

Revista No. 79

# EDUCACIÓN Y CULTURA

 **fecode**  
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



Bogotá, D.C., - Colombia - • Julio 2008 • No. 79 • ISSN 0120-7164 • Tarifa Postal Reducida 2008 - 311 • \$ 10.000

- **Economía política de la reforma educativa en América Latina**
- **En torno a la calidad de la educación**
- **La libertad en las prácticas de enseñanza**

# Índice Analítico y de Autores



Revista No. 79



**EDUCACIÓN** fecode  
**Y CULTURA**

08

## Juan Arancibia

Correo electrónico: [juanc@servidor.unam.mx](mailto:juanc@servidor.unam.mx)  
Política Educativa  
América Latina

55

## Julio César Arboleda

Correo electrónico: [j.c.arboleda@hotmail.com](mailto:j.c.arboleda@hotmail.com)  
Aprendizaje por competencias  
Aprendizaje por comprensión  
Proyectos de vida  
Pedagogía flexible

51

## Gabriel Arturo Castro

Correo electrónico: [gabrielarturocastro@gmail.com](mailto:gabrielarturocastro@gmail.com)  
Fundamentos humanísticos y filosóficos  
Concepciones pedagógicas  
Discurso pedagógico  
Pedagogía y libertad

30

## José Emilio Díaz

Correo electrónico: [jedb2005@yahoo.es](mailto:jedb2005@yahoo.es)  
Evaluación de Docentes  
Globalización neoliberal  
Política educativa

36

## Beatriz González Soto

Correo electrónico: [educacion@viva.org.co](mailto:educacion@viva.org.co)  
Acción Mundial por el Derecho a la Educación  
Profesionalización y dignificación docente

17

## Rodrigo Jaramillo Roldán

Correo electrónico: [rjaram@ayura.udea.edu.co](mailto:rjaram@ayura.udea.edu.co)  
Calidad de la educación  
Léxicos  
Participación

24

## Jaime Augusto Naranjo Rodríguez

Correo electrónico: [jnaranjo@sedbogota.edu.co](mailto:jnaranjo@sedbogota.edu.co)  
Calidad de la educación

Cobertura  
Secretaría de Educación SED Bogotá D.C.  
Interculturalidad

75

## Marcela Andrea Palomino

Correo electrónico: [maranpalo@hotmail.com](mailto:maranpalo@hotmail.com)  
Tomás Carrasquilla  
Literatura  
Dimitas Arias

69

## Roberto Oscar Pérez

Correo electrónico: [ropaez@arnet.com.ar](mailto:ropaez@arnet.com.ar)  
Adolescencia  
Prevención

40

## Juan Manuel Santiago Pulido

[jmsantiagop@unal.edu.co](mailto:jmsantiagop@unal.edu.co); [jsantiago@unal.edu.co](mailto:jsantiago@unal.edu.co);  
Educación liberadora  
Responsabilidad  
Diálogo en el aula  
Prácticas educativas

36

## Jaime Rafael Vizcaino

Correo electrónico: [jr\\_vizcaino1@yahoo.com](mailto:jr_vizcaino1@yahoo.com)  
Profesionalización y dignificación docente  
Acción Mundial por el Derecho a la educación  
Coalición colombiana por el Derecho a la Educación

62

## Wilmer Villa

Correo electrónico: [villaw@hotmail.com](mailto:villaw@hotmail.com)  
Pedagogía  
Formación discursiva  
Modernidad  
Interculturalidad

62

## Ernell Villa

Correo electrónico: [v\\_ernellyahoo.com](mailto:v_ernellyahoo.com)  
Pedagogía  
Formación discursiva  
Modernidad  
Interculturalidad

## EDUCACIÓN Y CULTURA

4 Carta del Director

6 Editorial

## POLÍTICA EDUCATIVA

8 **Economía Política de la Reforma Educativa en América Latina**

*Juan Arancibia Córdova*

## CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

17 **De los Léxicos en torno a la calidad de la educación**

*Rodrigo Jaramillo Roldán*

24 **Educación de calidad: Bogotá Positiva, para vivir mejor**

*Jaime Augusto Naranjo Rodríguez*

## PROFESIÓN DOCENTE

30 **Intencionalidad de las políticas de evaluación de docentes en el contexto de la globalización neoliberal**

*José Emilio Díaz Ballén*

36 **Profesionalización y dignificación docente**

*Jaime Rafael Vizcaíno y  
Beatriz González Soto*

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

40 **Sobre la libertad actual en las prácticas de enseñanza**

*Juan Manuel Santiago Pulido*

51 **Una voz teórica de quienes no han tenido voz: Otra perspectiva acerca del discurso**

*Gabriel Arturo Castro*

55 **Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida**

*Julio César Arboleda*

62 **La Cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro"**

*Wilmer Villa y Ernell Villa*

## INTERNACIONAL

69 **Situación social del adolescente hoy: Una propuesta preventiva de los desajustes en la etapa de la adolescencia**

*Roberto Oscar Páez*

## ACTUALIDAD

75 **El maestro: de la literatura a la realidad**

*Marcela Andrea Palomino A.*

78 **Juan Gelman: Discurso en la recepción del Premio Cervantes**

## LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

## AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA  
**EDUCACIÓN** FECODE  
**Y CULTURA**

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE  
 Julio de 2008 No. 79 • Valor \$10.000

**DIRECTOR**

Witney Chávez Sánchez

**CONSEJO EDITORIAL**John Ávila, Senén Niño Avendaño, Raúl Arroyave Arango,  
José Fernando Ocampo, Pedro Pablo Rojas**EDITORA**

María Eugenia Romero

**GERENTE**

Lucila Silva Reyes

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DISEÑO**

Zetta Comunicadores S.A:

**DIAGRAMACIÓN**

Andrea Salazar y Sandra González

**DISEÑO CARATULA**

Andrea Salazar y Sandra González

**IMPRESIÓN**

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**Carrera 13 A No. 34 - 36  
Teléfonos: 338 1711- 285 3245  
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228  
Telefax: 232 7418 • Apartado Aéreo 14373  
Bogotá, D.C., Colombia**www.fecode.edu.co****correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

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

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

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

**P**ara los analistas políticos, salvo los defensores de oficio del actual gobierno, la respuesta del primer mandatario a las decisiones adoptadas por la Corte Suprema de Justicia en relación con la ex congresista Yidis Medina significa un precedente nefasto que profundiza la ilegitimidad que invade nuestra vida institucional y pone en grave riesgo lo que aún queda del Estado Social de Derecho.

Lo que hizo la Corte Suprema de Justicia fue, en primer lugar, constatar el cohecho, esto es, la existencia de presiones y prebendas para cambiar la conciencia y el voto de una integrante del Congreso de la República; constatar, en segundo lugar, que esa decisión colocó en entredicho la aprobación del Acto Legislativo que dio vía libre a la reelección del Presidente Uribe y, en tercer lugar, remitir lo actuado a otros entes para lo de su competencia; en este caso a la Corte Constitucional.

En sus propios términos: *"concluye la Sala que el voto de YIDIS MEDINA resultó determinante para el éxito de la reforma constitucional o, dicho de otra forma, sin su voto el Acto Legislativo después del 4 de junio de 2004 habría sido historia porque no podría traspasar el umbral de un simple proyecto. Sin embargo, el "SI" expresado mediante el voto de esta Congresista permitió el curso de los restantes debates en el Congreso, para convertirse finalmente en una reforma constitucional. Considera la Corte que el ejercicio de la actividad política no puede confundirse o identificarse con la dádiva que se ofrece para obtener de un congresista el cambio de su voto, y por ende, la compra de su conciencia, en aras de obtener un beneficio particular que de ninguna manera atiende al concepto de bienestar general, norte básico de la labor legislativa".*

La indignación que produjo este fallo en las altas esferas gubernamentales es en cierta forma explicable. Aunque se trataba de un secreto a voces el que muchas de las actuaciones del Ejecutivo en el Congreso de la República estaban marcadas de tiempo atrás por las presiones y prebendas bajo formas conocidas como auxilios regionales, auxilios parlamentarios o cupos indicativos, según el calificativo del actual Ministro de la Defensa, nunca se había emitido un pronunciamiento que dejara en claro el carácter pernicioso de estas prácticas con las cuales el Ejecutivo invade las esferas del Poder Legislativo violentando su autonomía.

La indignación es aún mayor si se considera que el voto en cuestión fue decisivo para aprobar una iniciativa que beneficiaba directamente al primer mandatario y que estaba soportada en el Congreso en una bancada cuestionada

ampliamente en otro proceso en curso como lo es el de la "parapolítica", es decir, la ingerencia abierta de los grupos paramilitares en las elecciones.

Remitir el expediente a otros entes competentes es apenas lógico si se considera como lo indica la ley, que el cohecho implica a otros, en este caso funcionarios gubernamentales que deberán responder por sus actuaciones ante dichos entes. Este hecho, que entre otras cosas es obligación de los jueces, se convertirá en el detonante principal de la ira presidencial: la parapolítica primero y ahora el cohecho se instalaron cómodamente muy cerca del Despacho Presidencial.

Pero tal indignación, que puede explicarse, no justifica bajo ninguna circunstancia la andanada del primer mandatario contra la Corte Suprema; decir que no fueron valoradas algunas pruebas, que hubo falsedad, que se aplicó una justicia selectiva; que se atemoriza al Congreso y que la Corte se prestó a la trampa del terrorismo y abogó por los extraditados, es una ofensa a la rama Judicial del Poder Público. Decir que se acata la decisión del ente investigador mientras se ataca con tan graves epítetos sus decisiones no es más que una farsa.

La iniciativa de repetir las elecciones planteada por el alto gobierno no rompe la ilegitimidad manifiesta de la aprobación del acto legislativo que dio paso a la reelección. La Corte Constitucional deberá decidir si revisa o no su anterior fallo y en consecuencia sobre la legalidad o no de la aprobación del mencionado acto legislativo; pero independientemente de su fallo seguirá vigente ante el país que su aprobación nació del cohecho y con ello nació de la ilegitimidad.

Presentar ante el Congreso de la República la iniciativa de repetir las elecciones no sólo entraña la paradoja de reconocer la ilegitimidad sino de perpetuarla porque

como todo el país conoce se trata de un Congreso con un alto porcentaje de participación de la "parapolítica" y de una instancia incapaz de reformarse como quedó demostrado en la discusión del proyecto de la reforma política que contemplaba la sanción de la llamada "Silla Vacía" a los partidos que aliaran con grupos delincuentes, y en las maniobras para recomponer las Comisiones Primeras del Senado y de la Cámara.

Recurrir además al Congreso de la República como organismo que restituya la legitimidad perdida revive nuevamente lo que dejó como enseñanza la "parapolítica" ante el país: que las elecciones del Congreso fueron atípicas en un alto porcentaje y que esos votos fueron también los que eligieron al Presidente en el año 2006.

Para los sectores democráticos es imperativo en el momento rechazar la convocatoria a repetir elecciones y rodear de un amplio respaldo popular a la Corte Suprema de Justicia para impedir que sigan avanzando en el país los atropellos contra el Estado Social de Derecho, el desmonte de la Constitución Política Nacional, el cercenamiento de la división de poderes y las pretensiones dictatoriales. Recordemos, finalmente, que Robert Mugabe, Presidente de Zimbabue acaba de ganar las elecciones en su país y no por ello puede reclamar para sí la legitimidad ante la comunidad nacional e internacional y que las aclamaciones apoteósicas han sido, no pocas veces en la historia, el origen de las dictaduras.



**WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ**  
Presidente Fecode

# ¡NO más Promoción Automática!



6

**S**iguendo la estrategia similar de debate simulado que ya hizo carrera para la elaboración del Plan decenal 2006-2015, el gobierno nacional se propone acallar las voces de rechazo a la promoción automática que se manifestaron en ese mismo escenario planteado por el gobierno. Esta vez, el acostumbrado cinismo neoliberal dice atender las reiteradas manifestaciones en contra del Decreto 230 de 2002, y convoca a unos foros para “debatir sobre la evaluación”, diseña preguntas, encuestas, planteamientos retóricos y propaganda, que hablan mucho de la evaluación y no dicen nada sobre la promoción automática. Como buen escenógrafo y utilero, se vale de maquillaje para sustituir un debate por otro y evade el debate de fondo que se le ha planteado: se dedica a discutir sobre las prácticas de evaluación para eludir el debate a la promoción automática.

Olvida el Gobierno Nacional que desde un comienzo fue generalizado el rechazo de la comunidad educativa y el sector de la educación y la academia, y particularmente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE y del CEID, al Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, en razón de sus previsibles efectos nefastos sobre la calidad de la educación que se imparte a niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Bien pronto esta previsión fue corroborada por los terribles estragos de la medida sobre la educación. Por esto, al unísono, creció el rechazo entre docentes, directivos, padres y madres de familia, estudiantes, instituciones educativas públicas y privadas, universidades e investigadores. No otra cosa podía esperarse

de esta medida que restauró la promoción automática, eliminada por la Ley 115 de 1994, haciendo caso omiso de las advertencias y de la misma experiencia sufrida por la educación primaria y el resto de la educación, entre 1984 y la expedición de la Ley General de Educación.

La retórica oficial busca estigmatizar la evaluación para mantener vigente la promoción automática y por eso sigue planteando los sofismas que las causas de la repitencia y la deserción escolar se hallan exclusivamente en la escuela, particularmente en la órbita de acción del docente; que la evaluación es un instrumento represivo y que la repetición de grado es reflejo de un régimen punitivo y afecta la autoestima del estudiante. Insiste el gobierno en un discurso sin fundamentos. Desconoce el Ministerio de Educación Nacional que la deserción y el fracaso escolar, lejos de ser fenómenos de reciente ocurrencia, achacables exclusivamente a la escuela y al docente, tienen una larga historia y hunden muchas de sus raíces en causas extraescolares, de tipo individual en el educando y de tipo social, en las condiciones económicas, políticas y culturales en que se desenvuelve el proceso educativo.

Desconoce también, que la evaluación de los estudiantes forma parte de su proceso formativo y, en tal sentido, no es necesariamente punitiva, ni de castigo. La evaluación y las consecuencias que conlleva, como por ejemplo la repitencia, no se pueden condenar como prácticas que van en contra de la autoestima de los estudiantes, ni se puede sostener superficialmente que son de sanción y exclusión. Desde la escuela y la academia, la evaluación en Colombia es un campo amplio y heterogéneo, muy fecundo y rico en agudas controversias; con una considerable trayectoria teórica, investigativa y práctica, que ha aportado al debate y a una gran pluralidad de perspectivas y enfoques.

En el terreno vivo de las polémicas, esa trayectoria y aportes -que no han tenido el debido reconocimiento por parte del Ministerio de Educación- han contribuido a orientar la evaluación con un alto contenido pedagógico y a desarrollar concepciones de una evaluación formativa que contribuye a orientar los desempeños cognitivos, actitudinales y sociales de los estudiantes.

Si en este contexto, los educandos se ven abocados a la repitencia -decisión que le corresponde a la autonomía escolar, en consideración de sus criterios pedagógicos, de la situación de la institución y el PEI, del contexto cultural y socio económico y de las necesidades particulares del estudiante- ésta no puede ser descalificada arbitrariamente como lo hace el

MEN. En esa medida, no es posible plantear ligeramente que toda decisión sobre la repitencia afecta negativamente la autoestima del estudiante. Según corresponda a las situaciones particulares de un estudiante, esta decisión puede contribuir positivamente al proceso formativo, ya que se dan circunstancias en que el estudiante necesita recibir la alarma de las dificultades en su proceso de aprendizaje, lo que a su vez le permite enfrentar el manejo de los obstáculos y el fracaso, fortalecer su voluntad, ponderar el valor del esfuerzo y potenciar su compromiso con su propio proceso educativo.

Lo que salta a la vista no es, entonces, la preocupación por los niños y la calidad de la educación pregonada tantas veces por la “*revolución educativa*” del actual gobierno. Lo que explica la expedición y la insistencia en mantener vigente el Decreto 230, pese a sus efectos desastrosos, es el compromiso del gobierno con los organismos internacionales que impulsan la política neoliberal de racionalización del gasto público, política que, entre otros cometidos a favor del capital, ha venido exiliando a la pedagogía de su ambiente natural que es la escuela y erigiendo en su lugar las leyes del mercado y la mano torva del régimen político prevaleciente.

A consecuencia de la racionalización y del recorte a la inversión en educación y del subsidio a la demanda, se desató el hacinamiento en las aulas, las extenuantes jornadas y altas cargas académicas de docentes y directivos y, a consecuencia de la intromisión inaudita del gobierno en la institución educativa bajo la enseña de la economía, se ha venido perdiendo aceleradamente la autonomía de las instituciones, la libertad de cátedra y la dignidad de la profesión docente consagradas en la Ley General de Educación, se ha venido implantando el currículo único, las competencias básicas y los estándares, en una verdadera conspiración contra la calidad de la educación pública.

Seis años después de expedido el Decreto 230 no sólo ha fracasado la pretensión de luchar contra la deserción y la repitencia mediante la promoción automática en él consagrada, sino que ha contribuido a arrastrar al fracaso a la educación colombiana en su conjunto. No solo es *vox populi* sino hecho palpable por estudiantes, docentes y padres de familia, que en el ámbito educativo está predominando el desánimo, la desmotivación, el conformismo, el facilismo, la vía del menor esfuerzo, el incumplimiento, la permisividad y la falta de compromiso de los estudiantes, es decir, una atmósfera de deterioro académico y atraso educativo como efecto directo del Decreto 230, lo cual ha repercutido en el ingreso, la reprobación y en la deserción de estudiantes en los primeros semestres de los estudios universitarios.

Con igual contundencia demuestran el fracaso de esta medida, las cifras de deserción presentadas por la Contraloría General de la nación: en el año 2004 “*abandonaron el servicio educativo casi 760.000 estudiantes*”,<sup>1</sup> una muestra del fracaso de la totalidad de la política educativa de este gobierno.

De ahí, el clamor generalizado por la derogatoria del Decreto 230 de 2002 y detener por completo el desarrollo de

**Tal como van las cosas, el foro que convoca el Ministerio de Educación busca someter la evaluación y las practicas evaluativas a los criterios de la racionalidad económica y mantener a ultranza la promoción automática. De ahí la urgencia de impulsar un escenario alternativo de debate, que desde la perspectiva del *Movimiento Pedagógico* rescate el polifacético terreno académico sobre la evaluación, defienda la autonomía escolar, mantenga el rechazo a la promoción automática con fines economicistas y confronte abiertamente esas políticas que conducen al deterioro y al fracaso de la escuela**

las políticas educativas de racionalización de recursos, hacinamiento escolar, sobrecarga laboral a docentes, corporativización de las instituciones educativas, control de los contenidos de la educación, homogenización de los currículos, despedagogización y desprofesionalización docente.

Así como ocurrió con el debate sobre el plan decenal, el foro sobre evaluación convocado para este año no deja de ser una estrategia mediática para desviar la atención sobre los reclamos y rechazos que diferentes voces de la comunidad educativa han hecho a las políticas neoliberales en materia de educación. Así como el mencionado plan no tiene ninguna posibilidad, pues lo ya decretado en el plan de desarrollo y las reformas a las transferencias están en contravía de las muchas expectativas allí planteadas y establecen condiciones financieras y estructurales que impiden su realización; el foro sobre evaluación no dará respuesta al rechazo unánime que existe en torno a la promoción automática.

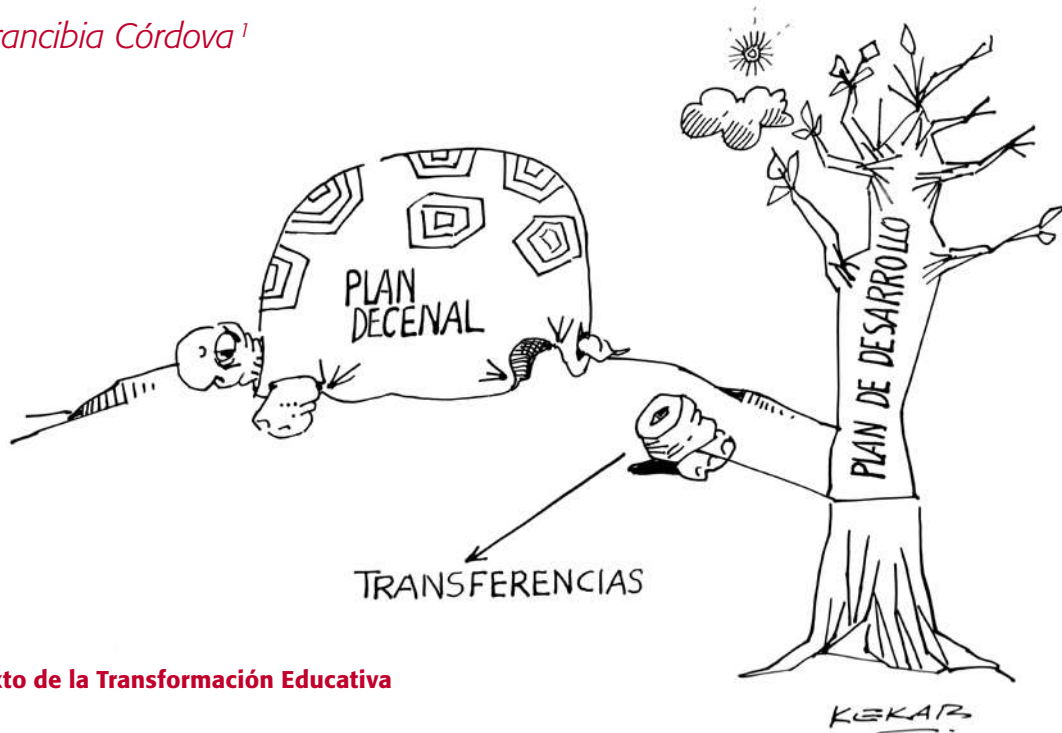
Tal como van las cosas, el foro que convoca el Ministerio de Educación busca someter la evaluación y las practicas evaluativas a los criterios de la racionalidad económica y mantener a ultranza la promoción automática. De ahí la urgencia de impulsar un escenario alternativo de debate, que desde la perspectiva del *Movimiento Pedagógico* rescate el polifacético terreno académico sobre la evaluación, defienda la autonomía escolar, mantenga el rechazo a la promoción automática con fines economicistas y confronte abiertamente esas políticas que conducen al deterioro y al fracaso de la escuela.

1 CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. *El problema de la deserción escolar. Agenda Nacional Ciudadana en Educación. Octubre 20 de 2005. Bogotá, DC. [www.contraloriagen.gov.co](http://www.contraloriagen.gov.co)*

• POLÍTICA EDUCATIVA •

# Economía Política de la Reforma Educativa en América Latina

Juan Arancibia Córdova<sup>1</sup>



## 8 El Contexto de la Transformación Educativa

**E**l panorama mundial y de todos los países se encuentra en la actualidad marcado por profundas transformaciones, entre las más significativas se puede señalar el proceso de globalización y la pérdida de soberanía nacional, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social, y especialmente el fenómeno de la creciente exclusión social, exclusión ligada al desempleo, la informalidad y las condiciones laborales precarias; la *incapacidad* de los Estados (a través de su reforma) para atender a las necesidades y demandas de las mayorías sociales, el agotamiento y vaciamiento de los sistemas políticos y de los partidos históricos, los procesos de democratización restringidos al ámbito electoral, el acelerado proceso de desarrollo tecnológico informático, las crecientes dificultades de los sindicatos para representar y lograr las demandas de las/os afiliados.

La etapa histórica que vivimos -que es una nueva fase de desarrollo del capitalismo y no un post capitalismo como algunos pretenden- ha sido caracterizada como correspondiente a la sociedad del conocimiento y de la información, en ella el

propio capital se estaría transformando crecientemente en conocimiento, lo cual está llevando a que cobre enorme importancia todo lo relativo a la protección de los derechos de autor y de las patentes. El discurso oficial plantea que para poder integrarse exitosamente en la actual globalización neoliberal es preciso poner más atención e invertir más en educación y en ciencia y tecnología. En América Latina vienen creciendo en casi todos los países los presupuestos destinados a educación, pero no ocurre lo mismo con lo relativo a ciencia y tecnología, tanto en el ámbito público como en el privado.

Los sistemas educativos no existen en el aire, ni tampoco su carácter o su orientación, ellos están articulados con las formas de reproducción del capital (procesos productivos y de trabajo) y su valorización. Hacia fines de los años 1960 el modelo de reproducción del capital mostró su crisis, ella se manifestó con claridad en el centro capitalista, los Estados Unidos de América, se trataba de la crisis del *modelo productivo fordista*<sup>2</sup> sido creado hacia fines de los años veinte e inicios de los treinta. Era no sólo una forma de producir, sino también una forma de extraer

<sup>1</sup> Investigador IIE, miembro de la UIEPD. <http://www.ei-ie-al.org/portal/default.htm> Correo electrónico: [juanc@servidor.unam.mx](mailto:juanc@servidor.unam.mx)

<sup>2</sup> Nota de la Editora. "Los primeros años del siglo XX se caracterizaron por la importancia que adquirieron las industrias metalmeccánicas, especialmente la automotriz. En los países desarrollados, dichas industrias alcanzaron un importante desarrollo a partir de un modelo productivo conocido como "fordista". El paradigmático Ford T (1908) fue tan exitoso que motivó la necesidad de aumentar la producción. Ello condujo a la aplicación de un nuevo modelo



plusvalía. A ese modelo productivo correspondía una generación de fuerza de trabajo con una especialización parcial y de algún modo rígida, el mando del proceso de trabajo lo tenían las máquinas y la cadena de montaje. El trabajador aparecía como un sujeto despojado de medios de producción y del conocimiento del proceso productivo, sufría de *subsunción formal y real*. La empresa y la producción aparecían como estructuras relacionales de poder donde unos tomaban decisiones y dirigían el proceso y otros simplemente ejecutaban, era una estructura claramente piramidal y autoritaria. Todo esto ocurría en medio de la dominancia de la segunda revolución industrial.

A comienzos de la década de 1970 el capitalismo estaba en crisis y necesitaba reestructurarse, la irrupción de la tercera revolución industrial generó los soportes para una nueva etapa del capital y del capitalismo. Acontecimientos como el alza de los precios del petróleo a partir de 1973 agudizó los problemas de funcionamiento del sistema, a ello se agregó la crisis fiscal del Estado interventor y de bienestar; esta crisis del Estado alumbró y facilitó el camino conservador del cambio, pronto advinieron gobiernos neoconservadores en la administración del Estado en países como EE.UU. e Inglaterra. El denominado socialismo real no fue inmune a la crisis, también allí el estatismo y la burocratización mostraron sus límites económicos y políticos y finalmente el sistema se derrumbó en 1989.

### **Economía Política de la Reforma Educativa en América Latina**

Mientras tanto, el capitalismo continuaba avanzando apoyado en el nuevo sujeto central del mismo la empresa transnacional, y construyendo un proceso de globalización que transformaría al mundo entero en el hogar de valorización del capital, un espacio único, regido por reglas similares impulsadas por el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio GATT<sup>3</sup> primero, la Organización Mundial de Comercio OMC más tarde y acompañadas por una plétora de Tratados de Libre Comercio, Uniones Aduaneras, Leyes de protección a la Inversión Extranjera y a las Patentes y Derechos de Autor. El soporte ideológico de ese proceso de dominación hegemónica sería el neoliberalismo, su imposición llevaría a la vigencia de un pensamiento único y totalitario en economía, sociedad y política. El soporte político-militar del modelo descansaría en el Estado de USA, pero también en el conjunto de los Estados de los llamados capitalismos desarrollados, pero también en la mayoría de los Estados del subdesarrollo.

*La calidad de la educación significa hoy un lugar común como objetivo de los procesos de reforma educativa, como lo es también la percepción de que una educación de calidad es necesaria para el desarrollo e integración de las sociedades. La calidad es hoy, desde el discurso oficial, el eje articulador y legitimador de las políticas educativas. Las reformas educativas, incluida la línea de privatización que ellas impulsan, se sustentan en gran medida, en el argumento de los reformadores, de que el Estado es un prestador de un servicio educativo de mala calidad y esto sería especialmente cierto (según sus críticos), si ello ocurre en el contexto de un proceso estatal centralizado*

Los últimos años del siglo XX vivieron un proceso de penetración del capitalismo en extensión y profundidad, así: prácticamente todo el territorio del socialismo real fue anexado al capitalismo y también éste profundizó su penetración en espacios como el de la salud, la educación, la seguridad social, el entretenimiento, la seguridad pública y privada, etc.

Al *modelo fordista* le sucedió el *post fordista* también conocido como *toyotismo* o modelo de producción flexible, y en la situación de América latina condujo a condiciones precarias para todos los trabajadores. Este modelo es una virtuosa articulación (desde el interés del capital) entre productividad y explotación, entre nuevas tecnologías y extensión de la jornada laboral, entre plusvalía relativa y absoluta. Pero no es todo ya que la flexibilidad productiva y la extracción intensificada de plusvalía exige un trabajador flexible y polivalente en las relaciones de trabajo y en sus capacidades personales y de formación.

*productivo basado en la cadena de montaje en serie, donde los operarios ensamblaban piezas que eran transportadas en cintas de movimiento continuo. Esta forma de organización de la producción resultó ser tan exitosa que se convirtió en modelo para otras industrias. En ese sentido, el nombre "fordismo" permite definir este modelo productivo dominante a partir de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que, asociado a políticas Keynesianas, consiguió mantenerse intacto hasta comienzo de los años setenta. A partir de entonces y como consecuencia de diversos factores el modelo fordista-keynesiano comenzó a manifestar señales de agotamiento." <http://www.monografias.com/trabajos28/modo-desarrollo-industrial-fordista-keynesiano/modo-desarrollo-industrial-fordista-keynesiano.shtml>. Consultado 27/06/08.*

3 GATT Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, [http://www.wto.org/spanish/tratop\\_s/gatt\\_s/gatt\\_s.htm](http://www.wto.org/spanish/tratop_s/gatt_s/gatt_s.htm)

• POLÍTICA EDUCATIVA •



— Alberto Motta —

mar al trabajador pensante, creativo, involucrado, capaz de aprender, asumir y adaptarse a los cambios, polivalente, competitivo; un trabajador que a la larga confie más en sus capacidades personales y la capacidad de negociación que ellas supuestamente le dan, que en la organización sindical para solucionar sus problemas.

**Reforma de la educación, calidad y competencia capitalista**

La formación de nuevas y funcionales capacidades de la fuerza de trabajo no era el único logro que se esperaba obtener de las reformas. Las reformas también querían trasladar parte de los costos educativos del

La formación necesaria de fuerza de trabajo para el modelo flexible que necesitaba el nuevo capitalismo no estaba ocurriendo en la escuela, la pedagogía seguía siendo frontal y mayormente memorística y preñada de relaciones de poder verticales y autoritarias. La pirámide empresarial se repetía en la escuela, el profesor sabía los estudiantes aprendían, si las cosas iban bien el saber se transmitía. El nuevo trabajador que requiere el capital en su núcleo productivo tiene que ser polivalente, comprometido, participativo, creativo, un sujeto capaz de formular y resolver problemas, especialmente con capacidad de aprender. Este trabajador puede disminuir el grado de subsunción real en la medida que se apropia más del proceso productivo, que lo conoce más, que científicamente le es menos ajeno, pero al costo de participar más plenamente en él, ya no basta con el sudor se requiere el cerebro. Esto que señalamos es inevitable en tanto el capital tienda a transformarse crecientemente en conocimiento, mientras más se desmaterialice en su valor de cambio, más requiere de un aprovechamiento integral de la fuerza de trabajo, si se permite la expresión, *"la necesita en cuerpo y alma"*.

El tipo de educación vigente no era funcional al nuevo capital, tampoco sus tendencias pedagógicas dominantes. El capital, los empresarios a través de los Estados y sus gobiernos se han dado a la tarea de reformar la educación, uno de los aspectos resaltados ha sido la propuesta de pasar hacia pedagogías activas, particularmente *el "constructivismo"* que forma parte de casi todas las reformas educativas de la región; a través de esta pedagogía se quiere lograr for-

Estado central a los entes subnacionales: como estados, provincias, departamentos, etc. pero también a los municipios. En realidad lo que los reformadores querían y quieren en última instancia, era lograr que las familias financiaran la educación de los/as hijas de manera directa, pero no podían comenzar por ahí, por eso empezaron con procesos de privatización parciales y operando a través de diversas formas de financiamiento compartido, como por ejemplo viene ocurriendo en las *escuelas privadas subvencionadas* de Chile o en la *autonomía escolar* de Nicaragua.<sup>4</sup> Otra ganancia que se esperaba obtener de la reforma en su tendencia descentralizadora era la segmentación de las organizaciones sindicales de los educadores, ya que en la medida que los administradores-propietarios eran múltiples, las negociaciones también tendrían que serlo y los sindicatos nacionales tenderían a desaparecer. Esta experiencia de descentralización hacia las provincias resultó desastrosa en el caso de Argentina; la educación comenzó a reproducir y ampliar las desigualdades que ya existían, los salarios docentes se segmentaron y también la calidad educativa agudizó sus diferencias.

Dado el papel central que la educación ocuparía en las tareas del *"desarrollo"*, puede decirse que ella viene y está atravesando por una etapa decisiva en América Latina, así:

- Por la creciente importancia que se le viene dando en el seno del actual modelo económico, en función de la creación del *"Capital Humano"*, que la economía requiere.

4 Es necesario señalar que el fracaso educativo del modelo de autonomía escolar, la corrupción que había venido generando, las desigualdades sociales que venía reproduciendo e impulsando, llevaron al nuevo gobierno de Nicaragua en el 2007 a eliminar el modelo y a que el Estado administrara la educación.

- Por los planteamientos y prácticas vinculadas a procesos de reformas educativas, que han sido concebidos y enmarcados en el contexto de las llamadas *reformas estructurales de segunda generación*, de carácter neoliberal.
- Porque las reformas intentan generar un cambio de paradigma en cuestiones relativas a:
  - ❧ Gestión educativa (centralizada y descentralizada)
  - ❧ Estructura y contenido curricular (flexible, rígido, regionalizado)
  - ❧ Pedagogía (bancaria y activa)
  - ❧ Financiamiento, propiedad del servicio (público y privado y financiamiento compartido)
  - ❧ Origen del servicio (nacional o extranjero).

En función de las concepciones y requerimientos analizados, nos encontramos con el hecho de que todos los países del continente de diversa manera se han embarcado en procesos de reforma educativa. Ciertamente hay características comunes en los procesos de reforma, pero ellos varían en los aspectos que incorporan, en el ritmo y profundidad de las transformaciones que intentan, en la integralidad y totalidad que suponen e incluso en la temporalidad en que ocurren. En algunos casos las reformas aparecen casi como la sola ejecución de una suma aparentemente informe de proyectos de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), aunque sabemos que los proyectos que ellas impulsan y a veces imponen, en sí mismos tienen racionalidad y objetivos claros y portan ideas muy precisas acerca de las transformaciones que se desea realizar.

La calidad significa hoy un lugar común como objetivo de los procesos de reforma educativa, como lo es también la percepción de que una educación de calidad es necesaria para el desarrollo e integración de las sociedades. La calidad es hoy, desde el discurso oficial, el eje articulador y legitimador de las políticas educativas. Las reformas educativas, incluida la línea de privatización que ellas impulsan, se sustentan en gran medida, en el argumento de los reformadores, de que el Estado es un prestador de un servicio educativo de mala calidad y esto sería especialmente cierto (según sus críticos), si ello ocurre en el contexto de un proceso estatal centralizado. El concepto es perfectamente ambiguo y adaptativo. Tal vez su ambigüedad le presta la flexibilidad como para que se dé un consenso en torno a él y que al mismo tiempo, se le pueda entender desde diferentes ópticas, necesidades e intereses. Es dicho consenso el que le da fuerza y pertinencia social a la demanda por calidad, es de él de donde saca su capacidad movilizadora.

No obstante lo señalado, *la definición de calidad a pesar de su ambigüedad, se da en el contexto de relaciones de*

*poder y por lo tanto, ella implícita o explícitamente queda definida en torno a las necesidades del modelo de acumulación de capital*, alrededor de los requerimientos del capital, de los empresarios en concreto; por eso para ellos, el objetivo central de la educación es el desarrollo del capital humano, la calificación de la fuerza de trabajo para poder ser competitivos en la globalización y lograr la valorización de sus capitales, que es su objetivo último. Sin embargo es necesario atender al conjunto de la reproducción social, por ello *la educación de calidad debe atender a la gobernabilidad* a través de la educación del ciudadano para la democracia, para la moderación política. Capital humano y ciudadano democrático, marcarán profundamente el contenido de la calidad y de la orientación de las reformas educativas oficiales.

La actual demanda por la calidad tendría que ver en su explicación con cuatro *procesos que confluyen*. *El primer proceso sería el de la masificación de la educación* que significó su extensión a grupos cada vez más amplios de la población, especialmente en los años 60's y 70's y que probablemente la deterioró. La masificación quitó a las élites que hasta ese momento eran las que se educaban, el monopolio y la exclusividad de la misma. A partir de la masificación ya no bastaba con haberse educado, ya muchos lo hacían y lo hacen, era y es necesaria otro tipo de diferenciación para satisfacer a las élites. Además el empleo, especialmente el urbano y formal, dejó de crecer como lo había hecho después de la segunda guerra mundial y con ello el proceso de movilidad social tendió a estancarse. Debemos recordar que en las décadas anteriores, educándose era posible salir de pobre y/o de marginal e incorporarse a la economía, a la nación y a la ciudadanía, existía la movilidad social como un proceso real.

