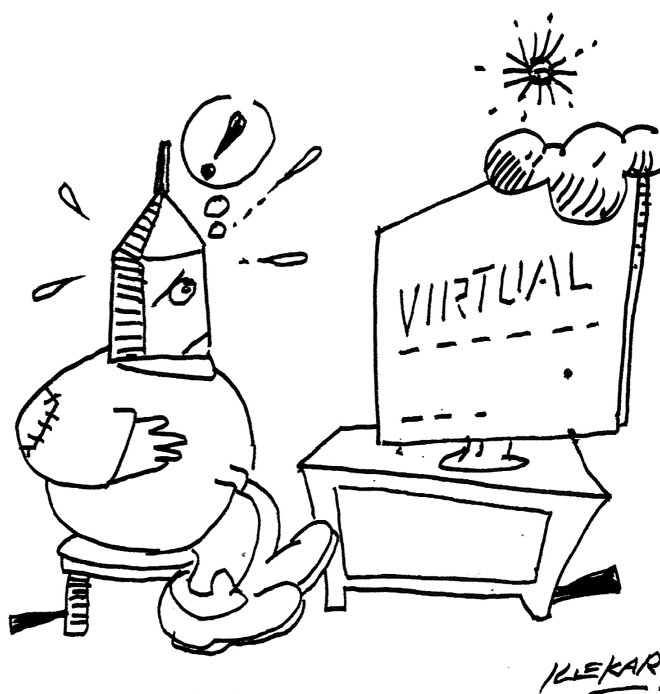
con la toma de decisiones y elecciones, ya que estas son cuestiones propias de los seres humanos.

En esta línea, Barbey (1971) expresa: 'evidentemente es posible imaginar maquinas que enseñarían *lo que hay que pensar* de la doctrina marxista, solo que en este caso ya no estaríamos en un contexto de formación y de educación sino por supuesto en un medio de deformación y deseducación' (p.14). Análisis que, determina la bidireccionalidad de correspondencia entre enseñanza -ordenadores, es decir, no resguardan en su totalidad, sino que cercenan los procesos.

Al respecto, Not (1994) retoma a Barbey para denotar los 'tres dominios' que se dan, como, por ejemplo: la enseñanza auxiliada por un ordenador; la función no pedagógica de la maquina y una enseñanza sin ordenador. El primer dominio presenta ocho subdivisiones que se enmarcan entre la función potencial para la computadora en el dominio pedagógico. Esta se encuentra clasificada así: administración y gestión o gerencia, documentación automática, control automatizado de los conocimientos, simulación, enseñanza (extractos de los libros, ejercicios), enseñanza programada, investigación, capacidad creadora (p.112).

Por un lado, estas acciones tienen como resultado la reducción de las tareas tanto para los catedráticos universitarios como para los docentes en el aula. Sin embargo, por otro lado, también afectan el papel magistral y las relaciones interpersonales que caracterizan el "diálogo pedagógico". Estas situaciones pedagógicas son generadoras de cambios significativos en las prácticas docentes, redefiniéndolas como estrategias para mejorar los procesos educativos.

El segundo dominio, de adaptación o ajuste para ser más observador de procesos individuales albergando la función de guía (Barbey, et al, p.57), es decir, cambia el rol o quehacer del pedagogo-catedrático-. En este sentido, es necesario entender que 'es la interacción del alumno con el objeto,



mediante la ayuda ilustrada y razonada del maestro, sobre la que se funda la esencia de la comprensión pedagógica' (Flórez, et al, 2001, p. xxvii). Hay que destacar que, el diálogo pedagógico tiene su esencia y principio como acción compleja en los aprendizajes.

El desempeño del catedrático universitario y del docente de aula experimenta una reorientación en el tercer dominio, en esta perspectiva:

El papel del profesor está experimentando una transformación significativa. En lugar de ser simplemente el receptor del conocimiento, el profesor, maestro de aula, catedrático, se está convirtiendo en alguien capaz de buscar y aprender en el amplio conjunto de conocimientos complementarios disponibles. Tanto el catedrático universitario como el docente de aula se centran cada vez más en la reflexión sobre este conocimiento, así como en su explicación, exploración, interpretación y orientación. Además, tienen la responsabilidad de establecer los objetivos a alcanzar y evaluar la idoneidad de los recursos utilizados para lograrlos. Esta tarea puede recaer tanto en el catedrático como en el docente de aula, dependiendo del contexto. (Barbey, et al, p.63).

Schutz & Luckmann (2009, p.109) destacan la relevancia que tiene el conocimiento del mundo de la vida para el sujeto en torno a sus orígenes, situaciones y estructuras alcanzadas, es decir, hace énfasis y diferencias entre las estratificaciones que se presenta en el mundo de la vida y el acervo de experiencias o acervo de conocimientos. Esto, logra diferenciar las experiencias subjetivas y objetivas en contextos de la estructura del acervo del conocimiento y su conectividad con su significado sustraído de las distribuciones espaciales, determinada por situaciones concretas.

Entonces, cabe recordar que, Echeverría (1995, p.124) habla de evaluar las acciones de los científicos porque tienen un lugar en todos los contextos de la ciencia, y no solo en el descubrimiento o innovación. Por consiguiente, se evalúa el proceso de aprendizaje del conocimiento y de la práctica científica, como, por ejemplo, en las ciencias sociales. Por ende, en el contexto de la educación no se puede circunscribir a ser una transmisora de conocimientos e información, ya sea en el plano teórico o práctico. Pues, si esta actividad es para transformar el mundo -en particular los seres humanos- requiere constantemente ser eva-

luadas las personas, los instrumentos y las instituciones para realizar ajustes permanentes para alcanzar unas mejoras continuas.

Al respecto, Bronowski (1997, p.122) expresa: 'el cerebro no es una máquina digital', es decir, las actividades científicas y el crecimiento de las ciencias son del ser humano, ¿Por qué desear abandonar tal dominio? Manifestaciones, que son circunscritas en un conflicto de formación-información-poder, olvidando, como, por ejemplo, el acto de la imaginación, el cual permite abrir nuevas conexiones que van de sistemas cerrados vs abiertos creando nuevos escenarios que se enmarcan en el tema: el error, el progreso y el concepto de tiempo- desde las perspectivas de alternativas de desarrollo en aprendizajes y enseñanzas en procesos paralelos cargados de mundos imaginarios alcanzados en este caso.

En consideración, desde la epistemología de la información y la informática, Mitcham pone de manifiesto su estrecha relación con la teoría de la información matemáticas y la ciencia de los ordenadores (1989, p.107). Destaca su función técnica de transmisión y recepción de señales por una parte y por otra las variadas formas de almacenamiento y acceso de la información. Por lo tanto, se plantea la discusión sobre inteligencia artificial y simulación de ordenadores en los procesos cognitivos, entonces ¿cómo se logra el don de la ubicuidad del aprendizaje? En este mismo sentido, se retoma la crítica realizada por el filósofo Hubert Dreyfus, le cuesta dificultad diferenciar la información en un sentido técnico del auténtico conocimiento humano.

Por otra parte, Bennet, Kendal & McDougal (2011) argumentan que 'los nuevos medios significan un nuevo aprendizaje', es decir, le atribuyen la capacidad de formación y conocimiento en habilidades y destrezas en el uso y manejo de las nuevas herramientas tecnológicas, cuyo objetivo está en adquirir las competencias para la administración de artefactos tecnológicos en la práctica cultural, social y profesional.



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

Los medios no pueden asumirse como fines y en el caso de las nuevas tecnologías, ellas están inscritas en proyectos de formación integral del ser humano que va más allá del dominio instrumental de los aparatos y los programas, de tal manera que la ubicuidad del aprendizaje lo que señala es la diversidad de estrategias que se abren con las nuevas tecnologías.

Así mismo, según Freire (2004, p.2) la educación basada en la interacción entre educar y aprender-*no mediación tecnología*- requiere seguir una serie de pasos. Estos pasos son los siguientes:

- Observar un rigor metodológico: Se refiere a la importancia de tener un enfoque metódico y estructurado en el proceso educativo.
- Desarrollar la investigación: Se enfoca en fomentar la investigación como parte del proceso de aprendizaje, promoviendo la exploración y el descubrimiento.
- Respeto por el conocimiento particular de cada estudiante: Destaca la importancia de reconocer y valorar el conocimiento y las experiencias individuales de cada estudiante.
- Ejercitar el pensamiento crítico: Promueve el desarrollo del pensamiento crítico, animando a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información y los conceptos.

- Respetar la ética y la estética: Hace referencia a la importancia de considerar los aspectos éticos y estéticos en la educación, cultivando valores y apreciación por la belleza.
- Haz lo que dices y arriesga que hace tanto lo nuevo: Implica la coherencia entre lo que se enseña y se practica, así como la disposición para explorar nuevas ideas y enfoques.
- Rechazar cualquier forma de discriminación: Destaca la importancia de promover la igualdad y rechazar cualquier forma de discriminación o exclusión.
- Reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas: Invita a una reflexión profunda y crítica sobre las prácticas educativas existentes, buscando mejorar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.
- Asumir tu identidad cultural: Reconoce la importancia de valorar y celebrar la identidad cultural de los estudiantes, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Razón por la cual, el ámbito educativo universitario o de educación Básica o Media del sector oficial o privado no está exento de incorporar a la par-tecnología e informática- en las aulas de clase como: artefactos, herramientas, redes, Internet, de gran utilidad, por una parte, y por otra, iniciar el proceso

hacia una alfabetización tecnológica-manipulación-criticidad en el uso- en la educación formal. Por eso, se debe analizar cuáles son las acciones que los catedráticos(as) universitarios o el docente de aula de la Básica o Media de sector oficial deben tomar frente a las nuevas posturas en torno a inclusión informatizada de los aprendizajes. Parámetros que, nos lleva a repensar el prototipo de ciudadano con nuevas necesidades formativas, habilidades y conocimientos requeridos en la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto, una de las prioridades del campus universitario o de los colegios oficiales y privados está en la implementación de la alfabetización tecnológica en perspectiva del movimiento ciencia, tecnología y sociedad 'CTS' que debe permear la formación de los catedráticos universitarios y de los docentes de aula, quienes, a su vez, logren potenciar la capacidad de los interesados a estudiar, intercambiar significados y comprender la realidad inmediata. Vale decir: ante el auge de las nuevas tecnologías es preciso la formación de los docentes en su uso y su articulación a las propuestas curriculares de los programas, esto es la alfabetización tecnológica como un paso avanzado en la alfabetización como el simple aprender a leer y escribir.

Freire (1989, p.52) señala que, 'el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto...esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor que no siempre es el mismo del lector' entonces, la acción de estudiar no reside solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito, es un acto antecedido por el conocimiento del contexto. El lenguaje-jerga- y la realidad están interconectados dinámicamente (Mejía, 2017, p.25).

En síntesis, en razón, al dominio y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -NTIC- es imprescindible plantearse una postura donde el lenguaje, como instrumento permita adherirse a la

cultura, tome una mayor importancia y distinción en los procesos del don de la ubicuidad del aprendizaje y, por otra parte, permita, la utilización segura de los recursos tecnológicos y propicien desde la cotidianidad, la lectura y la transformación de los mensajes y significados entramados en la cultura y que sean promovidos por los medios y sus aplicaciones.

Resultados

Se logra consolidar como resultado del análisis del proceso de investigación y discusión temática lo siguiente: Se hace urgente e inevitablemente que todo ser humano debe tener cierto grado de alfabetización tecnológica. Pues, para hablar de alfabetización, en principio pensamos en las competencias de la lectura y la escritura como vía de inserción de los pueblos en la cultura. En la actualidad este concepto implica también entender, reflexionar y desarrollar competencias para la comprensión y solución de problemas de la vida cotidiana con el uso de las nuevas tecnologías. Por ende, se considera como objetivo clave mantener e incrementar el interés por el estudio de las Ciencias y los fundamentos filosóficos, éticos y morales para que se logre comprender y enfrentar hoy día (año, 2023) -problemas y consecuencias- generados en la realidad social.

De este modo, los factores sociales son analizados de acuerdo a las situaciones presentadas, como, por ejemplo, social (pandemias, contaminación al ambiente, calentamiento global); cultural (multiculturalidad-interculturalidad); económico (nacionales e internacionales); político(globalización, geopolítica, distribución espacial); científico/tecnológico (descubrimientos, inventos, innovaciones y creatividad) para su intervención y participación de los ciudadanos en los procesos participativos a la hora de tomar decisiones conscientes de su implicación y sus efectos transformadores a nivel local, regional, nacional bajo una perspectiva de la modernización, modernidad y posmodernidad.

Así pues, la enseñanza de las ciencias en la educación de los ciudadanos en una cultura científica básica, se realiza mediante un proceso de capacitación que permita interpretar los fenómenos naturales y actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales relacionados con la ciencia. Ahora bien, esta enseñanza debe romper la linealidad y constituirse en integradora, ya que hace a un lado el reduccionismo y se proyecta más compleja, que sea contextualizada e involucre la problemática socioambiental, y que tenga una visión progresista y liberadora. Siempre de la mano con la realidad de su entorno y contexto. De esta forma, la ubicuidad de los aprendizajes, en contraste con los modelos pedagógicos y la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), ha generado cambios en los contenidos del currículo. Estas razones han motivado a universidades (tanto públicas como privadas), colegios (tanto públicos como privados), catedráticos, maestros de aula y estudiantes a desarrollar los principios fundamentales del modelo de aprendizaje constructivista así:

- Democratizar las relaciones pedagógicas: el taller está formado por un grupo de personas que a través del trabajo y la reflexión va produciendo su propio conocimiento y va preñando a conocer, permite igualmente la acción e incorporación teoría y práctica.
- El aprender haciendo: los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción de la realidad y una reflexión sobre ella. Por esta razón, el taller se apoya en el siguiente principio o aprendizaje: aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y estimulante que aprenderla simplemente por comunicación verbal.
- Unificar la teoría con la práctica: La práctica y la teoría se suponen mutuamente de tal manera que carecen de sentido la una sin la otra.

Propician la práctica centrandose en el hacer sin descuidar la teoría.

- Establecer la relación teoría y práctica: se puede dar de varias formas así: a) Obtención de nuevos conocimientos a partir de la práctica; b) Confirmación de la teoría en la práctica; c) Aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica; d) Estructuración y reestructuración del conocimiento.
- Aprender a aprender: plantea un nuevo enfoque del proceso, enseñanza y aprendizaje *-autodidacta-*. Se busca aumentar la capacidad para adquirir y aplicar conocimientos utilizando diferentes tipos de instrumentos.

Principios que permiten mediante la integración TIC puntualizar el aprendizaje, convirtiéndolo en algo ubicuo. El aprendizaje se puede dar en la escuela, el trabajo, la casa, en el parque, etc. Es decir, sucede en cualquier parte y época.

Por lo anterior se debe considerar a la tecnología como un componente más del currículo de acuerdo a noción del mundo tecnológico en que vivimos. Debido a la formación del ciudadano que requiere de conocimientos tecnológicos para la toma de decisiones de manera consciente a su beneficio y el de la sociedad.