**El segundo proceso: el surgimiento de la llamada economía del conocimiento** y creándola y apoyándose en ella, el proceso de la globalización. La globalización parece implicar un proceso de exacerbación de la competencia en el seno de un mercado único, que ella busca construir. La idea de espacio único no se refiere sólo al comercio, es también espacio único y especialmente, para la libre movilidad del capital, el cual bajo sus diversas formas: productiva, financiera, comercial, especulativa, busca su valorización a través del mundo entero. De otro lado, el capital mismo tiende a desmaterializarse y ha convertirse en conocimientos, en diseños, en patentes, en derechos de autor, esta transformación de la figura concreta del capital explica porque los tratados de libre comercio van acompañados de leyes de protección a la inversión extranjera, a la creación intelectual y se exige a los países que combatan la piratería.

**Un tercer proceso:** orilló al capital ha impulsar la reforma educativa fue la no correspondencia de la educación existente con las necesidades de formación de *"capital humano"*. En efecto la educación tenía una pedagogía frontal, memorística,

## • POLÍTICA EDUCATIVA •

bancaria (diría Paulo Freire), que no correspondía con las tendencias de "Calidad Total" y de participación creativa de los trabajadores en la solución de los problemas en el seno de la producción y en la mejora de la productividad y la calidad, que la nueva competencia internacional estaba exigiendo. Se requería ahora trabajadores creativos, flexibles y eso no lo estaba proveyendo la escuela en términos del tipo de sujeto que estaba desarrollando o más bien subdesarrollando.

**El cuarto proceso:** se refiere a la necesidad de formar al ciudadano para la democracia electoral representativa, que ha ganado amplio terreno en el subcontinente. Se trata de formar un ciudadano individualista, competitivo, que confíe más en sus capacidades para resolver sus problemas, que en la organización social y en el Estado.

### Capital, capital humano y educación

Vivimos en medio de la tercera revolución industrial, caracterizada por la prevalencia de la informática y la robótica, los satélites y el Internet. Esta revolución ha generado una suerte de encogimiento del tiempo y del espacio, de manera que todo parece más cercano y posible de ser vivido en tiempo real. La revolución científico-técnica está sirviendo de soporte a la superación de la crisis económica que vivió el capital desde fines de los años 1960. Gracias a las innovaciones ha sido posible transformar los procesos productivos, flexibilizándolos y haciéndolos más productivos. Se ha pasado de la economía de la oferta y la producción en serie y en cadena de montaje, a una economía de la demanda donde el cliente (empresarial) tiene la palabra y define características y tiempos en que debe ser entregada la producción. Producción flexible apoyada en maquinaria programable y trabajadores polivalentes. Producción "justo a tiempo", empresas sin almacenamiento de productos ni de insumos, nada que signifique capital inmovilizado y que impida una continua valorización del capital, nada que limite la generación de plusvalía y ganancias.

Estas transformaciones profundas estarían desmaterializando el capital (capital conocimiento), sería cada vez más importante el desarrollo del conocimiento y su monopolización, para el proceso de valorización. Al tiempo que el capital se volvería cada vez más conocimiento, el capital se "humanizaría"; pero el término no debe conducir a error, lo que significa es que el mal llamado "capital humano" sería cada vez más relevante para ganar la competencia, incrementar la productividad y hacer crecer las ganancias. Si el capital es crecientemente conocimiento, entonces el llamado factor trabajo de la producción es por consecuencia cada vez más relevante, y lo es en dos dimensiones o momentos, en el de la investigación y desarrollo de tecnologías y productos, como

también en la operación de las nuevas maquinarias y equipos y en los procesos de trabajo mismos. Dado lo anterior, es posible entender la profunda preocupación del sector empresarial y de los gobiernos que lo representan por el tema de la formación del "capital humano". Paradójicamente, en el contexto de la robótica y la informática, el trabajo se sitúa más que nunca como la fuente de la ganancia y con ello de la valorización, pero no cualquier trabajo, sino especialmente el trabajo calificado, aunque el no calificado sea su complemento. Justamente el carácter crecientemente calificado del trabajo necesario al capital es lo que está llevando a la generación de sobrantes de fuerza de trabajo, desempleo y subempleo a la informalidad y a la exclusión.

Resulta claro que el capital necesitaba y necesita apropiarse de la educación y reformarla para ponerla al servicio de sus intereses, para que sea funcional a la nueva fase productiva y las necesidades que de ella se derivan. Congruente con lo anterior, la educación aparece como un espacio de generación de ganancias, contribuye a la acumulación de capital, para ello ha sido necesaria transformarla en una mercancía, tratar de privatizarla y generar condiciones para su transnacionalización. Para el capital, poner a la educación a su servicio y transformarla en espacio de ganancia no ha sido fácil, ni es un proceso concluido; para lograrlo el capital ha enfrentado cuando menos los siguientes tres problemas: la educación era y es en su mayoría de carácter público-estatal, la educación ha sido nacional, de países; existen sindicatos de los/as trabajadores de la educación que se oponen a los planes del capital.

Para apropiarse del espacio educativo el capital ha contado con poderosos agentes en el caso de América latina siendo los más importantes el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En especial el Banco Mundial ha desempeñado un papel muy activo y relevante y se ha transformado en el gran diseñador, impulsor y financiador de las reformas, pero también en un ente con una gran capacidad de presión, de exigencia hacia los gobiernos, ya que maneja el paquete neoliberal completo y los fondos que le corresponden, así como los avales necesarios para las políticas económicas de los gobiernos de la región.

Para mejor comprender el accionar del BM en la región (Latinoamericana) es necesario tener presente que el banco se ha autoasignado la misión de reducir la pobreza mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, la meta preeminente del BM sería elevar el capital humano, particularmente el de los pobres, pero también de las reformas sistemáticas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos. Para lograr estas metas, el BM ha decidido concentrarse en algunas *prioridades educativas estratégicas*.<sup>5</sup>

5 CEID FECODE, *Revista Educación y Cultura*, Arancibia, Juan. *La estrategia del Banco Mundial y del BID para América Latina*, Ed no 78, Marzo de 2008, Pág. 22-32, Bogotá, D. C.



Los Sistemas Educativos de América Latina enfrentan, según el Banco Mundial desafíos como acceso, equidad y calidad

El Banco considera que su función de apoyo del sector de la educación *no se limita a la de proveedor de fondos, sino también a servir de fuente de información, a planificar reformas, ejecutar planes de acción y evaluar resultados*. El Banco emprende estudios económicos y sectoriales (EES)<sup>6</sup> para apoyar e informar a sus programas de crédito sobre el país correspondiente.

Para llevar a cabo estas estrategias que implican el logro de objetivos, el BM señala que deberá<sup>7</sup>:

- ✓ Fomentar el aprendizaje activo y prestar apoyo al desarrollo de los maestros;
- ✓ Diseñar intervenciones específicas, especialmente a nivel de preescolar;
- ✓ Prestar apoyo a la reforma de los planes de estudio y a enfoques alternativos a fin de que aumente el acceso al nivel secundario;
- ✓ Prestar apoyo al financiamiento de préstamos para estudiantes y a reformas del financiamiento de la educación superior;
- ✓ Prestar apoyo a la autonomía escolar y a reformas de la gestión escolar a fin de que mejore la obligación de rendir cuentas; y
- ✓ Prestar apoyo a programas piloto de tecnología educativa.

A partir de estas prioridades estratégicas el Banco define sus políticas y proyectos en cada país; bajo su influencia ideológica fue adquiriendo cuerpo una reforma educativa en América Latina que sigue las líneas maestras propuestas por el mismo. A juicio del Banco Mundial, los sistemas educativos de América Latina enfrentan cuatro desafíos fundamentales: a) acceso, b) equidad, c) calidad, y d) reducción de la brecha entre la reforma educativa y las reformas económicas.

**Para enfrentar estos desafíos, el Banco Mundial ha recomendado lo siguiente:**

- **Prioridad a la educación básica.** Se recomienda a los países concentrar los recursos públicos en la educación básica (que incluye la educación primaria y el primer ciclo de la educación secundaria o media), la que es considerada como fundamental para reducir la pobreza porque permite incrementar la productividad del trabajo, reducir la fertilidad y mejorar la salud, como medio para construir capacidades nacionales, fortalecer las instituciones y el buen gobierno y favorecer un crecimiento económico sostenible<sup>8</sup>.
- **Mejoramiento de la calidad (y la eficiencia) de la educación como eje de la reforma educativa.** Según el Banco Mundial, la calidad educativa es el resultado de la combinación de determinados insumos. En la educación primaria estos insumos son los siguientes: 1) bibliotecas; 2) tiempo de instrucción; 3) tareas en casa; 4) libros de texto; 5) conocimientos del profesor; 6) experiencia del profesor; 7) laboratorios; 8) salario del profesor, y 9) tamaño de la clase. Al momento de ordenar estos insumos, el Banco Mundial recomienda invertir principalmente en los primeros. Es así que se convierten en objetivos básicos de la reforma educativa: a) incrementar *el tiempo de instrucción* a través de la prolongación del año escolar, flexibilización y adecuación de los horarios y asignación de tareas en casa; b) proveer *libros de texto* para que actúen como compensadores de los bajos niveles de formación docente. Se aconseja a los países dejar la producción y distribución de los textos en manos del sector privado, capacitar a los profesores en su uso y elaborar guías didácticas para éstos últimos, y 3) mejorar el conocimiento que poseen los profesores (*privilegiándose la capacitación en servicio sobre la formación inicial* y estimulándose *las modalidades a distancia*).

6 Ver <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/0,,menuPK:476823~pagePK:64165236~piPK:64165141~theSitePK:469372,00.html>

7 "Estrategia del Banco Mundial para la Educación en América Latina y el Caribe, abril 1999", Pág. 12

8 Inicialmente, el Banco Mundial desaconsejó invertir en educación superior y transferir recursos desde la misma hacia la educación básica. Hacia inicios del año 2000, el Banco Mundial rectificó esta tesis y reconoció la importancia de la inversión en educación superior.

## • POLÍTICA EDUCATIVA •

El paquete de políticas para mejorar la calidad de la educación también condujo a la implantación de *sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar* y dio mayor atención y visibilidad a la educación para poblaciones indígenas generalizándose como enfoque la educación bilingüe intercultural.

- **Prioridad sobre los aspectos financieros y administrativos de la reforma educativa.** En este sentido se propone: a) la reestructuración orgánica de los ministerios, las instituciones intermedias y las escuelas; b) el fortalecimiento de los sistemas de información (destacándose de manera específica la necesidad de recoger datos en cuatro rubros: matrícula, asistencia, insumos y costos); c) capacitación del personal en asuntos administrativos, y, d) descentralización de la gestión educativa. El Banco Mundial recomienda mantener a nivel central cuatro funciones para mejorar la calidad de la educación: a) fijar estándares; b) facilitar los insumos que influyen sobre el rendimiento escolar; c) adoptar estrategias flexibles para la adquisición y uso de dichos insumos, y, d) monitorear el rendimiento escolar. Las demás funciones deberán ser trasladadas a organismos descentralizados y al centro escolar.
- **Descentralización e instituciones autónomas y responsables por sus resultados.** Según el planteamiento del Banco Mundial, la descentralización debería convertirse en el elemento central y articulador de la política educativa, la que debería ir acompañada de una mayor autonomía del las instituciones escolares. Como se ha observado críticamente "el principal motor de la descentralización educativa no fue la *lógica educativa* (flexibilidad y adecuación a las circunstancias locales, mayor relevancia y pertinencia del currículum, instituciones y equipos escolares autónomos, mayor participación de la sociedad local) sino la *lógica política* (reducir el tamaño y poder del Estado, redistribuyendo dicho poder a las esferas intermedias y locales, así como debilitar el poder de los sindicatos docentes) y la *lógica económica* (reducir el gasto en educación)".

Para lograr la autonomía de las instituciones escolares en primaria y secundaria, el Banco Mundial propuso un conjunto de medidas financieras y administrativas. En el plano financiero se propone: a) hacer uso de los impuestos del gobierno central y los gobiernos locales; b) compartir los costos con las comunidades locales; c) asignar donaciones a las comunidades y las escuelas sin establecer requisitos para el uso de dichas donaciones, y d) financiamiento basado en resultados y calidad. En el plano administrativo se aconseja mayor autonomía tanto a directores como a profesores. Los directores deben definir asuntos tales como asignar recursos, contratar o despedir personal, y delimitar

cuestiones como el calendario, el horario escolar, la lengua de instrucción con el objetivo de lograr un mayor ajuste a las condiciones locales. Los profesores deben definir las prácticas de aula, dentro de los límites dados por el currículo nacional, sujetos a normas y estándares, exámenes, evaluaciones de aprendizaje e inspectores escolares.

- **Mayor participación de las familias y la comunidad.** Dicha participación incluye tres ámbitos: a) la contribución económica al sostenimiento del aparato escolar; b) la selección de la escuela, y, c) una mayor participación en la gestión escolar. El Banco Mundial sostiene que "*la participación de las comunidades en los costos es generalmente la única excepción a la educación gratuita. Incluso las comunidades más pobres suelen estar dispuestas a sufragar una parte de los costos de la educación, especialmente a nivel primario*". Cuatro riesgos se perciben en la mayor participación de la familia en el ámbito escolar: a) mayor dificultad para impulsar objetivos nacionales amplios (tales como la educación de la niña); b) incremento de la segregación social; c) fomento de la inequidad (al depender cada escuela de las condiciones locales) y, d) limitaciones derivadas de la falta de información y educación de los padres.
- **Mayor participación del sector privado y los organismos no-gubernamentales (ONG)** en el marco de una diversificación de la oferta educativa a fin de introducir la competencia en el terreno educativo.
- **Primacía del análisis económico en la definición de políticas y prioridades en educación.** La reducción de costos y la relación costo-beneficio deben convertirse, a juicio del Banco Mundial, en los criterios centrales para adoptar decisiones de política educativa.

Estas recomendaciones del Banco Mundial se convirtieron en los hilos conductores de las reformas educativas de América Latina a partir de los años 1990, las que como señala Rosa María Torres fueron acompañadas de consultas y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas que resultaron de consensos impuestos desde arriba y de consensos entendidos "*más como evento y firma de documentos, que como proceso activo, continuo y siempre renovado de diálogo y negociación*". En estos procesos señala la autora, los organismos internacionales pasaron a ser vistos "*como actor clave y convidado natural*" y los docentes como "*actor relegado, escasamente tenido en cuenta o bien formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado --no sólo entre las dirigencias sindicales sino a nivel de base-- y una constatación recurrente por parte de los estudiosos del tema e incluso por los propios reformadores*".<sup>9</sup>

## Críticas a las concepciones y políticas de las instituciones internacionales de financiación

Un conjunto de críticas se perfilan a través del análisis de las distintas experiencias que se vienen realizando en el continente. Dentro de ello, un punto muy importante de las conclusiones de los analistas críticos y que merece ser destacado aparte, es que aunque el Banco Mundial ha estado financiando proyectos con otras instituciones y gobiernos de los países desarrollados, es su visión y objetivos los que tienden a prevalecer, por lo tanto, se le considera el responsable en primera y última instancia de estas políticas.

### Las críticas más definidas que se han formulado y que aquí se recogen, son:

- El Banco aplica la misma receta de políticas y de reforma educativa en todos los países, sin considerar sus particularidades históricas y las experiencias y aprendizajes acumulados por los actores, en especial ministerios de educación y los educadores;
- El Banco Mundial impulsa políticas de descentralización que llevan paulatinamente a la privatización de la educación, a través de formas que resultan en crecientes desembolsos económicos para las familias (pagos en efectivo, contribuciones en tiempo de trabajo y en especie), lo que se denomina *financiamiento compartido*;
- Las políticas de reforma educativa señalan que los educadores son los actores centrales del proceso de reforma, pero de hecho los han marginado, a ellos y sus organizaciones de la definición y toma de decisiones sobre estas reformas y ellas se han hecho normalmente en contra de sus posiciones y propuestas educativas;
- El BM señala que busca la superación profesional de los educadores y al mismo tiempo impulsa políticas que impulsan condiciones precarias para los docentes a través de las diversas formas que adquiere la llamada *"autonomía escolar"*, con lo cual la superación es debilitada;
- Los salarios y condiciones de trabajo de los educadores siguen siendo inadecuados para garantizar una dedicación intensa a la tarea educativa y lograr con ello la mejoría de la calidad de su trabajo; los educadores trabajan más de un turno o deben desempeñar ocupaciones adicionales para poder reunir un ingreso básico que los mantenga al margen de la pobreza, aunque hay países que ni siquiera esta estrategia funciona;
- Las políticas denominadas de evaluación y transparencia, tienden a favorecer a las escuelas privadas sobre las públicas, a las zonas urbanas sobre las rurales, a los ricos sobre

los pobres, a los mestizos sobre los indígenas. Tienden a generar más estigmatización, segmentación y desigualdad.

## Concepciones y Posiciones del Banco Interamericano de Desarrollo

El tema de la descentralización es uno de los más presentes en las reformas educativas, entre los organismos multilaterales el que ha expresado una posición más radical sobre la descentralización es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En su Informe Anual, *"Progreso Económico y Social en América Latina"*, (1996), y en el cual un Tema Especial es: *"Cómo Organizar con Éxito los Servicios Sociales"*, dedica su capítulo 4 (de su parte 3), -con un título muy sugerente y revelador: *Educación: la dinámica de los monopolios públicos-*, a presentar buena parte de sus ideas sobre aspectos muy sustanciales de la reforma educativa.

El documento reconoce los avances que se han hecho en América Latina, en materia de cobertura, pero señala que: *"...la región se encuentra en un nivel muy inferior al que podría esperarse en base a su nivel de ingreso"*<sup>10</sup> Es más, señala que los logros en matrícula ocultan las principales debilidades de los sistemas latinoamericanos, mismas que serían las siguientes:

- ◆ Deficiente calidad educativa.
- ◆ Problemas de equidad en la asignación de los recursos.
- ◆ Bajo nivel de eficiencia en el uso de los recursos.
- ◆ Ineficiencia en el tiempo de graduación "ineficiencia interna".

Un aspecto importante de la crítica se dirige al punto de que las estructuras de toma de decisiones son altamente centralizadas y las escuelas han estado históricamente organizadas como dependencias directas de los ministerios o las gobernaciones. El BID considera que la descentralización hacia estados (en Estados Federados), provincias y municipios, es insuficiente y señala que:

*"Si se define a la "centralización" como la toma de decisiones relevantes a la producción del servicio educativo, en instancias superiores a la propia escuela o grupos de escuela, es claro que la delegación de funciones a niveles inferiores de gobierno no significa que las estructuras no sigan siendo centralizadas"*.<sup>11</sup>

Es decir, para el Banco Interamericano de Desarrollo BID, no hay verdadera descentralización si ella no supone trasladar las decisiones básicas a la escuela, que es el lugar de la producción del servicio educativo. Reafirma su posición señalando que: *"Muchos países han iniciado procesos de descentraliza-*

10 BID, *"Informe Progreso Económico y Social en América Latina, 1996"* Pág. 290

11 *Ibid.* Pág. 298

## • POLÍTICA EDUCATIVA •

*ción administrativa, pero sin una verdadera transferencia del poder de decisión*<sup>12</sup>; este proceder ha traído como resultado más burocracia, más lentitud de procedimientos y costos más elevados de administración. *Puede concluirse que para el BID descentralización real es sinónimo de Autonomía Escolar.*

En la misma línea de pensamiento, la falta de autonomía escolar tendría importantes consecuencias:

- Inadecuada asignación de los recursos por el aparato central, ya que estos vienen en especie y preasignados y por lo tanto, no se puede hacer una distribución que atienda a la realidad local y los haga eficientes.
- El hecho de que el centro de toma de decisiones esté alejado de la escuela, hace que ellas se tomen con insuficiente información, con desconocimiento y por lo tanto, su gestión sea ineficiente.
- La falta de autonomía dificulta la rendición de cuentas frente a la comunidad.

Para el BID, sin autonomía, la gestión en la de escuela es nula y la que se realiza en otros espacios es de mala calidad. Los directores tienen (dice el Banco Interamericano de Desarrollo) muy escasa capacidad de maniobra, tanto por el control burocrático nacional o subnacional, cuanto por las normas que impone la forma de contratación de maestros en negociaciones con los sindicatos. Dado lo anterior:

*“...la autonomía de las unidades de prestación de servicios educativos implica una redefinición de los roles y las funciones de todo el sistema. Para que las escuelas asuman un rol más protagónico en la definición de los contenidos y los procesos educativos, el nivel central debe asumir las tareas más estratégicas de provisión de apoyo técnico, evaluación, vigilancia y difusión de información”*<sup>13</sup>.

Además, según el BID, la actual organización del sistema coloca a los gobiernos, los sindicatos y los maestros en una relación conflictiva en la que se recompensa la obstinación y la confrontación en vez de la colaboración y la mayor productividad (Progreso...1996, Pág. 311). De acuerdo al BID, el estado central no debe ser el proveedor del servicio educativo, ni el único financiador del sistema de educación pública, porque su accionar es deficiente e impide avanzar hacia la calidad y la eficiencia. Siempre de acuerdo al BID, la salida es pasar de un servicio educativo basado en la oferta, a uno sustentado en la demanda (por ejemplo *vouchers*) y construir una real descentralización, lo cual supone la autonomía escolar.

En la visión del BID la descentralización y la autonomía requerirían de una redefinición del papel del gobierno central en la di-

rección de asumir un papel más decidido en materia de fijación de normas, diseño de políticas, información y evaluación para complementar el fortalecimiento de las escuelas a nivel local.

En su documento de abril de 1998 llamado, *“La Educación como Catalizador del Progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo”*, el BID ratifica sus planteamientos de 1996. Reafirma la necesidad de la reforma, la importancia central de las evaluaciones y la rendición de cuentas, la importancia en la reforma de los educadores como socios en el proceso, la necesidad del incremento nacional de los recursos para educación e insiste en la autonomía escolar como aspecto central de la reforma institucional, y propone a la descentralización como necesaria para estimular la autonomía y quebrar la inercia burocrática. Reconoce sin embargo, que la descentralización presenta riesgos como la pérdida de control de las políticas por parte de las autoridades nacionales, el incremento de las desigualdades interregionales y la *“captura”* del proceso por parte de grupos de intereses.

Ciertamente el BID no se equivoca en sus temores, especialmente en lo relativo a desigualdades regionales y la captura del proceso de reforma por parte de grupos de interés, pero eso no es todo. Las desigualdades no han sido sólo regionales, sino de escuela a escuela y no hay evidencias definitivas de que la descentralización haya mejorado la calidad, ampliado la cobertura y generado más equidad, por el contrario, el ejemplo nicaragüense nos habla de más profesores empíricos pues son más baratos, de corrupción en listas de alumnos y nóminas de docentes, cursos inexistentes, cobros indebidos, etc.

Como puede apreciarse las instituciones internacionales (en este caso BM y BID) poseen concepciones y definiciones de políticas muy claras respecto al contenido y alcance de las reformas educativas. A la luz de sus definiciones estratégicas, sobre la base de presiones abiertas y encubiertas y apoyados en su capacidad financiera, los organismos internacionales impulsan e imponen los procesos de reforma educativa en la región; esos procesos se llevan a cabo en un contexto de transformaciones de carácter neoliberal y forman parte de esa corriente de transformación de la sociedad; este contexto ha sido negativo para la aceptación de las reformas por parte de diversos sectores y muy especialmente, por parte de las organizaciones de maestros; sin duda las organizaciones y sus dirigentes no se han equivocado en rechazarlas. El rechazo sustentado sobre buenas razones no permite concluir que la educación de cada país de la región no necesite reformarse para ponerse al servicio de un auténtico proceso de desarrollo nacional.

12 *Ibidem.* Pág. 309

13 *Ídem.* Pág. 310



# De los Léxicos en torno a la calidad de la educación

Rodrigo Jaramillo Roldán<sup>1</sup>

En Colombia el tema de la calidad ha sido recurrente en especial durante los últimos veinte años, tanto en el ámbito de la educación como en los discursos de las políticas sociales. En las expresiones lexicales es donde más claramente es evidente el tratamiento inadecuado o tendencioso de las alusiones a la calidad. Investigar acerca de la correspondencia entre las nociones de calidad y las acciones sociales frente a la educación es de significativa importancia para el conocimiento de sus modos de gestión y las formas de participación de las comunidades en su construcción. Pese a sus múltiples perspectivas de abordaje, aún no se han esclarecido suficientemente los vínculos con la política, con los procesos de desarrollo en la organización educativa y su incidencia en los comportamientos individuales y colectivos de los agentes vinculados con la educación

## Preliminares

La calidad en la educación se ha perfilado como un aspecto cuyo tratamiento puede presentar alto riesgo de confusión pública y de afectación del desempeño escolar y de la convivencia social inclusive, si imperan sus usos inadecuados. Amerita el análisis de sus léxicos predominantes, puesto que en muchos casos ellos implican tratamientos tendenciosos, injustificados y abusivos que convierten la noción de calidad en instrumento estigmatizador o de manipulación ideológica a favor de sectores, grupos o tendencias sociales específicas.

Modernamente la calidad se ha presentado como un valor nominalmente ligado a la educación, presumiblemente por su génesis mercantil y al parecer como una condición básica para su sostenibilidad en las condiciones del momento histórico actual. La noción de calidad incursionó independientemente de los requerimientos, necesidades y deseos de los actores sociales de la educación.

La insistencia en los léxicos de la calidad en la educación, deviene pues de los riesgos que pueden presentarse por sus usos amañosos que la convierten en palabra vacía y punto de referencia para ejecutar acciones de manipulación y de exclusión social, así como la tendencia al predominio de expresiones generalistas que dejan por fuera problemáticas apremiantes en la educación y más bien la convierten en objeto de discriminación.

## Algunas referencias

Los énfasis lexicales se han adscrito a la calidad y no a la educación. Esta situación reviste visos de gravedad, ya que mientras en los discursos existe la tendencia a que predomine el asunto de la calidad, en la práctica social se ha dejado olvidada la educación, en momentos en que la compleja realidad educativa aboga por acciones interdisciplinarias desde las ciencias de la educación para poder asumir íntegramente los múltiples problemas. Razón suficiente para no endilgar, con la connotación de "mala o buena calidad", a cualquier asunto que aparezca en el campo de la educación.

Entre las preocupaciones por el concepto de calidad han sido constantes sus alusiones al rendimiento académico, el control, la preparación del profesor, la dotación de infraestructura y los servicios de bienestar, entre otros. En la década de 1960, por ejemplo, fueron comunes las referencias a la formación del personal docente, los contenidos y los métodos de enseñanza, la utilización de tecnologías modernas y la investigación educativa. En la década siguiente la discusión pasa por los temas de la relación educación-desarrollo y la idiosincrasia nacional, además de retomarse el tema de la investigación educativa.

Posteriormente, durante las décadas de los años 1960 y 1970 también incursionan visiones en las cuales se asocian temas de interés colectivo, atención comunitaria y preocupación por las personas. Se toma la calidad como parte del

<sup>1</sup> Sociólogo, Especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación social, Magíster en Sociología de la Educación, Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Coordinador del grupo calidad de la educación y proyecto educativo institucional. E-mail: [rjaram@ayura.udea.edu.co](mailto:rjaram@ayura.udea.edu.co).

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

mundo de la vida y como praxis, que tiene sentido para los participantes en ella y es condición permanente para el desarrollo integral del individuo. Desde estas miradas la educación con calidad adquiere pertinencia en relación con el entorno, cuando responde a las aspiraciones de progreso y bienestar de la mayoría de la población (Memorias del Congreso Pedagógico Nacional, 1987), por el gusto por el saber que genera o lo deseos de descubrir, explicar o entender la realidad.

A partir de la Constitución de 1991 se inauguran nuevas maneras de ver las realidades sociales. La calidad en la educación adquiere otras connotaciones y se asocia con un nuevo conjunto de variables como la participación, la autonomía, la investigación y la acreditación. Esto último particularmente con la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación (1996-2005).

A partir de la última década del siglo XX parecen existir perspectivas promisorias en el uso de la noción de calidad, como responsabilidad social, producción colectiva y extensiva a todos los sectores de la población. Entre estas pueden destacarse las conceptualizaciones asociadas con los procesos de acreditación de calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la noción desarrollada en los procesos de acreditación y el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros iniciales, formulada por el Consejo Nacional de Acreditación para las Escuelas Normales Superiores (CAENS) y la postura del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al reconocer la educación universal de calidad para todos.<sup>2</sup>

Respecto a las consideraciones del CNA, destacamos una visión que integra la *"identidad"*, la autonomía, la historia y la búsqueda de niveles óptimos desde la visualización de prototipos. Y sobre todo, la alusión al *"esfuerzo continuo de las instituciones"*, o mejor, de los actores institucionales (Consejo Nacional de Acreditación, 1998, 18-19). Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional, específicamente con el proyecto de reestructuración y acreditación de las escuelas normales superiores, plantea una visión sistemática y estructurada de la calidad. En ella se destaca su asociación directa con el desarrollo de la investigación evaluativa y la concreción de referentes, criterios y factores de calidad y desarrollo. Esta tiene alta significación puesto que integra la visión de construcción colectiva de la calidad con los proyectos educativos, en tanto *"conciencia de autonomía colectiva, que garantiza la autogestión de procesos de investigación y de construcción de saber pedagógico"* (Ministerio de Educación Nacional, 2000: 6). En el presente inmediato sin embargo, parece iniciarse un retroceso abismal con la pérdida de rigurosidad evaluativa integral de los procesos de renovación de la acreditación de ca-

lidad y desarrollo en las escuelas normales superiores (ENS) y con la organización del sistema nacional de acreditación de las instituciones y centros educativos, según lo dispuesto mediante la ley 115 de 1994 en su artículo 74.

### A propósito de algunos usos de la noción de calidad

Es notoria la manera como los múltiples discursos sobre la educación han hecho constante referencia a la calidad, en términos de deficiencias, carencias y consecuencia de estados de crisis.

El uso de la noción de la calidad como palabra muletilla ha incidido en la pérdida de rigurosidad epistemológica de la educación. La calidad se fue configurando como expresión de *"uso común"* en los discursos de los académicos, hasta presumirse como su sello legitimador y avalador. El uso extendido de la noción de calidad en la educación, ha dado por supuesto el derecho a su uso, hasta referirla a *"cualquier cosa"* que represente debilidades, carencias o limitaciones. En este ámbito de generalizaciones, cualquier inconveniente asociado a la educación resulta siendo un problema de *"mala calidad"*. La noción de calidad se impuso en los discursos como una verdad de hecho, que puede ser usada como se quiera, donde se desee, en el momento que se decida y con referencia a cualquier eventualidad, así no esté realmente asociada con la educación. La calidad se extendió como mero rótulo comercial. Se impuso, lastimosamente, como un *"término baldío"* que aún no hemos reivindicado con suficiente ahínco los profesionales de la educación.

También es evidente que ordenar los factores implícitos según su orden de importancia ha incidido en las valoraciones. El énfasis injustificado en el tema de la calidad en la educación ha puesto en riesgo a la educación. En este caso, el orden de los factores sí ha alterado el producto, ya que se ha privilegiado la discusión sobre la calidad, minimizando lo relacionado con la educación.

Podría atenuarse el impacto negativo que ha podido tener el énfasis de la calidad, si se tiene la noción de la educación como un asunto público. Si se asume la educación excelente como asunto de todos, si se aparejan el reconocimiento y la responsabilidad colectiva frente a la educación como servicio no discriminado de acceso para todos, puesto que ella compete a un amplio número de actores sociales. *"Compete a todos los que de alguna manera tenemos que ver con el tema: los padres de familia, primeros educadores de los hijos; los directivos y maestros de las instituciones educativas, líderes de proyectos que respondan a las expectativas y necesidades de la comunidad educativa y los más interesados en asumir opciones de*

2 PNUD. Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá: PNUD-TM Editores, 1999



La visión de la educación y de la calidad como proyectos sociales, tiene relación con la valoración de los propios gestores.

actualización; el estado, garante del derecho a la educación y responsable de velar por la cualificación de los educadores, la promoción docente, los recursos educativos y la innovación e investigación en educación.”<sup>3</sup> Una vez más obtenemos razones para colegir que lo “mejor” es indisoluble de la educación y es redundante hablar de “calidad de la educación”.

Irónicamente, detrás del concepto de *calidad de la educación* permanece una visión deteriorada y desacreditada de lo público. Ha operado socialmente como factor de control y exclusión. El sueño Paretiano de cambio de status o de acceso a las élites se ve truncado para los sectores sociales de menores recursos económicos, ante la imposibilidad de comprar la mejor educación. Y quienes logran “infiltrarse” en los establecimientos que la ofrecen, con la pignoración de los presupuestos familiares, sufren la desilusión de no haber logrado acceder a las posibilidades que se planteaban dentro de los perfiles laborales y de desempeño ofrecidos con los programas académicos.<sup>4</sup>

Esta situación de desigualdad social se ha hecho evidente de múltiples formas. Sergio Fajardo Valderrama, por ejemplo,

columnista del periódico El Colombiano de Medellín, señalaba que los jóvenes más pobres de la ciudad -entre quince y veinticuatro años- carecían de estudio y trabajo. Pero esta situación estaba asociada al estudio. Se desemboca así en “un círculo vicioso: mala educación-desempleo-pobreza-mala educación”. Y “vuelve y juega”, en momentos en que se reconoce que la educación formal puede contribuir a evitar la exclusión social. Por ello, “necesitamos educación de calidad sin distinción de la condición social de los estudiantes. Los más pobres por lo general reciben una educación deficiente”.<sup>5</sup>

En nombre de la calidad se ha manipulado a la opinión pública. Se vende el ingreso a la universidad, la superación de las pruebas de Estado, el estatus institucional, el acceso al mundo de la tecnología, a la globalización y al empleo, entre otros. Sobre todo desde esta última consideración, vale la pena aludir al uso estigmatizador que se ha hecho de la noción de calidad y a la desfiguración de los compromisos y planes colectivos de mejoramiento mediante acciones instrumentales de evaluación de la calidad. Podría concluirse, inclusive, que la calidad de la educación trasega libremente hoy por los linderos del mercado.

3 Matilde Frías Navarro. *El supervisor y la calidad de la educación en Colombia*. Revista Educación y Cultura. No.60 Pg. 42. Editorial. Bogotá, D.C. junio de 2002

4 La alusión a Wilfredo Pareto se hace en términos de Georges Ritzer (en: *Teoría Sociológica Contemporánea*, Pg.50), “en cuanto proponía una teoría elitista del cambio social que mantenía que la sociedad estaba inevitablemente dominada por una pequeña élite de egoístas ilustrados. Es esa élite quien dirige a unas masas dominadas por fuerzas no racionales”.

5 Fajardo Valderrama, Sergio. *Periódico El Colombiano, Medellín*. 2002, 4A

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

En algunos momentos la expresión “de mala calidad” se ha utilizado para censurar, denigrar o señalar. Personas, instituciones, entes territoriales o divisiones políticas se han visto estigmatizadas a través de ella. De la mala calidad se han inculcado gobierno y gremios, con base en indicadores de rendimiento o medición de estándares, como bien se señala en un editorial de la revista de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE.<sup>6</sup> Inclusive, se la ha utilizado para denigrar o inculpar al maestro de muchos de los males sociales que aquejan a la nación colombiana.

Es preciso retomar los principios de autonomía contemplados en los proyectos educativos institucionales (PEI), formulados desde comienzos de los años 1990, para avanzar en la construcción de criterios referenciales de la calidad desde las propias organizaciones educativas. De esta manera se contrarrestan tendencias impositivas a las propias comunidades, las cuales buscan minimizar sus propias posibilidades, puesto que “se está configurando una formación educativa de tercera para las grandes mayorías y de una categoría mucho menor para las regiones más atrasadas y los sectores más pobres. ....En el fondo estamos frente a una organización que tiende a ampliar las deficiencias y la baja calidad de la educación.”<sup>7</sup>

Para que el PEI sea valorado en su justa medida, requiere examinarlo en su sentido original de la Ley 115 de 1994, como gestión participativa de la comunidad educativa, “Producto de la construcción colectiva y permanente de los actores del proceso”, que cumple la función de “desarrollar y concretar los fines de la educación plasmados en la ley”, Como estrategia conducente a un nuevo proyecto de nación, que implica un nuevo concepto de escuela. El PEI es dinámico, es una creación colectiva, de público conocimiento, obedece a procesos autónomos, cuyo centro de acción es la comunidad. En aras de erigirse como bastión de la valoración del conocimiento y la cultura científica en las organizaciones educativas, el PEI está en mora de reivindicar su papel frente a la gestión del conocimiento. O como concluye CEID-FECODE, “la clave consiste en restituir el papel de los PEI. Ahí reside el fondo de la cuestión. En estos se define la discusión sobre los métodos pedagógicos, las corrientes pedagógicas, el ejercicio de la autonomía escolar y de la libertad de cátedra”.<sup>9</sup> El PEI es una carta de navegación que permite la construcción colectiva, es un proceso de desarrollo humano, investigación continua, posibilidad de reflexión y crítica para actualizar permanentemente sus contenidos y buscar siempre la proyección. Es una oportunidad para la formación de la comunidad educativa y de educación con calidad.<sup>10</sup>

### 20 La legitimidad de una educación con calidad para todos

Propender por la construcción colectiva de la calidad, conlleva a reivindicar las voces de los miembros de las comunidades educativas, que sean tenidas en cuenta como parte de las soluciones al interior de las organizaciones educativas. En buena medida, se trata de lograr aproximaciones a la nueva utopía que plantea Lilia Toranzos,<sup>8</sup> “brindar una educación de calidad en condiciones de equidad”. O como lo expresa enfáticamente Rodrigo Parra Sandoval en sus trabajos sobre la calidad de la educación universitaria y popular, en términos de democratización de la calidad.