En los últimos años, se ha observado un cambio acelerado y significativo en los escenarios universitarios y escolares, tanto en las sociedades modernas y posmodernas como en los países del tercer mundo. Este cambio se ha visto impulsado por el uso cada vez más extendido de artefactos tecnológicos, herramientas informáticas y plataformas virtuales. Estos recursos han desempeñado un papel fundamental en la transformación de los entornos educativos, generando un impacto considerable en la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Pues bien, nos encontramos en una comunidad universitaria y escolar que actualmente (año 2023), se hace más

dependiente de los avances científicos y tecnológicos. De este modo, la ciencia, la tecnología y la informática son ahora parte de la vida cotidiana universitaria y escolar. Esta influencia es notoria en la creciente demanda de conocimiento científico y tecnológico para tomar decisiones comunes, ya sean individuales, o sociales. Estos aspectos son tenidos en cuenta para preguntarnos ¿Cómo incide el don de la ubicuidad del aprendizaje en el papel del pedagogo-catedrático- maestro de aula en la enseñanza universitaria y escolar de en los inicios del S. XXI? ¿Cómo se aborda el diálogo de saberes desde los componentes estructurales de las ciencias sociales y su enseñanza apoyada por ordenadores?

Al respecto, en un ejercicio práctico- *salida de campo-* al indagar al alumnado universitario de una universidad en particular sobre cómo hacer un estudio preciso del espacio geográfico, las respuestas muestran ambigüedad, desconocimiento, desaciertos, confusión, imprecisión, es decir, existe un básico conceptual sobre la geografía general y sus dos grandes ramas: la geografía física- estudia los fenómenos físicos- y la geografía humana -distribución espacial y características de las actividades humana.

Este referente nos invita a reflexionar sobre el impacto que han tenido los cambios realizados en los planes de estudio académicos. En este sentido, se ha buscado fortalecer ciertas áreas mientras se han debilitado otras, lo cual ha generado un desequilibrio en la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Además, como medida adicional, se ha implementado la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual también ha tenido un impacto en la formación de los individuos, especialmente en su capacidad crítica. Es necesario analizar estos aspectos y considerar cómo pueden afectar la calidad y el desarrollo integral de la educación. Aspectos dinámicos que son denominados ruptura de paradigma, relevo generacional, modernización en los procesos de formación- cambio educación

'formación vs. información' haciéndose evidente el giro o cambio que se tiene en el comportamiento ciudadano, profesional e investigativo frente a los hechos o acontecimientos generados a nivel social, político, económico, cultural, científico/tecnológico, como, por ejemplo, la presencia del coronavirus o Covid-19 a nivel mundial. Momento donde se nota la importancia que tiene la enseñanza y los aprendizajes en entornos y contextos universitarios y escolares, en primera instancia y después estaríamos hablando sobre el fortalecimiento disciplinar de la filosofía para recuperar el pensamiento filosófico, hoy en crisis.

Por lo tanto, las Universidades y centros escolares están llamadas a fortalecer las áreas de "conocimiento" requeridas como eje fundamental para la recuperación del tejido social y la recuperación del medio ambiente.

Frente a las nuevas prácticas de la enseñanza universitaria y escolar surge la pregunta ¿la educación virtual desplaza al catedrático universitario o al docente de aula bajo la nueva concepción que surge '*del don de la ubicuidad del aprendizaje*'? La perspectiva es diferente dada las condiciones que hoy (año, 2023) se presentan- *motivadores vs. distractores-* del aprendizaje. Por ejemplo, la reflexión parte desde sus inicios:

- Para los maestros inicialmente su herramienta era la pizarra, la tiza, el castigo y el aprendizaje de memoria.
- Luego el tablero y los marcadores con tinta; se prohíbe el castigo y el aprendizaje es enciclopedista.
- Deja de ser el centro del aprendizaje y pasa al alumnado apoyado de nuevas herramientas tecnológicas desde la informática.
- Se enfrenta a los modelos pedagógicos -enfoques y su nuevo rol al modelo de la educación a distancia- se requiere de incorporar las asesorías.
- Educación virtual desde el uso y aplicativos de la plataformas virtuales- requiere asesorías-la intención reducir tiempo y espacio.

- Se incorpora una persona para manipular la plataforma. Su papel es revisar quiénes presentaron las pruebas de suficiencia *-pasar las notas-* donde se matriculan 2000 participantes.
- Requerimiento de formación de autodidacta para la educación virtual.
- Erradicar los hábitos y costumbres en los aprendizajes colectivos vs personalizados.
- Se confunde el profesional de la docencia, maestro de aula, profesor, Catedrático al *incorporado* a la docencia bajo el pretexto que es un *profesional interdisciplinario*.
- Hoy (año 2023) los países y sus gobernantes alrededor del mundo enfrentan la crisis en torno a los problemas de la salud; en este caso -pandemia coronavirus SARS-COV2 o COVID-19¹ -han tenido que recurrir a la pedagogía, a la didáctica tácitamente, y a la docencia para enfrentar la cuarentena y las estrategias de higiene.

Conclusión

Con base en lo anterior, se busca desplazar la figura del pedagogo, maestro de aula, catedrático universitario, a partir de las nuevas imposiciones de estrategias tecnológicas de aprendizaje pero en la práctica se nota las múltiples falencias que se presentan en el proceso. De ahí que, se dio a conocer la importancia, esencia, relevancia, pertinencia, entre otras, del quehacer docente para desarrollar habilidades y destrezas requeridas en las competencias y el aprehender vs. aprender en el proceso de enseñanza y aprendizaje, razones que justifican “la crisis del saber científico”, en el marco de la calidad en la educación y educación con calidad que compromete a maestros(as) de aula, catedráticos(as) en el inicio del siglo XXI enfrentado

a procesos como la modernización, modernidad y posmodernidad. Por otra parte, la reflexión nos lleva a reconocer en el *Movimiento Ciencia, tecnología y Sociedad “CTS”*, Movimiento pedagógico, Fecode-CEID con sus propuestas alternativas PEPA, EPA, Escuela Territorio de Paz como punto de partida para la innovación del currículo, replanteándonos nuevos contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluar, para orientar la educación tecnocientífica hacia el aprendizaje de la participación como elemento central de la educación ciudadana requeridos hoy frente a la pospandemia que sacude al mundo COVID-19.

Finalmente, *Un pueblo educado asume con responsabilidad ética, moral y filosófica sus crisis para alcanzar la felicidad*.

Bibliografía

- Barbey, G. (1971). *L'enseignement assisté par ordinateur*. Belgique: Casternan, Tournai.
- Bennet, P., Kendall, A., & McDougall, J. (2011). *After the media: Culture and identity in the 21st century*. London: Routledge.
- Bronowski, J. (1997). *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona: Gedisa.
- Cassirer, E. (2001). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corripio, F. (1977). *Diccionario Etimológico. General de la lengua Castellana*. Barcelona. Bogotá. Buenos Aires. Caracas. México: Bruguera, S.A.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: AKAL.
- Flórez Ochoa, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGRAW-HILL.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires-Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial: Paz e terra SA

Mejía García, P. (2017). *El uso de la Jerga como práctica cotidiana*. Cali-Colombia: Bellas Artes.

Mejía García, P., Quintero Cano, C.A. (2015). *Paradigma: El desaprender para volver a aprender desde la alfabetización tecnológica*. Santiago de Cali: USC.

Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Anthropolos.

Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. Tercera edición. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Rengifo Carpintero, J. A. (2018). *Una singularidad desencadenada: el problema de la enseñanza en la era digital*. *Pedagogía y Saberes* No. 49. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 213-223.

Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI Editores Argentina, S.A.

Schutz, A & Lukmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Notas

- 1 Históricamente la humanidad ha intentado buscar explicaciones a los sucesos naturales y sociales para mejorar su calidad de vida. Se presenta como un hecho coyuntural ante el mundo la 'pandemia Covid-19' que ha generado crisis en la sociedad y su modelo económico capitalista (*aproximaciones y antagonismos*). situación tan compleja presentada en lo científico y tecnológico. La sociedad está necesitada de científicos y tecnólogos conscientes de la responsabilidad social de su trabajo, y del efecto social y cultural de sus productos, frente a los nuevos modelos emergentes que deshumanizan al ser. Un momento de crisis en la dinámica 'Del desaprender para volver a aprender' en la sociedad contemporánea. (Mejía & Quintero, 2015, p.75).



LA COLONIZACIÓN NEOLIBERAL EN LA OFERTA EDUCATIVA PÚBLICA DE LA CAPITAL

REFLEXIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE BACHILLERATO INTERNACIONAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI.



Yudi Astrid Munar Moreno

Profesora Universidad Pedagógica Nacional.
Doctora en Educación. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Bogotá.

“...Tenemos una institución educativa que se obliga a tomar decisiones de presente y de futuro basada solo en los resultados fragmentados, parciales y a históricos de las pruebas censales, resultados y análisis que se ofrecen como insumos externos generados por expertos. Así, los currículos pierden posibilidades de ser pensados y transformados reducidos a insumos remediales de mejoramiento de la calidad educativa. En esta trama, instituciones y educadores /as no solo pierden autonomía, sino que sus roles son instrumentalizados, sus prácticas colonizadas por una serie de técnicas, herramientas y formatos que enajenan y burocratizan su labor”

Carta Abierta a la ministra de educación 2023¹.

Esta reflexión surge de los diálogos y vivencias en torno a la implementación del BI en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori² y por supuesto como reacción a la política para el cierre de brechas propuesta por la administración distrital en cabeza de la Secretaría de educación cuya punta de lanza es la implementación de esta modalidad internacional en colegio públicos de la ciudad.

Es importante que la secretaria de educación actúe en coherencia con lo que ha promulgado su dirección de formación docente comprendiendo que el problema de la formación de maestros no se reduce a las técnicas o procedimientos, sino que es un problema más de fondo que tiene relación con las concepciones pedagógicas que incluye las concepciones de maestro, de conocimiento, del papel de este en la sociedad, entre otros aspectos.

¿Es pertinente implementar el programa de Bachillerato Internacional en la Escuela Normal Pública de la ciudad?

En el amplio espectro de la historia de la educación en Colombia, la variable de la formación inicial de maestros ha estado marcada por la emergencia de la Escuela Normal como escenario privilegiado que ha logrado sobrevivir a las transformaciones políticas e institucionales de la educación y mantenerse vigente. Actualmente y después de los procesos de Reestructuración (1999), Acreditación (2003) y verificación de condiciones básicas de calidad (2010, 2018) existen 137 Escuelas Normales, de las cuales 129 son del sector oficial y 8 de carácter privado distribuidas por todo el territorio nacional.

En ese orden de ideas y de acuerdo con la normatividad vigente (Decreto 1236 de 2020), una Escuela Normal Superior (ENS) es un “Centro de Formación Docente” en el que se estudia y produce saber pedagógico y que se especializa en la formación de docentes para la educación preescolar y básica primaria. Es decir, la ENS es un escenario donde confluyen, de manera articulada, la formación pedagógica, la investigación, la evaluación educativa y la proyección social, en relación con la educación preescolar y básica primaria, que es el campo de acción de sus egresados.

En el marco de este panorama, la única escuela normal pública de la ciudad de Bogotá, con más 70 años de historia, buscando ejercer su autonomía como una institución que cree en sí misma, realiza un proceso de lectura crítica del Proyecto Educativo Institucional y de las acciones que han llevado a la consolidación de propuesta pedagógica en la educación Media fundamentada por más de 15 años en la formación y sensibilización de maestros para la infancia desde una perspectiva crítica y con una clara apuesta a los procesos investigativos.

Desde el año 2022 se ha venido proponiendo la implementación del Bachillerato Internacional (BI)³ en

la ENSDMM que desde un enfoque humanista centrado en el estudiante pero con una mirada del aprendizaje técnico-instrumental desde el aprendizaje eficaz (Organización Bachillerato internacional, OBI, 2014) se encuentra en discordancia con el principio de educación crítica que problematiza la acción docente en distintos contextos sociales y culturales (PEI, 2018 ENSDMM)

Las proyecciones de la política educativa para las Escuelas Normales de acuerdo con el Ministerio de Educación, se trabajan desde la perspectiva del fortalecimiento de estas instituciones, ello ha implicado la participación de Asonen en mesas consultivas de alto nivel sobre carrera docente y justicia curricular. Así mismo las dos publicaciones más recientes sobre ENS destacan como retos la investigación y producción de saber, la articulación de la formación desde las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, la perspectiva crítica en los currículos de formación de maestros, la necesaria superación del “limbo” jurídico de las ENS entre la educación media y la educación superior, entre otras.

En ese orden de ideas la cuestión es ¿Cómo aporta un programa de bachillerato internacional al fortalecimiento de una Escuela Normal?

Fortalecer implica brindar mayores recursos, reconocer las bondades o fortalezas de una propuesta, promover la réplica de una experiencia en

otros escenarios, caso contrario implica modificar la experiencia al servicio de una perspectiva que cierra brechas entre la educación pública y la privada con una propuesta ajena a las realidades, demandas tensiones y perspectivas de una Escuela Normal.

Claramente, este tipo de propuestas son más un atentado a la educación pública, no se puede justificar un cierre de Brechas con un proceso que implica la alineación curricular a una mirada “internacional” para la formación eficaz en competencias que “los empleadores valoran realmente” (OBI, 2014)

Igualmente es claro que no existe una lectura de la realidad por parte de la SED al insistir constantemente en la implementación de esta estrategia (comunicados 21 de Febrero, 17 de abril) desconociendo la necesidad de convocar “una conversación nacional amplia y participativa”, convocatoria nacional que haga de la educación un asunto de todos y todas para un proyecto de transformación educativa, pedagógica y cultural de nuestras escuelas, de las Escuelas Normales y la educación superior, de manera articulada en la perspectiva de fortalecer la educación pública, consensuar una propuesta de reforma al Sistema General de Participaciones, que establezca la responsabilidad del Estado frente al Derecho a la educación.

Importante entonces entender que en un contexto del cambio para la justicia social, la justicia ambiental y la Paz

...Este tipo de propuestas son más un atentado a la educación pública, no se puede justificar un cierre de Brechas con un proceso que implica la alineación curricular a una mirada “internacional”...

Total, las propuestas para las Escuelas Normales Superiores en Colombia hoy, se deben sustentar en el diálogo concertado; dialogadas con colectivos de maestras y maestros formadores en ejercicio, maestras y maestros de ENS retirados del servicio, colectivos de rectores que Hoy repiensen las políticas y condiciones para la formación en las ENS en donde:

- a) Las ENS puedan profesionalizar a sus egresados con el título profesional que los reconoce en la idoneidad ética y pedagógica, para atender con la enseñanza, a las infancias. Es decir que sean reconocidas como IES, no como universidades, pero si del sector terciario de la educación como IES formadoras de maestros.
- b) Las ENS, necesitan una legislación especial que garanticen sus condiciones de posibilidad para ser instituciones de formación de maestros y maestras en clave de la Justicia curricular, y paz Total.
- c) La formación en las ENS Pueda pensarse en potencias de sus trayectorias y fortalezas definiendo a manera de énfasis (primera infancia, preescolar, básica primaria y además director rural) Es decir no seguir formándole como un todero.
- d) Las organizaciones académicas y pedagógicas de las ENS (Asonen), las redes, nodos, pueden y deben seguir beneficiando la relación abierta con los territorios. La ENS debe apostar más por la relación con las propuestas y apuestas de las comunidades, más allá de las comunidades educativas, es decir abrirse a diálogos interculturales, en calve de justicia curricular y social, educación desde la diferencia y cultura de paz.