En la figura del proyecto educativo institucional, PEI, se concentran las experiencias más significativas que se han dado en Colombia de construcción colectiva de la calidad. El PEI se ha configurado en uno de los pilares estratégicos más importantes para lograr la excelencia de la organización educativa, así haya sido minimizada su real autonomía por parte del propio estado a partir del año 2001 con la Ley 715.

La calidad como proyecto social, está ligada a la acción democrática y a la construcción colectiva; ella es posible en la vida real de los ciudadanos. La asunción y el compromiso colectivo por la calidad implican acciones decididas y con-

Abordar el tema de la calidad desde la perspectiva de los léxicos, permite entender los elementos que condicionan las representaciones sociales de la calidad, tanto en expresiones individuales de los actores educativos, como en los planes y programas establecidos por las políticas oficiales

6 Revista Educación y Cultura. No.60 Pg. 2. Bogotá, junio de 2002.

7 Sarmiento Palacio, Eduardo. La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada. En: Educación y Cultura. No.60 Pg. 11-12. Bogotá, junio de 2002

8 Toranzos Lilia. El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. San José, Costa Rica, 1996. WWW.campus.oei.org.

9 Centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, CEID-FECODE. Aproximaciones sobre la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No.60 Pg. 25. Bogotá, junio de 2002

10 Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Educación, Escuela de Posgrados, gerencia educativa y proyecto educativo institucional: módulo para la Especialización en Gerencia Educacional. Rodrigo Jaramillo Roldán, Noviembre de 2007.

cretas, como lo propuso Sergio Fajardo Valderrama como alcalde de la ciudad de Medellín, dentro del programa "Medellín la más educada". Se presenta a la educación como "eje y motor del desarrollo de la ciudad". Se reconoce que "la educación de calidad es la herramienta privilegiada para la transformación de la ciudad y de esta forma podemos construir una sociedad justa, con oportunidades para todas las personas, en las que los niños y niñas, independientemente de la condición social, tienen derecho a una educación con la misma alta calidad".<sup>11</sup> No sólo significa asignarle estatus a la educación, además se orienta a reconocerle papel significativo como estrategia para el desarrollo y la equidad social. Puesto que "la calidad no es un asunto trivial, sino por el contrario, un interés de bien público en el cual los educadores deben destacarse y liderar la discusión colectiva en torno a los criterios de calidad desde el punto de vista de la educación pública y de los sectores sociales comprometidos con la transformación y política del país".<sup>12</sup> Por lo visto, se avanza en superar la idea de ciudad educadora, para convertirse en ciudad formadora, donde efectivamente se coloca a la educación y a la labor pedagógica como ejes del desarrollo social.

La visión de la educación y de la calidad como proyectos sociales, también tiene relación con la valoración de los propios gestores. Los procesos participativos de evaluación

educativa son los que más aproximación presentan frente al logro de una educación con calidad, cuando los realizadores son sus propios actores. Optamos por evaluación en su perspectiva investigativa, dando importancia a los procesos sistemáticos, tanto con la evaluación externa como con la autoevaluación. Esta última puede considerarse la de mayor aproximación respecto a logros de democratización de la calidad, ya que se pueden identificar más fácilmente carencias y debilidades, así como mayores posibilidades de superación de los problemas a través de acciones de mejoramiento y compromisos colectivos.

Abogamos por una evaluación participativa sistemática e implique valoración con técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitan acceder a una mirada integral de los procesos. En ese sentido valen las alusiones que se establecen de los procesos que se evalúan desde distintas visiones, en diversos escenarios y por parte de múltiples observadores. Así la evaluación es eminentemente formativa y propositiva, en tanto está orientada a identificar fallas y establecer acciones de mejoramiento.

En este marco, el maestro continua siendo un actor fundamental para el mejoramiento de la educación, ya que desempeña un papel muy importante en el liderazgo de los proyectos educativos institucionales y en la gestión de



El maestro continúa siendo un actor fundamental para el mejoramiento de la educación

11 Valderrama Fajardo, Sergio. Premio Medellín la más educada. Compromiso de toda la ciudadanía. Medellín, Julio 10 de 2006  
 12 Centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, CEID-FECODE. Aproximaciones sobre la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No.60 Pg. 26. Bogotá, junio de 2002

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

conocimientos pertinentes. En esencia, la evaluación conducida por los propios actores y contando procesos de investigación participativa, es garante de sostenibilidad del mejoramiento y de la generación de nuevos proyectos de desarrollo institucional.

Otro marco alternativo para el análisis de la calidad lo dan los procesos comunicativos, puesto que un proceso educativo dotado de real sentido para sus actores los contiene. La educación, entonces, debe reconocerse como el espacio que hace posible múltiples urdimbres, con suficiente potencialidad para favorecer la formación de sujetos autónomos que sepan reconocer a los otros y reconocerse así mismo en los otros, con capacidad de interceptación. En este momento debe intervenir el maestro con su función profesional de pedagogo.<sup>13</sup> Puede sospecharse que el problema de la calidad no reside en sí mismo, sino en el lugar que ha entrado a ocupar en el ámbito de las representaciones sociales, al erigirse como valor supremo en las relaciones de intercambio, pero desde una orientación eminentemente mercantil.

Si quisiéramos acuñar un concepto de calidad en la educación, él se justificaría como caracterización de una determinada educación, en la medida en que se corresponda con los acuerdos de un colectivo en torno a su construcción conjunta y como un espacio para permitir y promover juegos conversacionales. Las consideraciones en torno a la calidad son inventos recientes que reducen la actividad social de la educación a mercancía, pero que va más allá de la mercancía misma, en tanto representación social. Y, vale la pena preguntarse: ¿Para quién es problema la calidad de la educación y para quién debe serlo el de una educación con calidad?

El interrogante anterior orienta en la búsqueda por las formas en que las representaciones sociales de la calidad, han incidido en las organizaciones sociales en torno a la educación. Lo interpretativo y lo comunicativo vinculados con las representaciones sociales de la calidad presentan una convergencia interesante que alberga la diversidad y la apertura hacia múltiples posibilidades. En términos de Paul Watzlawick, (1979:8), "a lo largo y en virtud del proceso de comunicación pueden surgir realidades, ideas y concepciones ilusorias totalmente diferentes".

En relación con el desarrollo óptimo de seres humanos, una educación con calidad adquiere plena validez, si tiene sentido para los actores sociales. Esto es, conduce a su realización como sujetos autónomos y dialogantes. En tanto personas que tienen la posibilidad de formarse, como lo plantea Elio Fabio Gutiérrez, en la triple perspectiva de realización de su sensibilidad, pensamiento y capacidad realizante.<sup>14</sup> Así pues, la calidad pensada como objeto de investigación, más que como tema y soporte de innumerables problemas que aquejan la educación y la sociedad en general, debe comenzar por reivindicar los imaginarios sociales como expresión clara de sus realidades y por tanto, una perspectiva más humana y no mero indicador de la capacidad competitiva de los sistemas y las organizaciones responsables de su desempeño social.<sup>15</sup>

Por lo visto, la alusión al tema de la calidad lleva aparejados nexos con visiones acerca de la educación, la formación, la representación, la ideología, la participación, la dialogicidad y, por supuesto, una visión de lo humano. Sobre la educación hay que decir que en su alusión a la calidad ha de presentar condiciones diferentes a las que se le acuñan cuando se refiere a las mercancías. La educación, como producción cultural necesariamente tiene que implicar a todos aquellos factores y condiciones que la albergan, considerando una sobrevivencia en los términos de Gutiérrez y Perafán, como lo que permite el "desarrollo y aprovechamiento social de la inteligencia humana para una convivencia social que posibilite condiciones favorables para una vida digna en la cual las potencialidades de lo humano alcancen su pleno desarrollo".<sup>16</sup>

Cuando se hace referencia a la formación se hace consideración de procesos del ser humano en su ser actual y en sus potencialidades, como lo expresara Gilles Ferry: "proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias, como proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades".<sup>17</sup> Queda explícito que no se trata de formación como modelamiento desde el otro, más bien, en la acepción de "reflexión para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas".

13 SERRES, Michel. *El mensajero*. En: *-Estructuralismo y epistemología*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.

14 GUTIÉRREZ RUÍZ, Elio Fabio. *Construcción de sentido en la vivencia investigativa*. Conferencia presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira, el 17 de Octubre de 2007.

15 Esta perspectiva recoge elementos planteados por la doctora, María Isabel LA FUENTE, en la conferencia: *La prospectiva de la investigación Educativa en Ibero América*. Presentada el 16 de Octubre de 2007, en el marco de la inauguración de la segunda cohorte del doctorado en Ciencias de la Educación, línea pensamiento educativo y comunicación, en la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia..

16 GUTIÉRREZ R., Elio Fabio y Lucy Perafán E. *Currículo y práctica pedagógica*. Editorial UNICAUCA, Popayán, 2002.

17 FERRY, Gilles. *La tarea de formarse*. En: *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México, 1990. Pg. Ibid. PP. 50- 52.

Al analizar los principales inconvenientes en la educación, se constata que ellos están asociados con su carencia de sentido para los diferentes actores sociales y, por ende, con eventos propios de la comunicación. Para comenzar, cada gremio, actor social o corporación se esmera en imponer su perspectiva o punto de vista frente a la calidad, sin intentar un diálogo entre aquellos que son sus usuarios directos y fundamentales o con quienes mantienen preocupaciones en similar sentido. Más que un acto orientado por la pedagogía, la educación se ha convertido en un acto de imposición en el cual se coarta la autonomía. Desde aquí resulta comprensible que las quejas fundamentales frente a la educación se centran en la desvaloración del otro; en el desconocimiento de la diferencia; en el no permitir al otro decirse y hacerse; en el predominio de posturas prepotentes, la negación a la comprensión del otro; el desconocimiento de los sentidos que pueda generar el otro y en definitiva, en desconocer las posibilidades y condiciones para la convivencia social armónica.<sup>18</sup> Los actos de comunicación están relacionados con actitudes generosas de entregar y compartir y por tanto, hace referencia a intercambios de saberes y haceres, sobre todo en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

### ◦ Bibliografía

CEID-FECODE. Centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, "Aproximaciones sobre la calidad de la educación". En: Revista *Educación y Cultura*. Bogotá. No. 60 (Junio de 2002), pg. 25.

FRÍAS NAVARRO, Matilde. "El supervisor y la calidad de la educación en Colombia". En: Revista *Educación y Cultura*. Bogotá. No. 60 (Junio de 2002), No.60 Pg. 42.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 1998, Lineamientos para la acreditación, Bogotá.

FAJARDO VALDERRAMA, Sergio. "Jóvenes pobres", EN: Periódico *El Colombiano*, Medellín, (15 de diciembre 2002). Pg. 5.

FERRY, Pilles. La tares de formarse. En: El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, México, 1990.

GUTIÉRREZ R., Elio Fabio y Lucy Preafán E. Currículo y práctica pedagógica. Editorial UNICAUCA, Popayán, 2002.

JARAMILLO ROLDÁN, Rodrigo, "La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia", Revista *Educación y*

*Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, (enero – abril), 2004, PP: 93-100.

JARAMILLO ROLDÁN, Rodrigo. "La calidad en la educación: un bien público por construir". PP: 29-52 En: *Educación con calidad: ¿cómo concretarla?*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Mayo de 2007. 195 Pg ISBN: 978-958-44-1159-4

LA FUENTE, María Isabel. Conferencia: La prospectiva de la investigación Educativa en Ibero América. Presentada el 16 de Octubre de 2007, en el marco de la inauguración de la segunda cohorte del doctorado en Ciencias de la Educación, línea pensamiento educativo y comunicación, en la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2000, Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores: documento marco, Bogotá.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. La calidad de la educación: universidad y cultura popular. TM Editores-Fundación FES. Santa Fé de Bogotá, 1994.

POSADA ALVAREZ, Rodolfo M. Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. ED. Santillana, Barranquilla, 2005.

RESTREPO JIMÉNEZ, Mariluz. Web un paradigma de comunicación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes, 2006.

RITZER, George. Teoría Sociológica contemporánea. México, McGraw-Hill, 1997

SARMIENTO PALACIO, Eduardo. "La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada". En: Revista *Educación y Cultura*. Bogotá. No. 60 (Junio de 2002), No.60 PP: 11-12.

SERRES, Michel. El mensajero. En: Estructuralismo y epistemología. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.

TORANZOS, Lilia. El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. San José, Costa Rica, 1996. [www.campus.oei.org](http://www.campus.oei.org).

WATZLAWICK, PAUL. ¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación. Barcelona, Herder, 1979

r RESTREPO JIMÉNEZ, Mariluz. Web un paradigma de comunicación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes, 2006. Pg.26.

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

# Educación de calidad: *Bogotá Positiva, para vivir mejor*

Jaime Augusto Naranjo Rodríguez<sup>1</sup>



24

**A**unque el concepto de calidad de la educación abarca múltiples factores, en Colombia este suele asimilarse a los resultados de las pruebas de Estado. Ante la escasez de cupos en las universidades públicas,<sup>2</sup> una de esas pruebas sirve de filtro para el acceso a la educación superior, mediante un sistema de evaluación-selección, que hace abstracción de toda consideración sobre las condiciones de inequidad en las que unos y otros estudian hasta culminar la educación media; incluso, muchos ni siquiera logran terminarla.<sup>3</sup> Este sistema y su filosofía política, obedecen a una lógica que enfatiza sólo en los resultados que premian a pocos y determinan el castigo, mediante la exclusión, para la inmensa mayoría. Son variables inherentes al enfoque de la educación como servicio, donde cada quien se sirve, en la medida de sus posibilidades y cosecha los triunfos que supuestamente se merece.

Las propuestas alternativas en educación, en el orden local, se ciñen, cada vez más, al enfoque que asume la Educación como un derecho. Este enfoque es una visión integral del problema de la educación y de la calidad; y es uno de los grandes aciertos de "Bogotá sin indiferencia", puesto que su Plan Sectorial de Educación, "Bogotá: una Gran Escuela", intervino, con éxito, en varios frentes simultáneos y, en particular, en la triada que suele señalarse como pilar del derecho a la educación: primero, la disponibilidad de verdaderos cupos, en los nuevos grandes colegios y en los colegios sometidos a reformas y adecuaciones arquitectónicas, animados por directivos y docentes comprometidos. El segundo pilar, el acceso creciente de niños, niñas y jóvenes a los salones de clase, en condiciones cada vez más dignas; y, tercero, la permanencia de alumnos en el sistema escolar, gracias a programas como

<sup>1</sup> Normalista. Escuela Normal Superior, Cali, Valle. Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad Santiago de Cali. Master en Ingeniería de Formación. Universidad Pierre et Marie Curie., Paris. Docente en educación primaria y Secundaria. Cali, Valle del Cauca. Docente universitario: Institut Supérieur de Technologie et Management, Paris. Institut de Telecommunications, Paris, Nissan, IBM, Société Générale, Paris. Actualmente es Asesor Secretaría de Educación de Bogotá SED en los Programas de Educación Media y Superior y Participación. correo electrónico: [jnaranjo@sedbogota.edu.co](mailto:jnaranjo@sedbogota.edu.co)

<sup>2</sup> Oferta de Cupos Pregrado en Instituciones de Educación Superior de carácter público: UPN 1.505; UDFJC: 3.000; UN 5.849; UNAD 2.500; ESAP 240 y Colegio Mayor de Cundinamarca: 960 para un total de 14.054 cupos. Fuente: Instituciones de Educación Superior.

208.506 jóvenes se inscribieron a diferentes IES en 2006; 67.497 jóvenes se encuentran matriculados en primer semestre en programas de formación en IES en 2006. SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SNIES / Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

<sup>3</sup> 56.110 jóvenes egresan del Sistema Educativo Oficial de Bogotá y 31.836 del sector Privado. Fuente: Cálculos SED con base en el sistema de matrícula y Censo C- 600 para el sector privado. Subdirección de Análisis Sectorial – Secretaría de Educación del Distrito Capital a corte de 2007, Bogotá, D.C. Colombia.



"Escuela Ciudad Escuela", comedores escolares, salud al colegio y los subsidios condicionados, entre otros. Se crearon políticas públicas de acción integral en los procesos educativos, las cuales consideran al sujeto en su integralidad y contexto. Se dieron los primeros pasos para la articulación de la educación media con la superior. Se avanzó en las condiciones materiales y factores asociados a la calidad de la educación.

Al continuar y profundizar la misma política educativa, el Plan de Desarrollo, "Bogotá Positiva, para vivir mejor, 2008-2012" está construyendo sobre lo construido y dando cumplimiento al programa de gobierno que los ciudadanos y ciudadanas de Bogotá votaron mayoritariamente en octubre de 2007; esta representa una gran apuesta por la calidad de la educación. Significa concertar los esfuerzos para que los niños, niñas y jóvenes, aprendan lo que se les enseña, en un sistema educativo donde los aprendizajes deben ser esenciales, pertinentes y que respondan a las expectativas individuales y sociales.

El desafío actual se refiere a la "transformación pedagógica para la calidad de la educación" traducido en proyectos llevados a la práctica en cada colegio y en cada aula de clase. El énfasis está en la calidad sin desmedro de los factores asociados como la gratuidad que en este cuatrienio se extiende hasta grado 11° o el fortalecimiento de las políticas de acción integral, mediante los programas de *Bogotá Sana* y *Bogotá bien alimentada*, entre otros.

La Alcaldía Mayor de Bogotá asume la prioridad de la inversión social, como motor para la igualdad de oportunidades, desarrollo y cohesión social. Es una alternativa al modelo que subsidia lo privado y que en nombre de la libertad, se sustenta en la ponderación de lo individual y el estímulo al consumo. Es otra óptica

para forjar la calidad de la educación, apoyada en la cualificación de lo que se aprende en la escuela, de la organización escolar; la innovación en las estrategias pedagógicas; un sistema de evaluación integral construido de manera dialógica y participativa. Significa, igualmente, acciones concretas para el desarrollo profesional y cultural de los directivos docentes y docentes.

En efecto, el derecho a la educación no se agota en las políticas de cobertura. Abarca también el compromiso del Estado, respecto a las capacidades, saberes, aprendizajes o conocimientos que los ciudadanos debemos dominar al culminar la educación obligatoria. Enunciado en forma interrogativa: ¿qué es lo que los estudiantes deben saber al terminar el 9° grado para poder construir sus proyectos de vida en lo académico, lo personal, lo ciudadano, lo social, lo laboral?; ¿cuál es la cultura común de nuestros ciudadanos y, en virtud de ello, cuáles son los contenidos de la educación?<sup>4</sup> Estamos hablando, por supuesto, de mínimos sociales para la equidad e igualdad de oportunidades, que caben en el universo del desarrollo individual y social.

Lo anterior implica crear condiciones materiales, medios, métodos y estrategias de la Escuela, para actualizar los contenidos que estructuran la malla currículo, al igual que el abordaje pedagógico para que el currículo previsto coincida con el currículo real;<sup>5</sup> es decir, para que los niños, niñas y jóvenes logren aprender lo que se les enseña en el colegio.

El camino para la construcción de dicha propuesta es la participación decidida de los directivos docentes, maestros, estudiantes y comunidad educativa, quienes en ejercicio de la autonomía de los colegios y liderazgo del gobierno escolar, están en condiciones para organizar las estrategias y conteni-

**Herramientas para la vida: Los seres humanos creamos y nos apoyamos en herramientas para resolver los problemas que el devenir nos pone en el camino. Entre estas destacamos:**

- **Aprender a leer y escribir correctamente**
- **Saber más matemáticas y ciencias**
- **Dominar el inglés**
- **Aprender a usar Internet**
- **La apropiación de la ciudad como escenario de aprendizaje**
- **Aprender a proteger y conservar el ambiente**
- **Enseñanza en libertad, democracia y convivencia**

4 BOURDIEU, Pierre y Gros, Francois, *La Educación Francesa: Ideas para una reforma*. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt6.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt6.htm)

5 PERRENOUD, P. (1990). *Curriculum : le formel, le réel, le caché in collectif sous la direction de Houssaye, J. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF éditeur, Paris

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

dos, por ciclos y periodos académicos, estructurados a partir de unos propósitos generales, comunes a toda la educación en Bogotá, algunos de cuyos elementos están señalados en una mirada crítica de los fines de la educación,<sup>6</sup> y los *Lineamientos Curriculares*, que en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, fueron promulgados por el Ministerio de Educación en 1998. Esta es una visión de la educación:<sup>7</sup>

*... capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos.*

*Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (Artículo 76).*



26

Igual dinámica participativa seguiría el desarrollo de las nuevas estrategias pedagógicas y el muy necesario renacer de las didácticas para abordar el currículo. Muchas son las experiencias exitosas de colegio distritales que bien podrían desarrollarse en otros colegios, en función de sus propias decisiones y acciones.

El Plan de Desarrollo, "*Bogotá positiva 2008-2012*", centra su actuar para la calidad de la educación, en diez proyectos que forman parte de una política mucho más amplia y compleja. Ellos apuntan a la "*transformación pedagógica para la calidad de la educación*", ellos son: (i) Reorganización de la enseñanza por ciclos y por periodos académicos; (ii) Incorporación de la lectura y la escritura como actividad curricular en todos los grados y áreas; (iii) Fortalecimiento de la enseñanza del inglés, las matemáticas y las ciencias en los grados 9°, 10° y 11°; (iv) Materializar el uso pedagógico de las tecnologías de la comunicación y la información en la enseñanza y aprendizaje; (v) Aprovechamiento de la ciudad como escenario de aprendizaje; (vi) Realización de proyectos ambientales escolares; (vii) Evaluación integral de la educación; (viii) Derechos humanos, convivencia, democracia, participación, interculturalidad y equidad de género; (ix) Cualificación de los rectores, coordinadores, docentes y ampliación de su horizonte cultural y, (x) Jóvenes con más oportunidades para el acceso a la educación superior.

He aquí una formación para la ciudadanía activa de seres con identidad, responsables y comprometidos con la comunidad, la democracia, los derechos humanos y la cultura. Son acciones pedagógicas que toman en consideración las dimensiones afectiva y volitiva de los estudiantes. La concepción subyacente es la de una Escuela con su papel claro que opta por articularse con la educación superior y con el trabajo. Son colegios que están empeñados en universalizar el derecho a una educación de excelencia, que responda a las expectativas individuales y sociales de los estudiantes, así como a los desafíos de una Bogotá Global.

### Las herramientas para la vida

Los seres humanos creamos y nos apoyamos en herramientas para resolver los problemas que el devenir nos pone en el camino. En efecto, requerimos de unos elementos esenciales para movilizarnos y actuar de manera pertinente en un contexto, sin olvidar que estos son cambiantes, luego, las herramientas deben ser dinámicas. Por ello es imperativo aprender a ejercer la autonomía, a desarrollar la iniciativa y poder actualizarse a lo largo de la vida para responder a las coyunturas, al rauda avance científico, tecnológico de la dinámica social; aquí nos referimos a herramientas para coadyuvar a la realización individual y social de los habitantes de la ciudad.

6 Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 5° Fines de la Educación

7 Niño Diez Jaime, (1998) Mensaje del Ministro de Educación Nacional, en la presentación de los lineamientos curriculares <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/mensajemin.asp>



— Alberto Motta —

Las transformaciones de la ciudad de Bogotá se arraigan en la escuela, los que aprenden, la vida misma del aula y su contexto

Lo aprendido en el colegio puede convertirse en herramientas claves para abrirse al mundo, a la vida, en lo personal, lo académico, lo social, lo ciudadano, lo laboral. Precisamente, varios de los proyectos del programa de calidad de la educación de *Bogotá positiva*, permiten desarrollar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes creen sus propias *herramientas para la vida*. Razones por las cuales, la Secretaría de Educación de Bogotá SED hace énfasis en algunas de esas herramientas por considerarlas fundamentales; lo imprescindible para el individuo, la comunidad, la ciudad y cuya producción por los propios educandos, debe ser parte del compromiso de la Escuela, frente a los niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital:

- **Aprender a leer y escribir correctamente**

La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura debe tener asiento en el currículo, en todos los niveles, grados y áreas. A través de nuevas estrategias para su enseñanza y aprendizaje y del fortaleciendo del uso pedagógico del libro, de BiblioRed<sup>8</sup>

y de las bibliotecas escolares, lograremos que la lectura y escritura comprensivas se conviertan en la puerta de acceso al conocimiento y a la producción de otras competencias.

- **Saber más matemáticas y ciencias**

Las matemáticas y las ciencias (naturales, humanidades) hacen parte de la preparación de nuestra juventud para el desarrollo investigativo, científico, tecnológico, social y económico de la ciudad. Todos debemos compartir una cultura científica básica, que incluya, por ejemplo, saberes sobre el universo y nuestro cuerpo. Por estas razones, es urgente que Bogotá y el país estimulen las vocaciones y estudios en ciencias y matemáticas,<sup>9</sup> como condición para nuestro desarrollo personal, social, tecnológico y económico.

- **Dominar el inglés**

Bogotá está inmersa en la realidad social, económica y cultural de un mundo globalizado. En ese contexto, dominar el inglés es una herramienta útil y necesaria, incluso para informarse e investigar.

- **Aprender a usar Internet**

El uso de las nuevas tecnologías representa una oportunidad para descubrir el mundo, a través de múltiples lenguajes, culturas, pedagogías, didácticas y lecturas. Demanda habilidades técnicas para seleccionar información y tratarla con actitud crítica y ética. Para seguir cerrando la brecha digital en Bogotá, la Secretaría de Educación de Bogotá, se propone elevar a un megabyte (MB), la banda ancha de conexión a Internet, en los colegios, y reducir de 25 a 16, el número de estudiantes por computador. La formación abierta y a distancia, desde nuestra plataforma de REDP,<sup>10</sup> será un componente mayor de la política educativa distrital, tanto para los estudiantes como para la formación de directivos docentes y docentes.

- **La apropiación de la ciudad como escenario de aprendizaje**

En las prácticas de la pedagogía ha predominado un esquema conocido como el *"drama de la formación"*. Es la unidad tiempo, espacio y acción, donde todos aprenden lo mismo, de la misma manera, a la misma hora y en el mismo espacio. Este esquema ha perdido vigencia. Los espacios de aprendizaje y los tiempos ahora son abiertos. Los contenidos y la información en la red y en la ciudad se han multiplicado. La ciudad es un escenario de aprendizaje y una valiosa fuente

8 [www.biblored.org.co/](http://www.biblored.org.co/)

9 Sólo el 3% de los graduados universitarios lo hacen en matemáticas, ciencias naturales, veterinaria y afines: Observatorio Laboral Para La Educación: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-144482.html>

10 <http://www.redp.edu.co/>

## • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •

*Las transformaciones que adelanta la administración de Bogotá para la calidad de la educación, tocan el corazón del acto pedagógico, la relación directa entre la Escuela, los que aprenden, la vida misma del aula, del colegio y su contexto. Tienden un puente entre el sistema escolar y los niños de tres y cuatro años, con políticas públicas que esbozan lo que será en un futuro el preescolar de tres grados. Proponen un modelo de oportunidades para los y las jóvenes, redefiniendo y variando la educación media, para proyectarla a la superior y el trabajo mediante la semestralización y articulación del sistema con los grados 10º y 11º*

reconocimiento y garantía de los derechos para la realización de la dignidad humana.

### La organización escolar

Los actuales niveles de educación básica primaria y secundaria son demasiado extensos, desarticulados y heterogéneos. No atienden las particularidades del desarrollo corporal, social y cognitivo de los diferentes grupos etáricos de estudiantes. De allí la necesidad de crear ciclos más cortos y homogéneos, con estrategias pedagógicas diferenciadas, para acompañar diversas maneras de aprender, de relacionarse, del desarrollo socio-afectivo y acorde con las expectativas e imaginarios de los niños, niñas y jóvenes.

La desarticulación de la básica secundaria con la media y de ésta, a su vez, con la educación superior es evidente. Igual ocurre entre el preescolar y la básica primaria. Por esta razón, la organización por ciclos y periodos académicos, cuya identidad depende de sus respectivos propósitos y aprendizajes, llama al fortalecimiento de los dos extremos del sistema escolar, donde se concentra la mayor inequidad, en cuanto al disfrute del derecho a la educación.<sup>11</sup>

De una parte, la administración distrital atenderá, a través de las Secretarías de Educación y de Integración Social, a los niños de 3 y 4 años, iniciando el camino para la construcción a mediano plazo del preescolar de 3 grados.

En el otro extremo del sistema escolar, Bogotá se propone hacer de los grados 10º y 11º, una oferta variada, un abanico de oportunidades. Lo deseable es que los estudiantes quieran y puedan cursar una educación media que dialogue con sus imaginarios, gustos e intereses. Para ello, los colegios que cuentan con educación media deben abrirse a la movilidad de los jóvenes que terminan el grado 9º. Lo anterior exige una identidad clara, un Proyecto Educativo Institucional PEI, en cada colegio articulado con el de los otros colegios de la localidad, esto es, con el Proyecto Educativo Local (PEL).

La educación media se construye bajo el horizonte de la educación superior, despojándose de su tradicional carácter remedial de la secundaria; la administración distrital ha concebido diversas estrategias: sesenta colegios de Bogotá, constituirán una red que estructura veinte Instituciones de Educación Media y Superior, donde estos niveles se integran, curricular y físicamente. La formación se desarrolla en la sede de la media, mientras el currículo se teje gracias al trabajo de docentes pares del colegio y una institución universitaria. Allí

28

de conocimiento. Las expediciones pedagógicas curriculares, aluden a escenarios donde las diferentes disciplinas abordan la realidad, el contexto social, histórico o cultural de la ciudad, que devienen objeto real de estudio y reflexión, de forma interdisciplinaria en el aula de clase.

#### • Aprender a proteger y conservar el ambiente

El énfasis está en desarrollar estrategias pedagógicas que permitan transformar actitudes y comportamientos, de todos y todas, para la protección y conservación del ambiente, dentro de un marco de desarrollo sostenible.

#### • Enseñanza en libertad, democracia y convivencia

Significa la promoción del respeto a los derechos humanos, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la integración social de las diferentes culturas y comunidades. La educación de calidad es aquella que practica la equidad, enseña en libertad, construye convivencia y no acepta la violencia. Es semillero de ciudadanos que resuelven pacíficamente los conflictos. El colegio es un centro de cultura, conocimiento, formación integral democrática y participativa, de promoción,

11 234.214 niños y niñas del nivel preescolar en el año 2007 se inscribieron a este nivel educativo, la cual registra una tasa de cobertura neta del 57.2%; 755.613 niños y jóvenes entre 12 y 17 años se inscribieron en educación secundaria y media, en la que se tiene una tasa de cobertura neta del 81.1%. Fuente DANE- SDP – ECV 2007.

se ofrecen carreras técnicas y tecnológicas,<sup>12</sup> cursadas desde el grado 10º, por adición curricular, en una media organizada por semestres. Los contenidos se estructuran por ciclos mediante agrupamiento, y circulan en un sistema de carácter propedéutico que permite certificar las diferentes etapas que pueden llevar, por ejemplo, a una ingeniería: técnico al terminar la media y luego tecnólogo. Con ello se busca brindar más oportunidades de acceso a la educación superior a los y las jóvenes, en particular de estratos 1, 2 y 3. Estas acciones se complementan con sistemas de financiación y becas para el ingreso a otras instituciones universitarias.

La articulación con el SENA está dirigida a garantizar que los jóvenes puedan certificarse en la formación que inician en la media, y debe estar orientada a graduar técnicos profesionales o tecnólogos. Se adelantarán alianzas con instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, con certificación de técnico laboral, como complemento y no como sustituto al currículo de la educación media. El objetivo es la doble certificación, es decir, multiplicar las oportunidades.

La educación media debe servir para el encuentro de quienes se sienten atraídos por uno u otro campo del conocimiento. Es una de las razones para hacer de la media una oferta variada. A los modelos ya presentados, debemos agregar la media especializada en humanidades, lenguas, arte, deporte, matemáticas, etc.

### Directivos docentes y docentes cualificados y comprometidos

Los cambios en las prácticas de aula, en los colegios, sólo son posibles con la adhesión de los directivos docentes y los docentes. El compromiso de los educadores es vital para llevar a la práctica los programas de *Bogotá positiva*. La Secretaría de Educación de Bogotá SED debe reconocer y acompañar a sus docentes, mediante programas de cualificación profesional y desarrollo cultural para fortalecer la condición de los maestros como sujetos de saber en sus propias disciplinas, sujetos de política educativa y sujetos de derechos laborales y profesionales.

### Conclusión

Las transformaciones de la ciudad de Bogotá hacia una educación con calidad se arraigan en el corazón del acto pedagógico, en la relación directa entre la Escuela, los que aprenden, la vida misma del aula, del colegio y su contexto. Ellas tienden un puente entre el sistema escolar y los niños de tres y cuatro con políticas públicas que esbozan lo que será en un futuro el preescolar de tres grados. Proponen un modelo de oportunidades para los jóvenes, redefiniendo y variando

la educación media, para proyectarla a la superior y el trabajo mediante la semestralización y articulación del sistema con los grados 10º y 11º.

Las transformaciones se aproximan a lo actitudinal de quienes habitan los colegios, los derechos humanos, la convivencia, el respeto por la naturaleza; la organización escolar, los contenidos, los aprendizajes y el cómo pedagógico y didáctico para abordarlos. Son hechos que ven la luz, esencialmente, en la planeación del colegio y en las prácticas de los docentes en el aula. Luego son acciones posibles, en la medida en que los directivos docentes, los maestros, las maestras, los estudiantes, los padres y madres de familia y la comunidad, hagan suyas dichas transformaciones. Por su parte, la administración distrital está preparada y dispuesta para acompañarles en esa gesta, puesto que la calidad de la educación es un asunto de todos.

### Bibliografía

Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, Argentina; Col. Centro, C. P. México, D. F. Cuadernos de la reforma. El Aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela – Comisión para el debate sobre el futuro de la Escuela, presidida por Claude Thélot

FASCE, H. Eduardo, Médico Cirujano, Director Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Aprendizaje profundo y superficial. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol412007/esq41.htm>

Ministerio de Educación de Francia (2006), Todo lo que es imprescindible dominar al acabar la educación obligatoria. <http://media.education.gouv.fr/file/46/5/5465.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General. Resolución 214 de 2004 Por la cual se aprueba el documento “Reducir Desigualdades y Recuperar la centralidad de los aprendizajes” (...)

Samuel Moreno Rojas. Alcalde Mayor de Bogotá. Programa de Gobierno. *Bogotá positiva: Por el Derecho a la ciudad y a vivir mejor*.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor” (Proyecto)

Secretaría de Educación, SED Subsecretaría Académica. Proyecto de inversión 2008-2012 y Plan de acción. Bogotá, D.C. 2008

Secretaría de Educación de Bogotá. SED, Herramientas para la vida: Documento de trabajo. Bogotá, D.C. 2008

12 *Diario El País de Cali, Mayo 26 de 2008* “(...) Mientras en los países desarrollados se calcula que hay siete técnicos o tecnólogos por cada universitario, en el mercado colombiano sucede todo lo contrario: hay siete universitarios por cada técnico o tecnólogo... Tan solo en el 2007 se graduaron 33.200 universitarios, mientras en el mismo año el número de técnicos y tecnólogos fue de 11.009 (...)”. *Observatorio laboral para la educación*.

## • PROFESION DOCENTE •

# Intencionalidad de las políticas de evaluación de docentes en el contexto de la globalización neoliberal

José Emilio Díaz Ballén<sup>1</sup>

Este escrito incluye una síntesis y análisis crítico de los aportes y reflexiones de la comunidad de docentes e investigadores participantes en el proyecto, provenientes de España, México, - Baja California - Latinoamérica y en Colombia principalmente.