Cabe aquí ubicar entonces que la necesidad principal es que la SED comprenda la naturaleza de una Escuela Normal y la no pertinencia de un programa como el BI que no aporta al reconocimiento y fortalecimiento de la impronta que en particular la

Montessori ha trabajado a lo largo de su historia (La intervención pedagógica). En la ENSDMM hemos hecho una apuesta histórica estableciendo un proceso en donde los maestros en ejercicio y en formación, a través de la reflexión, la indagación y problematización de la intervención pedagógica, se implican en procesos de recreación de la cultura y de la realidad que les circunda; infiriendo así que esta reflexión sistemática sobre su práctica enriquece el discurso pedagógico al interior de la Escuela Normal, diversifica las alternativas de formación y contribuye a la emergencia de nuevas apuestas metodológicas para el abordaje de los campos de conocimiento.

En Palabras de Manosalva (2023) “La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori tiene por misión ser formadora de maestros para las infancias. Esto se expresa en el Decreto 1236 de 2020, en donde se propone que *[En el ciclo de básica secundaria se motive e incentive el desarrollo de potencialidades e intereses de los estudiantes para su orientación vocacional como futuros docentes, con acciones pedagógicas intencionadas]*. En ese orden de ideas los estudiantes desde grado noveno inician su proceso de investigación y práctica. Dicho proceso, durante la formación inicial (10 y 11) y en el PFC, es profundizado en los seminarios de investigación, en las prácti-

cas de intervención pedagógica, en las cátedras de contexto (Contextos Pedagógicos, Ciudad Educadora, Familia y Cultura Ciudadana, Ciudad, Región e Interculturalidad, Educación y Globalización), y en los espacios académicos de Infancia y de Saber Pedagógico. En la ENSD María Montessori no sólo se “aprecia” la investigación, sino que se realizan procesos rigurosos de investigación, prácticas de intervención pedagógica y procesos de sistematización de experiencias pedagógicas con diferentes grados educativos, infancias y poblaciones.

En el marco del fortalecimiento de las comunidades académicas y de aprendizaje la ENSD María Montessori se hecho apuestas históricas a través de la participación de los maestros (en ejercicio y en formación) en diplomados, conferencias, seminarios, foros y simposios, realizados por diferentes universidades y centros de investigación nacionales e internacionales. En la ENSD María Montessori, los Encuentros por la Infancia, la educación artística, la cátedra inaugural y la Cátedra Montessoriana han sido los espacios en los que se han fortalecido las comunidades de aprendizaje y de práctica.

Así Mismo Manosalva (2023) agrega que dentro de las instituciones oficiales y privadas de Bogotá que hacen parte del pilotaje del BI, no hay otra



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

escuela normal superior con la que podamos establecer un diálogo. La ENSD María Montessori no necesita hacer parte de un Programa de Orientación Profesional (POP) ofertado por el BI, pues la orientación profesional de la normal es la formación de maestros para las infancias. Para esto se tiene un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, el cual permite a los maestros en formación dar continuidad a sus estudios de licenciatura y convalidar materias. Gracias al trabajo realizado por el PFC y el equipo de Pedagogía —quienes no participan en el BI—, la ENSD María Montessori logró su verificación de Condiciones Básicas de Calidad en el 2018-2025. También se obtuvo la Acreditación de Alta Calidad Educativa 2017 – 2024.

En ese orden de ideas consideramos que Proponer el Bachillerato Internacional en la Escuela Normal es continuar en el discurso de despedagogización de la profesión docente en los procesos educativos y formativos, en donde se reduce la pedagogía a una serie de técnicas, métodos e instrumentos estandarizados a prueba de contextos y sujetos.

Nuestra apuesta es desarrollar una formación como proceso político, dialógico y de formación humana que supone su socialización como investigadores e intelectuales capaces de construir nuevos conocimientos y de generar propuestas educativas en diferentes contextos sociales y culturales” Guido, Benavides, Munar, Peña, Posada Ariza & Sandoval (2018 p. 33).

¿Cualificar la oferta educativa pública de la ciudad requiere de un cierre de brechas entre la educación pública y la privada? ¿Potenciar la educación pública es asemejarla a la propuesta privada?

Como ya se mencionó este ejercicio hace parte de la política pública propuesta por la actual administración de la capital para el cierre de brechas y por supuesto, para elevar la calidad de

...Es contradictorio pensar que una institución pública que ha recibido estímulos y reconocimiento por su calidad educativa y de gestión necesite elevar ese criterio implementando un modelo privado...

la educación pública en algunas instituciones de la ciudad, a todas luces se trata de un proceso aparentemente pionero o sin antecedentes en Bogotá, sí, con diversos y variados antecedentes en América Latina. De esto podría decirse:

Que es contradictorio pensar que una institución pública que ha recibido estímulos y reconocimiento por su calidad educativa y de gestión necesite elevar ese criterio implementando un modelo privado, que implica el uso de recursos públicos del estado para hacer educación desde una perspectiva elitista (endoprivatización).

Sentimos que el planteamiento de esta política pública en la ciudad profundiza de manera estructural el menosprecio al conocimiento y supone un vaciamiento más enfático del currículo en espacios académicos que a lo largo del tiempo han sido punto de referencia para pensar, haciendo de la escuela, un escenario privilegiado de ilustración, y por ende un lugar para la emancipación. Encontramos en esta política un procedimiento instrumentalizado y tecnicista que ubica a las instituciones educativas públicas cada vez más al servicio de las dinámicas del capital Resnick (2008) hoy más que nunca se aprecia el detrimento de la función pedagógica de la institución escolar. No olvidamos entonces los planteamientos de Hanna Arendt:

“La política trata del estar juntos y los unos con otros de los diversos” (1997: 45), y como tal, es producto de la acción humana plural, posee un signo de apertura, por lo que sólo se entiende en su sentido: “que los hombres tra-

tarán entre ellos en libertad, más allá de la violencia, la coacción y el dominio, iguales con iguales, que mandarán y obedecerán sólo en momentos necesarios –en la guerra– y, si no, que regularán todos sus asuntos hablando y persuadiéndose entre sí” (1997: 69).

En términos de acceso al mundo comprendemos desde el planteamiento Arendiano como función de la escuela el poner a las nuevas generaciones en contacto con la cultura despertando su curiosidad y deseo de ser y estar en el mundo en profundos términos democráticos. Sentimos entonces que con esta política de internacionalización no se intenta democratizar el conocimiento en la medida en que su impronta radica profundamente en lógicas de competencia empresarial y producción de subjetividades eficaces tristemente sustentadas en una discursividad cuyo eje radica en la necesidad de ofrecer una “formación integral” que consienta desafiar los retos de la contemporaneidad fomentando las competencias y capacidades de los estudiantes y cebando su espíritu emprendedor. Como consigna no negociable, insisten en remarcar que estamos abocados –de forma aparentemente inevitable– a la “mal entendida incertidumbre” por lo que es fundamental estar preparado. No es espinoso divisar en ese futuro de “cambios vertiginosos e inexplorados” la ambigüedad con la que se refieren al horizonte de precariedad que traza un contexto marcado por la progresiva pérdida de derechos, la precarización de la esfera laboral y la erosión de la vida social y comunitaria.

Por supuesto se han aceptado sin mayor lucha y resistencia los discursos sobre la necesidad de instruir sujetos flexibles adaptables y dóciles a las exigencias de la economía, por eso encontramos que esta política de internacionalización vacía el escenario escolar de un determinado tipo de saberes, de lenguajes y de formas políticas que amenazan la escuela con convertirla en un dispositivo al servicio de la desmovilización intelectual y el atontamiento generalizado una mega operación de mercantilización de la educación pública en la ciudad.

La implementación progresiva de un currículo internacional basado en competencias ha sido la nevadura fundamental del proyecto que sitúa la educación al servicio, exclusivamente, de las necesidades del capital bajo la bandera de la innovación defendida por la secretaria como herramienta que posibilita la adquisición de aprendizajes considerados más prácticos y transferibles al mercado de trabajo. Es decir, se defiende sin ningún tipo de sutileza la dimensión utilitaria y economicista de la educación. Este discurso propende por asumir que lo importante es el aprendizaje no de conocimientos (estigmatizados despectivamente de enciclopédicos), sino de competencias individuales como el emprendimiento, la gestión emocional, la flexibilidad y la adaptación “creativa” al cambio. Y, sobre todas ellas, la competencia primordial. Esa que aparece como nuevo imperativo pedagógico: aprender a aprender (Mejor gestión de la información disponible en tiempos y demandas).

A nuestro entender es un enroque entre del saber por el saber hacer, en donde se optimice al individuo desde sus procesos y comportamientos, esto claramente es un desconocimiento a la labor del educador blindando de utilitarismo al sentido del saber. En este orden de ideas la escuela despojada de sus saberes culturales, se vuelve un escenario de transferencia de habilidades para el mercado laboral (la mundialización, de la técnica y la emocionalidad).

...La implementación progresiva de un currículo internacional **basado en competencias** ha sido la nevadura fundamental del proyecto que sitúa la educación al servicio, exclusivamente, de las necesidades del capital...

Al respecto de lo emocional destacamos como de manera progresiva y cada vez más atenuada se ha insistido en el desarrollo de competencias emocionales como la resiliencia, la proactividad y la motivación abordadas desde la ideología de la gestión que ubica en los sujetos las deficiencias desconociendo flagrantemente la responsabilidades estructurales del estado; en esta lógica la mirada neoliberal y el capitalismo del consumo centran sus objetivos en el desarrollo personal y el logro de la felicidad desconociendo como el bienestar tiene dimensiones que no operan únicamente en el plano de lo individual desconociendo los factores estructurales de la vida en los distintos países y en nuestro caso en la ciudad. Desde una lógica del Ethos terapéutico la internacionalización apuesta por un uso productivo del factor emocional al buscar la instrucción de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables frente a dinámicas como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la dificultad en el acceso de los recursos entre otras (Adaptación al cambio). De acuerdo con Venceslao y Larrosa (2023) se trataría de la doctrina del disciplinamiento social que responsabiliza categóricamente al sujeto de su situación procurando en los comportamientos netamente adaptativos. (Conformismo social).

Todo esto expresado redundando en una gestión controlada de la desigualdad y la exclusión como excepciones o incidentes, (como grupos de poblaciones

especiales que se ven afectadas por ciertas situaciones, pero no como fruto del funcionamiento del tipo de sociedad que crea el sistema capitalista

Entonces el Estado intenta desarrollar unas políticas sociales que reduzcan la desigualdad y la exclusión. (Cierre de brechas implementando un modelo Privado en la educación pública) vemos que esta política opera una gestión controlada, consintiendo algunas formas de exclusión de manera filtrada (Solo 10 instituciones “de alta calidad”) por formas de integración subordinación, se trata de una propuesta ya diseñada con mínimo nivel de consenso solo para ser adaptada⁴, operando una velada asimilación de lo público en el marco de un modelo privado, esto simboliza que las instituciones educativas “beneficiadas” son socialmente transferidas del sistema de exclusión al sistema de desigualdad en relación con las demás instituciones”. (Santos, 2003).

Vemos reflejado en este ejercicio de pilotaje del BI una suerte de fascismo social que no responde a un régimen político sino a un régimen social, una forma de sociabilidad, de condicionamientos tan fuertes, que unos (OBI) tienen capacidad de veto sobre el currículo de otros (IED). Da lo mismo si hay libertad contractual porque la parte más débil tiene que aceptar las condiciones del contrato, por pésimas que sean, porque no tiene otra alternativa. (Se trata de una política) Constituyendo a las Comunidades educativas de estas instituciones fo-

calizadas en sociedades donde emerge la violencia, una violencia política que asume dos formas: la violencia política organizada (Si no se hace se busca quien lo haga) y una violencia que llamamos común, pero tan masiva, (Quien no quiere viajar, salir y tener mejores oportunidades, negarse es tonto) que de hecho es una forma despolitizada de violencia política.

Hoy en día el Estado es un agente de interacciones mercantiles. Las privatizaciones de los servicios públicos son exactamente esto, relaciones que no eran mercantiles y ahora se están mercantilizando: la educación, la seguridad social". (Santos, 2003a).

Con este tipo de políticas se genera un darwinismo social, donde los individuos se ven en la necesidad de responder individualmente por su sobrevivencia. "Sin embargo, esta responsabilización ocurre al mismo tiempo que la eliminación de las condiciones que podrían transformarla en energía de realización personal. El individuo es llamado a ser el amo y señor de su destino cuando todo parece estar fuera de su control". (Santos, 2003)

Vemos entonces que de esta forma se está desarrollando una democracia que Santos llama tutelada, restringida, o de baja intensidad, que no permite una real participación de los gobiernos escolares en estas decisiones.

En conclusión vemos que aunque los principios, corresponsabilidad, participación, equidad, reconocimiento, multiculturalidad (OBI, 2014)... y los propósitos de la OBI estén bien intencionados o con las palabras "correctas", las cuales permiten ganar consenso, cierta gubernamentalidad, porque aparece la administración educativa de la ciudad cuidando la vida, protegiendo la población, dirigiendo la conducta de las instituciones. Consideramos que las estrategias propuestas para desarrollar esta política para el cierre de brechas corresponden con un Estado neoliberal regulado por el mercado. El Estado compra para desarrollar el servicio educativo "modelos educativos de calidad" paralelos a la

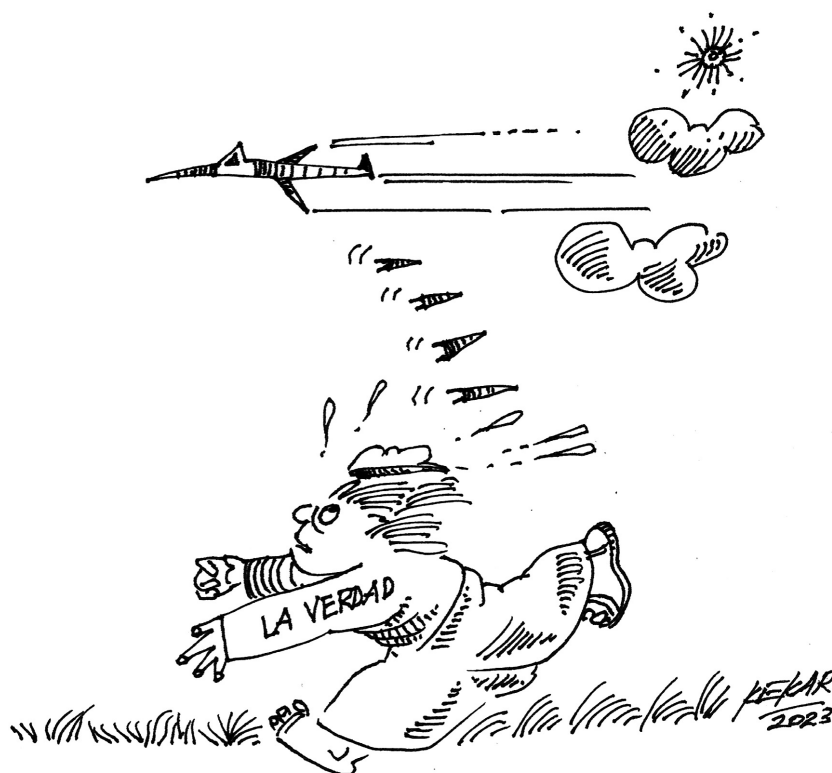
educación oficial. La preocupación por la eficiencia se traduce en la utilización de criterios de mercado para la atención educativa en desmedro de propiciar procesos participativos comunitarios, donde los profesores tengan un protagonismo central en la construcción de propuestas educativas pertinentes, contextualizadas y no se conviertan en simples aplicadores de currículos preestablecidos.