30

A partir de la reflexión y estudio que generó el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional con relación a la metaevaluación de las políticas de evaluación de los docentes se invitó a expertos nacionales e internacionales a hacer sus aportes a partir de la pregunta, *¿Cuál es la intencionalidad de las políticas de evaluación de los profesores de primaria, secundaria y universidad?* Para la indagación teórica-práctica el grupo elaboró cinco preguntas que formuló a los expertos nacionales e internacionales, sus resultados se publicaron en el libro *“Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación”*.<sup>2</sup> Se recogen en una panorámica universal y local unas consideraciones sobre la evaluación y, en concreto, respecto de la intencionalidad de las políticas educativas y la evaluación de los docentes en el contexto de la globalización de las políticas neoliberales y sus efectos inmediatos en el contexto colombiano.<sup>3</sup>

En el contexto de la globalización neoliberal y del discurso aparentemente novedoso de la calidad, y la reforma a los sistemas educativos, los expertos investigadores, docentes y directivos-docentes entrevistados coinciden en afirmar que las políticas educativas en relación con la concepción de Evaluación de

Docentes está fundamentada y dirigida por una parte, en una racionalidad técnico-instrumentalista y por otra, en una racionalidad económica. En consecuencia, los expertos coinciden en que la intencionalidad se podría develar en varios momentos, en primer lugar, el modelo subyacente de evaluación de los docentes que se comenzó a aplicar al sistema educativo y los docentes es la *Evaluación Sumativa*, esto es, atribuir una calificación al desempeño docente para fines de salario diferencial, de compensaciones económicas, de prestigio y de escalafón. (Aguirre 2007: 38) Esta intencionalidad distante de la función formativa que por la década del setenta proponía Scriven, citado por Monedero Moya (1998), perspectiva que se contrapone a la evaluación por objetivos propuesta por Tyler, citado por House (1997), sustentada en el pilar científico y en la racionalidad positivista, a la que sólo le interesa la verificación y control de variables medibles y cuantificables en términos de conducta. (Rafael Díaz, Rafael Flórez y Luís A. Malagón (2007). En segundo lugar, los profesores Juan M. Álvarez, Luís M. Lázaro y William R. Sánchez (2007) encuentran en el modelo de *Rendición de Cuentas*, una forma exclusiva de Control-Auditoría. Esta auditoría externa complementada con la evaluación por objetivos y pensada desde la ideología neoliberal tiene como finalidad controlar si los recursos económicos invertidos son consecuentes con los resultados pautados y controlar el alcance de los logros propuestos. Subyace en este modelo de evaluación docente un binomio inseparable, *Auditoría - Evaluación*, que se utiliza para el control fiscal, inspección y vigilancia, de lo que acontece en las instituciones escolares (Niño Zafra, 2005). Este tipo de evaluación posee un sesgo político-ideológico asociado a un modelo neoliberal fundamentado en la rendición de cuentas y en las políticas de control externo que son la característica del

1 Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía e Historia de la U. Santo Tomás; Especialista en la Didáctica en la Enseñanza de la Historia de la misma universidad y Magister en Educación con énfasis en la Línea de Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional). Actualmente se desempeña como profesor del Colegio Mayor de San Bartolomé. Docente Investigador e integrante del Grupo Evaluando\_nos adscrito a la Facultad de Educación. Departamento de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jedb2005@yahoo.es; jdiaz@pedagogica.edu.co

2 Grupo Evaluando\_nos. Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación (2007). Políticas Educativas. Evaluación y Metaevaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Los autores citados en este texto participan en este proyecto editorial.

3 En orden alfabético por apellido, como procedimiento de organización textual, lo integran los siguientes profesores: el profesor Juan Manuel Álvarez Méndez (Madrid - España); la profesora Lucía Coral Aguirre Muñoz (Baja California); el profesor Ángel Díaz Barriga (México); el profesor Díaz Borbón (Colombia); el profesor Enrique Javier Díez Gutiérrez (León - España); el profesor Jairo Estrada Álvarez (Colombia); el profesor Rafael Flórez Ochoa (Antioquia, Colombia); el profesor Luis Miguel Lázaro Lorente (Valencia - España); el profesor Luís Alberto Malagón (Ibague - Colombia); el profesor Juvenal Nieves Herrera (Colombia); la profesora Libia Stella Niño Zafra (Colombia); la profesora Mónica Eva Pini (Buenos Aires - Argentina); el profesor William René Sánchez Murillo (FECODE - Colombia) y el profesor Miguel Ángel Santos Guerra (Málaga - España).



– Alberto Motta –

**En relación con la comprensión, sentido y experiencia de la Evaluación se observan los siguientes impactos: la Evaluación como instrumento idóneo para llevar a la realidad los fundamentos de la doctrina neoliberal y neoconservadora. Se empobrece el discurso de la Evaluación. La evaluación se lleva a cabo burocrática y selectivamente al estilo de las políticas neoliberales y neoconservadoras**

devenir de un Estado Social de Derecho al Estado Neoliberal. En tercer lugar, esta auditoría y evaluación, que expresa la intencionalidad de la política educativa en evaluación de los docentes coloca en evidencia fines como, el control fiscal, la inspección y buscar dar cuenta, a su manera, de todo lo que acontece en los sistemas escolares y en particular en la escuela. En este sentido, Ángel Díaz y Libia S. Niño (2007), coinciden en afirmar que en el contexto Latinoamericano se ha venido implementando las

pruebas estandarizadas al Sistema Educativo para evaluar Estándares, Competencias y Exámenes de Calidad de la Educación Superior en aras a extender la eficiencia y eficacia de los centros escolares presente en las políticas de Calidad de la Educación. Dichas políticas dan cuenta del rendimiento controlado y los resultados fijados desde la racionalidad económica y técnico-instrumentalista de las políticas neoliberales y los lineamientos de los Organismos Internacionales de corte Financiero (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) y Cultural (UNESCO) (Pacheco y Díaz 2000).

Finalmente, en el mismo contexto de la Comunidad Europea y en los Estados Unidos surgiría una variante del modelo inmediatamente anterior. En los estudios de la profesora Mónica Pini se le conoce como el modelo la evaluación de *Pago por Mérito*, sistema en que el profesor recibe una ganancia extra cuando desempeña una actividad que no está en sus funciones contractuales. En Argentina la experiencia se centró en la evaluación de los estudiantes y se intentó premiar la productividad docente, haciendo depender el salario de los resultados de las evaluaciones de los alumnos, medida que poco a poco perdió su legitimidad por los bajos resultados y la pobre situación social de los estudiantes (Pini, 2007: 146). Para otros países de América Latina y especialmente Colombia, se abren las reformas a sus Sistemas Escolares y en consecuencia, se genera una cascada de Leyes, Decretos y Resoluciones, desde la década de los años 1990 y con más vehemencia entre los años 2002 a 2007 respectivamente. En consecuencia, un claro ejemplo en el ámbito de la Educación Superior, con el Decreto 1444 de 1992, mediante el cual se establece el sistema de

## • PROFESION DOCENTE •

puntos para la asignación salarial, en reconocimiento a cada profesor según su productividad. Esto provoca más desazón entre los docentes y en las mismas Universidades Públicas, termina por patrocinar ambientes de desunión magisterial y sindical y, por aislar en una franca competitividad a los profesores de las diferentes facultades de la misma Institución.

En lo referente a la dimensión política se expresan coincidencias sobre la existencia de intereses económicos trazados desde posiciones de poder en la sociedad globalizada en torno los parámetros neoliberales que trascienden los sistemas educativos y culturales de cada país. Los profesores e investigadores de las Universidades de España entre ellos, Juan M. Álvarez, Enrique J. Díez, Luís M. Lázaro y Miguel A. Santos, encuentran que la intencionalidad de las políticas de Evaluación de los Docentes está caracterizada por:

- a. Una planificación de las políticas que trasciende a todos los países en el contexto de la ideología neoliberal, como lo propone Juan M. Álvarez (2007), que define a la Educación desde un enfoque empresarial de mercado y en consecuencia necesitada de dirección gerencial tanto en Educación Básica-Media y en Educación Superior. Esta mirada, al ser pensada en el marco de una racionalidad gerencial, por una parte, no deja espacio para pensar en la formación de verdaderos ciudadanos para un mundo cada vez más complejo y global, sino que termina sirviendo a los intereses del mercado y de la sociedad globalizada. Por otra parte, las políticas están diseñadas desde una racionalidad técnica para el control y la vigilancia de las instituciones escolares y desde el enfoque de Evaluación para la Toma de Decisiones que toma cuerpo en los criterios de eficiencia y eficacia del Sistema Escolar, amparada en un discurso ambiguo de Calidad de la Educación.
- b. La intencionalidad, para Enrique Javier Díez (2007), además de instrumento de poder al servicio del control político administrativo (Álvarez, 2007: 14), se caracteriza por ser un sistema externo homogenizante y tecnocrático-conductista interesado más en la rentabilidad y la eficiencia de los centros escolares, que termina desconociendo la escuela como un centro de construcción de saberes e interacción de ciudadanos y sujetos de Derechos y Deberes. Por tanto, se hace relevante develar y devolver el verdadero sentido pedagógico que tiene la Evaluación para los Docentes. La evaluación no es un proceso técnico sino que tiene naturaleza política y ética... a quién sirve a quién trata de beneficiar (Santos, 2007, 168).

En el sector Educativo Latinoamericano los profesores e investigadores consideran que la intencionalidad expresada desde lo político se enmarca en la extensión de las políticas neoliberales y neoconservadoras con el visto bueno y directri-

ces de los organismos internacionales (Pini, 2007: 146). Para Lucia Coral (2007) los intereses subyacen en las diferentes reformas y normatividad; estos intereses sirven, por un lado, para calificar el desempeño en aras a un ahorro fiscal y someter la función docente a unas normas con la consecuente cara o cruz de la moneda, o sea, premiar o sancionar el desempeño docente. Ángel Díaz (2007) considera que estos sirven para cuestionar socialmente a los docentes como responsables de la crisis que se vive en los Sistemas Educativos, y en este sentido la intencionalidad de las políticas legitiman la evaluación como instrumento de poder inherente en el discurso de evaluar para mejorar la calidad de la educación.

Los expertos participantes coinciden en algunos aspectos cuando se trata de examinar la situación de Colombia; sin embargo, a su vez, manifiestan otros puntos de vista que agudizan y demuestran lo complejo y conflictivo que representa develar la verdadera intencionalidad de las políticas educativas en la evaluación de los profesores de primaria, secundaria y universidad. Sus posturas tanto de encuentro como para debate se sintetizan así:

- a. La coyuntura histórico-política de la dimensión político-económica de las políticas educativas en la evaluación de los docentes, es el tránsito del Estado Social de Derecho al Estado Comunitario - caracterizado por la imposición de las políticas neoliberales -, caracterizado por una serie de reformas globales, que se reflejan en las políticas de aumento de la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación. Dichas políticas que propenden por la reducción de costos - relación costo beneficio -, criterios que hoy se encuentran en la Ley 715 de 2001 y en el consiguiente caudal de normatividad sobre políticas de Evaluación en el Sistema Educativo Colombiano (Estrada, 2003: 21; 2007: 86).
- b. Es de anotar que la intencionalidad de las políticas se reviste de significado ambiguo y se fortalece en el marco legal y en la burocracia de los diferentes entes gubernamentales de los últimos gobiernos de ideología neoliberal y neoconservador. En un primer momento, se advierte el discurso de la Calidad de la Educación en términos de excelencia académica, racionalización de los recursos, la expansión de la cobertura, la autonomía, la eficiencia y la cualificación, entre otros. En un segundo momento, se destaca el carácter instrumental de la evaluación y el interés de servir como una acción burocrática y vertical de persuasión social para los sujetos implicados en el Sistema Educativo que en consecuencia, son quienes terminan recibiendo los efectos de estas medidas y estrategias propias de un Estado Evaluador (Díaz, 2007: 66). La experiencia de los docentes durante los últimos cinco años en este contexto





**Para los estudiantes que son sujeto de las evaluaciones estandarizadas y masificadas y que sólo evalúan las competencias mínimas según unos estándares que miran más a los procedimientos y formatos que a la posibilidad de tener una Educación de Calidad: se busca redefinir el sentido de la Educación: formar un ciudadano crítico y sumiso a los aparatos e instancias de poder, control y dominio; los estudiantes están sujetos a una presión de tal forma que respondan a las pruebas masificadas y estandarizadas. A las familias de los estudiantes se les exige buscar centros escolares de calidad y a las instituciones para que desarrollen su labor en términos de eficiencia y rentabilidad. La educación se basa en competencias laborales según los intereses globalizantes del mercado, de allí el empobrecimiento del contenido de la Educación**

está asociada con la imposición de normativas de estas políticas de control y vigilancia. Estas prácticas jerárquicas han pretendido evaluar a través de normas como el Decreto 1278 de 2002, D. 1279 de 2002 y D. 3782 de 2007 (Nieves, J. 2007: 118).

- c. Las políticas mencionadas, fruto del diseño de la racionalidad técnico-instrumentalista ajenas a los complejos, problemáticos y diversos contextos en que se desarrolla la función formativa de los docentes tienen su tránsito desde los entes gubernamentales a la base a través de las políticas públicas. La evaluación como valor ideológico y económico a operar en el sistema escolar busca un nuevo perfil al mismo tiempo como instrumento idóneo para hacer realidad los cambios neoliberales en el Sistema Educativo (Díaz, 2007: 66). A juicio de Libia S. Niño esta evaluación, como ejercicio de control externo se hace efectiva a través de las políticas de acreditación en la Educación Superior y en la Educación Básica y Media con la propuesta de aplicar procesos y procedimientos de certificación que entidades particulares bajo la mirada de organismos internacionales certificadores de la gestión de la calidad, vienen adoptando en los diferentes países y que. para el caso de Colombia, está a la orden del día. Se evalúa y se aplican procesos de gestión empresarial y procesos de gestión de calidad pero continúan las luces y sombras en el núcleo de la pedagogía. Parece que se olvida que la Educación trasciende los procesos de mercadeo y formatos propios de las políticas neoliberales en que se busca empaquetar y vender los nuevos sujetos, dotados de las mínimas y fundamentales competencias para el mercado laboral que las multinacionales necesitan para servir a sus intereses de extensión y poderío económico.
- d. Finalmente, para los docentes William Sánchez y Juvenal Nieves (2007), toda la normatividad vigente en las Leyes, en los Decretos y en las Resoluciones se fundamentan en una evaluación para el control y no tienen en cuenta los procesos pedagógicos; sólo se dirige a evaluar las competencias y estándares propios de un currículo mínimo y homogenizante en todo el país pese a la resistencia del magisterio y a los pocos resultados obtenidos durante esta primera década del nuevo milenio.

En lo que respecta a la intencionalidad de la dimensión política y económica de las políticas es posible enfocar el análisis en los siguientes términos: en la Educación Superior se busca aplicar la rendición de cuentas externa para asignar salarios según rentabilidad y producción intelectual de los profesores universitarios; el pago por mérito, cuyo propósito es aumentar la rentabilidad y eficacia de los maestros, se constituye en auditoría sobre el Sistema Educativo. La permanente vigilancia sobre el sistema para generar competitividad. Y en la Educación Básica y Media se busca la aplicación de la rendición de cuentas y la toma de decisiones para controlar y vigilar el desempeño de los docentes y para lograr ascensos en el escalafón o para premiar o sancionar la resistencia a la normatividad desplegada en

## • PROFESION DOCENTE •

las instituciones educativas oficiales y en los procedimientos instrumentales de certificación en el sector privado.

Otra categoría analítica que hace evidente el pensamiento y experiencia de los expertos en relación con la intencionalidad de las políticas educativas en evaluación de los docentes es lo educativo. La docente e investigadora Libia S. Niño Zafra (2007) bien señala que los fines de homogenización de sujetos; estandarización de resultados educativos; currículos únicos nacionales; uniformización de las formas de actuar; sentir y pensar de los individuos y los grupos de maestros, padres de familia y estudiantes representan la dinámica impulsora de los fundamentos teóricos y prácticas de las políticas de evaluación de profesores. En este contexto se evidencia una evaluación desde una racionalidad estratégica, instrumentalista y económica de un Estado evaluador, aunque se esperaría su contribución al desarrollo profesional, se convierte en mecanismos de selección y exclusión de profesores. Su propósito central es el enfoque en la estandarización de tareas y currículo a través de la familiarización de estándares del desempeño docente. Los contenidos se reducen a lo pautado en los estándares. Aunque se menciona el apoyo a mejorar la calidad de la educación para toda la institución, el énfasis centra la exigencia en el desempeño del profesor sin tener en cuenta los factores políticos, económicos sociales que están influyendo en los resultados de los estudiantes. En cuanto a lo administrativo, las relaciones jerárquicas de selección, la denominación de unos pertenecientes a la cúspide de las instituciones o de los organismos de control, o Ministerio de Educación, se espera que los maestros puedan cumplir con las competencias y con los estándares que apoyan las exigencias del mercado como mecanismo de estandarización de la tarea.

Recogiendo los diversos momentos y consideraciones anteriormente descritos y siendo ellos la causa directa de la intencionalidad neoliberal, es pertinente señalar los impactos de la imposición de las intencionalidades de las políticas educativas con respecto a la evaluación de los docentes. Estos impactos están dados en el contexto del sistema educativo y en consecuencia, termina afectando a los docentes, estudiantes y al mismo currículo, a la comprensión y práctica de la evaluación, a los padres de familia y los centros escolares tanto de Primaria, Secundaria y Educación Superior. Estos son los más significativos y problemáticos en el terreno de lo teórico-práctico de acuerdo con una subcategorización de análisis y tratamiento de la información:

- a. En cuanto a la dimensión política y económica es evidente que:
  - ☞ Se pretende el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad y de Sistema Escolar (Consenso de Washington).
  - ☞ Se busca generar ahorro fiscal.

- ☞ Intención de organismos gubernamentales de regular, clasificar y excluir docentes.
  - ☞ Flexibilización del mercado laboral en el ámbito educativo y la administración de docentes.
- b. Entre los impactos para los directivos docentes y docentes podemos señalar:
    - ☞ Clasificación del profesor según la producción.
    - ☞ Cuestionamiento social sobre el desempeño del profesorado, según resultado de los estudiantes.
    - ☞ Clasificación de los profesores en forma directa.
    - ☞ Presión a los docentes para cumplir con el currículo único, mínimo y homogenizante.
    - ☞ Detrimento de la autonomía del docente.
    - ☞ Se fomenta la competitividad y aislamiento del profesorado en los centros educativos.
  - c. En relación con la comprensión, sentido y experiencia de la evaluación se observan los siguientes impactos:
    - ☞ La evaluación como instrumento idóneo para poner en práctica los fundamentos de la doctrina neoliberal y neoconservadora.
    - ☞ Se empobrece procesualmente el discurso de la Evaluación.
    - ☞ Hacer de la evaluación una cultura y práctica escolar pero al estilo de las políticas neoliberales y neoconservadoras.
    - ☞ La evaluación y la exclusión son acciones que sustentan el sistema.
    - ☞ Aplicación burocrática de una evaluación selectiva.
    - ☞ Aplicación de pruebas externas a la docencia.
    - ☞ Evaluar al docente a través del currículo, mínimo y homogenizante.
  - d. Para los estudiantes que son sujeto de las evaluaciones estandarizadas y masificadas y que sólo evalúan las competencias mínimas según unos estándares que miran más a los procedimientos y formatos que a la posibilidad de tener una educación de calidad:

- ✘ Se busca redefinir el sentido de la Educación: Formar un ciudadano acrítico y sumiso a los aparatos e instancias de poder, control y dominio.
- ✘ Presión a los estudiantes para responder a las pruebas masificadas y estandarizadas.
- ✘ A las familias de los estudiantes para buscar centros escolares de calidad y a las instituciones para que desarrollen su labor en términos de eficiencia y rentabilidad.
- ✘ Educación basada en competencias laborales y según intereses globalizantes del mercado.
- ✘ Empobrecimiento del contenido de la Educación.

Ante este panorama tan complejo como preocupante por sus impactos, es necesario advertir y señalar que los docentes en ningún momento están en contra de ser evaluados. La resistencia del magisterio, los estudiantes y padres de familia está en provocar alternativas que opten por una Evaluación del Sistema Escolar y en particular de los Docentes más allá de la racionalidad político-económica y de la racionalidad técnico-instrumentalista fruto de la ambiciosa y dominante globalización neoliberal. Para los profesores es claro que la evaluación es una dimensión esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y mejorando la enseñanza se podría mejorar la evaluación (Flórez, 2007: 96). Es urgente construir alternativas pensadas desde una racionalidad práctica, dialógica y crítica de los diversos contextos y problemas que vive la educación y la comprensión y práctica de la evaluación docente. Es así como los participantes en esta experiencia investigativa y quienes están formando los nuevos ciudadanos/as del presente en el sector oficial como en el privado continuarán desplegando sus mejores esfuerzos por lograr una evaluación de los docentes que en primer lugar, sea construida en procesos colectivos y democráticos con amplia participación de los estamentos escolares.

En segundo lugar, se requiere de una evaluación pensada y diseñada desde la ética de la corresponsabilidad, que se diseñe una evaluación para la comprensión de la realidad y mejora de la práctica más allá de la validez y la confiabilidad (Álvarez y Santos, 2007). En tercer lugar, desde la perspectiva de Aguirre y Niño (2007), se necesita una Evaluación pedagógica como apoyo y mejora, centrada en la función formativa en la que no sólo se cuestione al maestro sino al Sistema Educativo y a quienes elaboran las políticas educativas y a quienes las revisitan y legitiman desde la normatividad. En cuarto lugar, una evaluación horizontal, equitativa, unificada y justa pensada desde un *Nuevo Estatuto Docente* para todo el magisterio nacional. Finalmente, se necesita priorizar las

transformaciones al sistema educativo colombiano y no sólo imponer sistemas de evaluación de la calidad de la educación que miran más a los instrumentos que a las personas, a las gestiones que a los contextos. Es una invitación a reflexionar a los políticos, a los economistas y a los técnicos que sirven al Gobierno de turno que sólo se preocupan por generar cascadas de reformas y de leyes al Sistema Escolar, consecuencia de un Estado Evaluador. Lo importante ahora es generar procesos de verdadero cambio. A propósito plantea Habermas citado por S. Kemmis, que el cambio en la Educación requiere organizar los procesos y organizar también la lucha política mediante la cual puedan, los implicados en el proceso iluminador, cambiar las formas existentes en la escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos (1998: 92).

### ◦ Bibliografía

- APPLE, Michael W. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Barcelona: Paidós.
- BARDIN, Laurence (1996). *El análisis de contenido*. Francia: Akal.
- DÍEZ, Enrique J. (2007). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en la Educación*. Barcelona: El Roure.
- ESTRADA, Jairo (2003). *La contra "revolución educativa"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grupo Evaluando\_nos. Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación (2007). *Políticas Educativas. Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HABERMAS, Jürgen (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HOUSE, E. R. (1997). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata S. L.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MONEDERO, Juan Jose (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Aljibe, S. L.
- NIÑO ZAFRA, Libia S. (2005). *La Evaluación Docente en las políticas evaluativas y la administración institucional*. En: Revista Opciones Pedagógicas No. 31. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- PACHECO, Teresa y DÍAZ, Ángel (2000). *Evaluación Académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

## • PROFESION DOCENTE •

# Profesionalización y dignificación docente

Jaime Rafael Vizcaino y Beatriz González Soto<sup>1</sup>

Relatoría del conversatorio convocado con ocasión de la **Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación "Pongan fin a la exclusión ahora" y "Educación de calidad"**, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Bogotá, D.C. el 22 de abril de 2008

**E**n el marco de la Campaña Mundial -un movimiento de carácter mundial cuyo objetivo es velar y reclamar el cumplimiento de los compromisos que en materia de educación han adquirido los gobiernos y la comunidad internacional- se organizó la Semana de Acción Global por El Derecho a la Educación que se realiza anualmente la tercera semana del mes de abril en todo el mundo.

La acción central del año 2008 se convocó sobre el lema: *"Educación de calidad para poner fin a la exclusión"*; consistió en la visita los líderes políticos, especialmente quienes están en posibilidad de tomar decisiones en materia de política educativa, a las instituciones educativas, comunidad o centro social; en esa instancia se compartieron con la comunidad educativa inquietudes, demandas y posibles soluciones a las dificultades que enfrentan amplios sectores de la población para acceder a una educación de calidad a lo largo de su vida.

Estas acciones se realizaron en varias regiones del país, algunas con énfasis específicos como la que aquí presentamos, con los diferentes los puntos de vista sobre la profesionalización y dignificación docente. Este conversatorio lo realizamos en la Universidad Pedagógica Nacional - UPN con la participación de profesores de la Universidad, representantes de la Secretaría de Educación Distrital SED, La Federación Colombiana de Educadores - FECODE, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, La Red de Educación Popular entre Mujeres - REPEM, la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación y Viva la Ciudadanía.

**Nancy Martínez Álvarez**, Subsecretaria Administrativa de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Bogotá

El debate propuesto por la Subsecretaria Administrativa de la SED señaló dos aspectos: i) la condición actual de la política pública en educación en Bogotá en relación con los maestros, y ii) algunos puntos a tener en cuenta sobre la dignificación de la profesión docente.

En cuanto al primer aspecto, se señala que la actual política pública en educación en la ciudad de Bogotá ha trascendido de considerar la educación como un servicio hacia su entendimiento como un derecho fundamental de los niños como ciudadanos. En este marco, la política distrital con respecto a los maestros ha avanzado en dos puntos importantes: 1) El reconocimiento de los maestros, directivos docentes, orientadores y demás personal participante en el proceso educativo como sujetos de transformación del servicio educativo hacia su entendimiento como derecho, y 2) Un programa político dirigido a la oferta de condiciones iniciales de tipo material como prerrequisito para el cumplimiento del derecho. En este último punto destaca la notable inversión que la ciudad capital desarrolló en infraestructura educativa en la gestión pasada, así como el propósito de la actual administración de alcanzar una educación con gratuidad.

Se destacan tres esferas de la profesión docente esenciales a tener en cuenta para su dignificación: 1) la formación; 2) la acción y 3) el imaginario social alrededor del maestro. De la primera esfera se manifiesta una preocupación frente a la formación que se está impartiendo en las escuelas normalistas. De la segunda, se coloca énfasis en la creciente vinculación de maestros y maestras al sector privado, donde sus condiciones laborales no están debidamente reguladas y su tratamiento no es el más adecuado, al tiempo que se presenta la tendencia a la desvinculación de maestros del sector oficial, donde el ambiente laboral es más respetuoso con la profesión. Se destaca que el Distrito Capital se ha propuesto desviar estas tendencias y aumentar la planta docente, al punto que actualmente posee más de 30.000 maestros en su plantilla oficial, luego de tener apenas 23.000 en el año 2002, gracias en parte a la vinculación de 6400 maestros en los colegios nuevos construidos por el Distrito. Finalmente, frente al imaginario social alrededor

<sup>1</sup> Relatoría de Jaime Rafael Vizcaino de la Coalición colombiana por el Derecho a la Educación, correo electrónico: [jr\\_vizcaino1@yahoo.com](mailto:jr_vizcaino1@yahoo.com), y Beatriz González Soto de la Corporación Viva la Ciudadanía, correo electrónico: [educacion@viva.org.co](mailto:educacion@viva.org.co)

del maestro, resalta la necesidad de volver a posicionar al docente como sujeto de transformación en el colegio, más en una coyuntura como la actual en la que tiende a señalarse al maestro como responsable de los problemas sociales en las escuelas (drogadicción, violencia, abuso, entre otros).

**Raúl Infante**, Coordinador de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.



En un contexto en el cual la Constitución Política de Colombia (1991) y los Planes Nacionales de Desarrollo incluyen discursos distintos (podría decirse opuestos) en el tema educativo, señala cuatro puntos de importancia para la construcción de la política pública en educación:

1. Vinculación del maestro al mundo laboral: Se requiere una regulación para mejorar las condiciones de los maestros que no entran directamente a la plantilla oficial.
2. Impacto social de las políticas públicas en la vida de los maestros: Es importante reevaluar las condiciones laborales del docente porque en la situación actual no existe motivación por parte de los maestros hacia los estudiantes para que consideren a la docencia como un proyecto de vida.
3. Maestros "en vía de extinción": La reducción de la plantilla oficial, no sólo de maestros sino también de orientadores, directivos y personal de apoyo sugiere la necesidad de revisar los criterios con los cuales se está diseñando el sistema educativo.
4. Construcción de política pública desde abajo: Es importante construir espacios para que los maestros y la comunidad participen en la elaboración de la política pública que los afecta.

**Orlando Pulido**, Coordinador de Política Pública en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) y Coordinador de la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.:



Señala que existe una corriente general por considerar el problema docente como un asunto público, que emerge del contexto de la conflictividad educativa que se presenta actualmente en América Latina, y donde la dignificación y formación son algunos elementos de la política. No obstante, en Colombia el asunto de los docentes no ha llegado a ser un asunto público, porque no ha llegado a ser considerado como una preocupación de la sociedad en su conjunto sino de un grupo específico de personas, y además, porque éste aún no se adscribe al campo de las acciones políticas. Ni la profesionalización ni la dignificación docente son centrales en la política del Ministerio de Educación Nacional, aunque en contraste, sí lo han sido en ciudades como Bogotá y parcialmente en Medellín.

Existen dos factores de preocupación para la política pública desde la visión de la sociedad civil: 1) la sostenibilidad de las políticas públicas locales puesto que regularmente se

## • PROFESION DOCENTE •

presentan cambios de administración que no le dan continuidad a los procesos; y 2) la formación y profesionalización de los docentes cuando han surgido nuevos papeles para ellos como son, el ejercicio sindical; la acción política; la administración pública y la administración institucional. La pregunta planteada al respecto es si la formación en estos campos es un problema individual o si debe ser estructural a la formación en docencia.

**John Ávila B.**, Director CEID – FECODE, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores:

Resalta el ideario propuesto por el *Movimiento Pedagógico*, en el que se propone la concepción de un Estatuto Docente en el cual el docente es comprendido no como un instrumento de la enseñanza, sino como un sujeto social que ejerce su profesión desde tres dimensiones: 1) laboral: como trabajador con un vínculo contractual con el estado, lo que implica un reconocimiento de derechos y deberes; 2) intelectual: como profesional en relación con el conocimiento, la investigación, la cultura y la pedagogía; y 3) político, en una doble relación como ciudadano, con derechos políticos, y en una posición de ejercicio de poder en el seno de su práctica pedagógica, lo que a su vez le da la posibilidad de ser formador de ciudadanos. La articulación de estas tres dimensiones define el estatus de profesionalidad y la importancia del saber pedagógico en ella. No obstante, sistemáticamente, los gobiernos han buscado maneras de reestructurar esta profesión y desconocer las dimensiones intelectuales y políticas del maestro como pedagogo y ciudadano. La máxima acción en este sentido la constituyen las reformas a las transferencias;<sup>2</sup> con ellas se ha constituido un campo de acondicionamientos que impiden el ejercicio de esa triple condición. En ese contexto, la política en educación ha tendido a reducir al maestro a un operario o funcionario del sistema, destacando únicamente su función instrumental y, en el marco de un ajuste fiscal, ha ejercido una fuerte presión por la disminución del gasto público en educación.

**Lo que se requiere para transformar realmente el papel del docente es una política de orden nacional en la que se reestructuren, ante todo, los esquemas de distribución de las transferencias. Estamos lejos de un Estado Social de Derecho como el que proclama la Constitución Nacional de 1991 porque el país está fundado sobre garantías para la empresa privada y las normas desvirtúan el papel de la administración pública en el funcionamiento de la sociedad**

Con las reformas a las transferencias y la expedición de sus leyes reglamentarias,<sup>3</sup> se reordenan algunos elementos en el campo docente que atentan contra la dignidad de la profesión, como son: la reorganización de la administración estatal del sistema educativo en función de la mercantilización y privatización de la educación, la reducción del papel de la escuela en una función administrativa y la reducción de garantías a los docentes en materia de ingresos, permanencia, carga laboral, cotidianidad, ascenso y estímulos. Particularmente, la expedición del Decreto 1278 de 2002, ha conducido a una desprofesionalización del docente, en la medida en que se incorpora la flexibilidad laboral; se impiden los ascensos; se desmotiva el ejercicio académico y se implementa la evaluación docente como un control implícito sobre lo que se enseña y la manera en que se enseña en la escuela.

Frente a ello, señala que la Federación Colombiana de Educadores, FECODE<sup>4</sup> está en camino de proponer y tramitar un nuevo estatuto de la profesión docente que reivindique su papel en el sistema educativo y además trabajar por un proyecto educativo y pedagógico alternativo.

2 *Las reformas a las transferencias se han hecho Mediante el Acto Legislativo No.01 de 2001 y el Acto Legislativo 04 de 2007. Con el AL 01 de 2001 se estableció que entre el 2002 y el 2008, el Sistema General de Participaciones SGP, "no podrá incrementarse de un año a otro, en un porcentaje superior al de la tasa de inflación causada para cada uno de ellos, más el uno punto cinco por ciento (1.5%)". Con el AL 04 de 2007, el gobierno nacional decidió que "a partir del año 2008, el SGP se aumentaría en un porcentaje igual al de la tasa de inflación causada más un incremento adicional de 3% tomando como base el monto liquidado en la vigencia anterior". (CEID FECODE, Revista Educación y Cultura, No. 73 2006, Bogotá, D.C. Págs. 17-62). Estos actos legislativos recortaron las Transferencias para la salud, la educación y el agua potable; "los supuestos fiscales de dicho recorte, el enfoque subyacente sobre la descentralización y la subvaloración de la inversión social como políticas de Estado" son la base de una política de ajuste fiscal y reducción del gasto público que representa un recorte a los servicios sociales. Las acciones y enfoques necesarios para cambiar este esquema, estaban sometidos a la convocatoria de un referendo convocado por diversas fuerzas sociales; a la fecha, (Junio de 2008) muchas de las firmas para el referendo fueron invalidadas por la Registraduría Nacional, situación que impidió continuar con los trámites para dar curso a la convocatoria. [http://www.referendotransferencias.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11&Itemid](http://www.referendotransferencias.com/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid). (Cons. Junio 26 de 2008)*

3 La Ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007.

4 [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

**Witney Chávez, Presidente de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE):**

Manifiesta que lo que ha sucedido en Bogotá con los maestros es una excepción de lo que sucede en el país debido a dos razones: 1) El avanzado desarrollo económico, que le permite contar con abundantes ingresos propios y 2) La voluntad política de los gobernantes para transformar la visión de la educación. No obstante, en lo que se refiere a la regulación de la profesión docente, no ha sucedido algo significativo con los docentes ni siquiera en Bogotá, puesto que las normas que rigen la profesión son del orden nacional. Estas normas conducen hacia una extinción de la profesión docente porque con las normas actuales se convierte el ejercicio de la enseñanza en una especie de profesor "hora-cátedra", en la que se pierde la interacción con los estudiantes.

En este sentido, lo que se requiere para transformar realmente el papel del docente es una política de orden nacional en la que se reestructuren, ante todo, los esquemas de distribución de las transferencias. Estamos lejos de un Estado Social de Derecho como el que proclama la Constitución Nacional de 1991 porque el país está fundado sobre garantías para la empresa privada y las normas desvirtúan el papel de la administración pública en el funcionamiento de la sociedad.

**Oscar Uriel Meneses, Representante Estudiantil**

Cita de Fernando González (Texto: Maestro de escuela): *"Adiviné un asesinato, el peor e inconsciente, pues lo ejecuta el estado social capitalista por medio del 'maestro de escuela': ir poseyendo con nuestras obsesiones a un ser inocente. Ilr poseyendo o contagiando lenta e inconscientemente al ser que nos está más próximo, e ir viendo en sus miradas el apareamiento de la película alejadora y mortecina!...Nunca sospeché al dirigirme a la casa vieja de enfrente que iba a un gran acopio de agonías, a vivir el drama del proletariado intelectual".*

Hoy no hay credibilidad en las instituciones y menos en el Estado. Entre los interrogantes que señalar se encuentran:

- ¿Qué sucedió con las reformas educativas de finales de los años 1970 y comienzos de la década del ochenta?
- ¿En qué estado se encuentra la investigación científica en la Universidad Pedagógica UPN?
- En la actualidad los estudiantes no desarrollan prácticas en las escuelas, y además donde la hacen, esta no se lleva a cabo dentro de una perspectiva de la educación ciudadana, y de los derechos.

- Es imperativo recuperar la dignidad de los maestros y maestras.

**Alexis Pinilla, Docente de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.:**

Cita un estudio realizado por la UNESCO<sup>5</sup> sobre la profesión docente, del cual extrae cinco puntos de importancia para el debate:

1. Los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de la población que ingresa a las licenciaturas;
2. La formación universitaria versus la no universitaria;
3. La capacitación remediadora de los postgrados en el campo pedagógico, en la que se corrigen las deficiencias académicas del pregrado;
4. El impacto del sector privado en la entrada a la oferta de formación docente;
5. La reducción de las asignaciones presupuestales para la formación de maestros

A lo anterior adiciona tres puntos más:

1. La docencia como alternativa profesional: A pesar de la reducción de la plantilla docente oficial, el número de maestros aumenta anualmente, entonces ¿por qué se decide la gente por la docencia?
2. ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en las disciplinas? Es más, ¿es válido seguir hablando de las disciplinas tradicionales?
3. La investigación en la formación docente: ¿podría esta representar una carga adicional a la profesión?

**Imelda Arana, Miembro de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (RE-PEM):**

Para cerrar el debate, concluye que en efecto existe un gran descuido en el tratamiento de los docentes en el ejercicio de su profesión. Adicional a ello, se presenta como necesidad inminente, el mejorar en la calidad, la cultura y la investigación de la profesión, debido a que la oferta de formación se presenta mayoritariamente en el sector privado. Propone como punto de discusión la hipótesis de que la labor docente está descuidada y mal remunerada debido a que es ejercida en un alto porcentaje por mujeres.