Siguiendo a Hannah Arendt la reflexión que proponemos establecer para el análisis de éste ejercicio de implementación del BI en colegios públicos de la ciudad, es que la política debe ser plural, por ello aunque la secretaria de educación se ha preocupado por establecer marcos de acción para la acción educativa de calidad, no ha habido mayor participación del público en la formulación de la política, no hay un referente de cómo se elaboró, no se sabe si hubo participación de los implicados o no para su elaboración y posterior divulgación; es claro entonces que este ejercicio está diseñado para su aplicación y no para su deliberación, constituyéndose

se en una acción violenta tal como lo afirma Arendt, porque es una acción coaccionada, pero no discutida, por lo cual se está desconociendo al sujeto y por ende su poder.

Si las políticas se crean en espacios de interlocución directa con los participantes e involucrados, saliendo de la estigmatización, la política podrá ser más democrática. En ese orden de ideas, le corresponde a la secretaria de educación y a las diferentes organizaciones sociales convocar al ejercicio ciudadano de la participación y el reconocimiento, de manera que se empodere la acción política más allá de la formulación, trascendiendo de aquello que aparentemente es desconocido a un lugar realmente público en donde los sujetos se encuentren como semejantes y ejerzan libremente su creatividad.

Finalmente, queremos connotar que la apuesta de este escrito es por una subjetividad del deber ser, delineada por la gubernamentalidad que se refleja en la directividad que tiene la Ciudad frente a la lectura de las comunidades educativas.

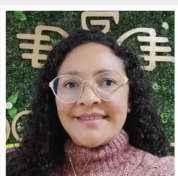


Referentes

- Arendt, Hannah. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.
- _____. (2005). *La condición Humana*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel. ([1975] 2003), *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Madrid.
- _____. ([1978] 1999), “La ‘gubernamentalidad’”, en: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, vol. III, Barcelona, Paidós.
- _____. ([1979] 1999), “¿Es inútil sublevarse?”, en: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, vol. III, Barcelona, Paidós.
- _____. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- _____. (1994a). *Verdad y Poder*. Diálogo con M. Fontana. En: *Grandes Obras del Pensamiento*. Un diálogo sobre el poder. Barcelona, Ediciones Altaya, S.A.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, Silvia (2007). “Gubernamentalidad: estudios y perspectivas” En: *Revista argentina de sociología*. V 5 No 8 Buenos Aires
- Guido S., Benavides A, Munar Y, Posada J, Pena F, Ariza N, Sandoval B. 2018. *Educación, diferencia y cultura democrática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional UPN
- Manosalva, Martha (2023). *Derecho a la palabra Documento de trabajo circulado con la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*
- Restrepo, Eduardo (2008). “Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia” En: Oscar Almarío y Miguel Ruíz (eds.), *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas*. pp. 35-48. Medellín, Universidad Nacional.
- Resnik, Julia (2008) *The production of educational knowledge in the global era*, Rotterdam, Sense Publishers
- _____. (2015a) “Elite Education Systems in the Emerging Financial Powers. En Maxwell, Claire and Aggleton, Peter (Eds) (2015) *Elite Education: International perspectives*. New York: Routledge.
- _____. (2015b) “The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach” – disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14767724.2015.1051951> (descargado el 21/09/2015)
- _____. (2015c). *The Incorporation of the International Baccalaureate in Magnet Schools in the United States: Survival Strategies of Low Performing Schools*. *Educational Practice and Theory*, 37(2), 79-106 Disponible en: www.ingentaconnect.com/content/jnp/ept/2015/00000037/00000002/art00006 (descargado el 15/05/2016)
- Sánchez, Rubén A. (ed.), (2007). *Biopolítica y formas de vida*, Bogotá, Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- _____. (Ed). (sf). *Biopoder y Biopolítica en Más allá de Foucault* http://www.ediciona.com/portafolio/document/2/5/6/2/prueba_corregida_2652.doc consultado en abril de 2010
- Santos, Boaventura de Sousa. (1997) “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. En: *Revista Análisis Político*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. No. No. 31 mayo – Agosto.
- _____. (1998). *De la mano de Alicia*. Lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- _____. (2003) *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA – Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2003). *Globalización y Democracia*. Ponencia en El Foro Social Temático. Cartagena.
- Venceslao, Marta & Larrosa, Jorge. (2023) “Reformas educativas y desprecio al conocimiento. Notas sobre la colonización neoliberal de la Escuela”. En: *Revista Viento Sur* N° 185. Madrid Enero.

Notas

- 1 Carta abierta a la Ministra de Educación por una convocatoria nacional que haga de la educación un asunto de todos y todas para un proyecto de transformación educativa y pedagógica.
- 2 Muchas de las ideas expresadas aquí surgen en el marco de las reflexiones propuestas por algunos maestros del área de pedagogía contenidas en la carta abierta a la comunidad educativa montesioriana en febrero 2023
- 3 En la sección institucional del sitio corporativo: <https://www.ibo.org/es/>, el IB se presenta como una organización sin fines de lucro, fundada en Ginebra, Suiza en 1968. Actualmente existen 4.200 escuelas en 147 países que ofrecen 5.400 programas educativos del IB. La Organización posee una estructura global para brindar los servicios a las escuelas ubicadas en todo el mundo: posee tres centros globales (en Bethesda para la región de las Américas, en Singapur para la región de Asia-Pacífico y en La Haya para la región de Europa, África y Oriente Medio) y tres oficinas de representación (Buenos Aires, Cardiff y Ginebra).
- 4 Para ofrecer uno o más programas educativos del IB, las escuelas de todo el mundo deben atravesar un proceso de autorización que suele durar entre 2 y 3 años. Todas las instituciones educativas que pertenecen a la Organización, sin importar su ubicación geográfica ni su idioma, deben cumplir con los requisitos que la Organización incluye en las “Normas para los colegios solicitantes”, la “Guía de autorización” y el “Reglamento General”: <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/guide-to-school-authorization-es.pdf> <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/programme-standards-and-practices-2020-es.pdf>



Edna Fernanda Acosta Álvarez

Licenciada en Música, Especialista en Gerencia Educativa y en Pedagogía de los Derechos Humanos, Magister en Pedagogía. PhD candidate. Colegio Guillermo León Valencia Duitama.

Un mejor futuro

para la educación musical en la escuela

Resumen

La Educación Musical en la etapa escolar a nivel de Latinoamérica está ausente en una gran parte de los currículos oficiales, y su escasa presencia se convierte en un vacío que va quedando en las generaciones que pasaron y pasan aún por las aulas de clase de primaria y secundaria. En este artículo de revisión de literatura, se presentan los hallazgos de una problemática generalizada a nivel de países latinos y que por el momento parece no tener una solución definitiva debido a la marcada necesidad de generar conocimiento para la economía global y no

para las necesidades de las personas y los contextos, y que solo a través de propuestas que integren y articulen las áreas del currículo escolar, pueden dar respuesta a la problemática aquí presentada

Palabras Clave:

Educación Musical, Currículo, Escuela.

¿Por qué educar en la música?

Este interrogante nos presenta un panorama amplio de razones por las cuales la música debería hacer parte

de los currículos oficiales como área obligatoria; como una posibilidad más de crecimiento en habilidades disciplinares, intelectuales y humanas, que, sin lugar a dudas, contribuirían a formar personas con más capacidades para desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida laboral y social. Comienzo por la citada por Gamboa (2016), cuando afirma que la música es una herramienta importante para que el estudiante establezca una relación social en aspectos como la escucha de sí mismo, la escucha del otro y la escucha de la vida del mundo (p.215); con este argumento se abren un mundo de posibilidades, ya que nos habla de una relación de la música con el ser, que va más allá de un concepto o de una operación, es algo que trasciende de los sentimientos, de los imaginarios personales y permite un encuentro con lo que hay dentro de sí y que necesariamente afecta a los demás.

La música permite a las personas hablar un lenguaje nuevo, un lenguaje en el que no solo afloran palabras sino sentimientos y emociones convirtiéndose en una poderosa herramienta de comunicación y de expresión; en ese sentido Aguilar, Villacís, & Narváz (2018), señalan que la música tiene un doble compromiso con la educación ya que funciona como un potenciador de destrezas y habilidades permitiendo llegar a las emociones de los estudiantes (p. 8), compromisos que en muchas situaciones no se desarrollan debido a la ausencia de la música en los currículos escolares y al olvido, y poco estatus que desde la organización escolar se le da a esta área del conocimiento y formación humana. Así mismo Samper (2013), sostiene que la sensibilidad permite al individuo ser tocado no solamente por las artes y por la cultura, sino también por la humanidad que lo rodea (p. 29). La esencia humana es social, de contacto con los otros, de acercamientos desde diversos espacios y la música es uno de esos escenarios en el que muchos coincidimos sin importar las diferencias, ya que no es un idioma que excluye, sino que convoca y favorece lo



que tanto necesitan las sociedades actuales, la empatía y el trabajo mancomunado que apunte a fines comunes.

Son múltiples las razones y los autores que ven en la música el mejor dispositivo para fortalecer los procesos educativos; Díaz, (2005) cuando manifiesta que la enseñanza de la música es una acción educativa que favorece el desarrollo del proceso auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación. (p. 28); Bernabé, Serrano, & Pérez-Moreno, J. (2019), agregan que el impacto que tiene una Educación Musical bien desarrollada, dentro de las “Buenas prácticas”, puede ser considerable para el ciudadano y para la sociedad en que éste se desarrolla. (p. 121); Fernández & Jorquera (2017), reafirman los argumentos anteriores cuando expresan que “la música no sólo se debe enseñar por ser un hecho artístico, sino porque contribuye en el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, físicas e intelectuales del niño o niña”, agregando luego que “la educación musical sirve para formar ciudadanos con pensamiento

crítico que participarán activamente en la sociedad y tendrán que afrontar los numerosos retos que ésta presenta”. (p. 97)

En relación a lo afectivo y emocional, la música es medio por el cual la expresión personal aflora, evidenciando ideas y sentimientos personales que permiten la comunicación consigo mismo y con los demás. ¿Por qué se necesita la música en el currículo escolar?; porque como parte de la educación, posibilita exteriorizar ideas, sensaciones, afectos, desde un lenguaje poco común, lo que da acceso a la auto-construcción, el desarrollo personal y la autoconfianza, fortaleciendo procesos afectivos de la vida en comunidad; es así, como desde la formación musical recibida dentro o fuera de la escuela, se logra desarrollar la formación integral, incluida en esta el desarrollo de identidad, el fortalecimiento de la personalidad y el enriquecimiento del temperamento y el carácter; es decir, permite encontrarse con sus propios talentos, necesidades y habilidades, y utilizarlos en su entorno social. (Longueira, 2013; Touriñan & Longueira, 2009; Carrillo, Villador & Pérez, 2017).

¿Para qué educar en la música?

La enseñanza de la música no debería ser un área que se orienta debido a la imposición o sugerencia de las políticas públicas, sino todo lo contrario; ser una iniciativa propia de cada institución, en tanto que esta acerca al individuo a su realidad y a la de su contexto, le permite a través de la práctica, y desde el hecho artístico, contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, físicas e intelectuales del ser, estableciendo poblaciones con pensamiento crítico que aportan activamente a la sociedad y en consecuencia al crecimiento de la cultura de los pueblos (Fernández & Jorquera, 2017; Bernabé, Serrano & Pérez, 2019).

Muchos son los elementos que inciden en el desarrollo académico de los estudiantes, pero principalmente aquellos que desde la familia y la escuela abren las posibilidades de encontrar mundos nuevos en los cuales poder ser, hacer y conocerse, en ambientes propicios que promueven interés, alegría, descubrimiento y goce de lo que se hace. En este sentido la música en la escuela es un ejercicio que favorece no solo habilidades musicales como el desarrollo auditivo y la sensibilidad artística; sino que, “ayuda al desarrollo de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación” (Díaz, 2014, p. 28).

Las relaciones que existen entre la música y lo cognitivo, se constituyen en una oportunidad para fortalecer habilidades del intelecto, mejorar la interacción social, promueve la memoria comprensiva, la observación, la creatividad desde la imaginación, apoya a los procesos de construcción de conocimiento y favorece el desarrollo del juicio y pensamiento crítico, las habilidades psicomotrices, la comunicación y la expresión permanente (Díaz, 2005; Martínez, Restrepo, Quiroz & Valencia, 2015; Fernández & Jorquera, 2017).

Por tal razón, promover la inclusión de la música como área obligatoria dentro de los currículos escolares, mejoraría significativamente los procesos académicos optando por estrategia que faciliten el aprendizaje a través de la música; es decir que la música sea como lo menciona Pérez (2009), parte de la innovación pedagógica, de una didáctica que promueve la formación de procesos cognoscitivos, afectivos, actitudinales y saberes socioculturales como alternativas de cambio, generación de nuevos saberes, solución de problemas y necesidades, la transformación del contexto educativo y la comunicación permanente con el entorno social.

Resulta entonces fundamental de acuerdo a lo planteado por Pérez (2018), recuperar un significado de la educación musical no sólo desde lo artístico; sino también desde el común denominador de todas las áreas de enseñanza, la evaluación y el aprendizaje (p. 18), para que los aspectos asociados a esta área de saber, vayan más allá de un propósito lúdico, creativo o de espectáculo; por tanto las prácticas educativas deben traer al contexto social de aula, elementos discursivos de formación integral en una educación de calidad que forme al individuo para la vida. En este sentido Gimeno Sacristán (2013), formula que “el contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la es-

tructuración de esa cultura bajo claves psico- pedagógicas” (p. 13), situación que en los contextos latinoamericanos se han hecho a un lado, e insisto, dando relevancia a la odiosa medición y toda la injusticia social que de esta se desprende.

La educación musical en las escuelas puede dar respuesta a muchas necesidades de los entornos, aislando a niñas, niños y jóvenes de espacios nocivos para el desarrollo personal, que cada vez son más prolíficos y mantienen a este grupo social aislado hasta de sus propias familias. Los dispositivos electrónicos, los juegos en línea, las redes sociales y porque no decirlo los vicios que rondan a nuestra sociedad, se han encargado de capturar la atención de aquellos quienes no encuentran en el entorno escolar actual, un sentido de vida o una razón por la que asistir a la escuela sea importante, más allá de tener un título de bachiller.

Las clases sociales menos favorecidas carecen de oportunidades de estudios superiores sean estos técnicos, tecnológicos o profesionales; por ende, brindar espacios alternos desde el currículo escolar, puede favorecer las expectativas personales que tienen aquellos que necesitan un poco más que buenos resultados en las pruebas de estado para tener un futuro que les permita subsistir. Existe una imperiosa necesidad de poner en contexto las prácticas musicales, puesto que pue-

...Brindar espacios alternos desde el currículo escolar, puede favorecer las expectativas personales que tienen aquellos que necesitan un poco más que buenos resultados en las pruebas de estado...

den vincular los problemas del sistema escolar con las habilidades propias de la educación musical, y estando la música presente dentro del currículo escolar con pleno derecho y en posición de paridad respecto a otras asignaturas. (Fernández & Jorquera, 2017, p. 105)

Conclusiones

A continuación, planteo algunas ideas que permiten generar un posicionamiento actual del papel de la música dentro de los currículos escolares latinoamericanos y las posibilidades que a futuro se puedan dar solución a esta problemática.

Se puede determinar que la escasa presencia de la música en los currículos está sobrediagnosticada, en tanto se desarrolla en diferentes investigaciones como un fenómeno que

...La música aporta elementos vitales para la interacción social, el desarrollo personal y el aprendizaje académico, en tanto permite diversas posibilidades de encuentro con los demás y consigo mismo...

está presente en casi todos los países y que tiene que ver con diferentes razones, la medición en la educación que conlleva a dar mayor relevancia a determinadas áreas del conocimiento, el desconocimiento de las posibilidades de crecimiento personal y de formación que presenta la música para la educación, puesto que esta asignatura ha sido vista para fines lúdicos, recreativos o de espectáculo y no como un medio a través del cual fortalecer la educación integral y la formación humana; y finalmente el desconocimiento y desplazamiento de las necesidades reales de los contextos educativos cuando se plantean currículos que no

responden a las necesidades mínimas del entorno, sino solo a las necesidades del sistema.

Por otro lado, la música aporta elementos vitales para la interacción social, el desarrollo personal y el aprendizaje académico, en tanto permite diversas posibilidades de encuentro con los demás y consigo mismo, a través de esta se puede dar un verdadero desarrollo de la identidad ya que se orienta a través de los valores personales y sociales de autoconstrucción, permite a partir de la pedagogía y la didáctica ser un dispositivo de integración curricular y da la posibilidad de encontrarse no solo con un nuevo lenguaje, sino con un mundo que le provee habilidades y capacidades que trascienden en lo personal y lo social.

Las experiencias encontradas a nivel de música en espacios escolares, evidencian dos situaciones; la primera,

que todas desean cambios en lo que por tanto tiempo ha sido la educación tradicional y presentan a través de la música posibilidades de transformación en torno no solo a las prácticas, sino también a la concepción de currículos integradores que den respuesta a las necesidades de la persona y sus realidades; y la segunda, que todas son experiencias que evidencian transformaciones personales de estudiantes y docentes, y sociales en relación al impacto que se tiene en las comunidades, convirtiéndose en rutas a seguir con el fin de lograr mejores espacios para más niñas, niños y jóvenes en Latinoamérica.

A partir de lo anterior comienza el reto por plantear una educación musical de calidad, a partir de un currículo democratizador y desde una estrategia que permita no solo la expresión creativa y todo lo que de ésta se despliega desde la música, sino que además esté directamente relacionada con diferentes campos del conocimiento en la vida escolar.

Referencias

- Aguilar, F. D., Villacís, D., y Narváez, S. (2018). La educación musical como herramienta para el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes. *Tsafiqui-Revista Científica en Ciencias Sociales*, (11).
- Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 677-698.
- Aróstegui, J. L. (2014). Por un currículo contra-hegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25).
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103.
- Belletich Ruiz, O., Wilhelmi, M. R., y Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Junio 2016*, Vol. 55 (2), pp. 158-170.
- Bernabé, M. D., Serrano, R. M., y Pérez-Moreno, J. (2019). El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: el proyecto Impactmus. *MULTIárea: Revista de didáctica*, (10), 114-122.
- Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., y Pérez Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*.
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia médica*, 32(4), 197-204.
- Díaz, N. (2014). Educación musical y formación ciudadana: Sus referentes teóricos. Recuperado el 04 de julio de 2021.

Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.

Feichas, H. F., y Narita, F. M. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-24.

Fernández Jiménez, A., y Jorquera Jaramillo, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: unapropuesta de marco filosófico. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.

Figueiredo, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista musical chilena*, 64(214), 36-51.

Fracasso, D. C. (2021). A música no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo de caso. *Revista Da Abem*, 28.

Gamboa, A. (2016). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 215-224.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Spain: Ediciones Morata, S. L.

González, G. A. (2012). Las bases psicológicas de la educación musical. Repositorio Academia.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.

Huidobro Salazar, M. G. (2019). Sobre la música para la formación ciudadana: La propuesta de Juan Egaña para educar a la juventud de Chile. *Revista musical chilena*, 73(231), 59-71.

Longueira-Matos, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento.

Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 211-240.

Martínez, J. E., Restrepo, M. O. M., Quiroz, L. H. P., y Valencia, M. M. (2015). La educación musical: alternativa pe-



dagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, 15(1), 45- 66.

Martínez, J., Mesa, M., Piarpuzán, L., Valencia, M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*. ISSN-e 1657-4672, 15, (1), 45-

66. Universidad de Manizales.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C-Colombia.

Ñáñez-Rodríguez, J. J., y Castro-Turriago, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 154-165.

OCDE, (2018). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.

Pérez, M. A. (2009). Integración del conocimiento de la música: una perspectiva didáctica constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(1), 135- 154.

Pérez Herrera, M. A. (2018). Los lenguajes de la música un eje transversal del currículum.

Repositorio Universidad de Cartagena.

Piedra, M. (2016). La música: Un enfoque holístico del conocimiento. *Revista humanidades*, 6(2),1-21.

Reyes, M. C. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. *Departamento de Filosofía, Universidad de Valencia*.

Reynoso, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de educación y desarrollo*, 53-60.

Samper, A. (2009). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Academia.

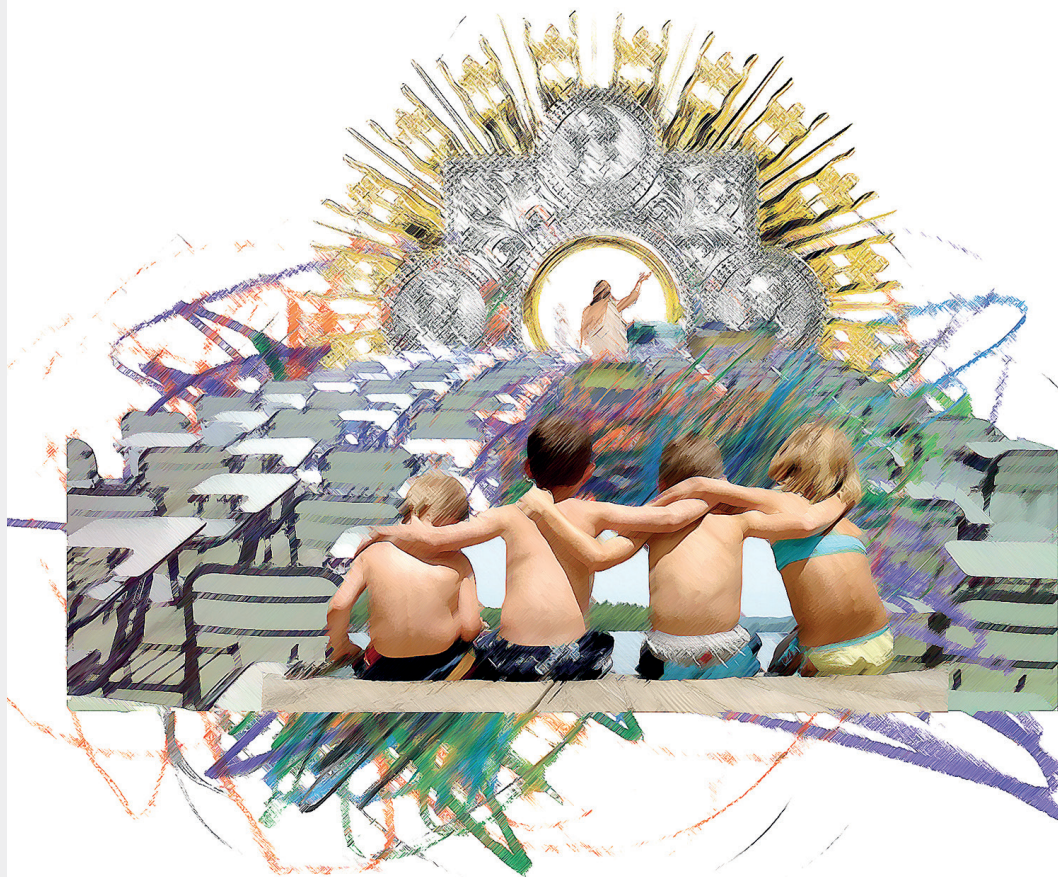
Samper Arbeláez, A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el siglo XXI: una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. In *Revista Javeriana: la Universidad en diálogo con el mundo*. 5(2),29-42.

Samper, A. (2016). La educación musical como derecho humano: Hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1),9-3.

Shifres, F., y Rosaba-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.

Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1),43-60.

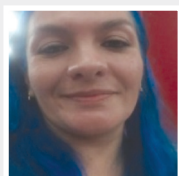
UNESCO: Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.



Educación religiosa escolar:

construcción de currículo en un Estado Laico

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. (Antonio Machado)



Diana Milena Casallas Colorado

Licenciada en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Teología Bíblica, Universidad San Buenaventura. Docente Investigadora y Conferencista. Docente de aula en Gobernación de Cundinamarca desde 2016 I.E.D. Salesiano Miguel Unía de Agua de Dios. Actualmente estudiante de Derecho, Universidad Cooperativa de Colombia. Aspirante al Doctorado en Teología, Pontificia Universidad Bolivariana. Canal YouTube: *Reflexiones y charlas con Diana Milena*

Resumen

Educación religiosa un área obligatoria y fundamental, pero no es obligatoria, ni es fundamental tomarla. Esta dicotomía, se debe a la necesidad de garantizar la libertad de cultos y creencias de todo ciudadano y a que no se ha desligado, aun, la educación religiosa del entendido del culto y de un credo religioso específico. El presente trabajo hace un recorrido a los retos que debe afrontar el docente de aula de esta área y muestra la necesidad de la creación de un currículo obligatorio e incluyente: el arte de vivir.

Palabras claves

Clase de religión, Educación religiosa escolar, arte de vivir, libertad de culto, libertad religiosa, obligatoria, fundamental, Constitución de 1991, ley general de educación 1994.

Educación religiosa en el marco de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 De 1994)

Colombia desde siempre ha sido un país multicultural y así lo dejó establecido la Constitución de 1991. Sin em-

bargo, la fuerte unión entre la Iglesia y el Estado colombiano permitió que la educación estuviera regentada y directamente relacionada con la formación católica “la Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Art. 1º ley 39 de 1903)

La expresión concordancia con la religión católica daba una cosmovisión y un sentir desde el catecismo de la Iglesia, el catecismo de verdades absolutas. Ahora bien, la Constitución de 1991 abrió paso a un país con libertad de Culto y creencia. Pese a ello, en las aulas de clase se seguía impartiendo la asignatura de religión como catecismo, verdades fundamentales de fe de la Iglesia Católica.

Con el paso del tiempo la propuesta de educación religiosa del país asume diversos matices ya que el Estado “garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar su religión libremente y a difundirla de forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley” (Art 19 C.P.C).

Dentro de los componentes de la educación religiosa es fundamental saber que el Estado colombiano no se considera “ateo ni agnóstico, o indiferente ante los sentimientos religiosos de los colombianos” (art 2 ley 133 de 1994), pero no podrá hacer propaganda religiosa por un credo específico. Asimismo, la educación religiosa es una área obligatoria y fundamental (art 23 ley 115 de 1994). Obligatoria porque debe estar en el Proyecto educativo de cada institución y fundamental porque apunta a la formación de la integralidad del ser humano. Excepto que, el principio de primacía de realidad sobre formalidades indica

“el ofrecimiento de educación religiosa en todos los establecimientos educativos, que dispone la norma, es la condición de posibilidad para que toda persona pueda elegir “la educación religiosa y moral según sus propias convicciones”. Elegir y recibir libremente educación religiosa corresponde a un elemento constitutivo del núcleo

...La expresión concordancia con la religión católica daba una cosmovisión y un sentir desde el catecismo de la Iglesia, el catecismo de verdades absolutas...

esencial de la libertad religiosa, que sería teórico sino encuentra la suficiente oferta de este tipo de educación. El fin de la norma se encamina a crear los presupuestos de la libre opción religiosa y, desde este punto de vista, no puede ser inconstitucional, en el entendido - que la ley estatutaria precisa con nitidez - de que, en todos los establecimientos, públicos y privados, nadie puede ser obligado a recibirla”. (Sentencia No. C-555/94 subrayado fuera de texto.)

Retos del presente

En otras palabras, educación religiosa es un área obligatoria y fundamental, pero no es obligatoria, ni es fundamental tomarla. Esta dicotomía, se debe a la necesidad de garantizar la libertad de cultos y creencias de todo ciudadano y no se ha desligado, aun, la educación religiosa del entendido del culto y creencia de un credo religioso específico.

Este vacío legal ha hecho que en la práctica pedagógica se vea que “las normas vigentes son contradictorias y en la práctica incumplibles. En la mayoría de casos, la educación religiosa escolar es confesional católica, lo que acarrea situaciones de discriminación religiosa; y un alto porcentaje de los profesores encargados de esta área no cuentan con la formación adecuada ni con las certificaciones que exige la ley”¹.

Las palabras comilladas son tomadas de un estudio que se realizó a colegios públicos en Bogotá titulada “Educación religiosa y pluralismo en los co-

legios públicos de Bogotá”. El estudio encontró varios puntos importantes, solo se extraen aquellos a enfatizar: “los planes de educación básica y media mantiene el área de Religión como obligatoria. Existe bastante producción bibliográfica que se ha ocupado por ofrecer propuestas acerca de cómo se debe concebir el área en términos de sus contenidos y pedagogías. La Conferencia Episcopal de Colombia justifica esta orientación confesional con los argumentos de que el catolicismo constituye un patrimonio cultural de la nación y de que la inmensa mayoría de los colombianos se identifica como católica. Con frecuencia, y como consecuencia de la ausencia de estándares curriculares oficiales que orienten la clase de religión, sus contenidos son elegidos a discreción por el profesor encargado, quien aprovecha la situación para enseñar a los estudiantes sus propias convicciones religiosas”².