Se propuso continuar profundizando en el debate y estudiar alternativas; se recomienda volver a colocar en la agenda nacional la dignificación y profesionalización docente.

5 UNESCO SOS Profesión Docente: al rescate del currículo escolar, IBE Internacional Bureau of Education, Working Papers on Curriculum Issues No 2, Ginebra, Suiza, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/teachers\\_latamerica\\_ibewpci\\_2.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_latamerica_ibewpci_2.pdf)

# Sobre la libertad actual en las **prácticas de enseñanza**

Juan Manuel Santiago Pulido<sup>1</sup>

*La libertad en las teorías educativas ha sido considerada como una forma de "dejar hacer" permisivo en el aula. En el presente ensayo, a tales prácticas educativas permisivas (tanto de enseñanza como de aprendizaje) se antepone una práctica de enseñanza que genera libertad. Como conclusión se ofrece el diálogo como mecanismo propicio a tales prácticas de enseñanza liberadoras*



—Alberro Mota—

40

**R**ousseau, Montaigne y Rogers confieren a la libertad en el aprendizaje un papel fundamental en la primera edad: el uso de la libertad es la antesala del uso de la razón. Por su parte Skinner, Gramsci y Freire defienden unas prácticas de enseñanza no tan "liberales" pero eso sí generadoras de libertad en el aprendiz. Se describe a continuación la noción de libertad en el aula de Rousseau, Montaigne y Rogers para luego, recurriendo a Skinner, Gramsci y Freire, describir las prácticas

de enseñanza que generan libertad. Como conclusión, se tiene que el diálogo en el aula es el principal mecanismo facilitador de un aprendizaje propio de unas prácticas de enseñanza "liberadoras".

Tanto Rousseau como Montaigne antepone la libertad al autoritarismo reinante en la escuela de los siglos XVII y XVIII donde los internados, como forma más elevada de la institu-

<sup>1</sup> Economista, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; Candidato Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Estudiante MSc. Ingeniería Financiera, Universidad de Alcalá, Madrid; Profesor de la Facultad de Ingeniería, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. [jmsantiago@unal.edu.co](mailto:jmsantiago@unal.edu.co); [jsantiago@unal.edu.co](mailto:jsantiago@unal.edu.co); [sanjuan123ster@gmail.com](mailto:sanjuan123ster@gmail.com).



ción educativa, separaban al niño del mundo con unos métodos educativos centrados en la enseñanza destinada a la transmisión de conocimiento (Debesse, 1974). Para ambos autores, la libertad en la primera infancia, será entendida como libre inquisición [inquiry, indagación] para acoger en la mente las impresiones que el mundo ofrece a cada paso a los sentidos y, el aprendizaje será comprendido en el sentido de apropiación de tales impresiones para obtener conocimientos sobre el mundo inmediato que rodea al niño. Tales impresiones llegarán a ser ideas que permitirán al niño, cuando emprenda sus estudios, alcanzar el conocimiento, no simplemente memorizarlo. Mientras tal proceso no tenga lugar, la vana transmisión de conocimiento es no solo inútil sino contraproducente,<sup>2</sup> consecuencia bien observada por Montaigne, *"por no haber elegido bien el camino para ellos, se trabaja en vano y se emplean muchos años en educar a los niños para cosas para las que no sirven"* (Montaigne, 1994, p.203), añadiendo que *"saber de memoria no es saber"*<sup>3</sup> (Montaigne, p.205).

Rousseau, partiendo de la tesis por la cual *"todo degenera en manos del hombre"*<sup>4</sup> (Rousseau, 2000, p.8), observa como los maestros con métodos de educación tradicionales propios de su tiempo *"buscaban al hombre en el niño"*<sup>5</sup> (Rousseau, p.5) teniendo en cuenta *"solo lo que necesitan saber los hombres sin detenerse a auscultar respecto de lo que pueden aprender los niños"*. Los conocimientos que la educación formal puede ofrecer serán pospuestos hasta que el niño tenga las ideas suficientes para poder alcanzarlos. El sostenía que las impresiones derivadas de las experiencias eran más fructíferas que las derivadas de un largo discurso de un preceptor, *"nuestra pedantesca manía de enseñanza nos mueve a que instruyamos a los niños en todo aquello que mucho mejor aprenderían por sí propios"* (p.68), añadiendo líneas más tarde, *"dejad que obre largo tiempo la naturaleza antes de entrar a obrar en su lugar, no sea que impidáis la eficacia de sus operaciones"* (p.115) donde *"nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestro ojos"* (p.144).

La noción de Rousseau de libertad<sup>6</sup> como pilar fundamental de su método pedagógico propone que *"el hombre verdaderamente libre solo quiere lo que puede y hace lo que le conviene... ésta es mi máxima fundamental, trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella toda las reglas de*

*la educación"* (Rousseau, 2000, p.78). El freno que contendrá al niño (en sus impulsos naturales) será la fuerza (la suya propia) y no la autoridad, *"nunca será mandado"*. En línea con lo anterior, Montaigne propone que esta educación ha de llevarse a cabo con *"severa dulzura. Elimina la violencia y la fuerza"* (Montaigne, ed. 1994, p.220).

La primera educación deberá, pues, ser negativa, *"consiste en no enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo"* (Rousseau, 2000, p.95). Por esto, más adelante declarará su método como inactivo.

Por su parte, Montaigne, retomando la máxima de Horacio *"sapere aude"*, resalta, en línea con Rousseau, el reconocimiento de lo cercano que rodea al niño antes que el conocimiento de lo distante que pudiera memorizar, *"es necedad enseñar a nuestros hijos la ciencia de los astros y los movimientos de la octava esfera antes que los suyos propios"* (Montaigne, 1994, p.214). Asimismo, reconoce la negativa influencia que un maestro doctrinario puede tener en el niño:

*(...) no quiero que se encierre a este niño, no quiero que lo abandonen al humor melancólico de un maestro de escuela, no quiero corromper su espíritu sometiéndolo al suplicio de catorce o quince horas como un condenado, eso lo vuelve inepto para la conversación social y lo desvía de mejores ocupaciones.* (Montaigne, p.216)

En suma, el niño no será forzado a aprender cosas que no puede entender, será dejado a su libre iniciativa para emprender el conocimiento de las cosas que le rodean al amparo de su tutor quien nunca usará órdenes, sino que las lecciones las aprenderá de su propia experiencia; llegado el momento, el niño por disposición propia, al emprender el camino del conocimiento bajo la égida de la razón podrá alcanzar el entendimiento de fenómenos que por su corta edad le estaban velados.

C. Rogers extendió las ideas de Rousseau y Montaigne hasta la educación superior, al proponer la facilitación en el aprendizaje como el objetivo de la educación, *"como el modo de formar al hombre que aprende"* (Rogers, 1978, p.91), centrada ésta en *"cómo, porque y cuando aprende un estudiante y cómo es el aprendizaje visto desde adentro"* (Rogers, p.107).

2 Algo que retomaría Pestalozzi en *"Cartas sobre educación infantil"* donde las primeras impresiones contribuyen a formar el hábito de aprender a pensar por sí mismo: *"En vez de escuchar y repetir, lo que ha tenido que hacer es observar y pensar"* (Encarta, 2004).

3 Al final de este capítulo concluirá que *"nada hay como despertar el apetito y la afición, si no, no se hacen más que asnos cargados de libros"*. (Montaigne, 1994, 235)

4 Rousseau adoptó una posición filosófica naturalista afín al empirismo en virtud de la cual *"la naturaleza constituye el conjunto de la realidad"*. (Encarta, 2004).

5 Y añadirá más tarde *"la naturaleza quiere que los niños sean tales antes de llegar a hombres; tiene la infancia modos de pensar, ver y sentir que son peculiares"* (Rousseau, 2000, p.88)

6 *"Muy extraño es que desde que se ocupan los hombres en la educación de los niños no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos que la emulación, los celos, la envidia, el ansia, el miedo, todas las pasiones más peligrosas (los hacen malos por enseñarles que cosas es la bondad)...se han aplicado todos los instrumentos menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada"* (Rousseau, 2000, p.90).

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Tal proceso posee un gran impacto<sup>7</sup> que, "no solo refiere a un mayor rendimiento en aritmética, lectura y escritura" sino que trasciende al plano personal al generar "independencia, aprendizaje auto iniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona" (p.102). Este autor resalta cómo "la facilitación en el aprendizaje significativo no depende de la cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia... depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador [profesor] y el alumno" (p.91) que, deberían ser propias del primero para con el último:

1. Autenticidad: que permite establecer una relación no solo entre educador y educando sino entre "persona y persona" cuando el educador se muestra como tal.

2. Aprecio, aceptación (del educador por el alumno como persona "independiente y con derechos") y confianza.

3. Comprensión empática.<sup>8</sup>

Sin embargo, Rogers aclarará que no existe una teoría única que provea de un único método al enseñante, "el maestro que está en proceso de construir tales actitudes desarrollará determinados modos de construir libertad en su clase, adecuados a su propio estilo y que surgen de su propia y libre interacción con los alumnos" (Rogers, 1978, p.109). Entonces, sugiere a los maestros algunos métodos para contribuir a la libertad de aprendizaje:

1. Construir sobre problemas reales (que es para él, una condición sine qua non para el aprendizaje auto iniciado).

2. Proporcionar recursos: no solo físicos (como libros) sino humanos, "personas que podrían contribuir al conocimiento del estudiante" (p. 111)

3. El uso de contratos.

4. La división del grupo, pues al acoger la libertad del alumno como pilar para su proceso de aprendizaje, el alumno podrá decidir si quiere una clase tradicional (donde todo el peso lo lleva el profesor) o si quiere una facilitadora (donde él también se hace cargo de su propio aprendizaje).

5. La investigación para que el estudiante llegue a percibir el conocimiento como cambiante, relativo, contextual.

6. La simulación que replique fenómenos sociales o físicos.

7. La instrucción programada como aprendizaje vivencial, pues como Skinner señaló, "para adquirir conductas el estudiante debe familiarizarse con ellas" (p.117)

8. El grupo de encuentro que permite, a través de una fluida comunicación y retroalimentación entre alumnos, facilitar la discusión y el aprendizaje,

9. La autoevaluación, que es el factor más importante para "estimular al estudiante a sentirse más responsable" (p.118).

10. Métodos tradicionales que NO debe usar el maestro: asignar lecciones para estudiar, asignar bibliografía obligatoria, dictar clase y hacer exposiciones sobre temas (a menos que lo pidan los estudiantes), evaluar y criticar (a menos que sea solicitada su opinión), hacer exámenes obligatorios, ser el único responsable por las calificaciones; el facilitador debe "dar funcionalmente a sus estudiantes la oportunidad de aprender a ser libres con responsabilidad" (p. 119). Tales métodos estarán amalgamados en su "programa revolucionario para la educación universitaria" y tendrán unos objetivos concordantes con ellos (p.149).

Llegado este punto, cabe formular la siguiente pregunta: ¿será que si se deja a cada estudiante librado a su voluntad no solo en el nivel básico sino en el universitario, éste, llegará por su propia cuenta a conocer un fenómeno y a adoptar una posición crítica frente a él? Según lo expuesto Rousseau, Montaigne y Rogers parecen responder que sí. Como se verá, Skinner, Freire y Gramsci responderán que no. Acertadamente, Ballesteros (2000, p.5) encuentra al tema del control como fundamental en Skinner:

*"Para Skinner un objetivo claro de la psicología es lograr que todos seamos expertos analistas de nuestro propio comportamiento, precisamente, para garantizar que como sistemas de conducta, podamos discriminar claramente repertorios conductuales que sirvan de control de otros repertorios conductuales."* (Ballesteros, p.6).

Y particularmente será de interés para Skinner, el aspecto del autocontrol, que en obras como *Walden Two* (B. Skinner, 1948) representa un pilar fundado a través de la educación desde los primeros años. Tal autocontrol consistirá en el sentido interno de que la persona misma es la

7 Un estudiante citado por Rogers manifestó, "no se me ocurre ningún beneficio mayor que pueda dar un curso que el deseo de seguir aprendiendo" (Rogers, 1978, p.103).

8 "Cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar el aprendizaje significativo" (Rogers, 1978, p.96).

fuerza de las órdenes que la obligan o mueven a la acción, esto es, siente que tiene autoridad de sí misma<sup>9</sup> y que tal mecanismo no es de tipo aversivo. La propuesta de Skinner está asentada en el uso de mecanismos de refuerzo positivo (Skinner, 1951) bien expuesta por Ballesteros: *"cuando actuamos bajo contingencias de refuerzo positivo, decimos que hacemos lo que queremos, lo que nos gusta, y nos sentimos felices. Pero la felicidad no consiste en poseer reforzadores positivos, consiste en comportarse debido a los reforzadores positivos"* (Ballesteros, 2000, p.16). En su preocupación por la modelación de la conducta a través de la enseñanza (que no será en mayor grado ofrecida a través del sistema educativo actual sino a través de los miembros de una sociedad como la de *Walden* o la de los *Horcones*), Smith (1994) describe la forma como Skinner introdujo una serie de conceptos,

*(...) útiles para un profesor que trate de ayudar a sus alumnos a aprender: dar un modelo, condicionar la conducta, dar un estímulo, "soplar" una parte de la respuesta, borrar o hacer desaparecer poco a poco la palabra o el texto que debe retener. Si el maestro dispone ya de una amplia gama de estrategias y tácticas de enseñanza, estará siempre buscando elementos complementarios que agregue a su repertorio intelectual y práctico. (p.7)*

Este tipo de ayudas no será tal que llegue a impedir que el alumno aprenda a hacer las cosas por sí mismo. Sin embargo, tales mecanismos han sido vistos como manipulativos (ver Ballesteros, 2000) por quienes malentienden las ideas de Skinner. En esto consiste el determinismo<sup>10</sup> skinneriano aplicado al campo educativo.

Gramsci y Freire, afincados en el materialismo histórico, aportaron una respuesta menos experimental, que inauguró y se instaló en las teorías críticas de la enseñanza. Tal respuesta puede fundarse muy sintéticamente en su concepción de mundo no inmutable por la cual, aunque, los seres humanos están determinados no están condicionados y por ello, en el papel activo tanto de maestro como alumno en la construcción de conocimiento.

La pedagogía radical surge como respuesta a la hegemonía de las pedagogías tradicional (en mayor grado, católica) y liberal que disputaron y controlaron el escenario y el poder de la escuela moderna (J. Gantiva, 2002, p.40). La pedagogía crítica cuenta con dos supuestos fundamentales, la neutralidad del conocimiento<sup>11</sup> y su relación con el poder<sup>12</sup> (que implica el reconocimiento de las relaciones socio-políticas que tienen lugar entre maestro y alumnos): *"la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de develar como se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar"* (Freire en Giroux, 1990, p.31).

Es posible referirse de la pedagogía crítica en forma plural debido a la influencia del marxismo que se ha expresado en distintas vertientes (teoría de la reproducción, teoría crítica de la educación (escuela de Frankfurt), teoría de la hegemonía (Gramsci) y la resistencia (McLaren y Giroux<sup>13</sup>); y la pedagogía de la liberación (Freire), donde en su orden, los últimos avances teóricos han buscado superar las limitaciones de los primeros.<sup>14</sup>

Freire parte del estado de inacabamiento del ser humano (1996, pp. 15, 49). Es recurrente en su pensamiento una *"crítica permanente a la maldad neoliberal, a su ideología fatalista"*<sup>15</sup>

9 E. Ryan y L. Deci, a partir de la teoría psicológica de la autodeterminación se refieren técnicamente a este sentido como el hecho de que en la persona reside el "locus of control" de sus actos.

10 Retomando el determinismo en Skinner, por boca de Ballesteros (2000), este tendrá que ver con "concebir el comportamiento humano como fenómeno natural regulado. Consistente con esta noción de determinismo encuentra su postura pragmática sobre los objetivos de la ciencia que propuso. Desde el comienzo de su carrera, permanentemente buscó las ventajas de lograr cambios provechosos para la humanidad: aceptar el determinismo implicaba que es posible hacer algo para cambiar las variables de las cuales es función el comportamiento humano. Por el contrario, la concepción tradicional de hombre autónomo no deja muchas alternativas al respecto porque impide que la conducta humana pueda ser concebida como objeto de estudio de la ciencia por derecho propio" (Skinner, 1953, 1971, 1974, en Ballesteros, 2000, p.4). Es decir, al parecer de Ballesteros, Skinner escogió la vía del determinismo para descifrar el comportamiento humano dada la sujeción de éste a leyes naturales.

11 "Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos". (Giroux, 1990, 47). Así, el conocimiento debe ponerse en relación con el tema del poder y consecuentemente, las personas implicadas en la escuela han de plantearse cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento y acerca de los intereses a que obedece.

12 "Con la excepción de la revolución francesa que reconoció y estableció la correspondencia entre la pedagogía y la política, las pedagogías tradicionales, liberales y funcionalistas han usado la teoría de la "neutralidad valorativa" de la educación para poder negar la pertinencia del poder en las escuelas y el conocimiento" (Gantiva, 2002, p.41). En el mismo sentido, más adelante, Gantiva dará peso a sus ideas retomando a Gramsci, que describió como "la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente "escolares" (...) esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto (...) cada relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica" (Gantiva, p. 42).

13 Giroux afirma "el valor del constructo resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en su objeto de expresión. La noción de resistencia no está reservada para conductas genéricamente llamadas de "oposición." (en Gantiva, J. 2002, 44)

14 Por ejemplo J. Gantiva muestra como las limitaciones de las teorías de la reproducción (las de Althusser) encontraron en las teorías de la reproducción cultural de Bordieu, Passeron y Bernstein una superación del determinismo económico subyacente a las primeras. Sin embargo, Freire (en Giroux, 1990, p.33) reconocerá las lagunas teóricas que presenta la vertiente de la teoría educativa radical, "la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y de la dominación".

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

(que conduce al inmovilismo) y su rechazo del sueño y la utopía" asumiendo una "total falta de interés en asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro de los hechos y acontecimientos" (Freire, p.18). Luego cada sujeto es transformador de su propio quehacer: "somos seres condicionados pero no determinados"<sup>16</sup> (pp. 20, 53). Por ello, un objetivo fundamental delegado por la sociedad al sistema educativo será la formación de sujetos críticos (aquellos dotados de conciencia crítica) a través de un proceso de concientización (p.54) que le permitirá al individuo tomar distancia de las informaciones que el medio le provee, discutir las y descubrir verdades por sí y para el mismo<sup>17</sup> con miras a emanciparse de las ideologías totalizadoras.



Existe una práctica de enseñanza activa dialogal, crítica y participante (P. Freire)

Tal proceso de concientización en el aula, requiere una enseñanza progresista<sup>18</sup> caracterizada por su rigor metódico (Freire, 1996, p.29), una investigación sobre la práctica de enseñanza (Freire, p.30), un respeto por los saberes (p.31) y la identidad de los educandos (pp.38, 42), crítica<sup>19</sup> (p.32) y ética (p.34). En este ámbito de una práctica educativa progresista, el profesor no puede "imponerles arrogantemente"<sup>20</sup> a los estudiantes su saber como verdadero (p.78). Un saber indispensable a la práctica educativo-crítica progresista será

balancear la autoridad con la libertad donde no se podrá confundir la libertad con el libertinaje ni la autoridad con el autoritarismo.

Por lo anterior, cuando Freire habla de autonomía en sentido amplio, se refiere a la libertad de las clases populares, que toma la forma de poder para labrarse su propio destino; lo anterior se deriva del proceso de concientización que el educador, a través de una práctica progresista fundada en la libertad, puede

44

15 "La ideología fatalista inmovilizadora que anima el discurso liberal anda suelta por el mundo...desde el punto de vista de tal ideología solo hay una salida para la practica educativa, adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada" (Freire, 1996, p.21).

16 Sobre tres pilares fundamentales se erigen las teoría críticas de la enseñanza (como la de Carr y Kemmis, (1988) y las "pedagogías" de Freire):  
3. "La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación de que por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado".  
8. "La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica".  
11. "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras, la cuestión estriba en cambiarlo"

En este caso los numerales corresponden a los de las tesis originales sobre Feuerbach formuladas por Marx en 1845. Es decir, tales teorías críticas se erigen sobre el materialismo dialéctico o histórico.  
El materialismo, en la filosofía occidental, es la doctrina según la cual toda existencia se puede reducir a materia o a un atributo o efecto de la materialidad. El materialismo es, por lo tanto, lo opuesto al idealismo, que afirma la supremacía de la mente y para el que la materia se caracteriza como un aspecto u objetivación de la mente (Encarta, 2003).

17 Donde enseñar no es transferir conocimiento, sino "crear las condiciones de su producción o de su construcción" (Freire, 1996, p.25), es decir, enseñar tiene el objetivo de que el sujeto de educación pueda llegar a pensar crítica y acertadamente (llegar a pensar por sí mismo) y no como quien ve una propaganda política "usted no necesita pensar, el piensa por usted; usted no necesita ver, el ve por usted; usted no necesita hablar el habla por usted; usted no necesita actuar el actúa por usted" (Freire, 1987, p. 121).  
Y defiende que la enseñanza promueva el arte de disociar ideas propuesto por Huxley: "En todo programa de educación debería haber un lugar destinado al arte de disociar ideas. Debería acostumbrarse a los jóvenes a contemplar los problemas que plantean el gobierno, la política internacional, la religión y otras cosas parecidas, separándolos de las imágenes agradables a que han estado asociadas sus soluciones particulares; asociaciones de ideas que han sido fomentadas más o menos deliberadamente por los que tienen algún interés en que el público piense, sienta o juzgue las cosas de un modo determinado." (en El Fin y los Medios, p.235)

18 Un método activo, dialogal, crítico y participante (P. Freire, 1987, 103).

19 "Enseñar exige crítica: porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no es automática, una de las tareas principales de la práctica educativa progresista es el desarrollo de la curiosidad crítica, indócil, insatisfecha" (1987, 32).

20 "Los dogmáticos neoliberales no proponen sino imponen" (86).

inducir. Tal proceso está relacionado con el empoderamiento<sup>21</sup> como la capacidad de los sujetos para cambiar las propias situaciones que les atañen sin esperar a que el gobierno o un ente externo lo haga por él (Molina, 2003).

Pedagogías críticas como la de Freire, han sido percibidas por ciertos académicos (Gur-Zeev, 1998) como la realización de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt en las instituciones educativas. Tales pedagogías críticas, según Schugurensky (2000), se caracterizan por: a) un rechazo de la neutralidad de la educación que implica un doble reconocimiento (de las relaciones entre conocimiento y poder y de la educación como factor que reta o refuerza las relaciones sociales opresivas); b) un compromiso político explícito para trabajar con sectores deprimidos y marginales de la sociedad al promover el cambio económico y social; c) una pedagogía participativa que observa como lo colectivo surge de las experiencias cotidianas individuales y que promueve un diálogo entre saberes; y, d) una intención constante de relacionar constantemente la educación con la acción social a través del vínculo entre reflexión crítica de las prácticas sociales con la investigación y la movilización. Lo que permite identificar a éstas pedagogías como "críticas" son sus rasgos comunes (Giménez, 1998, p.116): son pedagogías que evalúan en formas no tradicionales, que empoderan a los estudiantes, que otorgan primacía al diálogo sobre las clases magistrales y, que combinan la enseñanza con el activismo político.

En particular, cuando Freire afirma que "considero que la democracia implica una lucha no solo pedagógica sino también política y social... al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función política y social" busca la visibilidad política del discurso radical. Por ello, defenderá la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales trasformativos (Freire en Giroux, 1990, 35) con miras a "enseñar a los estudiantes a pensar crí-

ticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa" (Giroux, p.50). Tales concepciones, de alguna manera, recogen las ideas fundamentales de Gramsci acerca de la superposición entre las relaciones pedagógicas y las políticas<sup>22</sup> y sobre el papel transformador de los intelectuales en la sociedad (Gramsci, 1967) en un contexto de hegemonía.<sup>23</sup>

Para Gramsci, la escuela deberá ser "el instrumento de preparación de intelectuales de diversas categorías" (1967, p.28) pero que desafortunadamente hasta ahora no ha sido más que un espacio donde "el sistema social democrático burgués se ha creado importantes masas de intelectuales que no se justifican solamente para la atención de las necesidades de la producción sino también para las exigencias políticas del grupo básico dominante." (Gramsci, p.32). Gramsci entendió la relación entre una pedagogía centrada en la memorización y la naturaleza conservadora de la cultura<sup>24</sup> a la cual servía como legitimador; por ello escribió en el año 1916:

*Debemos romper el hábito de pensar que la cultura es el conocimiento enciclopédico por el cual el hombre es visto como mero receptáculo para conservar datos empíricos o hechos desconectados que albergará en su cerebro como columnas de un diccionario eventualmente capaces de responder a un sinnúmero de estímulos del mundo externo. Tal forma de cultura es verdaderamente nociva, especialmente para el proletariado. Solo sirve para crear inadaptados, gentes que se creen superiores al resto de la humanidad porque han acumulado en su memoria una cierta cantidad de hechos y fechas que sacarán a relucir cada vez que haya una barrera entre ellos mismos y otros. (Piccone, 1975, pp, 20-21 en Giroux, 1999).*

Dado el anterior estado de cosas, Gramsci propondrá una escuela dinámica,

*(...) una escuela creadora que facilite la transición. Donde se tienda a expandir la personalidad autóno-*

21 Que permite al ser humano reconociéndose inacabado y condicionado, pero no determinado tener esperanza y construirse a sí mismo siempre en sus relaciones con otros: "la conciencia del mundo y la conciencia de sí mismo como ser inacabado inscriben al ser consciente de su inconclusión en una búsqueda permanente... es en esta inconclusión donde la educación se funda como un proceso permanente". (Freire, 1996, p.57)

22 En el mismo sentido, más adelante, Gantiva dará peso a sus ideas retomando a Gramsci, que afirmó, "la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente "escolares"... esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto... cada relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica" (Gantiva, 2002, , 42). Giroux (1999) retomará la inseparabilidad entre las relaciones de poder y la producción de conocimiento, observando con preocupación como las instituciones educativas, como depósitos de pensamiento crítico, son reformadas para conformarse a los intereses mercantiles concordantes con el capitalismo global, hasta el punto de que Gramsci (con tantos interpretes detrás) ha sido tergiversado por ciertos autores (Entwistle, en "Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics" y Hirsch, en "The Schools We Need") como legitimador de la agenda conservadora impuesta en el sistema educativo norteamericano mediante la implementación del "No child left behind": "Entwistle y Hirsch comparten un punto de vista de la escuela que está en agudo contraste con las teorías educativas radicales; ellos se apropian del trabajo de Gramsci como dando razones para unas prácticas pedagógicas conservadoras [por la concepción gramsciana de la disciplina en el aula] como parte de su intento (el de los autores en cuestión) por redefinir las relaciones entre escuela y sociedad y entre intelectuales y sus responsabilidades sociales".

23 La hegemonía alude a una situación social en la cual "todos los aspectos de la realidad social están dominados o apoyados por una sola clase social" (Livingstone, 1976, p. 235, en Mayo, 2007, 2).

24 Giroux (1999) entenderá la cultura como "la producción y legitimación de formas particulares de vida transmitidas en las escuelas a través de los currículos abierto y oculto para legitimar el capital cultural de los grupos dominantes mientras se marginalizan las voces de los subalternos."

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

ma y responsable, mas una conciencia moral y social, sólida y homogénea. De tal modo escuela creadora no significa (necesariamente) escuela de inventores y descubridores... indica que el aprendizaje se produce en especial, por el esfuerzo espontáneo y autónomo del discípulo y en el cual el maestro, solo ejerce una función de guía amistoso, como sucede o debe suceder en la universidad. (Gramsci, 1967, p.146)

Al proponer una "escuela dinámica donde se tienda a expandir la personalidad autónoma y responsable y la conciencia moral y social", Gramsci esta proponiendo la escuela como espacio de empoderamiento. El empoderamiento<sup>25</sup> alude a la ampliación de la libertad de acción y elección por las personas mismas y en particular de las personas que están en situación de vulnerabilidad en una sociedad. (Molina, 2003). Este será el punto donde las ideas de Freire y Gramsci se intersectan en vista de las similitudes en sus puntos de partida:

*"una preocupación por las regiones más pobres de sus países; un entendimiento de la naturaleza política de la educación y de la naturaleza educacional de la política; un énfasis en el papel de la agencia en la*

*transformación social; una perspectiva basada en tradiciones humanistas, la indagación filosófica y, la política socialista democrática; un interés en las interacciones de ideología, conciencia y cambio y, finalmente, una reflexión de las relaciones entre los líderes y las masas. Ambos relacionaron la educación con un proceso más amplio de transformación social dando alternativas al pensamiento estalinista en la materia. Me inclino a pensar que la ideas de Gramsci y Freire pueden complementarse; si uno esta conciente de sus discrepancias, puede evitar contradicciones e inconsistencias" (Schugurensky, 2000).*

Tal proceso de empoderamiento desencadenará una tensión dialéctica entre *libertad* y *autoridad* donde la libertad no se confunde con el libertinaje<sup>26</sup> y la autoridad con el autoritarismo, pues Gramsci (como Rogers más tarde) reconoce la importancia del tipo de relaciones sociales que tienen lugar en el aula<sup>27</sup> y el papel del maestro como intelectual crítico.<sup>28</sup>

Debe aclararse que las relaciones de poder en el aula descritas por Freire y Gramsci no desaparecen a voluntad. Por ello, Gramsci (y Makarenko) reconocieron también la importancia de

- 46 25 Salem et. al. (1998) al entender empoderamiento como "el proceso de ganar influencia sobre los eventos y resultados de importancia para un individuo o grupo" (Fawcett et al., 1994, p. 471 citado por Salem, 1998) tomaron como punto de partida el hecho por el cual "muchos teóricos del empoderamiento afirman que el empoderamiento toma lugar en múltiples formas en los individuos (difiere entre ellos) es contextual y cambia con el tiempo (Rappaport, 1984; Zimmerman, 1990, 1995, en Salem, 1998). Los resultados de su estudio ratificaron tales hipótesis "el empoderamiento emergió como un proceso contextualizado altamente diferenciado entre individuos y dinámico es decir cambiante en el tiempo". Otros académicos, como Tengland, diferenciarán entre empoderamiento como meta y empoderamiento como proceso: "el empoderamiento como meta es tener control sobre los determinantes de la calidad de vida propia y el empoderamiento como proceso es crear una relación donde el cliente o la comunidad toma control sobre el proceso de cambio determinando tanto las metas del proceso como los medios a usar" (Tengland, 2007)
- 26 Partington (s.f., 31) cita a Gramsci al señalar su énfasis en la disciplina y el trabajo duro en el aula: "En la educación uno trata con niños en quienes uno tiene que inculcar ciertos hábitos de diligencia, precisión, capacidad de concentración sobre asuntos específicos, que no pueden ser adquiridos sin la repetición mecánica de actos metódicos y disciplinados... es también verdad que siempre supone esfuerzo aprender la autodisciplina física y el autocontrol; el pupilo tiene en efecto que emprender un entrenamiento sicofísico. Muchas personas tienen que ser persuadidas de que estudiar es un trabajo también, y muy fatigoso, que involucra tanto los músculos y los nervios como el intelecto. Es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con esfuerzo, tedio y hasta sufrimiento. Si uno desea producir grandes académicos, uno tiene que comenzar en este punto y aplicar presión a través del sistema educativo para tener éxito en crear esos miles o cientos o solo docenas de académicos de la más alta calidad que son necesarios a cada gran civilización". Mayo (2007) observa como "debe distinguirse entre tener autoridad (materializada en el profesión cuando el estudiante reconoce la competencia del profesor en el área, al tiempo, que lo reconoce como pedagogo y decide depositar su fe en el) y ser autoritario."
- 27 Giroux, (1999) afirma que "Gramsci no solo argumenta implícitamente contra las formas de enseñanza autoritarias sino que critica el supuesto de que el conocimiento debiera ser tratado de forma no problemática".
- 28 Sobre el papel de los intelectuales críticos como motores de la transformación requerida en la sociedad, (Giroux 1999, 16) afirma que "Gramsci fue insistente en que los intelectuales críticos tenían que usar su educación para saber mas que sus enemigos y para llevar tal conocimiento hacia las áreas donde la lucha contra los poderosos tenia lugar. El énfasis de Gramsci en la importancia de la cultura y la pedagogía para moldear un sujeto social en vez de un consumidor despolitizado adaptable, dio el contexto para su insistencia en la importancia de las habilidades, el rigor, la disciplina y el trabajo duro. Mucho antes que Foucault, Gramsci se preguntó como la cultura es empleada, representada, dirigida y tomada, para entender como el poder opera para producir no simplemente formas de dominación sino complicidad con ellas". Según Giroux (1999, 18) la educación "demanda que tales intelectuales no pueden ser neutrales, ni pueden ignorar los mas apremiantes problemas de su tiempo. Para Gramsci los nuevos intelectuales tienen poco que ver con el proyecto humanista tradicional de hablar por una cultura universal o abstracta desprovista de poder, historia o lucha, en nombre de un árido profesionalismo. Como crítico cultural, el intelectual gramsciano rechaza definir la cultura simplemente como un asunto de civilización o de gusto estético. Al contrario, la tarea del intelectual gramsciano es proveer modos de liderazgo que cierren la brecha entre crítica y política, teoría y acción, e instituciones educativas tradicionales y la vida cotidiana. Esto sugiere que tal intelectual llegue a ser lo que Gramsci llamó "persuasor permanente y no solo orador" y que tal persuasión tome lugar no solo en los confines aislados y seguros de las universidades sino en aquellas esferas de la vida diaria en que los grupos subordinados llevan el peso de los mecanismos de coerción y dominación". Adicionalmente, tales intelectuales deben ser autocríticos "al considerar sus posiciones, intereses propios y privilegios" y deberán "estar en constante diálogo con aquellos que emplean su autoridad (como los profesores, investigadores, teóricos y planeadores) para exponer y transformar aquellas crueldades y condiciones opresivas a través de las cuales los individuos y grupos son construidos y diferenciados"; en ésta ultima idea, se resume el papel de los intelectuales como pedagogos sociales, una estirpe responsable por el cambio hacia el socialismo que Gramsci reclama para acabar con las desigualdades. En tal sentido, Mayo (2007), describirá la pedagogía social de Gramsci cuyo objeto será "mitigar las relaciones jerárquicas entre aquellos que "educan" y que "dirigen" y entre aquellos que "aprenden" y que "están subordinados"". Haciendo eco de la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach (1845) "el educador debe ser educado", Mayo caracteriza la pedagogía de Gramsci como una relación activa y reciproca por la cual en palabras de Gramsci, "cada profesor es siempre un alumno y cada alumno un profesor" (Gramsci, 1971, p. 350, en Mayo, 2007). Algo que Freire (1996) retomaría como "el que aprende enseña y el que enseña aprende".

la disciplina que el maestro impone (no negocia) con su ejemplo de trabajo, esto en el ámbito de la educación socialista.

Se parte entonces de una concepción marxista de la libertad,<sup>29</sup> sintetizada en las palabras de Freire por las cuales los seres humanos, reconociéndose inacabados, están condicionados pero no determinados (1996, pp. 20, 53) y por ende tienen hasta cierto punto en sus manos su destino, además de ser responsables por él.

El enfoque constructivo-social de Freire y Gramsci, cuya metodología está fundada en la interacción (respetuosa, abierta pero no permisiva) entre sujetos para lograr la construcción del conocimiento puede ser fructífero, no tanto en términos de rendimiento actual del estudiante como en su rendimiento futuro como profesional. Tal enfoque al requerir una relación sujeto (profesor)-objeto (alumno visto como sujeto) de tipo hetero-estructurante (que pretende ayudar al alumno a formarse o transformarse), abre las puertas a la facilitación del aprendizaje de Rogers (pero no de forma tan "liberal" como él propone) mediante el diálogo.

El diálogo es el punto de encuentro entre la filosofía y la educación, es decir, parte de una filosofía arraigada en "un análisis de las prácticas educativas" cuyo futuro "depende de su capacidad para convertirse en un elemento educativo en la vida de la comunidad" (Giarelli, 1991, 36-7 en Burbules, sf. 24). La cualidad principal del diálogo es vincular a dos o más personas en la búsqueda de conocimiento, entendimiento o acuerdos:

*"En un diálogo una persona puede preferir determinada posición pero no se aferra a ella de forma intransigente. Está dispuesta a escuchar a los otros con simpatía e interés suficientes para comprender en for-*

*ma debida el significado de la posición del otro y está también dispuesta a modificar su propio punto de vista si hay buenas razones para hacerlo. Es claro que para que eso ocurra, es indispensable un espíritu de buena voluntad. El espíritu del diálogo es, en pocas palabras, la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común. (Burbules, p.45)*

Burbules destaca la existencia de dos tipos de diálogo:<sup>30</sup> el teleológico (que supone que tal actividad tiene y debe tener un punto de llegada caracterizado por la verdad absoluta y la universalidad de las conclusiones) y, en la antípoda, el no teleológico (que entiende la verdad como construcción y de carácter relativo, contextual, mutable, es decir, no universal). Acto seguido, Burbules (Ibíd., 30) buscará defender un diálogo:

1. Que cuestione las jerarquías y las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro (esto es, vinculado a la cuestión del poder).