Cada ítem anterior merece ser examinado. Primero, la obligatoriedad del área desde la planeación institucional se da porque presentar otras opciones dentro de las instituciones, en especial públicas, implica el tener personal idóneo no solo en clase principal sino en aquellas otras propuestas que se podrían llevar a cabo. Y al considerar el principio de primacía de la realidad sobre formalidades cada persona podría elegir según sus propias convicciones. Es decir, de las convicciones de cada persona dependería un docente y programaciones de

sesiones, para cada persona y sus convicciones. Ejercicio que en la realidad no es funcional.

Segundo, acerca de la ardua y desarrollada producción bibliográfica son formas de responder al cambio de paradigma educativo. Es necesario hacer memoria, ubicación en la historia: cuarenta años del movimiento pedagógico que dio vida a reflexiones fuertes como sociedad y quedaron plasmadas en la Constitución de 1991, ya treinta años. Y veintiocho años de la ley general de educación, la cual representa grandes cambios, entre los cuales se ve la autonomía institucional. Pero todo ello son caminos de comprensión como sociedad y, en ella, la religión, lo religioso, la educación religiosa. Caminos que deben replantearse al hoy para dar vida a nuevas propuestas pedagógicas y salvaguardar la legalidad de las mismas.

Tercero, acerca de la Conferencia Episcopal y la orientación confesional argumentando que el credo católico es patrimonio cultural de la nación y que la inmensa mayoría de los colombianos se identifica como católicos. La afirmación última va decayendo cada vez más. Cada año los templos católicos bajan la asistencia y la práctica de los sacramentos también ha disminuido. Así que este argumento no es tan justificado.

Ahora, al estudiar la propuesta que realiza la Conferencia, se reflejan temas que parten de oyentes que poseen fe o deben llegar a ella. Por ejemplo, en preescolar se plantean temas como el amor de Dios a través de Jesús, ¿Por qué la Virgen es mi madre? Al valorar grado noveno el tema central es la comunidad y busca “Comprender el sentido y el valor de la Iglesia como comunidad de creyentes en Cristo...”. Ejemplos que señala un lenguaje, aun, catequético.

Para concluir estos puntos, indica el estudio que como consecuencia de la ausencia de estándares curriculares oficiales que orienten la clase de religión, los docentes eligen lo que quieren enseñar y terminan enseñando

lo que ellos creen. Un cierto proselitismo religioso. La Constitución de 1991 propende por la libertad de cátedra, “la intervención del Estado en educación puede expresarse a través de políticas y acciones indispensables para la adecuada formación de los ciudadanos” (Sentencia T-588/98) Más allá de orientar estándares curriculares, es imperioso que el Estado regule más de cerca que el profesional encargado sea un conceder de la materia para que pueda

manifestar las ideas y convicciones que según su criterio profesional considere pertinentes e indispensables, lo que incluye la determinación del método que juzgue más apropiado para impartir sus enseñanzas... En términos generales, el proceso educativo en todos los niveles aparece un constante desafío a la creatividad y a la búsqueda desinteresada y objetiva de la verdad y de los mejores procedimientos para acceder a ella y compartirla con los educandos. La adhesión auténtica a este propósito reclama del profesor un margen de autonomía que la Constitución considera crucial proteger y garantizar. (Sentencia T-588/98)

Personas con formación en su área tienden a buscar propuestas de articulación idóneas. Pero también, el Estado debe subsanar el vacío legal que existe en la obligatoriedad y pertinencia de la asignatura y el modo de

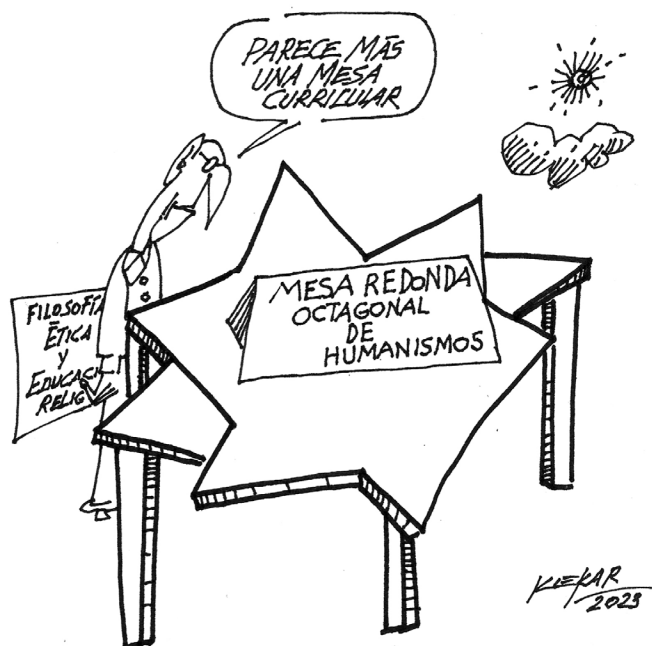
desligarla es cambiar de nombre para que asuma un nuevo nacimiento que dinamicen nuevas perspectivas pedagógicas.

Creación de un currículo obligatorio e incluyente: el arte de vivir

Las ideas expuestas anteriormente son algunas reflexiones que se suscitan del estudio en cuestión. Son a la vez reto para el docente de educación religiosa y a la par son evidencia de la necesidad de crear un currículo obligatorio e incluyente.

Obligatorio porque, aunque la palabra suena mezquina, el ser humano está integrado por varias dimensiones y cada asignatura posee un por qué y para qué en la formación integral del ser humano. La formación de la integralidad del ser humano debe reconocer su dimensión trascendental o espiritual.

Claro a solo treinta años de la Constitución y a mucho menos de leyes y decretos que reflejan el interés de una sociedad laica y pluralista, hasta ahora se está rompiendo el esquema anterior, de más de un siglo, donde se educaba en catecismo católico y son muchas las propuestas que se desligan de esa formación y se orientan por la libertad de pensamiento.



...No se puede olvidar, la educación parte de la cultura y vuelve a ella para la transformación de seres humanos...

No se puede olvidar, la educación parte de la cultura y vuelve a ella para la transformación de seres humanos. Y hoy nuestra sociedad es más violenta, la corrupción crece de manera gradual, existen altos índices de deserción escolar, de violencia escolar, de embarazos no deseados, muchos jóvenes caen en las pandillas y en las drogas. En este contexto, no solo es necesario formar al individuo en competencias ciudadanas, sino que tenga pautas de reflexión que le hagan descubrir su ser más profundo y cuestionarse sobre el sentido por su propia existencia humana.

En una sociedad donde la educación se ve como un negocio para formar a unos como capitalistas y a otros como mano de obra barata, es más fácil quitar del pensum las artes, la educación física, y la educación religiosa. Y esta última, ha de verse como la asignatura del arte de vivir, donde se pase de verdades fundamentales a las preguntas por el horizonte de sentido de la propia vida.

En la práctica pedagógica se ha pasado del nombre educación religiosa a educación religiosa escolar. Considero oportuno y urgente cambiar el nombre a la asignatura y con ello su identidad. La asignatura esta llamada a tomar nuevos rumbos y caminos, "caminante, no hay camino, se hace camino al andar" (Antonio Machado). La asignatura: arte de vivir. Y como todo arte debe aprenderse la teoría, debe aprenderse la práctica y debe reconocerse como lo fundamental para el artista.

Si bien, para ello podemos trabajar libros sagrados para diversas culturas humanas como la Biblia, el Corán, la Torá, el Talmud, el Upanishad, los li-

bro Veda, los Cánones del Budismo, el libro de Mormón, la Tipitaka, el Rig Veda, el Mahabharata, Bhagavad Gita. Mirar el potencial humano y fomentar el valor humano, ese es el ideal. Reconocer el aporte de las religiones, aciertos y desaciertos. Valores como el amor, la compasión, el perdón, desarrollo de la fe, el vivir una vida feliz, el crear un mundo más justo, más humano. Haciendo un acercamiento crítico, contextual y desde género. También se ha de trabajar otro tipo de literatura, y estrategias pedagógicas que ayuden al arte de buen vivir. Una asignatura pendiente y olvidada en nuestros días. Que no solo le corresponde dejar de lado cualquier fundamentación en ritos o creencias religiosas, sino que, haría de esta área algo fundamental para la educación integral del ser humano desde sus diferentes niveles y edades. El arte de vivir, una asignatura obligatoria, fundamental, pendiente y olvidada en la educación de los (as) colombianos (as)

El arte de vivir, de compartir la experiencia de la existencia humana porque la vida es la constante maestra de la humanidad. Es necesario partir de elementos de preguntas problematizadoras, del círculo hermenéutico que debe evidenciarse desde la postura en el aula.

Para finalizar, si se desliga el termino educación religiosa del culto y creencia de religión personal, si se piensa en un currículo incluyente y que sirva a la construcción del tejido social la asignatura de educación religiosa sería realmente obligatoria y fundamental, pero, además, tendría sentido contratar profesionales para esta área: el arte de vivir.

Bibliografía

- Beltrán William Mauricio. La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación". *Theologica Xaveriana*. En: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/30473>
- Constitución Política de Colombia. Versión a la segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. En: <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Conferencia Episcopal Colombiana. Centro pastoral para la evangelización y la fe comisión episcopal de educación y culturas departamento de educación y culturas. En: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2019/04/estandaresparalaeducacionreligiosaescolar-140226075153-phpapp01.pdf>
- Ley General De Educación. Ley 115 DE 1994. En: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 133 de 1994. En: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=331#:~:text=%2D%20El%20Estado%20reconoce%20la%20diversidad,igualmente%20libres%20ante%20la%20Ley.>
- Sentencia No. C-555/94 En: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-555-94.htm>
- Sentencia T-588/98 En: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-588-98.htm> Sobre Instrucción Pública. 30 de octubre de 1903. Ley 39 DE 1903 En: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-102524_archivo_pdf.pdf

Notas

- 1 Estudio realizado por William Mauricio Beltrán auspiciado por Universidad Nacional de Colombia. La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación". *Theologica Xaveriana* 70: 1-29. Recibido: 16 mayo 2019 - Aceptado: 05 junio 2019
- 2 Algunos apartes tomados textualmente del estudio de William Mauricio Beltrán.
- 3 Conferencia Episcopal Colombiana. Centro pastoral para la evangelización y la fe comisión episcopal de educación y culturas departamento de educación y culturas. Pg. 48.2012

El joven Fernando Gonzales

y la osadía de construirse a sí mismo



Ivansan Zambrano G.

Profesor Universidad de Antioquia. Facultad de Educación y Artes. Doctor en Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Becario Clacso-Conacyt. Universidad de Antioquia. Integrante Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

A Abel Rodríguez Céspedes, y su eternidad en el ser maestro

Aunque uno pueda conquistar mil hombres mil veces, la victoria más gloriosa se produce al conquistarse a uno mismo. Dhammapada

En la redacción final de este texto, pensando en los grandes maestros, con tristeza nos enteramos de la muerte de uno de ellos; Abel Rodríguez, y en su partida, destacamos palabras y pensamientos que pronunciadas y suscitadas en nombre de Fernando Gonzales, también incluyen a Abel Rodríguez, pues como bien sostiene Borges, “Cualquier hombre es todos los hombres” y efectivamente, Abel era también Gonzales, y sin embargo, algo los diferencia, pues Gonzales trabajo en sí mismo, mientras Abel

hizo de sí la lucha por el maestro, su sí mismo fue el maestro, un otro que era también él, es decir, un maestro que se hizo en el cuerpo de los maestros y como un solo cuerpo magisterial, contribuyó a su defensa, al nacimiento del movimiento pedagógico, a la dignificación del maestro y su reconocimiento como intelectual.

En el texto a continuación expuesto, se destaca el joven trabajo de Gonzales en sí mismo, una acción osada, de la que los maestros en la figura de Abel Rodríguez, saben, pues también ellos han

tenido que mirar adentro, trabajar en sí mismos, en lo que han sido, y de esa forma saber lo que pueden ser. Esto último gracias a vidas como las de Abel.

No hay mayor gloria que aquella referida a la conquista de sí mismo, aquella soberanía de sí, ese ascenso interno que emancipa al hombre, lo hace dueño de sí, alguien en paz consigo mismo y por tanto, con el mundo, los otros. Esto constituye hoy un horizonte educativo, ético y político. Para muchos, la razón de vivir. Pero este trabajo no es sencillo, es complejo y delicado. Pocos lo asumen, pocos lo logran, pocos, siempre pocos, logran el anhelado triunfo sobre sí. Se trata de individuos históricos, vidas que se sobreponen al olvido y al anonimato, vidas que nos incitan a vivir. Para María Zambrano a esas vidas debemos doble gratitud,

“...por haber aceptado su difícil papel de vivir para todos una posibilidad humana, y por haberla vivido con esta entera virtud, con esta entereza sin menos cabo. Son las figuras más claras, más nítidas y, por tanto, las más permanentes, las más apropiadas para obtener estas repetidas resurrecciones de las que hablamos. Porque el hombre es una creatura perezosa y ama la claridad que le dan hecha más que aquella otra que tiene que ir a buscar” (Zambrano, 2010, p 15)

Se trata de una especie de hombres única, especial, memorable, hombres que

“...no han sido enteramente una cosa sino para ser otra, a esos de naturaleza mediadora que a manera de un puente se tiende entre nuestra debilidad y algo lejano a ella, algo invulnerable de lo que se siente necesitada” (Zambrano, 2010, p 17)

A ellos los observamos con admiración, y queremos saber de ellos, de sus vidas, sus acciones, sus historias, y principalmente, *el cómo de ese triunfo*, o por lo menos de esa iniciativa. En *El payaso interior* (2017), texto inédito, libreta de bolsillo, al final notas al margen de otros libros y escritos, Fernando Gonzales nos habla de esa

...Se trata de un relato de juventud único, pues allí el autor de “otraparte” nos enuncia y describe las peripecias a través de las cuales él asciende en la montaña interna, conquista o intenta hacerlo, la cumbre de sí...

osadía, nos muestra el mapa de sí que encaminó su pensamiento. Se trata de un relato de juventud único, pues allí el autor de “otraparte” nos enuncia y describe las peripecias a través de las cuales él asciende en la montaña interna, conquista o intenta hacerlo, la cumbre de sí.

El texto es el telón de fondo del primer libro de Gonzales “*Pensamientos de un viejo*”. He aquí el tiempo de Gonzales ¡apenas 21 años!; su juventud, una corta pero intensa vida que lo lleva a identificarse con un viejo, pues en la experiencia del pensamiento Gonzales ha desbordado su experiencia de juventud, ha florecido en experiencias reflexivas que lo llevan a identificarse con quien ha vivido mucho. Entendemos y visibilizamos ese mapa, esas indicaciones prácticas como una serie de ejercicios que merecen atención, pues dan forma a la identidad de Gonzales, y en ese procedimiento existencial, explicitan una serie de procedimientos en medio de los cuales, los grandes hombres se han forjado.