2. Que tolere y apoye la diversidad (relacionado con la cuestión de la pluralidad).

3. Que no descansa en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas (preocupado por la cuestión del ataque a la "lógica de la identidad"<sup>31</sup>) sino en relaciones comunicativas recíprocas.

En concordancia con lo anterior, Burbules entenderá el diálogo como un fenómeno del discurso (y no del lenguaje formal); "una práctica, sensible al contexto y a propósitos que varían" (Crowell, 1990; Swearingen, 1990 en Burbules, p.30). El diálogo diferirá de la conversación en que, mientras

29 González, traductor de Gramsci (1967) señala al respecto que "la libertad según la concepción marxista, va siempre unida al reconocimiento de la necesidad histórico natural. En otras palabras los hombres no son libres de hacer lo que quieren (p.e. no son libres de atravesar el océano de un salto (están condicionados)), sino que reconocidas las leyes naturales han de tener en cuenta su acción también respecto de la vida de la sociedad... existen algunos elementos de la necesidad... (emper) las relaciones sociales pueden y deben ser transformadas. Se deduce entonces que la libertad es la conciencia de la necesidad." (Gramsci., 1967, p.124).

Son iluminadoras las palabras de Victor Frankl respecto a ésta tensión entre libertad y determinismo: "El hombre no está totalmente condicionado y determinado; él es quien determina si ha de entregarse a las situaciones o hacer frente a ellas. En otras palabras, el hombre en última instancia se determina a sí mismo. El hombre no se limita a existir, sino que siempre decide cuál será su existencia y lo que será al minuto siguiente. Análogamente, todo ser humano tiene la libertad de cambiar en cada instante. Por consiguiente, podemos predecir su futuro sólo dentro del amplio marco de la encuesta estadística que se refiere a todo un grupo; la personalidad individual, no obstante, sigue siendo impredecible. Las bases de toda predicción vendrán representadas por las condiciones biológicas, psicológicas o sociológicas. No obstante, uno de los rasgos principales de la existencia humana es la capacidad para elevarse por encima de estas condiciones y trascenderlas. Análogamente, y en último término, el hombre se trasciende a sí mismo; el ser humano es un ser autotranscendente (...). La libertad, no obstante, no es la última palabra. La libertad sólo es una parte de la historia y la mitad de la verdad. La libertad no es más que el aspecto negativo de cualquier fenómeno, cuyo aspecto positivo es la responsabilidad (...). El ser humano no es una cosa más entre otras cosas; las cosas se determinan unas a las otras; pero el hombre, en última instancia, es su propio determinante. Lo que llegue a ser —dentro de los límites de sus facultades y de su entorno— lo tiene que hacer por sí mismo. En los campos de concentración, por ejemplo, en aquel laboratorio vivo, en aquel banco de pruebas, observábamos y éramos testigos de que algunos de nuestros camaradas actuaban como cerdos mientras que otros se comportaban como santos. El hombre tiene dentro de sí ambas potencias; de sus decisiones y no de sus condiciones depende cuál de ellas se manifieste. Nuestra generación es realista, pues hemos llegado a saber lo que realmente es el hombre. Después de todo, el hombre es ese ser que ha inventado las cámaras de gas de Auschwitz, pero también es el ser que ha entrado en esas cámaras con la cabeza erguida y el Padrenuestro o el Shema Yisrael en sus labios".

30 Burbules, retomando el dialogo en Freire como "la unión de maestro y alumnos en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio", lo caracteriza por ser relacional, por su visión constructivista del conocimiento y por su concepción no autoritaria de la enseñanza. (p. 29). Empero, para Burbules no es claro donde encajar, en su tipología, al diálogo de Freire. Para el autor de este ensayo, aunque el diálogo en Freire es no teleológico, como dice Burbules, de todos modos, sirve como herramienta para el cambio social a través del proceso de "concientización".

31 "por el cual nuestra meta es alcanzar reglas generalizables, principios universales..." (Burbules, p.26).

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

*La esencia de la conversación está en la informalidad, el diálogo esta lejos de la divagación amistosa (...) se caracteriza por un espíritu de indagación, un compromiso "para llevar las cosas hasta el fin", buscando acuerdos o por lo menos entendimientos entre los participantes en un marco de interés, respeto y tolerancia. (Burbules, p.31)*

Estas condiciones de desarrollo de un diálogo ideal no pueden darse por sentadas<sup>32</sup> pero una vez verificadas, proveerán un diálogo enriquecido en tres diferentes dimensiones:

**1. Pedagógico**, al erigirse como una forma de comunicación privilegiada en donde los participantes no solo aprenden sobre un tema sino sobre otras personas y a interactuar con ellas (a respetar lo turnos y las ideas de otros, a expresarse con claridad, a prestar atención, etc.).

**2. Comunicativo**, siendo imprescindible no solo en el ámbito académico sino que trascenderá a otros espacios.

**3. Relacional**, pues, lo que esta en la base de las pautas de interacción del diálogo son las actitudes, las emociones, y las expectativas que los participantes tienen entre si (Burbules, p.41).

Luego, el diálogo no es una forma básica de comunicación donde se dan respuestas a preguntas sino que es una relación social que compromete a los participantes (Burbules, p. 46). Por ello, el dialogo **NO** supone que las personas sean igua-

les,<sup>33</sup> hablen de la misma manera o se interesen en las mismas cuestiones, "supone solo que las personas concurren a un proceso de comunicación orientados hacia la comprensión interpersonal y que tengan o por lo menos estén dispuestas a cultivar, algún interés, cuidado y respeto por el otro"<sup>34</sup>. De tal modo, se hace imprescindible que "los participantes tengan a su alcance todo un dominio de oportunidades de cuestionar, someter a prueba o poner en duda el punto de vista del otro"<sup>35</sup> y que las diferencias sean reconocidas "sin intentar ahogarlas o superarlas" (p.54). Burbules concluirá que "la igualdad per se no es necesaria para el diálogo". Y propone dos condiciones necesarias para el mismo: reciprocidad<sup>36</sup> (que ligue a los interlocutores en una relación mutua de interés y respeto) y la posibilidad de participar o de dejar la discusión. Aquí surge el problema de la autoridad en un escenario de diálogo, respecto del cual (a diferencia de Freire), Burbules afirmará "no veo forma de evitar autoridad alguna en un escenario educativo"<sup>37</sup> (p.61). Consecuentemente, la relación dialógica buscará "que la autoridad sea superflua, pero la autoridad correctamente entendida y ejercida con sensibilidad, puede ser un elemento provechoso en la consecución de ese fin, que es el repudio de las concepciones jerárquicas de la autoridad".

### Conclusión

Con el auge del aprendizaje centrado en el alumno se ha promovido en el aula (a todos los niveles) la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje. Sin embargo, a partir de una interpretación errada de los postulados de tal tipo de

32 Por ejemplo Mejía (2002) que ha tratado el tema de la criticidad y los supuestos necesarios para un diálogo de esta clase, ha hecho hincapié en el problema que suscita no desenmascarar los supuestos y puntos de vista que tienen los participantes de un diálogo, además de las diferencias en cuanto a puntos de vista y conocimientos con que los participantes entran al proceso.

33 Debe matizarse entonces la concepción igualitaria en el diálogo dentro de la pedagogía crítica. Según Aubert, (2004, p.124) la propuesta del aprendizaje dialógico lo entiende como "aqueel aprendizaje resultante del diálogo igualitario" entendido como un "diálogo entre iguales fundado en pretensiones de validez" conforme a 7 principios: diálogo igualitario (p.125); inteligencia cultural (p.126); igualdad de diferencias ("igualdad que respeta las diferencias", p.127); con dimensión instrumental (p.129); que crea sentido (p.131); transformación (p.132) de la realidad social y solidaridad (p.133).

34 Al mencionar factores emocionales en el diálogo, (interés, p.66; confianza, p.67; respeto, p.69; aprecio, afectación (simpatía y afinidad), p.70 y esperanza, p.71), Burbules señala como "muchos de los comentarios que los interlocutores hacen en un diálogo no pueden entenderse meramente como comentarios acerca del contenido de la discusión, sino que se los debe ver como intentos directos de crear y mantener los vínculos de cuidado, confianza, aprecio, respeto y afecto mutuo que son decisivos para que una relación dialógica se desenvuelva bien". Además de tales factores, el autor señala una serie de virtudes comunicativas, disposiciones y practicas generales que "contribuyen a mantener buenas relaciones comunicativas con distintas personas en el tiempo: tolerancia, paciencia, disposición a hacer y a recibir criticas, la inclinación a admitir los propios errores, el deseo de traducir los intereses propios de manera que sean comprensibles a los otros, la autolimitación para que los demás tengan su ocasión de hablar y la disposición de escuchar con cuidado y atención, la disposición a revisar los supuestos propios al compararlos con los de otros y a ser menos dogmáticos (el mundo no es como nos parece solo a nosotros)". Sin embargo, existen varios riesgos asociados con el dialogo: "confiamos en que nuestros interlocutores, mantendrán en reserva determinadas cosas que decimos, se abstendrán de juzgarnos, nos dirán con honestidad lo que piensan o sienten relativo a un tema, aunque esté en desacuerdo con lo que nosotros pensamos o sentimos". (Burbules, p.68).

35 Tampoco debe suponerse que la comprensión anteceda al acuerdo.

36 Para Benhabib (1989, 152 en Burbules, sf) la reciprocidad igualitaria consiste el que "toda acción comunicativa supone la simetría y la reciprocidad de las expectativas normativas entre los miembros del grupo." teniendo en cuenta un componente esencial (aparte del interés), el respeto por el otro. Ellsworth y Young (1990b) han dudado de esa visión de comunidad alcanzable mediante el diálogo. La ultima autora, abiertamente critica el ideal mismo de comunidad por el cual "se privilegia la unidad en perjuicio de la diferencia, la simpatía (por la cual las personas se comprenden mutuamente como se entienden a ellas mismas, (p.300): "las personas no se relacionan internamente y no se comprenden entre ellas desde sus propias perspectivas: se relacionan externamente, se experimentan como otros, como diferentes, como pertenecientes a grupos, historias, culturas y profesiones diferentes, que no comprenden" (p.318, en Burbules, p.57). Burbules resalta el llamado al reconocimiento de las diferencias en Young, pero reconoce "la capacidad de tales grupos y personas diferentes para comunicar y coordinar acciones transversalmente a las diferencias. Vemos de nuevo el problema que supone en el postmodernismo pasar de la problematización de las sociedades actuales a la exclusión de la posibilidad de alcanzar ciertas formas de entendimiento o de consenso". Benhabib sugiere en lugar de eso, como el modelo de la ética comunicativa descrito por Burbules, un modelo discursivo de legitimación, reflexivo y critico (1989, pp.145-6 en Burbules) un modelo en el cual "aunque cuestionemos las reglas del diálogo, tenemos que seguir algunas para que la comunicación siga en curso" (Benhabib, pp. 147-8 en Burbules, p.59).

37 Al criticar a las pedagogías criticas como la de Freire, Ellsworth hablaba de la imposibilidad de una autoridad emancipatoria.



aprendizaje ha tenido lugar un sinnúmero de malas prácticas educativas (como los “liberales” métodos de enseñanza propuestos por Rogers, 1978) resultantes de descargar del profesor una importante parte de su responsabilidad por el aprendizaje del alumno. Aquí se busca rescatar la importancia de una práctica de enseñanza ligada a este enfoque, que renueve el papel de la disciplina, el control (o mejor el auto-control) en un marco de diálogo. Tal práctica de enseñanza se caracteriza por ser activa, dialogal, crítica y participante (Freire, 1987, 103) y ha logrado un adecuado balance entre libertad y autoridad, sin ser permisiva. Su objetivo radica en propiciar el empoderamiento (la promoción de la autonomía intelectual y académica) y la libertad de elección de los agentes educativos (siempre ligada a la responsabilidad por su quehacer en el aula) a través del diálogo. El diálogo propuesto, partiendo del reconocimiento de las relaciones de poder existentes en el aula, no pretende soslayarlas sino buscar mecanismos de participación sin pretensiones de igualdad ni consensos.

### ◦ Bibliografía

- Aubert, A., et.al. 2004. El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica. En *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Grao.
- Ballesteros, B. 2000. Ética y sociedad en el pensamiento de B. F. Skinner. En *Suma Cultural*, V1 N2. Bogotá, Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Bednarz, N. 2003. Digresion sur la notion d'autonomie en *Portee et limites de la notion d'autonomie en mathématiques*. [Límites y alcances de la noción de autonomía en matemáticas]. Université de Sherbrooke: actes du colloque groupe de didactique des mathématiques, p.128-133
- Bohman, S. 2005. Critical theory. Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University
- \_\_\_\_\_. 2007. Habermas. Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University
- Burbules N. (sf) “El diálogo en la enseñanza”. Madrid, Amorrotú.
- Carr, W. y Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez roca. Cáp. 6, 7, 8.
- Cascante, M. 2007. *Promoción del pensamiento crítico en un curso de dinámica de sistemas*. Bogota, tesis de maestría, Universidad de los Andes.
- Clarke, R. 2007. *Incompatibilist (Nondeterministic) Theories of Free Will*. Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University 2007
- Debesse, M.1974. *Historia de la pedagogía*. Barcelona, Oikos. Cáp. 4.
- Frankl, V. sf. *El hombre en busca de sentido*. Recuperado 25/5/08 de <http://homepage.mac.com/eeskenazi/sicologia.htm>
- \_\_\_\_\_. 1987. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI...97-123
- Freire, P. 1996. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI editores.
- Gaitán, C., Jaramillo, J. et al. 2005. *Prácticas educativas y procesos de formación en la Educación Superior*. Bogota, Pontificia Universidad Javeriana.
- Gantiva, J, 2002. De la teoría crítica a la pedagogía radical. En *Educación y Cultura*. Diciembre 2001, enero 2002, 59.
- García-Valcarcel, A. 2001. *Didáctica universitaria*. Madrid, Muralla
- Giroux H, 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós. Introducción y Cáp. 1, 3 y 7.
- Giroux, H. 1999. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci [Repensando la política cultural y la pedagogía radical en el trabajo de Antonio Gramsci]. En *Educational theory*, Winter 1999, 49, 1.College of education, Pennsylvania State University
- Gimenez, M. 1998. The radical pedagogy mystique: a view from the trenches. Response to “Practicing radical pedagogy: balancing ideals with institutional constraints [La mística de la pedagogía radical: un punto de vista desde las trincheras]. En *Teaching sociology* , (apr., 1998), 26, 2. 116-120. Recuperado 26/2/08 de stable url: <http://links.jstor.org/sici?sici=0092-055x%28199804%2926%3a2%3c116%3atrpmav%3e2.0.co%3b2-4>
- Glass, D. 2001. On Paulo Freire’s Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education [Sobre la filosofía de la praxis y los fundamentos de la educación para la liberación en Freire]. En *Educational Researcher* 30, 2. (Mar., 2001), pp. 15-25 Recuperado 26/2/2008 de Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28200103%2930%3a2%3c15%3aOPFPOP%3E2.0.CO%3B2-H>
- Gramsci, A. 1967. *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo. Pp21-36 y 123-149.
- Gur-Zeev, I.1998. Toward a nonrepressive critical pedagogy. [Hacia una pedagogía crítica no represiva]. En *Educational theory* / Fall 1998, V48, N 4. Faculty of Education, University of Haifa.
- Lather, P. 1998. Critical pedagogy and its complicities: a praxis of stuck places [Pedagogía crítica y sus cómplices]. En *Educational theor*”, fall 1998, 48, 4.Department of cultural studies, Ohio State University,
- Makarenko, A. *El poema pedagógico*. Recuperado el 20/5/2008 de <http://www.avizora.com.index/htm>

- Marx, C. 1845. Tesis sobre Feuerbach. En *Cátedra de Formación Política Ernesto Che Guevara. Introducción al Pensamiento Marxista* (I) (2004) recuperado 19/3/08 de <http://7www.rebellion.org/che.htm>
- Maddock, Trevor, 1999 The Nature and Limits of Critical Theory in Education [Naturaleza y límites de la teoría crítica en educación]. En *Educational Philosophy and Theory*, V31, N1. University of south Australia.
- Mayo, P. 2007a. Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire [Aproximación crítica a la educación en los trabajos de Milasni y Freire]. En *Studies on philosophy of education* 26:525–544 Recuperado de Springer science+business media 3/3/08, doi 10.1007/s11217-007-9064-0
- \_\_\_\_\_ 2007b. Antonio Gramsci and his relevance for the education of adults [Gramsci y su relevancia para la educación de los adultos] en *Educational philosophy and theory*. Recuperado 26/2/08 de Blackwell publishing, doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00357.x
- Mejía A., & Molina, A. 2007. Are we promoting critical autonomous thinking? A discussion on conversational genres and whether they can help us answer this question [Estamos promoviendo el pensamiento crítico autónomo? Una discusión sobre géneros conversacionales y si nos pueden ayudar a responder esta cuestión]. En *Cambridge Journal of Education*, V.37, N.3, pp.409-426
- \_\_\_\_\_ 2004. *La promoción del pensamiento crítico en ingeniería*. Bogotá, Cider, Uniandes.
- Molina, A. 2003. *Generación de la autonomía intelectual en el salón de clase*. Tesis de maestría. Bogotá, Universidad de los Andes, CIDER.
- Monereo Ch. 2002. *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana
- Montaigne, M. 1994. De la educación de los hijos en *Ensayos I*. Ataya, Cáp. 26, 197-234
- Mora, J. 2006. Prácticas de enseñanza y aprendizaje autónomo: tensiones, progresos y desafíos. Tesis de maestría. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Partington, G. (s.f.) Gramsci and education [Gramsci y la educación]. en *Education, philosophy & theory* v13, pp. 31-42. Australia, Flinders University.
- \_\_\_\_\_ 1988. The Concept of Progress in Marxist Educational Theories. [El concepto de progreso en las teorías educativas marxistas]. En *Comparative Education*, 24, 1. pp. 75-89. Recuperado, 26/2/08 de JSTOR en Stable URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=03050068%281988%2924%3A1%3C75%3ATCOPIM%3E2.0.CO%3B2-O>
- Rodriguez, M. 1997. *Hacia un didáctica crítica*. Madrid, Muralla.
- Rogers, C. 1978. *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Buenos Aires, Paidós. Cáp. 4, 5, 6, 7, 8, 9.
- Rousseau, J. 2000. *Emilio o de la educación*. Recuperado, 1/3/2008 de [www.educ.ar](http://www.educ.ar).
- Ryan, E. & Deci, L. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemporary Educational Psychology* 2 [Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: definiciones clásicas y nuevas directrices en la psicología educativa contemporánea], 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at <http://www.idealibrary.com> on University of Rochester
- Smith, L. "B. F. Skinner (1904 - 1990)" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vXXIV, n3-4, 1994, págs. 529-542.
- Skinner, B. (1951/2005). *Science and human behavior* Recuperado 2/2/2008 de <http://www.bfskinner.org/books4sale.asp>
- Salem, D. et al. 1998. Empirical Support for the Critical Assumptions of Empowerment Theory [Soporte empírico para los supuestos de la teoría del empoderamiento] en *American Journal of Community Psychology*, 26, 4. Michigan State University
- Schugurensky, D. Adult education and social transformation: on gramsci, freire, and the challenge of comparing comparisons [Educación de adultos y transformación social: sobre Gramsci, Freire el reto de comparar comparaciones]. En *Comparative education review*, 44, 4. (nov., 2000), pp. 515-522. Recuperado 3/3/08 de JSTOR, stable url: <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-4086%28200011%2944%3a4%3c515%3aaeast0%3e2.0.co%3b2-x>
- Tengland, P. 2007. Empowerment: A Conceptual Discussion [Empoderamiento: una discusión conceptual] en *Health Care Anal.* Springer Science Business Media, recuperado 26/2/08, DOI 10.1007/s10728-007-0067-3
- Vihvelin, A. 2007. *Arguments for Incompatibilism* © Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University,
- Watson, J. 1972. El conductismo. Paidós, Buenos Aires. Pp. 19-59.

# Una voz teórica de quienes no han tenido voz: Otra perspectiva acerca del discurso

Gabriel Arturo Castro<sup>1</sup>

**Entrevista con Luís Alfonso Ramírez Peña. Docente y estudioso del lenguaje. Luís Alfonso Ramírez Peña ha sido profesor de Lingüística Española en University of Guyana en Georgetown, Universidades Distrital, Pedagógica y Nacional e Instituto Caro y Cuervo de Bogotá; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja. Fue distinguido como Individuo Correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua. Hasta hace poco fue el delegado por Colombia ante la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED. Autor de numerosos artículos y de los libros *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*, y *Comunicación y discurso, la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*, de la Cooperativa Editorial Magisterio**



## 1. ¿La pedagogía ha tenido poca capacidad de volverse críticamente contra sí misma para enfrentar los problemas de nuestro tiempo?

La pedagogía se ha utilizado como lo han requerido los gobiernos en el cumplimiento de sus fines políticos y ahora, también, económicos (reducción de costos y formación para lo útil). Antes, orientada a formar un egresado ilustrado lleno de información del pasado y con poca comprensión de los acontecimientos sociales y de su participación en ellos. Su medio predominante de comunicación ha sido la lecto escritura, como instrumento necesario para el despliegue de la cultura ilustrada. Ahora, la pedagogía está orientada a formar individuos con habilidades para hacer y aportar a la producción. En ese sentido, le pedagogía propiciada por los gobernantes, pretende desconocer las potencialidades y posibilidades creativas y autónomas de los individuos; desde muy temprana edad lo somete a todo tipo de poderes que le cierran el camino de la libertad con efectos contradictorios, pues crean, con ello, resistencias continuas al sistema escolar. Ha habido una carencia de capacidad de la pedagogía para propiciar espacios de integración creativa que ayuden a levantar personas con condiciones para reconocerse y hacerse responsables de sus relaciones sociales e integrándose críticamente a los desarrollos de su cultura.



## 2. ¿Qué obstáculos existen en las concepciones pedagógicas?

Los autores y seguidores fieles de las concepciones pedagógicas no ven ningún obstáculo y se creen salvadores de los problemas de la educación. Sin embargo, muchos de ellos enfatizan algún aspecto de la formación humana y olvidan otros, de tanta o mayor importancia. Es el caso de los defensores del constructivismo, interesados o convencidos de que con el desarrollo del conocimiento desde procesos auto cognitivos son suficientes para una buena formación de la persona. Así, su sentido de pertenencia en el grupo social y su formación ética, sus necesidades estéticas y expresivas, no son incluidas dentro de este modelo. Pero sus defensores, lo ven como un enfoque superior al modelo transmisionista y reproductivo, que, definitivamente, consideraba al docente como un retransmisor y al estudiante como receptor y el único espacio, concedido a los actores de esa relación, era la capacidad para usar la memoria, incluso, para citar sin mencionar las fuentes; mientras que el constructivismo da la posibilidad de desarrollar conocimientos con sus propios esfuerzos. Pero, tanto el constructivismo como el modelo reproductivo, están fundamentados en la idea de que se forman personas con conocimientos, no personas que, además de conocer, construyen una ciudadanía y criterios personales que las hacen diferentes en los deseos y en el manejo de los saberes y de los poderes. .

51

<sup>1</sup> Gabriel Arturo Castro, Bogotá, 1962. Antropólogo y escritor. Fue colaborador del *Magazín Dominical de El Espectador*. Actualmente escribe para medios como el *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República*. Además se desempeña como tallerista de arte y comentarista literario. Correo electrónico: [gabrielarturocastro@gmail.com](mailto:gabrielarturocastro@gmail.com)

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



### 3. ¿La formación de los educadores está huérfana de fundamentos humanísticos y filosóficos?

Es lamentable la orientación docente en algunas facultades de educación interesadas en proveer a los estudiantes de información sobre la instrumentalización de conceptos pedagógicos pero sin ninguna capacidad crítica de la educación y hasta de sus propios discursos. En las facultades falta discusión sobre los modelos pedagógicos y sus implicaciones para los individuos y la sociedad. En muchos casos se está formando para cumplir con las evaluaciones y los logros que les establece el estado, con lo cual se cierra cualquier posibilidad creativa, no solo al estudiante sino al mismo docente. Además, es muy frecuente encontrar en los profesores, de esas facultades, la mentalidad de la especialización y de la separación de los saberes en disciplinas. Con resultados como el observado en los profesores del lenguaje, quienes aprenden muchas técnicas de redacción local y de textos aislados y nada para interactuar argumentativamente o para comunicarse y leer los mensajes ocultos que circulan en la publicidad, en los medios masivos de comunicación y en la cotidianidad de cualquier ciudadano. Menos se ocupa el profesor de lenguaje del discurso pedagógico, de pensar en su propio discurso y en el de los estudiantes. Esto porque no hay espacios para una formación para entender lo que ha pasado en la humanidad, ni de explicarnos lo que nos pasa en nuestras propias organizaciones sociales.

Lo máximo que se puede lograr con todos estos maestros recién egresados es una cierta capacidad para repetir, sin ninguna ubicación, las lecciones aprendidas en la universidad. Pero la solución no consistiría, solamente, en incluir asignaturas de las humanidades y la filosofía; dependería, además, de repensar el discurso pedagógico utilizado en la formación de licenciados. Quizás, se requiera más que contenidos especializados, metodologías para desarrollar y crear conocimiento, capacidad crítica y capacidad para enseñar con el diálogo.



### 4. ¿De qué manera se constituye éticamente un discurso pedagógico?

Estoy convencido de que la formación ética no se consigue con enseñarles a las niñas y a los jóvenes las reglas y normas de la sociedad a las cuales se deben someter. Normas de mayor dificultad de enseñanza cuando sus gobernantes y líderes no las cumplen o las quebrantan. Esas reglas y relaciones del deber ser, pueden descubrirse por los propios educandos en el proceso de identificación y descubrimiento de sí mismo, acompañado de responsabilidad en el respeto y el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de acuerdos para poder convivir. La ética del deber para con los demás comienza

con la capacidad para reconocerse reconociendo a los otros. No me parece ético, por ejemplo, que la educación forme a individuos que no se dan cuenta de su sometimiento y ninguna capacidad crítica frente a lo que les está pasando y les sucede a los demás. Por eso, la ética del discurso pedagógico nace en la responsabilidad asumida en el acto de la relación de comunicación con el otro y con la verdad respecto de lo otro. Es una ética que nace razonablemente de la decisión del individuo al involucrarse e involucrar a los interlocutores, en afirmar u ocultar sentidos en sus expresiones. Si hay deberes para cumplir, estas se realizan con decisiones razonables, y poniendo en discusión sus conveniencias o inconveniencias. La ética del discurso no se cumple, simplemente, para estar bien con el otro o para no crearse problemas, o por miedo. Es, más bien, una ética que pone a los individuos en capacidad de decidir y actuar con responsabilidad y raciocinio.



### 5. ¿Qué relación existe entre pedagogía y libertad?

La relación es tan importante que la libertad de los individuos depende en gran medida de los procesos pedagógicos a que hayan sido sometidos en la institución escolar. Allí se forja la decisión de liberarse uno mismo, y de mantener la misma actitud para con los otros, incluso haciendo posible la libertad de los demás.

La pedagogía para la libertad debe llegar en principio a tener docentes libres, que tengan capacidad para construir su libertad con sus criterios para decidir, para impedir la coacción. Solamente, un maestro que por lo menos visualice y tenga como expectativa la libertad, puede propiciar la autonomía y la libertad de sus alumnos, no necesariamente con lecciones o contenidos; entre otras razones, porque el concepto de libertad es tan profundo y complejo que no se enseña, más bien, se construye y se conquista; a ella se llega por la búsqueda y las luchas conscientes de cada uno de los seres humanos. Uno comienza a ser libre cuando comienza a darse cuenta de su sometimiento y la dependencia de los demás.



### 6. Por favor, hablemos de cuatro autores fundamentales en su formación e influyentes en su quehacer y obra: Foucault, Habermas, Bajtin y Paulo Freire

Cada uno de ellos me hizo despertar y cambiar, de alguna manera, de mi fe ciega al racionalismo y al positivismo que caracterizaron a quienes nos considerábamos profesores de lingüística, especialmente. Habermas me abrió el camino para mirar el lenguaje en la perspectiva comunicativa, pero sobre todo para entender la propuesta de Karl Buhler en el sentido

de que cuando uno se comunica se pone en relación, a través de los significados, con el mundo de la cultura, con una intersubjetividad del otro, y con una subjetividad propia. Esa aclaración, desde entonces, la sustento y la incorporo plenamente a mis propuestas sobre el discurso, solo que le quito el matiz conceptualista y consensualista porque difícilmente se encuentran esos ejemplos en las comunicaciones.

Foucault me ayudó a entender que para hablar es necesario enfrentar poderes, superarlos y hasta someterse. Su libro *El orden del discurso* es una radiografía completa de los usos de artificios en la producción y en la articulación del discurso que manifiestan los cierres y los poderes a los cuales se somete cualquier actor discursivo. Desde luego, sus criterios de desclasificación tomados de Borges y la lectura en perspectiva de las *Meninas* de Velásquez, me ayudaron a fortalecer la idea de que los productores del discurso, incluyendo a los no verbales, crean algún grado de punto de vista o subjetividad en la generación de sus comunicaciones discursivas.

Bajtín me puso a dudar de la unanimidad del lenguaje con la cual yo lo había explicado y enseñado. Con él, aclaré mis primeras intuiciones cuando estudiaba literatura, de que con la lingüística estaba explicando lenguas muertas pero no ese lenguaje de los científicos, de los escritores, de la publicidad y del lenguaje con el cual vivimos engañados cotidianamente. Con esa polifonía del lenguaje vivimos y nos hacemos actantes y vivientes para los demás.

A Freire, lo leí la primera vez como estudiante universitario para cumplir una tarea y, por eso, no lo entendí. Más tarde en mis años de una cierta autonomía en las lecturas y en las ideas, lo leí de otra manera y con otros intereses y he hecho el descubrimiento de los efectos nefastos de la educación bancaria y de cómo proceder para lograr una verdadera educación liberadora.



**7. Retomando el antiguo subtítulo de uno de sus libros: "Una voz teórica de quienes no han tenido voz", ¿hace parte usted de la llamada "subversión teórica del lenguaje"?**

No sé si pueda denominarme de esa manera, pero si he recibido críticas de quienes se autocalifican de científicos del lenguaje porque consideran que mis planeamientos al respecto no dan la última fórmula del desarrollo del logicismo y del reduccionismo metodológico. No me interesan las descalificaciones que me puedan hacer, me interesa entender el procedimiento que sigue cada individuo que vive sometido a las voces del poder y de los saberes de la tradición histórica

cultural para construir su propio discurso. Que, aunque solo puede ser productor de discursos en la comunicación incluyéndose en las voces ocultas y explícitas, le queda la posibilidad de revelarse contra muchas de ellas, y en cierta medida, eso, intentan hacer los escritores con la literatura. No creo que, con esos esquemas reduccionistas utilizados frecuentemente por la ciencia del lenguaje, se pueda entender el gran valor original del discurso de Borges en sus ensayos, en su poesía y en sus cuentos, aunque Borges sea profundamente universalista, ni los discursos manipuladores de los medios masivos de comunicación.



**8. ¿La educación asume con ingenuidad los parámetros del neoliberalismo, sobre todo en cuanto a las llamadas "competencias"?**

Como la educación es controlada desde los gobiernos y estos se acogen a intereses propios o internacionales, lo cual no quiere decir que siempre coincidan con los intereses colectivos; desde el Medioevo se han establecidos políticas y los instrumentos para garantizar el cumplimiento de sus directrices. Últimamente, por las necesidades de orientar la educación hacia el cumplimiento de las demandas del mercado globalizado, se ha orientado a entrenar estudiantes en el manejo de habilidades para convertirlos en productivos y competentes en función de la productividad. Por eso, la educación se vuelve cada vez más técnica, más interesada en preparar en habilidades y destrezas. La formación profesional tiende a ser un taller de aplicación mecánica de los grandes conocimientos teóricos que han sido desarrollados en otros grupos sociales y con otras necesidades. Por eso, mucho profesional no entiende lo que hace, ni lo que le están haciendo porque no tiene manejo crítico, y menos filosófico que le ayude a entender y a contribuir a la transformación del conocimiento y de sus prácticas laborales y ciudadanas.



**8. Coméntenos acerca de una frase suya en su reciente libro *Comunicación y discurso*: "No niego la presencia dominante y dominadora ejercida en una frecuencia constante de los poderes y la ideología, pero afirmo que son los locutores quienes poseen las potencialidades para ejercer o terminar el dominio con acciones discursivas".**

Estoy convencido de que el cambio social radical y permanente comienza cuando cada uno de los individuos se dispone para el cambio con su propia conciencia. No creo

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

en los cambios que se hacen a la monotonía, por la fiebre y el fervor despertado por la instauración de poderes en los caudillos o en quien grite más. Un verdadero proceso de liberación, como lo enseña la pedagogía crítica, comienza cuando cada uno desarrollamos conciencia de la necesidad de liberarnos. Es lo mismo que pienso con respecto al manejo del discurso y del lenguaje con un cambio monumental, cuando por lo menos, los profesores de lenguaje se decidieran a no continuar imponiéndoles a los estudiantes enseñanzas que no contribuyen a la formación crítica: ¿porqué no ayudarles a construir a sus alumnos sus propios reconocimientos y sus potencialidades para ser agentes del discurso, no solo como productores, sino también como pensadores en la condición de interlocutores? En ese sentido creo que quedan dos tareas para la educación: lograr conquistar la palabra, y cuando se llegue a poseerla, utilizarla creativamente y enfrentando los poderes.



### 9. Su punto de partida es el individuo productor o intérprete de su situación mediante la producción del discurso. Frente al desconocimiento del individuo y autores del discurso, ¿por qué es necesario darle la palabra a los desposeídos de ella?

Es una pregunta muy interesante porque me da la oportunidad para aclarar el doble sentido de un primer subtítulo propuesto para mi último libro *Comunicación y discurso*. Al respecto, quería, con este libro, justificar la necesidad de crear una voz teórica para la intervención y participación en la comunicación de las personas con sus propios intereses, deseos y afectos. Esto porque las demás teorías se han interesado en demostrar que en el discurso todos sus sentidos y significados son colectivos y sociales, sin ninguna presencia del autor. En cierta forma, era una reacción en contra de quienes se había empeñado en mostrar el lenguaje solamente como representación del mundo objetivo.

Pero en relación con quienes han volcado todo su interés teórico hacia el aspecto social del lenguaje, examinando las relaciones de poder, la única alternativa que les ha quedado es incluir en sus trabajos a quienes tienen el poder de la palabra a los dominadores y muy poca a los desposeídos de ella. Una vez más, ven el poder a través de constantes del discurso característico de los que tienen la palabra y para tener la palabra, como lo diría Foucault, hay que ganar el poder venciendo poderes. En mi caso, quisiera haber logrado con mis propuestas sobre el discurso, darles teóricamente la palabra a los sin voz, a los marginados de la palabra, pero también incluirlos como instancia teórica, y no borrarlos en la voz colectiva, al

incluirlos como el punto de partida para la producción del discurso; aunque consideremos la voz del oprimido, o la voz del que oprime. Por eso, me propongo trabajar mucho en este tema con los profesores, y especialmente, con los profesores de lenguaje.

Aprovecho esta entrevista para manifestar mi extrañeza ante la reforma curricular por áreas en proceso en la Secretaría de Educación en el Distrito Capital de Bogotá. En lo relacionado con la enseñanza del lenguaje y por los documentos que conozco, es una reforma que no tiene en cuenta la participación, efectiva, de los actores de la comunicación en los procesos sociales, culturales y subjetivos con los cuales interactúan sometiéndose y sometiendo. El cambio de la especialización y aislamiento del lenguaje de sus situaciones de producción tiene que ser más radical, no con el cambio de algunas expresiones. Desde mi posición ideológica y política esperaré una reforma educativa que rompa definitivamente con unos postulados implícitos de los fines de la educación basados en la positivización del lenguaje y aislados de los procesos sociales inherentes a la búsqueda del poder. Pero, lamentablemente en esta reforma, se mantienen los mismos conceptos reduccionistas de lengua, código, competencia, etc., ya muy conocidos en la terminología tradicional de la enseñanza del lenguaje.

*“En relación con la reforma curricular del Distrito Capital de Bogotá y desde mi posición ideológica y política –debo afirmar que- esperaré una reforma educativa que rompa definitivamente con unos postulados implícitos de los fines de la educación basados en la positivización del lenguaje y aislados de los procesos sociales inherentes a la búsqueda del poder. Pero, lamentablemente en esta reforma, se mantienen los mismos conceptos reduccionistas de lengua, código, competencia, etc., ya muy conocidos en la terminología tradicional de la enseñanza del lenguaje”*

# Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida

Julio César Arboleda<sup>1</sup>

## Introducción

**E**n esta exposición se desarrolla la idea según la cual es posible y necesario pasar del sistema de formación por competencias al sistema de formación por comprensiones. De este modo la acción de *educar* no encontraría en el enfoque hegemónico por competencias un impedimento para el desarrollo del sujeto como persona, que afirme en sus actos la vida. No quiero decir que este enfoque constituya el único freno a la acción de educar y/o formar integralmente, pues cada sociedad se las ha arreglado para imponer su espíritu en el acto educativo; la actual no solo priva de la capacidad y la oportunidad para pensar de manera autónoma y crítica, sino de asumir una formación en la libertad, en la mayoría de edad, en el reconocimiento del otro, en la autoestima y la solidaridad.