El payaso interior, es sin lugar a dudas el diario de Gonzales en aquellos años. Primeras décadas del siglo XX. Ahí deposita las coordenadas de su pensamiento, uno que no es estático, sino que va tomando forma, va realizándose a sí mismo. Tiene como eje el análisis, la meditación y el trabajo sobre el espíritu y el conocimiento de él, entendido en Gonzales como la vida misma, esa que habitamos o

nos habita. Se dibujan en sus pocas páginas una escritura que a modo de aforismos visibiliza enunciados vitales en el horizonte de vida del autor. Uno donde el pensamiento se erige como monumento de libertad; *Aprender a sentir el trabajo del espíritu, eso es hacerse pensador* (2017, P 17) Así inicia el autor aquella libreta. En ella vemos a Gonzales labrándose en las palabras, como si sus manos hechas de sí mismo, y expresión filosófica y artística de su pensamiento dieran forma a su espíritu. Lo imaginamos caminando, ahí recorriendo a pie la vida, sentándose y anotando en sí mismo ideas y conceptos clave en una vida sabia y espiritual. “Aumentar el campo de nuestra consciencia: he ahí a lo que equivale *cultivar nuestro espíritu...*” (2017, P 2) Argumentos indispensables para vivir en sí y no de otros. Y es que

“...es preciso ser lentos y aprender a recogerse y a estar en compañía de su alma. Es necesario huir de la manera de vivir de los zafios: sentir y no saborear las cosas sentidas” (2017, p 19)

“Preguntad a un hombre si cree en su libertad, y si os contesta que sí, estad seguros que ni un solo instante se ha sentido a sí mismo” (2017, p 28)

“Sin duda que para la tranquilidad espiritual es conveniente el tener las horas del día bien dispuestas y reparadas” (2017, p 32)

“El que se entregue al estudio de sí mismo, sólo con ese fin debe emprender otros” (2017, p 29)

“Solo debe enseñársele al hombre aquello que disponga su alma para el análisis. Debe enseñársele a ser creador de su vida y el artífice de su destino” (2017, p 56)

Como se evidenció anteriormente y en otras ideas que se citarán a continuación, se trata de estar en compañía de nuestra alma, en una lenta contemplación de sí y del mundo, tomando distancia de ese mundo, y con tranquilidad y serenidad apreciar, sentir en su justa medida las cosas que nos rodean, nos acontecen en él. Sentirse a sí mismo, organizándose en los tiempos, en los espacios que se habita, en las ideas, en las relaciones que se establecen con los otros. En ese camino crear la vida propia, ser artífice del propio “destino”, esto en relación consigo mismo y también con los demás. El filósofo de “otraparte” escribe sobre sí, pero también sobre los otros, y sin embargo al hablar del otro habla de sí mismo. Ya decía Spinoza que al hablar del otro hablamos más de nosotros mismos. Gonzales al hablar del otro se afirma en una manera de ser que reúne en sí misma un conjunto de ideas, de acciones, de conceptos, argumentos y relatos.

En este sendero el autor antioqueño se escribe a sí mismo. Se narra en un horizonte de vida que lo afirma, lo identifica con la vida que ha de vivirse, que debe vivirse porque así se lo promete a sí mismo. He aquí la identidad como promesa, esa que lo sobreponía al tiempo, aquella identidad narrativa que destaca Ricouer¹. Gonzales sobrevive al pasar del tiempo prometiéndose a sí mismo ser uno y no otro. De esta forma, el autor antioqueño se narra a sí mismo, y se instituye en un relato, una historia que lo sostiene y reproduce en el tiempo, configurando una manera de ser, una forma de pensar y presentarse ante los otros. Al final una promesa a sí mismo, esa historia, esa identidad. En ese sendero, toma distancia de aquello que no responde a su promesa, señalando en esa diferencia un otro del que se aparta, a quien caracteriza como lo opuesto, lo que no se debe ser y en dicho procedimiento

existencial, Gonzales se afirma en su identidad, pues el otro nunca es pasivo respecto al nosotros. Todo lo contrario, es a través del otro que nuestra identidad se fortalece, se afianza.

“Las conversaciones tontas es claro que atontan, puesto que hacen perder la costumbre de mirarse a sí mismo” (2017, p 29)

“Pasan las gentes por la casa haciendo ruido y conversando. Quieren olvidarse; no quieren pensar en tantos atormentadores problemas; quieren apartar su mente de la muerte que se acerca; y de la alegría que no está en sus corazones, quieren olvidarse” (2017, p 34)

“Yo tengo un amigo que me afirma en mi destino siempre que él habla. De esa clase son los amigos necesarios” (2017, p 45)

Al final una serie de acciones, pensamientos, ideas, todos ellos ejercicios espirituales al decir de Hadot, esto es “actos del intelecto, o de la imaginación, o de la voluntad, caracterizados por su finalidad: gracias a ellos, el individuo se esfuerza en transformar su manera de ver el mundo, con el fin de transformarse a sí mismo” (Hadot,

2010, p 9) Prácticas reflexivas en torno a sí mismo, prácticas que a modo de instrucciones, procedimientos, advertencias, consejos y horizontes de vida, orientan y encauzan el devenir de Gonzales.

“Es necesario acostumbrar el alma a soportar los golpes de la suerte. Nada mejor para eso que el imprimir bien en ella el convencimiento de que las cosas más inverosímiles pueden acaecer; que puede ser herida por las más lejanas desgracias, y alegrada por las más dulces venturas. Y que, por lo tanto, ni las unas deben darle demasiado dolor, ni las otras demasiada miel; que el espíritu jamás debe ser encadenado. Debe esperarlo todo y todo estar dispuesto a recibirlo. *Todo es posible* y el *nihil admirati* de Lucrecio” (2017, p 47)

“Cómo me enloquecen de placer aquellos libros que muestran que sus engendradores tuvieron el ansia de inventar un nuevo paisaje para sus ojos y una nueva visión ‘para su espíritu’ (2017, p 49)

“Aquel en quien la meditación ha adquirido mucha fuerza hasta llegar a convertirse en instinto, es un ser que domina al destino.



El alma de un tal es la creadora del valor de los acontecimientos. La vida es para ella como la cera para el artífice. Si el espíritu medita tristemente un acaecimiento, es triste; si lo medita con alegría, es alegre.

El místico es como roca firme en quien la vida descarga sus golpes y caricias; pero multiforme es el espíritu del intelectual, y según él presente su modo triste o alegre, así son los golpes de la suerte” (2017, p 51)

“Es consolador que en las mañanas tranquilas, luminosas, en las que el cielo es como una flor, y la tierra limpia, nos espere un cuaderno en blanco, sobre una mesa colocada en frente de una ventana que da al cielo, y nos convida a llenarlo de análisis” (2017, p 89)

“Yo escribo de este modo. Los días en que estoy con disposición para el recogimiento, me doy a meditar. Y después cuando tengo facilidad para escribir me siento a la mesa y poco a poco voy recordando y perfeccionando mis meditaciones de los días anteriores” (2017, p 25)

Ejercicios espirituales a través de los cuales él se hace soberano de sí mismo, esto en un ejercicio de construcción y deconstrucción diario, donde Gonzales hecha los cimientos de una edificación, llamada y etiquetada Fernando Gonzales. Ahora, una edificación que no acaba de terminarse, que siempre vuelve sobre sí misma, pues, se trata de ideas en trabajo, posicionamientos que en las palabras del autor, destacan también una forma de ser, un cierto escepticismo que rehúye de los dogmatismos, pero que se afirma en el pensamiento.

“Nada más desastroso para el espíritu que la religión cristiana. Una doctrina que prohíbe dudar de ella. La gran verdad de Descartes es la primera verdad: para poder ser pensador es indispensable renunciar a toda creencia” (2017, p 39)

“La opinión ajena aumenta de valor cuando el hombre ha perdido la firmeza de sus creencias. ¡Ya veis que extraño! Pero a un escéptico se le convence fácilmente de que lo feo es hermoso, que a un dogmático, precisamente porque aquel sabe que las cosas ni son feas ni hermosas. Tiene el pirroniano una gran condescendencia por todas las opiniones y un gran respeto, y cuando se ve obligado a adoptar una opinión, adopta aquella que se le aconseja, por no entrar en disputas ni en arañazos. Sabe bien que nada merece el esfuerzo de una palabra violenta” (2017, p 75)

Finalmente, ¿Qué es lo que hace Gonzales de sí mismo? ¿En qué consiste este ejercicio, este trabajo que Gonzales lleva sobre sí mismo en el devenir de su vida? Se trata de un hacer reflexivo, una acción que Gonzales día a día efectúa en sí mismo. Meditaba, escribía, leía y escuchaba para sí. Pero también meditaba, escribía, escuchaba y leía a otros, solo que principalmente, trabajando en sí mismo. Este hacer no era otro más que la meditación, el análisis. Gonzales persevera en la meditación, haciendo de la misma un instinto que domina al destino, creando, como se



40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

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

Móvil: 3158916832



sostuvo antes, la vida, dándole forma como se le da forma a la cera². Dirá el autor que “*Meditar es entrar en el santuario del propio espíritu*” (2017, p 82), y es que a través de la meditación, el pensamiento, el autor aumentaba su consciencia, cultivaba su espíritu, haciéndose maestro de sí mismo, desechando prejuicios y naciendo a un nuevo mundo, un mundo propio donde se habla por sí mismo³.

Meditar (pensar, analizar), escribir, leer, escuchar, caminar, refugiarse en sí mismo, en soledad, en silencio, buscar buenas conversaciones, alejarse de las malas, sostener cierta ecuanimidad, muchas veces en Gonzales escepticismo, contemplar... dan cuenta de unas herramientas de sí, esto es, un cómo de esos ejercicios espirituales, aquellos en los que Gonzales se edificó a sí mismo. Procedimientos estéticos y reflexivos por medio de los cuales Gonzales sorteaba la vida, aquella entendida como un camino, un largo viaje en el que vivir requería de un trabajo, una claridad, un fundamento identitario. En esa vía el conocido autor equipaba su existencia con una serie de enunciados de carácter verídico, o que Gonzales inscribía en un criterio de verdad del cual él se declaraba su portador, uno explorado y deducido por el autor mismo en el marco de sus pensamientos, lecturas y vivencias.

Gonzales devenía así en un sujeto sujetado a su propia verdad, aquella forjada y pulida recurrentemente, y

sin embargo, asumida y respetada, incluso venerada, convertida en una responsabilidad, un deber y un acto de fidelidad a sí mismo. Ejercicios espirituales que debían hacer parte de la cotidianidad, de lo que se hace a cada momento. Era indispensable seguirlos, obedecerlos, vivíroslos y reproducirlos como forma de vida.

“Recógete una hora siquiera y medita en la tristeza de los destinos humanos” (2017, p 99)

Más allá de lo que Gonzales hace de sí mismo, en definitiva el resultado, ese que podrá evidenciarse en su obra y lo que sabemos de su vida, destaca el cómo, el camino. Ejercicio espiritual que no inventa Gonzales, que preexiste a él y que innumerables hombres han integrado y explorado en el desafío de crearse a sí mismos, responder quienes son y qué vida han de vivir. Ejercicios en medio de los cuales hombres históricos han vivido y viven vidas estéticas, maneras de ser que han devenido obras de arte, una estética de la existencia, o que han intentando fundirse en la oceánica vida en la que nada destaca más que el hecho de ser parte de un *Todo*.

En esta vía nos sorprende Gonzales. A su corta edad da cuenta de un elaborado trabajo sobre sí mismo, uno inscrito en un horizonte estético, espiritual y reflexivo, donde el mayor logro no era otro más que elaborarse día a día a sí mismo, esto mediante una serie de

procedimientos comunes a todo hombre que desee emanciparse y alcanzar la soberanía y autonomía en sí mismo. No vemos en Gonzales un individuo aislado y egoísta, solo preocupado por sí mismo. Todo lo contrario, evidenciamos en sus acciones la importancia del otro, pues al hablarse a sí mismo, al prometerse a sí mismo, Gonzales forjaba un camino que otros, si así lo deseaban, podían seguir. Publicar, hacer públicas las palabras, exponerlas y defenderlas, ser el mismo y no otro, traía consigo la necesidad de que el otro se conmoviese, también tomará posición, pueda afirmarse en su identidad, y sin embargo, tal vez se deconstruyese, dinamitase la misma y se inscribiera en el camino que Gonzales y otros nombraron, libertad.

Bibliografía

- Gonzales, F. (2017). *El payaso interior*. Medellín. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Hadot, Pierre. (2010). *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales*. España. Ediciones Siruela.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Zambrano, María. (2010). *El pensamiento vivo de Séneca*. 3ra Ed. Madrid. Ediciones Catedra.



ANDRÉI RUBLIEV

La desobediencia de Tarkovsky

Una convocatoria del cine ruso para volver la mirada medio siglo



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

Es imposible permanecer indiferente a este zumbido de la cabeza llamando la atención sobre Andréi Rubliev, la película que durante décadas soportó el ostracismo del Estado más poderoso de la tierra, la Unión Soviética. Una obra desobediente, pero no altanera.

Cuando el Estado Socialista exigía un arte dedicado a exaltar campesinos heroicos, trabajadores fabriles, madres ejemplares, soldados unidos con el pueblo en la tarea de construir un mundo sin clases sociales ni oprimidos, fueron silenciadas las voces alternativas. Y fue aprobada la ley Zhdánov, que exigía el cumplimiento estético del llamado Realismo Socialista, con la pretensión de reducir las expresiones artísticas a dos trincheras

político-sociales: las revolucionarias y progresistas al servicio del socialismo y la construcción del hombre nuevo, contra las retrógradas al servicio del imperialismo. Los poetas, los novelistas y los músicos fueron los primeros y más numerosos juzgados y condenados al silencio. En ese ambiente de represión en política cultural nació y maduró Andréi Tarkovski, quien dedicó su juventud a la búsqueda personal estudiando música, pintura, escultura, lenguas orientales y trabajando como geólogo en Siberia, todo lo cual desembocó en el cine, a comienzos de los años sesenta.

En 1966 produjo una película por demás inquietante. Tiene la apariencia de un relato histórico y lineal, sobre la vida de Andréi Rubliev, el iconografis-

...Imágenes surcadas por diálogos que alternan profundidades religiosas, denuncias del destino...

ta ruso quien soportó muy duras circunstancias durante su vida productiva, para terminar iluminando con su arte dos de los mayores monumentos de la Iglesia Ortodoxa Rusa: las catedrales de la Asunción y la de La Trinidad.

Diez años antes, la casa Paramount en Hollywood, había lanzado con sonadísimo éxito la superproducción de Cecil B. DeMille, *Los Diez Mandamientos*; a todo color, con sonido estereofónico por cuatro canales, las más novedosas tecnologías y las más costosas estrellas de la ciudad del cine, encabezadas por Charlton Heston, Yul Brynner y Debra Paget. Su rodaje exigió el desplazamiento de un contingente de personas y sofisticados equipos hasta Egipto, la Península y el Monte del Sinaí. Obtuvo el premio Óscar a los mejores efectos visuales y al mejor actor. Sirvió de base para cientos de formas de divulgación del episodio bíblico que aumentaron la ganancia económica de la casa productora a través de la venta de esos derechos.