En primer lugar, se presenta las líneas generales del proceso que va del aprendizaje a la comprensión, pasando por los potenciales que hoy se reconocen como competencias, momento en el cual proponemos una discusión sobre la pertinencia o no de estas en un sistema de enseñanza o aprendizaje por comprensión y proyectos de vida. En la misma descripción de este proceso se diferencian los conceptos entendimiento y comprensión, y se distinguen cinco tipos de aprendizaje y cinco tipos de comprensión, categorización que ya hemos propuesto en otros textos (Arboleda 2005, 2007). En segundo lugar, se precisan los aprendizajes que demandan la sociedad actual, la comprensión y la formación integral; en el interregno, se sugieren algunas de las condiciones que requiere el paso del modelo dominante de la formación por competencias a un modelo basado en el desarrollo de la persona humana, en el cual se hace imperativo desarrollar, a la luz de pedagogías flexibles, aprendizajes por comprensiones y por proyectos de vida.

El marco conceptual utilizado para el desarrollo expositivo-argumentativo está basado en los términos clave<sup>2</sup> – entre los cuales *educar* constituye el concepto medular –, los cuales he-

mos refinado en este y otros espacios, como un aporte a las teorías que constituyen sus objetos de estudio. Nuestra mirada a la comprensión de la comprensión abarca espacios que poco o aún no han sido abordado en el seno de las ciencias cognitivas y de la educación, incluidas las ciencias del lenguaje. Por esta razón propongo iniciar un diálogo sobre la cuestión.

## De la información a la comprensión

Un aprendizaje deviene del modo como se opere una información. Sobre el particular se ha hablado de muchos niveles de aprendizaje. Dadas las similitudes entre algunos de estos he propuesto cinco categorías (Arboleda, 2007): aprendizajes memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida. Veamos.

Si la actitud o intención ante la información por parte del aprendiz y del sistema o política educativa es la repetición de datos, este aprendizaje es *memorístico*. Si, además o por el contrario, interesa es representar esta en la mente procesándola, si se prefiere usando operaciones y estrategias cognitivas de organización e interpretación, estamos hablando ya de un *aprendizaje semántico*, en el que interesa la construcción de *significados* a partir del procesamiento de datos o informaciones.

Precisamente este aprendizaje no es el que domina en los procesos de formación de nuestra escuela dado que, entre otras razones, en su mayor parte requiere el procesamiento mental de la información como condición para interpretar y construir significados y conocimientos. Podríamos, además, agregar argumentos relacionados con la ignorancia de la institución educativa acerca de los conocimientos que posee o de los cuales carece el estudiante para aproximarse al saber, procesar información, reflexionar, aplicar o generar conocimiento. Son muchos los aspectos que este ente, incluido el profesor, desconoce de la realidad de cada estudiante y de los procesos de construcción de conocimiento, y es poco lo que sabe abor-

1 *Asesor del enfoque Pedagogía por proyectos de vida y del programa Desarrollo de comprensiones y proyectos de vida. Director científico Fundación Penser. Coordinador Nodo Centroccidente de la Red nacional de lectura y escritura para la educación superior, Redlees. Investigador grupos Ciencias del lenguaje y Sinergias (USC). Autor de los textos: Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida (F.P., 2007), Estrategias para la comprensión significativa (Editorial Magisterio, 2005), Mapas cognitivos (Lei, 2000), Pensamiento lateral y aprendizajes (e. Magisterio, 2007), Modelos pedagógicos autónomos (FP- UAC, 2007). Otros. Correo electrónico: j.c.arboleda@hotmail.com*

2 Cfr. Pág. 2 Índice temático y de autores de esta edición

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



— Alberto Nota —

*La formación verdaderamente integral y la construcción de mundos mejores, sentido último del acto de educar, precisa de una formación que permita ir más allá del aprendizaje por competencias*

dar pedagógica, metodológica y didácticamente respecto de aquellos que cree, intuye o alcanza a conocer, hasta el extremo de pretender que con una herramienta o estrategia didáctica/metodológica (incluida la explicación del profesor) basta para que aquel construya significados y, peor aún, comprenda.

Aquí cobran vital importancia varios aspectos. Por ejemplo, los conocimientos y las creencias, opiniones, actitudes, ideologías, entre otros. En el campo del conocimiento, esfera de diverso tipo y en la que aún se espera recibir, de acuerdo con van Dijk (2002),<sup>2</sup> aportes de categorización por parte de la epistemología y de las ciencias relacionadas con esta, se halla la denominada estructura de *conocimientos previos*. Todos los enfoques actuales relacionados con el aprendizaje coinciden en que nadie interpreta un nuevo conocimiento si no posee los esquemas adecuados para hacerlo. Nadie dividiría si no supiese multiplicar, es un caso típico. El esquema de conocimientos previos, junto con esquemas cognitivos, metodológicos, afectivos y volitivos, intervienen en la construcción de conocimientos que demanda este aprendizaje. Si el aprendiz tiene la posibilidad de re-conocer y desarrollar sus propios estilos de aprendizaje y de pensamiento (Arboleda, 2007A), tendría a mi juicio mayor éxito en este proceso.

Este último aspecto le confiere relevancia a las posturas interestructurantes (Nota, 83), que demandan de los sistemas educativos la generación de mayores oportunidades y capacidades para desarrollar en la acción formativa procesos autoestructurantes (desempeños y acciones proactivas de los estudiantes) y heteroestructurantes (intervenciones educativas y pedagógicas idóneas en la formación de las estructuras mentales de los estudiantes). Un docente o escuela que desconozca o soslaye la necesidad y capacidad de apropiarse

pedagógica, didáctica y metodológicamente de la realidad de cada alumno, de su contexto familiar, cultural, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus esquemas pre conceptuales, entre otros aspectos de su singularidad, está en mayor desventaja para intervenir adecuadamente en la formación de aprendizajes semánticos por parte de este, y peor aún para la formación de comprensiones y proyectos de vida. A continuación trazo líneas generales de mi comprensión de la comprensión.

### El aprendizaje por comprensión

Este aprendizaje exige la formación de aprendizajes semánticos. Como se sabe, nadie comprende si no construye significados y sentidos. El aprendizaje semántico aporta más a la primera construcción; el aprendizaje por comprensión, a una y otra. La construcción de significados es un proceso más *cognitivo*, pues, como vimos arriba, el aprendiz debe poseer capacidades y habilidades para organizar una información y procesar esta ofreciendo adecuados argumentos y explicaciones frente a los enunciados que la representan o constituyen; la construcción de sentidos es, por su parte, un proceso más *cognitivo-operativo*, pues no solo precisa de una adecuada construcción de conocimientos, sino además de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para aplicar el conocimiento, atributos asignados a las competencias, enfoque dominante en el mundo escolar de hoy. Dicho en un sentido técnico, nadie construye sentidos si no usa el conocimiento, y nadie comprende de manera verdadera, si no vive una experiencia de aplicación y reflexión del conocimiento o concepto procesado.

Esta percepción va más allá del acercamiento que anteriormente se hacía a la comprensión, en cuanto se la reducía a un mecanismo intelectual, confundiéndose con el *entendi-*

56

<sup>3</sup> Este analista del discurso propone una categorización de los tipos de conocimiento que intervienen en el procesamiento del discurso: a) conocimiento personal vs. conocimiento social; b) conocimiento social y grupal vs. conocimiento cultural; conocimiento sobre eventos específicos vs. propiedades generales de los eventos; conocimiento sobre eventos históricos vs. estructuras sociales y políticas.



---

*El concepto comprensión, aplicado a los contextos cognitivo, conceptual y discursivo, ha cambiado sustancialmente. Hasta poco antes de iniciar el presente siglo la comprensión se confundía con el entendimiento, era reducida a un mecanismo intelectual, de procesamiento mental. Quien comprende un texto o un concepto no solo debe entender estos, es decir apropiarse intelectual y afectivamente de un objeto de estudio, sino además vivir, a partir de este, una experiencia personal / social en la que aplique, use, vivencie, reflexione y genere ideas o nuevo conocimiento. Comprender un texto o los conceptos relacionados con los temas de estudio pasa por construir significados y vivir, a partir de estos, experiencias tales que permitan al comprendedor construir sentidos, si se prefiere, encontrar utilidad a lo que lee o aprende. Ese es el reto del educador del mundo de hoy. La formación verdaderamente integral y la construcción de mundos mejores, sentido último del acto de educar, precisa de una formación que permita ir más allá del aprendizaje por competencias*

---

miento. Hoy parece haber claridad en que la comprensión es un proceso básicamente cognitivo, meta cognitivo, afectivo y operativo- experiencial (Arboleda, 2003, 2005, 2007, 2008). Para decirlo con Perkins (93), la comprensión se refiere a pensar y actuar flexiblemente con lo que se sabe, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios. En este sentido, la comprensión dependerá del desempeño cognitivo y operativo, pasando por lo socio afectivo, que realice el sujeto frente al objeto de conocimiento. Así, desempeños, léase aplicaciones del conocimiento más exigentes se traducen en mayor grado de comprensión, trátese de complejidades referidas a la solución, diseño o prevención de problemas, a eventos o situaciones reales, imaginarias o ideales.

La construcción de sentidos, imperativo de la comprensión, no solo requiere operar con la información, sino sobre todo con el conocimiento, asumido este como apropiación

de aquella, vía los significados construidos a partir de la misma; así mismo, *usar* los conocimientos y *reflexionar* sobre la experiencia. Los procesos cognitivos son inherentes a todo el proceso operacional y aplicativo que demanda la construcción de sentidos. ¿Dónde entra el pensamiento? ¿Quiere decir esto que toda aplicación del conocimiento precisa el uso del pensamiento? Si es así, ¿el pensamiento sería inherente tanto a la comprensión como a las competencias?

Justamente una de las diferencias entre estos dos sistemas de aprendizaje radica en el pensamiento. A mi modo de ver, las competencias están más ligadas a desempeños de *inteligencia*, mientras que la comprensión a los actos de *pensamiento*. En el proceso de apropiación y uso del conocimiento (competencias) son útiles atributos de la inteligencia tales como la rapidez, habilidad, precisión y la eficacia. ¿No es eso lo que en últimas reclama a la escuela este mundo inmediatista para formar estudiantes competentes? La comprensión estaría más asociada al *pensamiento*, es decir a la virtud de usar la inteligencia (las competencias) en la experiencia de mundo del sujeto comprendedor (Arboleda, 2006). Extrapolando a De Bono (1996), muchas personas son inteligentes (léase, competentes) y no saben pensar. Sin pensamiento no hay comprensión. El pensamiento que exigirían las competencias no es, al menos, el que estos procesos demandan, relacionado con usar, a fuego lento, estrategias y operaciones mentales, sin el afán de precisión y rapidez, y vivir experiencias de reflexión, de generación de ideas, de autocorrección y redireccionamiento<sup>5</sup>.

### **Comprensión vs. Competencias**

El *aprendizaje por competencias* exige del sujeto poseer capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación del conocimiento en diversos contextos. Si bien es cierto estos potenciales sirven en parte los fines de la construcción de sentidos, lo que a mi juicio vale la pena reflexionar es sobre el sentido de su desarrollo. Un sentido derivado de la política de competencias podría referirse al hecho de que en una sociedad de consumo como la nuestra el dominio de tales potenciales genera mayor rentabilidad económica puesto que aporta eficiencia y eficacia en las relaciones basadas en bienes y servicios: las personas rinden más en el marco de las relaciones de producción, generan ideas, interpretan datos y se comunican efectivamente, en fin afirman en su proceder las competencias requeridas por el

---

4 *Una estrategia para favorecer la comprensión, tanto el procesamiento como la aplicación de conocimiento y reflexión actuante, es el ejercicio de heterordinaciones, propuesta que desarrollamos en diversos espacios (Arboleda, 2005- 2007). La heterordinación es una operación de pensamiento de orden superior en virtud de la cual alguien usa el conocimiento estableciendo a partir de estas relaciones endógenas (al interior del objeto de conocimiento) o exógenas (entre este y otros objetos, incluido el sujeto comprendedor, su entorno, su mundo íntimo, externo y mundos posibles), y realizando procesos de recontextualización y meta representación, desempeños en los cuales usa y vivencia el saber y/o genera nuevo conocimiento. Una ampliación tanto de esta estrategia como de la diferenciación entre inteligencia y pensamiento se realiza en (Arboleda, 2005- 2006- 2007). Allí mismo se hace alusión a la comprensión no consciente, tácita, implícita, que la formación para la comprensión no debe poder soslayar. No todo lo que uno comprende es producto de la reflexión y los actos deliberados y racionales: eso hace parte del mundo de la experienciación que involucra todo proceso de comprensión.*

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

desarrollo económico. En el enfoque por competencias importa más la capacidad para *aplicar* el conocimiento, que si el sujeto construye sentidos en su proceso de aplicación.

Cuestión muy distinta se da en el enfoque y en el proceso de la comprensión, que es un concepto inalienable, cuyo medio natural o elemento nato, fundante, reside en la generación de oportunidades y capacidades para el desarrollo humano y de la vida. En este mecanismo no puede haber una aplicación mecánica o instrumentalizada: la aplicación por la aplicación o para la rentabilidad. El carácter *fundamental* de la comprensión no niega la vida ni la persona, por el contrario afirma estas. Tal ejercicio racional y no racional debe traducirse en construcción de sentidos, proceso que precisa la reflexión, al menos, frente a los desempeños: intencionalidad, posibilidades, extrapolación, interpolación, generatividad, endogenización, meta cognición o control de desempeños, mirar viendo o ver con pensamiento lateral el objeto de conocimiento (Arboleda, 2007A), entre otras habilidades heterordinantes.

De darse la construcción de sentido en el desarrollo de competencias, esta no correspondería a su medio, pues el entorno o elemento de la construcción de sentidos que exige la comprensión implica lo que podríamos denominar un *meta desempeño*: la capacidad evaluativa y la actitud crítica, dialógica y propositiva que asume un comprendedor frente a los desempeños o actuaciones que efectúa. La meta cognición es esencial a la comprensión más no a la competencia. En esta última el sujeto obra en función de la tarea, sin importar su comprensión del propósito y el proceso. En la comprensión axiológica,<sup>4</sup> por ejemplo, la meta cognición es un proceso tácito, en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión, sin dejar de reflexionar (consciente o tácitamente) para construir sentidos y obrar de frente al mínimo ético de afirmar la vida.

Comprender la tolerancia, por ejemplo, no solo precisa entender adecuadamente este concepto en el contexto en el que se use y analizar situaciones de intolerancia del mundo de la vida, sino además vivir experiencias personales y sociales a partir del mismo: proceder con tolerancia en el mundo de la vida, reflexionando y controlando sus mismos desempeños, y acaso aportando desde la ejemplaridad a la construcción social de tolerancia.

Como se ve, la comprensión no solo entraña la construcción de significados, sino y sobre todo la *experiencia* a partir de lo significado, así como la reflexión propositiva o consciencia actuante sobre los procesos y acciones implicadas, de cara a encontrarle o conferirle utilidad personal y social al objeto de conocimiento. En eso

consiste, a mi modo de ver, la *construcción de sentido de la comprensión*. Se trata de una construcción cognitiva, afectiva, operativa, meta cognitiva y valórica, si se prefiere, ético- pragmática, cualidades que examinamos en los textos referidos. La competencia no exige ni la reflexión crítica – ¿por qué nuestros sistemas educativos no promueven el desarrollo de esta capacidad? – ni el proceso meta cognitivo en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión. En la comprensión la meta cognición es un proceso tácito, implícito en razón de avanzar desempeños más complejos frente a un propósito, y cobra ribetes axiológicos para orientar la acción hacia fines dignos.

He ahí el dilema. Nuestra escuela promueve el desarrollo de competencias, o el desarrollo de comprensiones; la construcción de significados y la aplicación y uso del conocimiento para la rentabilidad, o la construcción de significados y sentidos propia de una comprensión *fundamental*, edificadora para el desarrollo humano y de la vida.

### Aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida

Frente a esta última razón, el *aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida* constituye un reto para la escuela interesada en reivindicar la verdadera función del acto de *educar*: formar personas. Este aprendizaje precisa tanto la construcción de significados (aprendizaje semántico) como la construcción de sentidos -- proceso que inicialmente comporta los potenciales capitalizados por la sociedad de consumo o global bajo el apelativo de competencias --, pero que incluye la consciencia actuante, autorregulativa y constructiva del sujeto (aprendizaje por comprensión). Sin embargo, enfatiza en la vivencia y la generación del conocimiento para potenciar la construcción de proyectos de vida. Si lo relevante en el aprendizaje por comprensión es la aplicación de conocimiento, y la reflexión ético actuante a partir de la misma, lo capital en el aprendizaje por proyectos de vida es que el sujeto comprendedor *vivencie* el conocimiento y le encuentre una utilidad real a este mientras lo aplica y usa en su propia vida, en su experiencia de mundo, en aras de enriquecerla y aportar significativamente al desarrollo humano y de la vida.

El aprendizaje por proyectos de vida fortalece una comprensión significativa, edificadora del ser humano. Le permite a los sujetos no solo construir significados y sentidos, sino además generar oportunidades y capacidades para el desarrollo integral de sí mismo y de sus congéneres (Arboleda, 2007- 2008). En este aprendizaje los objetos de estudio (temas, conceptos, textos, situaciones) no solo pueden ser comprendidos cognitivamente, crítica y conceptualmente, sino además axiológica y significativamente

5 Proceso en virtud del cual un sujeto se apropia cognitiva y afectivamente de un concepto valórico, y reflexiona propositivamente sobre el mismo para controlar el uso personal y social de este en su experiencia de mundo. (Arboleda, 2008, en prensa).

(léase integralmente), en tanto permite que la apropiación del conocimiento (la virtud del comprendedor para explicar y operar los enunciados y procesos básicos) dé lugar, a partir de los mismos, a la realización de diagnósticos personales y sociales, diseño de planes de mejoramiento y contingencia que incorporen actividades y tiempos, implementación, seguimiento y control de los mismos<sup>5</sup>.

Un tema como *los ángulos*, por ejemplo, debería incluir en la evaluación no solo los significados y sentidos que el estudiante debe construir a partir del mismo, sino también algunas *evidencias* que den cuenta de ciertos cambios de este en sus proyectos de vida. Si el profesor o la orientación precisan realizar una aplicación al *proyecto de vida fisiológico* del alumno, por ejemplo al cuidado de la espalda, en la cual el estudiante pudiera determinar y explicar matemáticamente la clase de ángulos que se forman en indebidas y adecuadas posturas, la evaluación formativa generaría oportunidades y capacidades para que aquellos crecieran en este aspecto, y en consecuencia, primera, la *calificación* no incluiría solamente pruebas orales o escritas, sino también criterios, entre otros, las evidencias de proyecto de vida, y segunda, sería asignada por consenso al final del periodo del año lectivo, una vez se reflexione sobre el avance del plan en referencia (Arboleda, 2007 C). Como se puede advertir, el aprendizaje por proyectos de vida asegura la construcción de significados, sentidos y comprensiones.

Por todas estas y otras razones el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida debería reemplazar al sistema dominante basado en competencias, no solo porque la misma comprensión y la construcción escolar de proyectos de vida demandan poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación de estos en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque estos aprendizajes reivindican justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituyen, especialmente el último, una oportunidad para formar de manera verdaderamente integral.

### **El lugar de la flexibilidad en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida**

#### **La verdadera flexibilidad es rigurosa**

En el sistema de formación por competencias que hoy se impone la flexibilidad representa una estrategia poderosa a la cual muchos teóricos y metodólogos siguen el juego. En este la flexibilidad es reducida a un papel meramente funcional o instrumental, que si bien es cierto da cuenta de las diversidades del mundo social y de la vida, en la práctica deja de corresponderse con una realidad de asimetrías, de multiplicidad, y con la necesidad de generar capacidades para la

formación humana en las diferencias. Aunque este concepto de flexibilidad reconoce la importancia de no avanzar de acuerdo a pautas y patrones lineales y rígidos, no va ligado hoy al concepto de persona, de formación para el desarrollo humano, pues ha sido reducido esencialmente a una noción formal, accesoria: todo puede variar de acuerdo al contexto y los sujetos; lo inamovible es el espíritu de la educación post-moderna sustentado en la eficiencia y la rentabilidad.

El problema del uso inapropiado de la flexibilidad en el campo de la educación reside, por una parte, en que existe la percepción según la cual la característica esencial de la flexibilidad es la de entrar en procesos permitiendo la aleatoriedad, enfrentando el caos, lo imprevisible, sin el dominio de las secuencias lógicas. En este sentido la flexibilidad es útil a los enfoques que sirven de referencia y modelo a seguir, de procesos que afirmen modelos económicos y sociales como el actual. De ahí la importancia de formar individuos con capacidades, habilidades y actitudes para usar el conocimiento de manera flexible y propositiva y desde sus contextos específicos. Así entendida y usada la flexibilidad sería proporcional al contexto (léase cultura institucional, identidad cultural, realidad económica, social, política), y este a la sociedad mundial. Se trata de una flexibilidad que permite desarrollar procesos para reafirmar el contexto local a la luz de referentes o modelos globales, pero no para transformarlo de acuerdo con los fines de la educación, del desarrollo humano y de la vida digna.

La verdadera flexibilidad es, desde un punto de vista riguroso, rígida: no permite trascender su propia naturaleza, su medio, su fundamento: la verdadera flexibilidad permite, organiza, adecúa, prepara o produce cambios, a partir del uso de las características mencionadas en el párrafo anterior, en función del hombre, del desarrollo de la persona humana, no de modelos y estereotipos de hombre ajenos a esta. El uso de la flexibilidad en función de finalidades diferentes representa un acto de instrumentalización. El currículo flexible que exige el enfoque de las competencias, por ejemplo, representa una instrumentalización de la flexibilidad. Su aplicación a la evaluación, al aprendizaje, a las competencias y a la comprensión nunca aportará sustantivamente al desarrollo integral del sujeto como persona, pues tales potenciales no están más en función del ser humano que de los proyectos utilitaristas que acceden a esta.

La formación de aprendizajes precisa el uso de herramientas y estrategias didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas flexibles. La *pedagogía flexible* es una actitud para asumir la formación integral del sujeto educable, adecuando la intervención a las situaciones concretas de contexto y sujeto. Es contraria a la actitud tradicional, aún reinante, en la que el docente impone sus esquemas pedagógicos inamovibles, esperando que los alum-

6 En los textos mencionados presento los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares del programa *Pedagogía por proyectos de vida desde el cual aporto al desarrollo de la comprensión y la formación integral*.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

nos se adecuen a estos. En ello consiste, en gran parte, el fracaso de los aprendizajes, léase de las enseñanzas.

Uno de los grandes retos de nuestras instituciones educativas estriba en aprender a construir modelos pedagógicos autónomos y flexibles, rompiendo con la actitud pasiva en la que algunas asumen la acción formativa al libre albedrío de cada docente, y otras se limitan a *adoptar* constructos, recetas y dogmas. Más que adoptar modelos pedagógicos que constituyan verdades únicas, el llamado es a que las instituciones que carecen de estos aprendan a *construir* un modelo pedagógico flexible, y aquellas que han adoptado o poseen alguno, aprendan a flexibilizarlo. Esto es válido para los modelos pedagógicos del profesor, de las áreas y unidades académicas (Arboleda, 2007 C).

Toda flexibilidad es productiva, inclusive en los modelos de formación por competencias. La ausencia de flexibilidad da lugar a la mismidad, negando la diferencia y asimetría del mundo y la sociedad. Es necesario comprender la flexibilidad para no confundirla con permisividad y eclecticismo.

60 Cuando un profesor desconoce o niega la necesidad de conocer al menos algunos elementos de la amplia gama que constituye la singularidad del estudiante, por ejemplo sus esquemas de conocimientos previos, sus realidades personales de tipo cognitivo, afectivo, social, actitudinal, volitivo, cultural, sus estilos de aprendizaje, pensamiento y comprensión, no logra intervenir exitosamente en la formación de aprendizajes por parte de estos. Al menos, pocos de estos tendrán la capacidad de interpretar los signos que configuran el esquema pedagógico del profesor. Los estudiantes con estilos lógicos tienen mayor posibilidad de apropiarse de algunos temas de matemáticas, sobre todo si cuentan, entre otras condiciones, con conceptos apropiados. La flexibilidad pedagógica de su profesor de matemáticas (y del resto de áreas) consistiría en avanzar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas para acceder a estudiantes que poseen estilos, esquemas y realidades diferentes, sin caer en el *eclecticismo*, es decir sin usar cuanta de estas aparezca sin atención a un propósito específico y a la singularidad de sujeto y contexto. La flexibilidad es rigurosa, tanto como la democracia, pues ambos sistemas tienen parámetros rígidos de aceptación y permisión.

La comprensión exige una actitud educativa y pedagógica flexible; más aún, la formación por proyectos de vida. Como se desprende de todo lo expresado hasta ahora, los esquemas rígidos de orden educativo, pedagógico, didáctico, metodológico, epistemológico y curricular, entre otros, anquilosan

estos procesos. *Casarse* con un enfoque que imponga un esquema *unitario* significa desconocer la multiplicidad y el carácter asimétrico del sujeto, el contexto, la sociedad, el mundo y la vida; así mismo, que en materia de aprendizaje y crecimiento personal los seres humanos requerimos actuar con base en patrones mentales plásticos, flexibles (Ginas, 2000). De ahí la importancia de que los docentes, por caso, ejerciten a sus estudiantes en diversas metodologías y didácticas cognitivas y discursivas para una misma o diversas finalidades, por ejemplo diversos mapas y esquemas, incluidos los mapas cognitivos flexibles y los modelos flexibles de comprensión.

Otro argumento a favor de la flexibilidad es que el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida es *interestructurante*, pues demanda la intervención proactiva tanto del comprendedor como del mediador<sup>66</sup>. Aportes valiosos a estos procesos los realizan las pedagogías autoestructurantes, aquellas que en la formación de aprendizajes ponen el acento en los potenciales intelectuales, afectivos y, entre otros, volitivos del estudiante, y las heteroestructurantes, que hacen énfasis en la cultura y el docente, como mediadores. Dado el avance ostensible de las ciencias de la educación y el lenguaje, unas y otras se encuentran hoy en diversos aspectos. Este hecho y el complemento inextricable que representan para los procesos de aprendizaje y comprensión, permiten advertir que cada día será más lo que las una que lo que las separe, y que la rivalidad, muchas veces dramática, entre los defensores de una y otra, será más una cuestión de terca fe<sup>67</sup>.

### A modo de síntesis

Desde el punto de vista educativo la gran diferencia existente entre competencia y comprensión estriba en la finalidad del proceso de desarrollo de una y otra. La finalidad que la sociedad postmoderna le ha asignado a la competencia es fundamentalmente de carácter económico, rentabilista y eficientista. La comprensión, por su parte, desborda finalidades. Más que un enfoque cerrado, agregado o reproductor de proyectos utilitaristas, el aprendizaje por comprensión representa un proceso de tipo cognitivo, meta cognitivo, afectivo y operativo- experiencial, que hace del comprendedor un ser activo, con consciencia actuante, autorregulador, constructor de significados y sentidos. La *comprensión* representa un proceso en virtud del cual se procesa una información para que esta devenga conocimiento, y a partir de este se realiza una aplicación, uso y reflexión en contextos dados.

Una cosa es saber conocer usando el conocimiento en contextos diversos, atributos que la sociedad actual, para reafirmar

7 El concepto *Pedagogía interestructurante fue acuñado por Luis Nota (1983)*

8 *En el marco de un congreso latinoamericano en el que representaba a Colombia una situación me hizo sonrojar: se cuestionaba la mimetización de la violencia de este país en el seno de la pedagogía, pues habían escuchado o leído que los defensores del enfoque colombiano de*

se, pretende formar en los sujetos. Y otra cuestión es usar estos potenciales, básicos también en el proceso de comprensión, por fuera de pretensiones eficientistas. Como concepto plural la comprensión (la apropiación, uso y reflexión actuante del conocimiento) es immanente al desarrollo del ser humano y de la vida: la negación de la vida sería una inadecuada comprensión. De ahí la importancia de formar en comprensiones múltiples (cognitiva, discursiva, conceptual, axiológica y crítica, entre otras), más que en competencias cognitivo-operativas en cuya esencia no prima el desarrollo humano y de la vida.

En este sentido, sería una contradicción que los estados del mundo de hoy, ante la orden de asimilarse al enfoque por competencias, favorecieran el desarrollo, por ejemplo, de *competencias críticas y axiológicas*, estas últimas asociadas o asimiladas malsanamente a *competencias ciudadanas*. Una competencia realmente crítica, impresa en la habilidad meta cognitiva que acompañase antes, durante y después la apropiación, uso y aplicación del conocimiento, constituiría, a la luz de un concepto de comprensión en función de la educación del sujeto como persona, un óbice que limitaría un proyecto utilitarista de esta naturaleza.

La función de educar no requiere de competencias sino de comprensiones. Al fin y al cabo, estas comprenden aquellas, exigiendo su desarrollo de modo riguroso, en relación inseparable con otros procesos complejos y fines edificadores que las competencias no entrañan. De ahí la importancia de fortalecer enfoques y programas, no para el desarrollo de competencias, sino de comprensiones y proyectos de vida.

### ◦ Bibliografía

ARBOLEDA (2008). *Desarrollo de comprensiones*, en prensa.

ARBOLEDA, Julio César. *Ser persona en el mundo de hoy* (edit. Lei, 1995)

——— *Mapas cognitivos*. Ed. Lei, Santiago de Cali, 2.000.

——— *Mi proyecto de vida*. E R F G, Santiago de Cali, 2002

——— *Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida*, Fundación Penser, Cali, 2.003.

——— *Estrategias para la comprensión significativa* (Edit. Magisterio, 2005)

——— *Formación de pensamientos múltiples* (F. Penser, 2006)

——— *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Fundación Penser, 2007 A

——— *Pensamiento lateral y aprendizajes*, edit. Magisterio, Bogotá, 2007B

——— *Modelos pedagógicos autónomos*, FP- UAC, 2007 C

——— *Desarrollo de comprensiones* (en prensa)

BLYTHE, T. *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el Docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.

BRUNER-HASTE. (Comps). *La elaboración del sentido*. Paidós, 1990.

CARR Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1998.

CASCON, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

CASSANY, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: Revista Lectura y vida, Año XXV- N 2, Junio 2.004, pgs 6-23.

CLAXTON, Guy. *Cerebro de liebre y mente de tortuga*, Urano, Barcelona, 1997.

DE BONO, E *El pensamiento lateral*, Paidós, Barcelona, 1995.

DUVAL, Raymond, *Semiosis y Pensamiento humano*. Univalle- Ed. Peter Lang, 1999. 61

GIL Y OTROS. *Metacognición: punto de ignición del lector estratégico*. Siglo XXI. Méx, 2.000

GRAY, D. *Las dimensiones de la comprensión*. Rev. Int Magisterio, No 14, 2005, pág. 25.

HARDY – JACKSON, *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall, Madrid, 1.998.

NOT, Luis. *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura e., México, 1983.

PERKINS. *La escuela inteligente: Del adiestramiento en la memoria a la educación de la mente...* Sep Rincón y Otros, 1993.

STENBERG, R. *Estilos de pensamiento*, Paidós, Barcelona, 1999.

STONE W. M. 1999). *La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la*

*Investigación y la Práctica*". Editorial PAIDOS. Buenos Aires, 1999.

VON DIJK., T. A. *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso*. En: Lingüística e interdisciplinariedad (Peronar, M), U. de Valparaíso, 2002.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

# La Cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro"

Wilmer Villa<sup>1</sup> y Ernell Villa<sup>2</sup>



— Alberto Motta —

## Desprendimientos discursivos para la reflexión

Considerar la cultura desde los límites posibles que acompañan las acciones en la construcción de las propuestas educativas, tiene que ver con el carácter *situado del conocimiento* a partir del cual los actores son referenciados como productores de conocimiento y no simple objetos de estudio que desde un saber disciplinar son representados en ausencia de su propia voz. *"Por ello, en los últimos tiempos desde la academia, se han denunciado mucho de los métodos de instrucción "cultural" que ahora son finalmente entendidos como formas de disciplinamiento mediante el cual los sujetos, naturalmente "incultos" y "espontáneos" deben de autocontrolar sus pasiones en vía a constituirse como seres civilizados, racionales y supuestamente "morales"* (Vich, 2003)

Las acciones posibles para una construcción de lo otro en la educación desde el reconocimiento de los planos culturales que inciden en la representación de la diversidad, se hacen importante al momento de pensar una sociedad que valore y respete las diferencias culturales. Por tal motivo, la consideración de la cultura en la educación pasa por la necesidad superar las formas convencionales que desde el folclor, la historia, la antropología, pedagogía y la psicología, entre otras, han conllevado al encierro y clasificación de los comportamientos de los otros, esto se hace evidente a través de los modos de

decir que se desprenden de los marcos de analíticos, correspondiente al plano de la fundamentación epistemológica del conocimiento occidental.

El desarrollo que soporta la explicación y justificación de la cultura en el marco de la educación, parte de una acción legitimada a través de los modos de decir que hacen parte del prestigio de los saberes disciplinares, los cuales se antepone a los saberes de los contextos de interacciones; esta dinámica,

*Por ejemplo, una profesora no toma en cuenta las particularidades del contexto en el cual unos niños han sido socializados -son niños desplazados- otros son niños de uno de los litorales donde la oralidad constituye un elemento fundamental para la constitución del ser cultural, diferenciados con respecto a unas formas generalizadas de representar y disciplinar el cuerpo en la escuela occidental a través de la escritura como una imposición*

1 Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Grupo de Investigación: Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad ECI. CEID Nacional. Correo electrónico: villaw@hotmail.com

2 Docente de la Universidad Popular del Cesar-Valledupar, Candidato: Doctorado en Estudios Interculturales, Universidad de Antioquia- Medellín, Investigador del Grupo de Investigación: Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad ECI. Correo electrónico: v\_ernell@yahoo.com

característica de la producción y circulación del conocimiento declarativo se da a partir de unos contenidos discursivos que se vierten sobre la realidad de las personas que son recogidas, condenadas, absueltas, visibilizadas, invisibilizadas, poseídas o vaciadas de contenidos discursivos por cuanto a la luz del especialista son anormales, deficientes, disfuncionales, inapropiadas, incorrectas e irregulares, entre otras, es la experiencia de las personas puesta en el riesgo de la aprobación o desaprobación del agente especializado de la modernidad.

El agente especializado de la modernidad es el actor del discurso disciplinar quien legitima, vigila y controla la producción del conocimiento, dentro de una organización e institucionalización de las formas de decir que son compartidas por las comunidades científicas; es el actor que inventa y adecua los comportamientos de los otros a la forma de ver el mundo de ellos. En este caso se hacen evidentes dos formas de representar comúnmente a los otros desde un ellos predominante. *"Una es negar o ignorar la distancia cultural, asimilar a los otros a nosotros o a nuestros vecinos, mediante la utilización de analogía, tanto si el empleo de ésta es consciente como si es inconsciente. El otro es visto como el reflejo del yo"* (Burke, 2001). Es la reducción de las diferencias culturales a la comprensión del yo que representa el centro en la construcción de los modos de decir que se ponen a circular sobre los otros. *"Es la analogía lo que hace inteligible lo exótico, lo que domestica"*.

El otro como una prolongación de yo solo existe en tanto es percibido desde lo familiar, desde las formas de habituación o naturalización de las costumbre que se quieren o se hacen encontrar en el otro, no importa que la cuestión de adecuar a los otros sea un acto de violencia, de silenciamiento o invisibilización de lo que realmente es como humano. Según Peter Burke, la segunda forma de representar a los otros tiene que ver con la invención. *"Consiste en la invención consciente o inconsciente de otra cultura opuesta a la propia. De ese modo, convertimos en "otros" a nuestros congéneres" que son vistos en la distancia como seres extraños que no hacen parte de nosotros, sino que son parte de los otros recreados a través de las construcciones discursivas que hacen ellos."*

### **Situación y necesidad de hablar ¿con y desde...?**

La importancia del lugar de la enunciación en la construcción, reducción y extensión de las alteridades culturales, se ha vuelto un tema central en la agenda de quienes vienen incidiendo en los desarrollos de *los discursos postcoloniales y las teorías feministas*, en este caso se ha establecido un puente que comunica las demandas políticas con los planteamientos epistemológicos. La cuestión que sale al relieve es la pregunta por la representación, la cual tiene que ver con el *"(..) asunto de quién habla, en qué circunstancias, por quién, y cómo el conocimiento se construye y traduce dentro de (y entre) las*

*diferentes colectividades ubicadas dentro de relaciones asimétricas de poder. Además, está la importante cuestión de cómo se constituye la identidad misma y cuáles podrían ser las condiciones que posibilitan la acción humana"* (Giroux, 1997). Es la situación que pone en acción *la política de la ubicación* a partir de los relacionamiento entre los discursos poscoloniales y la epistemología feminista, ambos apoyados en algún momento de su desarrollo en las teorías posmodernistas.