En cambio, para su filme, Tarkovsky eligió el modesto cine en un blanco y negro con cuidadísimos grises que resaltan las expresiones de angustia, esperanza y frustración de los personajes. Rompió con la continuidad de la narración histórica mediante la segmentación en (dicen que once) capítulos, aunque los espectadores de hoy solo tengamos acceso a versiones de cinco. Eligió tomas profundas, de masas humanas moviéndose incesantemente; actores con los fenotipos raciales exigidos por la circunstancia histórica de las invasiones a Rusia bi-

zantina. Sus largos planos-secuencia fueron contrastados con primerísimos planos de rostros envejecidos, finas manos de hombres dedicados a pintar, miserables envoltorios embarrados para los pies de caminantes y gentes de pueblo. Imágenes surcadas por diálogos que alternan profundidades religiosas, denuncias del destino, incertidumbres cotidianas, ambigüedades de la magia y pervivencia de las tradiciones imaginarias.

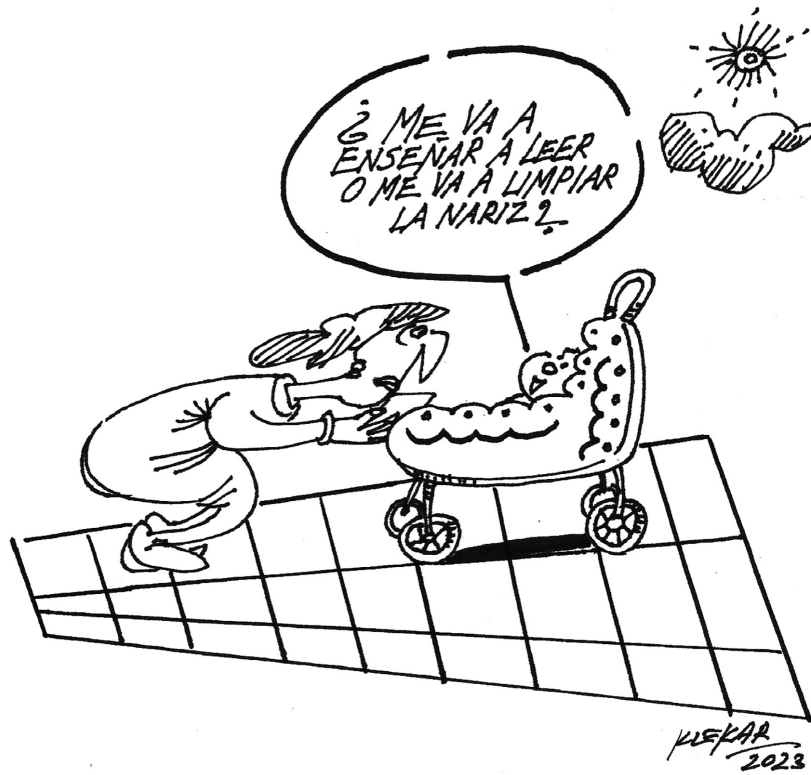
Ningún héroe popular aparece, como lo exigiría el realismo socialista de Zhdánov. Los protagonistas no alzan los brazos empuñando algún símbolo de la doctrina del hombre nuevo, sino que se someten dolorosamente a las torturas, al tratamiento bestial infringido por sus verdugos y a las prácticas restrictivas de silencio exigidas en cumplimiento de las reglas monásticas. Cuando el personaje consigue un logro, confiesa que ha estado engañando y sufriendo por ello, lo cual desemboca en una escena de llanto desconsolado. La violación de algún mandamiento religioso no lleva a la afirmación que la religión es el opio del pueblo, sino al profundo dolor y consecuente castigo emanado de la conciencia propia. La desobediencia de esta obra se consume con las secuencias finales, dedicadas a repasar los íconos de Rubliev pintados en los muros de las catedrales y templos donde están acogidos y reverenciados, sirviendo de motivo para el consuelo dialógico con los siervos del cristianismo ortodoxo ruso.

La historia final, por fuera del filme, es absolutamente ridícula y lastimosa, porque fue admitido en el Festival de

Cannes de 1966, con la oposición del Estado Soviético, que intrigó para impedir su presentación de lo cual logró que fuera presentada de última, en la sesión de cierre, efectuada a las 4:00 de la madrugada, casi sin público. Por ese tiempo, sólo tuvo una exhibición en Moscú y permaneció refundida entre anaqueles, hasta volverse a ver a finales de la década de 1970. Hoy es una de las cintas más apreciadas por los admiradores del cine y los cinematografistas.

El zumbido de la cabeza no se apaga. Presiona a preguntar a los profesores si tendrán los arrestos pedagógicos para constituir equipos transdisciplinarios, a fin de conseguir una copia descargada por vía Internet, o en disco real y programar su visualización. De seguro que a los tres minutos de iniciada la proyección, estarán arrebatados por la historia de un hombre que huye en globo, mientras los aldeanos intentan impedir que ese primitivo artefacto sea liberado de sus ataduras a tierra; por el vuelo sobre el campanario de la iglesia y los campos llenos de animales, barqueros y brazos del río que corre por la tundra; por los gritos exultantes del pasajero y, finalmente por su angustia viviendo el vertiginoso descenso incontrolado.

Será la ocasión suprema para que los jóvenes averigüen sobre la diversidad del tiempo histórico en lugares que nos parecen tan cercanos entre ellos, como lo son Europa y la inmensa Rusia. Tal vez querrán saber de la Iglesia Ortodoxa Rusa, de sus autoridades y su organización; del sometimiento a las continuas invasiones de tártaros y mongoles, de su violencia; sobre la organización y las luchas por el poder dentro de las familias dominantes en el Imperio ruso. Averiguar sobre la opresión de su geografía, su clima y la demoledora extensión de sus fronteras. La discusión y los alegatos sobre la relación entre la libertad de las artes y el cumplimiento de tareas impuestas por el poder para difundir su ideología, no se pueden obviar, sino que son parte de la formación socio-política como oportunidad nacida de estos eventos.



78 QUÉ LEER

Adiós, señor Chips

Autor: James Hilton

Editorial: Trotalibros Editorial

ISBN: 978-99920-76-06-4

Páginas: 112



El viejo señor Chipping ha sido el profesor de griego y latín en la escuela de secundaria Brookfield desde tiempos inmemoriales. Nadie recuerda cuándo llegó, ni cómo era de joven, ni si alguna vez se casó, pero su sentido del humor, su talante convencional, su característica forma de hablar y las anécdotas que ha protagonizado lo han convertido en un emblema de la institución y en una figura muy querida por alumnos, exalumnos y profesores. Esta es la historia de su vida.

Desde su publicación en 1934, Adiós, señor Chips ha emocionado a generaciones de lectores y se ha convertido en un clásico literario sobre la vida académica y el amor por la enseñanza. Con una sensibilidad y una sutileza excepcionales, Hilton creó en esta pequeña gran historia un personaje entrañable, cautivador y absolutamente inolvidable.

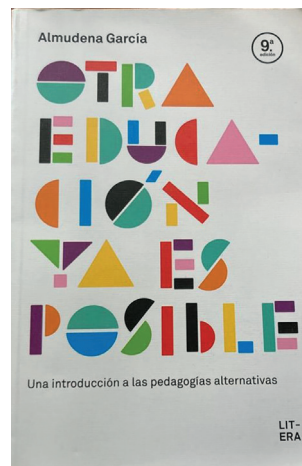
Otra educación es posible

Autora: Almudena García

Editorial: Litra libros

ISBN: 978-84-946013-3-0

Páginas: 255



El mundo de la educación está cambiando. Cada vez surgen más alternativas al sistema convencional: escuela Montessori, Waldorf, libres, activas, vivas, Reggio Emilia, institutos que trabajan por proyectos, comunidades de aprendizaje... Almudena empezó a registrarlas en su directorio Ludus, que en los últimos tres años ha pasado de integrar 30 proyectos... ¡a más de 800! Sistemas que llevan décadas funcionando y otros mucho más recientes.

Este libro nos introduce en las alternativas más conocidas, analizando tanto sus aportaciones más sugestivas como sus aspectos más controvertidos. Porque, ¿en estas escuelas se aprende?, ¿es una moda?, ¿son elitistas?, ¿son legales?

Un libro necesario para cualquier persona interesada en la educación; para familias, para educadores o para simples observadores de una tendencia que cada vez tiene más fuerza. Porque esto no tiene marcha atrás.

*La mente no es una vasija por llenar,
sino un fuego por encender.*

Plutarco

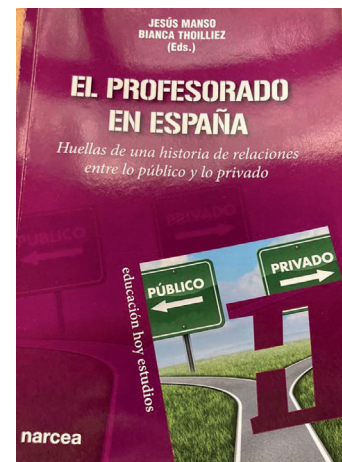
El Profesorado en España

Autora: Jesús Manso, Blanca Thoilliez (Eds.)

Editorial: Narcea

ISBN: 978-84-277-2913-1

Páginas: 165



La búsqueda de la mejora educativa ha llevado a diferentes instituciones, a lo largo de su historia, a generar propuestas y sistemas de formación de su profesorado y, por tanto, a contribuir a la definición de la profesión docente. También desde el origen del sistema educativo formal, a partir del siglo XIX, ha sido habitual la relación entre administraciones educativas e instituciones particulares de diversa índole. Relaciones entre lo público y lo privado que han tenido lugar con intensidades diversas, no exentas de tensiones y con enfoques muy distintos. Y no solo afectando a la provisión del derecho a la educación, sino también a la definición de la profesión docente y su formación.

En este libro se abordan algunas de esas *Huellas* de nuestra historia que ilustran diversas definiciones de la profesión docente como consecuencia de las colaboraciones entre la administración pública y diferentes entidades privadas. En sus páginas se pueden profundizar en las aportaciones entre otras, de la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto -Escuela, la Institución Teresiana, la Escuela de Magisterio Escuni o los Movimientos de Renovación Pedagógica. De esta manera se pretende contribuir a la explicación del cada vez más complejo ecosistema de actores emergentes que, también en la actualidad, influyen en los procesos de construcción, definición e influencia de las decisiones políticas y administrativas en materia de profesorado en España.

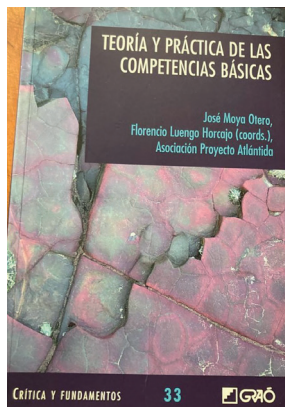
Teoría y práctica de las competencias básicas

Autores: José Moya Otero, Florencio Luengo Horcajo (coords)

Editorial: Grao

ISBN: 978-84-9980-039-4

Páginas: 268



La definición y selección de competencias básicas, según la visión que los autores de este libro tienen, pasa por ser la respuesta actual a un problema recurrente: la identificación y selección de los aprendizajes que pueden ser socialmente definidos como básicos.

Desde el convencimiento de que las competencias básicas pueden actuar como factor de mejora del currículo que los centros educativos ofrecen a su alumnado, los autores han venido trabajando, junto a un numeroso grupo de profesionales, entidades sociales y administrativas, es decir, con diferentes representantes de los servicios de apoyo del sistema educativo, para construir, no sólo una visión de dichas competencias básicas, sino para desarrollar de manera sistemática sus consecuencias para la práctica educativa y para el currículo real de los centros. Dicho brevemente: han tratado de elaborar una respuesta constructiva articulando teoría y práctica de tal modo que las competencias básicas puedan ser consideradas un factor de mejora. El libro que usted tiene en sus manos es el producto final de ese trabajo.

La cocina de la escritura

Autor: Daniel Cassany

Editorial: Anagrama

ISBN: 978-84339-1392-0

Páginas: 255



Tengo el gusto de presentarles La cocina de la escritura, un manual de redacción para todos aquellos que escriben -¡o deberían escribir!-. Si ustedes son empleados de una empresa y tienen que redactar, si son estudiantes que se juegan el futuro en los exámenes, profesores que los corrigen o literatos en potencia, éste puede ser un libro con el que aprender a escribir, al que pueden llegar a querer y al que seguro terminarán aborreciendo. Si ustedes están fascinados por la escritura, si odian escribir o si se parten de risa leyendo lo que escriben los demás, este libro puede ayudarlos a experimentar con mucha más nitidez esas emociones.

La cocina recoge lo más importante de la tradición occidental en redacción. Expone las investigaciones científicas más relevantes; las estrategias para buscar, ordenar y desarrollar ideas; la estructura del texto, o algunos trucos retóricos para encandilar al lector. Con ellas pueden aprender la técnica de la escritura...pero, desengañense, eso no les convertirá en grandes escritores. ¡El talento no se enseña!.

El cocinero fue amante y pinche de la escritura. Aprendió a escribir hace más o menos cincuenta años (en una pequeña ciudad barcelonesa, con fecunda tradición de escritores), no ha parado de garabatear desde entonces y se gana la vida enseñando a escribir en una universidad. Tal es su obsesión por la escritura que siempre lleva delantal y sólo consigue escribir sobre escribir o sobre cómo se enseña y se aprende a escribir.

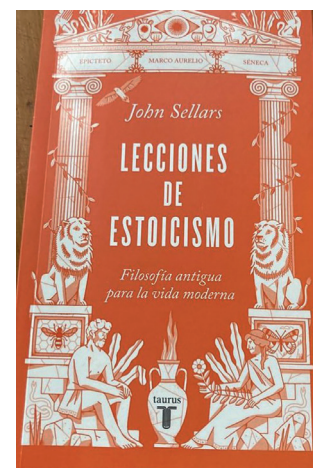
Lecciones de estoicismo

Autor: John Sellars

Editorial: Taurus Pensamiento

ISBN: 978-958-5165-08-3

Páginas: 116



¿Qué nos enseñan los estoicos sobre cómo vivir? Un libro elegante y profundamente reconfortante que muestra por qué el estoicismo es la filosofía de nuestro tiempo.

En los últimos tiempos se habla mucho de esta corriente, pero ¿cómo pensaban realmente sus miembros? John Sellars destila y entrelaza las ideas clave de los tres grandes estoicos romanos (Séneca, Epicteto y Marco Aurelio), ofreciendo también instantáneas de sus fascinantes vidas.

Las obras de estos tres grandes tratan en esencia sobre cómo vivir: entender nuestro lugar en el mundo, afrontar las adversidades, hacer un mejor uso del tiempo, controlar nuestras emociones y orientarnos en nuestras relaciones con los demás. Sus ideas pueden, en definitiva, guiarnos en nuestra búsqueda de una existencia más placentera.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio 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 desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

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



www.fecode.edu.co