Aun que los discursos poscoloniales y la epistemología feminista se fundamentan en postulados distintos, la cuestión que permite acercar los dos escenarios de emergencia discursiva es la situación del conocimiento en relación con la producción, el monopolio, la circulación y la distribución del mismo. Es el problema de las relaciones asimétricas de poder que conllevan al desconocimiento de los actores, los escenarios y las construcciones que se derivan de este relacionamiento; es la pregunta por el lugar de la enunciación, en tanto la constitución de las "agencias" que determinan la producción y circulación de los discursos que esta sustentados por un "régimen previo de autoridad". *"Lo que define los nuevos campos son los locus de enunciación antes que las configuraciones de lo enunciado"* (Walter Mignolo).

De lo que se trata es de advertir sobre la dinámica de acción que deja por fuera a las personas que representan desde los contextos específicos, pasando a ser suplantadas por los modos de decir que caracterizan lo abstracto, lo universal y lo general. Es la situación y necesidad de hablar *¿con y desde...?* llegando de esta forma a sustituir las formas regulares de hablar o decir en, de, por y sobre los autores que se encuentran en permanente ausencia por cuanto no son ellos los que se representan a través de lo hablado o dicho, se evidencia un punto de fuga generalizado donde la escritura se convierte en una "herramienta de apropiación" de las realidades y los contextos de los actores, es la desconexión de *"quien habla en el relato no es quien escribe en la vida, y quien escribe no es quien existe"*.

El hecho de hablar *'con y desde'* tiene como propósito alejarse de los absolutismo como una forma de generalización teórica que caracterizó a los discursos que se fueron configurando a partir de la modernidad, vista como un proyecto de expansión y divulgación universal de unos valores, unos rasgos, en fin una forma de ver y exigir lo humano a partir del proyecto de humanización "eurooccidental". De lo que se trata es de tomar en serio las nuevas formas de nombrar que parten de una *política de representación del conocimiento* y que tiene una fuerte relación con las dinámicas de escritura que ponen en el centro de la discusión de los silencios y las obliteraciones a las cuales han sido sometidos los grupos subalterno, es la posibilidad de generar narrativas emergentes en marco de los pueblos, comunidades y culturas que se representan a sí mismo como protagonistas del centro de acción y divulgación

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

*Es necesario valorar el lugar de las representaciones culturales identificadas a través de los estudios del folclor que solo se orientan a la construcción del "espectáculo" de las costumbres y tradiciones de los pueblos clasificados dentro de un orden que estipula lo representativo de lo que vendría hacer lo cultural, siempre en singular y con minúscula. Es el hecho de referenciar la dimensión política de las expresiones culturales sin quedar atrapados en la celebración exorbitante del multiculturalismo corporativo de las nuevas agencias de promoción cultural*

bre él, adoptar postura con respecto a él, describirlo, enseñarlo, colonizarlo y decir sobre él; en resumen, el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructura y tener autoridad sobre oriente" (Said, 2004). La cuestión de reflexionar sobre las preposiciones de, en, para, con y desde, tiene una importancia al momento de abordar la cultura en el marco de la educación, como una acción posible para la construcción de lo otro; todo esto nos lleva a preguntarnos por el lugar desde el cual se ha representado lo cultural, en este caso la cultura vista a partir de lo otro encierra unas prácticas que son calificadas como desconocidas, extrañas, raras y vulgares.

### Las formas de nombrar las cosas en educación

La política de la representación del conocimiento determina las formas de nombrar las cosas a partir de los marcos discursivos que actúan en la institucionalización de las estrategias de integración y legitimación de los modos de decir que las personas utilizan. De acuerdo a los planteamientos que se han venido desarrollando a lo largo de este artículo se trata de reflexionar sobre el lugar en la constitución de la representación que se tiene en la educación, llegando a considerarla como una posibilidad de acción para la apertura o restricción de las nuevas denominaciones que inciden en comprensión de las personas. En este caso la educación ha jugado un papel trascendental en la formación discursiva de las personas que adecuan y configuran el mundo a través de los discursos que producen en las formas de habitar y estar con las personas, los lugares y los objetos.

La institucionalización de la educación como un hecho universal parte de la educación de masas, la cual serviría para la proyección del "sueño emancipatorio de la Ilustración" que ayudaría a alcanzar un nivel de desarrollo equiparable con las formas de estar de la sociedad de Europa central, específicamente la sociedad francesa que ha sido considerada la cuna de la modernidad por cuanto en este contexto se libraron los acontecimientos históricos del racionalismo, el enciclopedismo y la ilustración, entre otras.

Según una vertiente de la sociología de la educación considera que la "educación es la institucionalización de la socialización" este concepto de Emile Durkheim se relaciona con los procesos de transmisión y estabilidad de los contenidos de una generación a otra, es la concepción de la educación "como instrumento básico de cohesión social" que ayuda a sustentar el orden. A partir de esta noción de educación se ha desarrollado una forma de nombrar las cosas que incide en el campo de la representación desde las instituciones, los escenarios, los contenidos y las personas; por lo tanto de lo que se ha tratado es de generar unas condiciones de acción para la institucionalización de la educación como un proyecto que atraviesa todo tipo de organización social.

64 del conocimiento que encierra un aquí y un ahora en relación a unos actores presentes desde los tiempos ausentes, tiempos que quedaron atrás pero a través de lo reconstruido se ponen en circulación presente. "En efecto, el pasado no es algo anterior al presente sino una dimensión interior de éste. No está atrás sino adentro" (Vich y Zavala, 2004).

El problema de la sustitución de los modos de decir de los actores por los modos de decir de los autores de los textos que son el resultado de las descripciones y las traducciones, se hace evidente al momento de hablar de la invención y adecuación de los textos de los otros a los textos que producen ellos sobre la manera de percibir y recrear a los otros; esto siempre se ha dado y es una situación que alerta sobre el problema del "nombrar-conocer y el poder". Unos de los autores que ha advertido sobre esta situación es Edward Said, con su texto *Orientalismo* (1978), en el cual establece la mirada crítica sobre la forma que occidente ha representado a oriente desde una relación de poder que se establecieron a partir de una "institución colectiva".

En la introducción del texto de Said se encuentran tres definiciones de lo que es el orientalismo, en este caso la última definición que este autor hace es la que nos interesa al momento de ver la situación y necesidad de hablar ¿con y desde...? Frente a esta consideración Said dice: "el orientalismo se puede describir y analizar como una institución colectiva que se relaciona con oriente, relación que consiste en hacer declaraciones so-



De acuerdo a la idea que se viene desarrollando, la *educación universal o educación de masas* estaría comprometida con los ideales de la ilustración de eliminar las distancias sociales. Todas las personas en tanto son iguales, tienen el mismo derecho ante la institucionalidad del Estado que representa a los ciudadanos. En este contexto la *educación universal o educación de masas*, serviría a la proyección para la consecución de un tipo de sujeto determinado por las pretensiones modernas; los discursos y las prácticas derivadas de esta forma de ver el mundo, pasaría hacer el lugar seguro para la enunciación de la educación.

La modernidad se convertiría en el *“proceso histórico que se abre con el proyecto ilustrado de la emancipación humana”*, en este caso la modernidad se caracterizaría por la emancipación, el culto a la razón, por el carácter progresivo de la historia, circulación de los meta relatos, la estética como discurso filosófico, valdes de las utopías, inductivismo-deductivismo y el auge de la ciencia. Un propósito de la modernidad sería el de construir un sujeto libre y soberano, identificado y reconocido a través de las producciones de la época que se sustenta en el papel del Estado y la identidad de la cual este proveía a las personas; se trataba de un sujeto sujetado a la institución que establecía un límite para la acción.

Frente a esta situación se presentó (durante mucho tiempo) el silenciamiento de los modos propios con que las personas elevaban su voz ante la experiencia concreta que los hacía pertenecer a este mundo y no por fuera de ellos. Fue la limitación en la acción de quienes no fueron recogidos o recogidas por el proyecto de modernidad, quedando por fuera de la historia, por fuera de la literatura y en general por fuera de cualquiera explicación edificada desde el uso de la razón occidental; tal fue el punto de exclusión que se presentó que en el nombre de la razón se violentaron los pueblos, las comunidades y las culturas, representadas como primitivas, aborígenes, *“incivilizados”* e *“incultos”*. El culto a la razón occidental condujo a la intervención sobre el ser, el pensar, el hacer y el desear, en cierto modo se convirtió en el nuevo credo que se edificó sobre la ruina de la edificación doctrinal característica de la edad media, en últimas fue la sepultura a la fe en dios para así sembrar la fe en la razón.

En la consecución del sujeto moderno, la educación y la escuela serían un escenario que garantizaría la obtención de sujetos disciplinados e intervenidos a través de los modos de decir característicos del *proyecto de domesticación humana de la modernidad letrada*. De lo que se trataba era de conseguir *“una identidad integral, originaria y unificada”*

era la esencia de la identidad en tanto lo característico o lo representativo de este sujeto generalizado y proyectado para toda la humanidad.

Como representativo de esta situación se pone de ejemplo el caso de un niño de la básica primaria que se encontraba cursando tercer grado, él niño se caracterizaba por participar emotivamente en las clases que orientaba una profesora del interior del país en una región del Litoral Atlántico, en cierta ocasión el niño intervino en clase relacionando la temática que venía desarrollando la profesora con algo del *mundo vivido* que acompañaba su comprensión, él trataba de extender un puente entre lo que la profesora decía y la forma como él veía la situación, entonces de repente en el aula se escucho una estruendosa expresión que profería la profesora *“cállese, no ve que eso que usted está diciendo es irracional, no vuelva a decir esa barbaridad, como se le ocurre mezclar esas cosas con las cosas de la escuela”* la repuesta inmediata del niño fue la de callarse y no volver a participar o hablar en clase, fuera de esto los otros compañeros del salón desde ese día lo empezaron a llamar con el apelativo del *“irracional”*.<sup>3</sup>

Frente a esta situación surge la pregunta ¿qué es lo racional frente a lo irracional? entonces al abordar esta pregunta sale a reducir la necesidad de abogar por un lenguaje más apropiado para poner a salvo el asombro, la alegría y la fascinación que tiene el niño por el conocimiento, por descubrir e inventar otros modos de explicación de las cosas, de las situaciones, en fin de llegar a la repuesta sin importar el orden de la pregunta. Todo esto refleja el problema de la reducción y el control que se establecen desde las formas de decir en la escuela y en la educación.

### **Los otros por fuera del marco de actuación: el valor de educar o el valor en la formación de otras representaciones**

Los marcos de actuación en los cuales las personas se encuentran inscritas determinan la producción de sentido, en este caso la emergencia de nuevos significados se producen a partir de las *formaciones discursivas* que son los mejores contenidos para tener en cuenta al momento de reflexionar sobre lo silenciado, lo negado, lo invisibilizado y lo obliterado. Al momento de tomar cuenta lo otro como una experiencia que encierra un lugar de enunciación, se hace necesario considerar la situación de *“no ser”* con la que es inventado, es la negación de la autonomía y el derecho de los excluidos.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Es la posibilidad de quedar por fuera de los marcos de representación, legitimadores de las acciones de quienes actúan según la experiencia que se constituye a partir del mundo vivido y que el caso de los discursos de prestigios de la modernidad, no son reconocidos ni aceptados como representativo de la experiencia humana. Es por esto que se inventaron formas de nombrar y clasificar la experiencia humana, encerrada dentro de una lógica que conlleva a la institucionalización de las explicaciones como representativo de una verdad universal. Así los europeos se inventaron formas de decir que garantizaban la legitimidad de la experiencia y para ellos elaboraron las explicaciones proyectadas sobre el resto de la humanidad, era una forma de racionalizar la producción de la experiencia en tanto lo aceptado y lo no aceptado.

Las formaciones de los discursos reguladores de la experiencia humana se convertirían en el mejor rasero para medir el grado de civilización de los pueblos. Los europeos se darían a la tarea de encerrar y clasificar la experiencia de las otras culturas como ahistóricas, anormales, disfuncionales e irregulares; para cada situación se tendría un modelo que oponía a las otras experiencias humanas por fuera de la línea de explicación y legitimación de lo que eran, se llegó a decir que el modelo ideal de familia se correspondía a la familia europea de corte nuclear, la religión tenía que ser monoteísta, el tipo de unión entre las parejas de distintos géneros debían corresponderse con las propias de la monogamia y la escritura se asumía a partir de la grafía alfabética por que el resto de pueblos eran ágrafos.

La educación partía en la búsqueda de un sujeto formado a partir de los requerimientos occidentales que veía en la educación una "*institucionalización de la socialización*" por ende, esta forma de asumir la educación conllevó a cultivar unas costumbres que se proyectaron sobre el resto de la humanidad. Era el destino de la humanidad, en tanto la intención generalizada de formación que debía corresponderse con el ideal de progreso en medio de una consideración ideal de igualdad a las personas, frente a las grandes desigualdades que se fueron dando a lo largo de la historia de occidente y sus prolongaciones discursivas.

La consideración de la educación como una forma de modelación que garantiza la acción-legitimación o deslegitimación de los modos de decir que circulan por los escenarios particulares de socialización de las personas. Cuando se hace una evaluación sobre los resultados de la educación y la escuela se tienen que fijar los alcances de la mismas en tanto proyecto de reproducción, clasificación o transformación, estas tres posibilidades conllevan a pensar que la función de la educación y la escuela, se identifican según el propósito de formación que se relacionan con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Durante cierto tiempo la educación y la escuela como un proyecto de homogenización para la consecución de una identidad generalizada desde el proyecto moderno ha generado cierta violencia física y epistémica, característica por el hecho de arrancar del lugar los discursos en tanto experiencia situada o específica de las personas que representan el mundo a partir de la referencia al lugar o la posición que tienen para producir discursos, pero que en aras de la razón occidental se silencian y se violentan las posibles emergencias relacionales del mundo de la cultura como algo diverso y no como algo único.

Para generar una mirada de los marcos de producción discursivo que actúan como garantes en la validación de la experiencia discursiva de las personas, el campo de la educación, se hace necesario, mirar algunos modos de decir que han contribuido a la desterritorialización de los actores que representan desde el mundo de la cultura como algo vivido o situado; todo esto por cuanto en la educación, durante cierto tiempo se ha privilegiado unos modos de decir universales, abstractos y objetivos que han conllevado al olvido y desvalorización de las prácticas situadas representación que involucran actores concretos. Para este caso se puede entrar a mirar la experiencia de la educación de los grupos étnicos que puede ser vista como lo otro, en tanto ha sido lo silenciado y desalojado de cualquiera posibilidad de representación, teniendo en cuenta el lugar de la cultura en la configuración de un pensamiento propio.

Como ejemplos de la situación de silenciamiento de los componentes del contexto en el marco de la educación, queremos tomar tres casos el primero tiene que ver con los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, específicamente con los I'jka o Arhuaco, el segundo con las comunidades negras o afrocolombianas y el tercero es el caso de un estudiante con limitación visual.

En cierta época durante las visitas que realizamos a la comunidad Arhuaca de Nabusimake en el departamento del Cesar, se presentó el caso de los niños indígenas que iban a la escuela a aprender contenidos que desacreditaban el mundo de la cultura vivida a través de las formas de decir de la autoridad del Mamo (representa la autoridad tradicional del sabedor y del chaman) es la oposición entre las formas de aprehender el mundo vivido de la cultura a través de la socialización, en contraoposición a las formas de aprender en tanto la información transmitida por los docentes de la escuela. En aquella ocasión el profesor de la escuela formado y perteneciente a la visión de mundo occidental, desarrollaba la clase de ciencias naturales y más específicamente el tema trataba sobre las piedras, él exponía a los niños indígenas que eran seres inertes que no tenían vida, entonces un niño interviene diciendo "*y por qué el Mamo dice cuando estamos en la Kankurua que las piedras tienen vida, son de poder, dan*

vida y tienen energía que son buenas para los pagamentos". Ante la intervención del niño Arhuaco el profesor afirma "esas cosas que dice el Mamo son mitos y leyendas, esas cosas no se pueden comprobar cómo se sucede con los hechos de la ciencia que son verdaderas y objetivas".<sup>4</sup>

El anterior ejemplo demuestra la imposibilidad que existe en un diálogo de saberes interculturales, donde se tenga en cuenta el respeto y valoración de los saberes otros, los cuales no solo deben de ser tomados para ser desalojados y la desvalorizados. Lo que está en juego es la posibilidad de profundizar las diferencias que pasan hacer un aspecto relevante en el reconocimiento de la diversidad y la construcción de alteridades circundantes que permiten referencial lo constituyente de las formas de decir a partir de un ellos, un nosotros y un otros.

Otro ejemplo que refleja el problema relacionado con un grupo de niños afrocolombianos que asisten a una institución distrital de educación, las familias de estos niños las han desplazados de sus territorios como consecuencia del conflicto armado que se libra en Colombia, ya en la escuela distrital que ellos asisten la profesora se mantiene diciendo que "ellos hablan mucho y no se están quietos, son desordenados a la hora de escribir... Todo el problema de indisciplina en el salón se debe a que ellos no se están quietos en un puesto y se la mantienen hablando..."<sup>5</sup>

La profesora no toma en cuenta las particularidades del contexto en el cual ellos han sido socializados y que son niños desplazados, son niños de unos de los litorales donde la oralidad constituye un elemento fundamental para la constitución del ser cultural, diferenciados con respecto a unas formas generalizadas de representar y disciplinar el cuerpo en la escuela occidental a través de la escritura como una imposición.

El último caso es el de una estudiante universitario que entra a una clase donde se desarrolla un tema sobre la identidad, como estrategia el profesor emplea un texto audiovisual que se encuentra subtítulo, en la sesión en la cual se presenta la película, el profesor y los compañeros caen en cuenta que la estudiante tiene limitación visual, como consecuencia de esta situación el profesor en la sesión siguiente hace alusión a la película cayendo en cuenta en la situación de la joven estudiante y dice "bueno en la siguiente película me aseguraré que este doblada al español para que así la compañera pueda participar". La joven estudiante nos comenta la situación por la que tiene que pasar cuando está haciendo la fila para tomar los alimentos

en el restaurante de los estudiantes "me toca hacer la fila normal y eso es muy incomodo por todo lo que significa... a veces las personas no caen en cuenta de mi situación y no tienen que ver con migo y como yo no estoy acostumbradas a estas cosas porque soy de otra parte entonces es más difícil la cosa".<sup>6</sup>

Los casos presentados como ejemplo dejan al descubierto la forma como es tomado el otro, desde los marcos de actuación se estable unos ideales que modelan la comprensión de las personas que pasan por encima de la singularidad o la especificidad de quienes marcan la diferencia. En este caso se manifiesta la invisibilización, el desconocimiento, el silenciamiento y la negación de los otros que son encerrados como "anormales, disfuncionales e irregulares, entre otras.

Por lo tanto la interculturalidad como una construcción que desafía las formas de naturalizar los comportamientos a los cuales estamos acostumbrados, se "configura" a partir del hecho de confrontar las instancias formalizadas en la marcada forma de decir y asumir las cosas con plena seguridad. Se hace necesario proponer la interculturalidad como una forma de propiciar acción situada, donde los protagonistas de la acción no se olviden del conflicto y los problemas, la interculturalidad se ve desde la posibilidad interrogar las desigualdades o asimetrías.

Las demandas hechas por los actores sociales (considerados como periféricos, marginales o minorías) se constituyen en un escenario para la configuración de nuevas discursividades que interpelan lo establecido por la institucionalidad, los imaginarios y las formas de representar desde la educación y la cultura. Al momento de considerar las acciones posibles para una construcción de lo otro se deben tener en cuenta las prácticas discursivas de las comunidades, grupos o colectividades con trayectoria de vida diversas, como es el caso de la etnicidad, identificadas sexuales, culturas urbanas y género, entre otros. Cabe señalar que en la actualidad se cuenta con una multiplicidad de experiencias organizativas que le apuestan a la transformación desde un accionar político para la construcción de una "cultura política".

La situación para los actores sociales que se inscriben dentro de esta especificidad se relacionan con el *más allá de la política del reconocimiento multicultural*, donde se trasciende la simple celebración de la diversidad cultural como algo natural, preservado a través de la adopción de una "política de la diferencia cultural" que garantiza el mantenimiento de

4 Salida de campo realizada por el Equipo de Interculturalidad de la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure, Cesar, al Territorio Ijka, región del Pantano, Nabusimake, Sierra Nevada de Santa Marta, departamento del Cesar, julio de 2006.

5 Tomado del Diario de Campo de William Díaz, estudiante de la Universidad distrital Francisco José de Caldas, durante el desarrollo de su práctica pedagógica, abril de 2008.

6 Entrevista realizada a una estudiante universitaria con limitación visual en Bogotá, febrero de 2008.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

*“La pedagogía existe donde quiera se produce conocimiento, donde quiera que se da a la cultura la posibilidad de trasladar la experiencia y de construir verdades, aun cuando dichas verdades parezcan inexorablemente redundantes, superficiales y de sentido común”. Henry Giroux*

las distancias y no ayuda al cuestionamiento de los ordenes políticos del Estado y la sociedad.

Las demandas hechas por estos actores sociales, buscan no solo el reconocimiento, la valoración, respecto, sino la transformación de las estructuras de poder que han legitimado las desigualdades, las injusticias y en general las asimetrías que llevan al silenciamiento, anulación y conversión de los modos de ver el mundo a un modo de dominar las formas como las personas ven, sienten, piensan y están en el mundo como sujetos críticos. En cierta forma, se trata de generar un más allá que cuestione y direcciones las dinámicas de producción de sentido en tanto colectividad que se piensa a través de las apuestas reivindicatorias de los desposeídos que en el decir de Franz Fanon son *los condenados de la tierra*.

Lo otro es considerado como aquello diferencial que encierra sus propias lógicas de resistencia-existencia, donde el plano de la producción se da a partir de las jerarquías étnicas y raciales que históricamente limitaron la interacción humana. Lo otro se establece como una estrategia de doble acción que acompaña la experiencia de los pueblos como resultado de la colonización y la descolonización. *“Una estrategia-otra, la que no avanza nada sin volverse contra sus fundamentos. Una estrategia sin sistema cerrado, sino construcción de un juego del pensar y de lo político, que gana terreno silenciosamente sobre sus desfallecimientos y sus sufrimientos. Descolonizarse, ésta es la posibilidad del pensamiento”* (A. Khatibi, 2001)

Lo otro aparece como la *“condena histórica”* que deja en los márgenes, en las periferias o los bordes, es esas formas de acción concreta que se corresponde con unos lugares de acción para el representar desde la voz silenciosa que acompaña a los desplazados por las grades formas de representar en la opulencia de un pensamiento único. Lo otro se corresponde con la acción de situar lo que está por fuera de los escenarios que mueven las formas de significar la experiencia; pero lo otro también es el resultado del trazo sutil o el trazo abrupto del poder que encierra y juega un papel decisivo en las formas de poner a circular contenidos discursivos que corresponden con la experiencia de las culturas, los pueblos, los grupos étnicos y todas las formas de socialización identificadas desde una identidad específica.

Finalmente es necesario valorar en la educación el lugar que ocupan las representaciones culturales identificadas a través de los estudios del folclor que solo se orientan a la construcción del *“espectáculo”* de las costumbres y tradiciones de los pueblos que son clasificados dentro de un orden

que estipula lo representativo de lo que vendría hacer lo cultural (siempre en singular y con minúscula). Es el hecho de referenciar la dimensión política de las expresiones culturales sin quedar atrapados en la celebración exorbitante del multiculturalismo corporativo de las nuevas agencias de promoción cultural.

## ◦ Bibliografía

BRIONES, Claudia. Teorías performativas de la alteridad y performatividad de las teorías. Bogotá. En: Revista Tabula Rasa. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Número 6, 2007.

———. La alteridad del cuarto mundo. Buenos Aires. Editorial: Del Sol 1998

BURKE, Peter. Visto y no visto. Barcelona. Editorial: Crítica, 2001

FANON, Franz. Los condenados de la tierra. México D. F. Editorial: Fondo de la Cultura Económica, 1986

GIROUX, Henry. Cruzando límites. Barcelona. Editorial: Paidós, 1997

KHATIBI, Abdelkebir. “Maghreb plural”. En: MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires, Ediciones: Del Signo, 2001, p. 75

LANDER, Edgardo (compilador) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En: Educación superior interculturalidad y descolonización. Bolivia. Comité Ejecutivo de la universidad Boliviana, 2007.

NIETO, Mauricio. *Remedios para el imperio*, Bogotá. Unian-des. 2006

SAID, EDWARD. Orientalismo. Barcelona. Editorial: Debolsillo, 2004

VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia. Oralidad y poder. Bogotá. Editorial: Norma, 2004

———. Y Otros (Editores) Estudios culturales. Lima. Universidad del Pacífico, 2001

VILLA, Wilmer. ¿Quién representa a quien? Del desalojo de la memoria artificial al establecimiento de la memoria colectiva: los Hoscós en el despertar de la voz subalterna. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005

# Situación social del adolescente hoy: Una propuesta preventiva de los desajustes en la etapa de la adolescencia

Roberto Oscar Páez<sup>1</sup>



— Alberto Motta —

**E**l adolescente pertenece a una subcultura muy dinámica en los cambios que propone, por lo que presenta, por una parte, muchas cualidades y virtudes, pero también ofrece riesgos a nivel familiar, comunitario y social, que hay que tomar en serio para evitar el derrumbe de cada persona que pertenece a este grupo etéreo.

El centro de la consideración de este artículo es el de la persona adolescente (mujer o varón) con sus contradicciones intrínsecas o provocadas- pero apuntando a la esperanza de alcanzar niveles de optimización en su estructura y funciones personales. Deseo resaltar lo de "esperanza" porque tomaré el término adolescencia no desde su consideración negativa "adolecer/estar-carente de personalidad", sino desde su etimología positiva: el adolescente como etapa de "crecimiento, expansión" hacia la madurez y el equilibrio adulto.

Mi análisis se basa en mi experiencia tanto como educador y orientador vocacional en el desempeño de mi profesión docente, y como padre de seis hijos de los cuales dos están tratando de superar ese período de desarrollo que puedo volver a adjetivar como camino arduo, dificultoso y problematizante hacia una deseada y muchas veces traumática construcción de la adultez juvenil.

La adolescencia comprende aquella etapa evolutiva del ser humano que se inicia alrededor de los doce años y culmina cerca de los veinte, edad en la que comienza la juventud. No

se es niño ni adulto, pero debemos subrayar que su principal tarea es prepararse para asumirse como miembro de un grupo familiar fundado en pareja, e insertarse a la actividad laboral/profesional. Para estos pasos trascendentales la sociedad actual y futura exigen/exigirán competencias, actitudes y saberes de máxima, que se irán aprendiendo progresivamente a la vez que incorporando a su bagaje de experiencias.

Cabe preguntarse: ¿qué experiencias positivas y plenas puede elaborar un adolescente cuando las ofertas del medio y los contraejemplos que observa a diario, son desintegradores y destructores de personas, familias, comunidades, la sociedad en general? Los medios de información, muchos de ellos nocivos, tienen a los adolescentes como sus destinatarios seguros. En esa política de desinformación y de deformación uno se pregunta: ¿qué aprenden los adolescentes en las pantallas pequeñas? ¿Cuáles son sus programas favoritos? ¿Aprenden a ser mejores personas, la solidaridad, la paz, el amor verdadero, la preocupación por los más desamparados de la sociedad?, o por el contrario, ¿aprenden a ser delincuentes, a mejorar los niveles de violencia, a vestirse para la conquista pasajera del otro sexo, a delinquir, a ser violentos y mejorar las estrategias de ataque y de destrucción?

Se ha instalado una preocupación legítima sobre el cambio climático provocado por el calentamiento global, pero se dice nada del "calentamiento entrópico" que desde la descomposición del sistema social desequilibra a personas e instituciones

69

<sup>1</sup> Roberto Oscar Páez. Catedrático de Psicología Educacional en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Conferencia dictada en el I Congreso Latinoamericano de Adolescencia, organizado por la Liga Colombiana por la Vida. Bogotá, D.C. 27 de abril de 2007. Correo electrónico: ropaez@arnet.com.ar

## • INTERNACIONAL •

fundamentales para el crecimiento, la convivencia, la humanización. Uno de los blancos de esa entropía es la adolescencia.

*“La adolescencia se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad”*

Si la etapa evolutiva a la que nos estamos refiriendo es un tránsito hacia la adultez, deseo citar una magnífica definición del Dr. Miguel de Zubiría Samper:

*“El momento cuando, guiado por los planos de la vida, el individuo se convierte en constructor de su propia personalidad; y cuando su misma personalidad deja de ser ella misma (propia) para trascenderse mediante una familia, una militancia política, cultural o científica, una militancia cultural para y por la cultura humana”.*<sup>2</sup>

Durante este período de vida ocurren cambios más o menos profundos, a un ritmo acelerado, que afectan no sólo la personalidad del sujeto, sino también repercuten en su medio familiar, en sus relaciones sociales y, en definitiva, en las instituciones culturales de las que forma parte.

El adolescente recorre un período de crisis que acompaña el despertar de la genitalidad y la transformación de estructuras de pensamiento y de relaciones sociales, como tramo preparatorio para el acceso al mundo de los valores de los adultos.

En medio de esta crisis se presenta una ambivalencia en su personalidad: anhela ser tratado como adulto pero se comporta todavía como niño, por lo que sus manifestaciones son evidentes para distinguirse como integrante de una *“subcultura”*, en la que se adoptan comportamientos correspondientes al espíritu de un *“rebaño”* cerrado, por la vinculación intensa con sus pares; pero en abierta oposición respecto a la cultura adulta; también aparece la rebeldía. Especialmente en la actualidad, se observa una marcada tendencia a acciones violentas y destructivas (auto y heterodestrucción). Ambivalencia personal porque es un paso de la niñez -que aún añora y de la que no se quiere desprender para no perder los privilegios que poseía- en tránsito a la juventud/adulthood -en la que tendrá que asumir responsabilidades- que para muchos adolescentes significa desafíos, pero también inquietudes.

La ambivalencia por la elaboración de su identidad busca ansiosamente modelos que le sirvan para irse construyendo. Preguntas existenciales muy fuertes le impulsan a responder con urgencia: *¿quién soy?, ¿qué quiero?, ¿qué puedo?* Pero el medio sociocultural también le debe acercar la cuestión *¿qué*

*debo?* Es aquí donde los ideales y la realidad se enfrentan pero no para solucionar sus premisas fundamentales, sino para confundirlo más. Yo estimo que una de las contribuciones honestas que deberíamos aproximar a estos adolescentes sería DAR CLARIDAD con nuestros actos de nuestra escala axiológica en la que los valores trascendentes (religiosos y éticos) se encuentren en la jerarquía que obligue a los valores relativos a organizarse de manera coherente. La cultura adulta se ha entropizado porque ha subvertido los valores, porque se practican antivalores, porque nos hemos vuelto incoherentes entre lo que pensamos y decimos y lo que hacemos y practicamos.

Anhelan VIVIR, quieren la vida porque cualquier acto que la limite es considerado por ellos como traumático y esterilizante. Pero no entienden todavía, precisamente por su falta de madurez, que ellos pueden ser protagonistas de una nueva vida al poder procrear. El entusiasmo por llevar adelante la vida propia, se adhieren con entusiasmo y sin represiones al romance pasajero, a la búsqueda del placer hedónico, al riesgo de la promiscuidad. ¿Quién les ha aproximado una versión diferente de la animalidad en algunos comportamientos sexuales? ¿Quién está obligado a guiar su explosivo despertar erótico? ¿Quién les ha advertido que la maternidad y la paternidad son actos de permanente responsabilidad compartida? Frente a estas cuestiones están algunos medios masivos y nocivos que incentivan el goce sexual fuera de los valores aceptados como superiores.

Se incluyen datos estadísticos de investigaciones realizadas por organismos internacionales y por el equipo de cátedra en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Estos datos ponen en evidencia factores de riesgo de los adolescentes, factores resilientes, y aspectos descriptivos del mundo/cultura adolescente que colaboran o dificultan la realización de su plenitud personal y social.

Frente a las ambigüedades en las que se mueve y de las que forma parte, sin proponérselo, tendrá la tentación de hacer una radiografía muy rápida de la realidad social del adolescente en esta época de posmodernidad. Seguramente habrá que reconocer aspectos positivos y otros negativos, que marcan tendencias a comienzos de este siglo XXI.

Pienso en ese adolescente - de ambos géneros- heroico por su adhesión a los ideales de transformación de lo negativo que sufre; con manifestaciones de compañerismo y de camaradería, que hacen de él un integrante activo y solidario con su grupo, al que dedica todo esfuerzo y actividad; lealtad y sometimiento hacia los principios y decisiones de la *“barra/pandilla/grupo de pertenencia”*. También es dable destacar su tesón hacia metas que se imagina indispensables

70

2 De Zubiría Samper, M. (1986) *Pedagogía conceptual*. Bogotá: Fundación Alberto Merani. Pg. 127

para su tránsito hacia el mañana, hay una proyección hacia entonces, en una virtualidad que todavía no le pertenece, pero que puede llegar a ser real, aunque esta ensoñación no le permite estar bien parado sobre lo que es y quiere.

Pero, por otra parte, están sus aspectos negativos, aquello que yo llamo *"generación en alto riesgo"*, no sólo por la premura con la que vive, sino porque, lamentablemente, el mundo de los adultos mal intencionados tienen a los adolescentes como foco de impacto para el consumo de lo que ellos implantan como novedad y necesidad. Se puede hacer una denuncia fuerte respecto al desapego hacia todo lo que signifique tradición familiar, nacional o cultural: lo pasado no sólo que no le pertenece, sino que además por tener aspectos que no le servirán en su imaginado futuro, obstaculizan, o al menos interrumpen su forma de pensar y de sentir. El presente sí es de prestar atención, especialmente por las constantes novedades que los atraen a consumir: modas diversas, formas de vestir, de hablar y de comportarse. Si hoy está en la *"onda"* la acrobacia del *"parcour o parkour"* en la que debe practicar lo que denominan *"arte del desplazamiento"* superando de manera bastante arriesgadas escaleras, barreras, verjas y aceras, sin importar que otros transeúntes también tengan el derecho a recorrer esas construcciones urbanas, y menos si se trata de personas mayores "los viejos" que molestan demasiado en la vía pública.

En ese desafío permanente por escalar riesgos cada vez más desafiantes y peligrosos, ponen en juego el *"mito personal"*, según el cual *"nada malo les ha de ocurrir"*, por lo que la aventura y la creatividad que altera las normas de convivencia, se pone cada vez con mayor frecuencia de manifiesto. Adolescentes como conductores de vehículos familiares que, luego de ingesta etílica, destruyen sus medios de movilidad, causan múltiples accidentes con sus consecuentes muertes, mutilaciones, heridas múltiples. Claro "nada malo me va a ocurrir" hasta que pasa. No miden el peligro y muchas veces tampoco calculan las consecuencias, ya que en muchos países, sus actos en contra de las leyes, no es imputable, sí lo pueden ser sus padres o tutores.

El EGO se exagera cada día más, aunque hay actos heroicos y de solidaridad, los medios masivos incentivan el egocentrismo, el egoísmo y la egolatría. Culto al cuerpo y a las aberraciones personales y sociales son sugeridas/impuestas desde la TV o desde la publicidad destructiva. Cierre a toda influencia que signifique consejo o cambio actitudinal. Los *"reality shows"* que tienen una difusión aparentemente exitosa -según la publicidad que acercan a los medios especializados- no sólo quieren mostrar lo instintivo del comportamiento adolescente, sino que les exigen tareas insólitas de competición desleal y de descalificar a quienes se encuentran encerrados en un estudio televisivo que muestra no sólo cómo se

debe ir al baño a hacer sus necesidades y bañarse, también ofrecen diálogos entre contendientes que expresan agresión y empleo de un lenguaje totalmente salido de lo más inculto de la sociedad. Hay que ganar a toda costa, hay que adherir a los televidentes para que voten telefónicamente por los "nominados" que son quienes más se han destacado por las intrigas, las discusiones y el "mostrarse como realmente son". Yo me pregunto, frente a tan "existosos programas", que destruyen la armonía que debe primar entre adolescentes, ¿se debe hacer algo en el más breve plazo, para evitar mayor descomposición de los valores auténticos?

El crecimiento y las constantes modificaciones que exigen la maduración (corporal, psíquica, social y de adaptaciones múltiples) insinúan cambios de rol frente al mundo que le rodea. Los aprendizajes realizados durante la niñez le sirven muy poco para dar respuestas a las necesidades vitales, afectivas y sociales que experimenta; por ello desconfía de los adultos, se refugia en su mundo interno para elaborar el duelo de la niñez perdida, pero a la vez se muestra contradictorio frente a la familia, el colegio y la sociedad, como un niño que sigue vivo pero en un cuerpo distinto, nuevo y desarrollado.

La crisis y también la ruptura con lo que fue y las expectativas por lo que va a ser, le sumergen en un mundo con infinidad de dudas, muchas ansiedades e inconvenientes. Nuevos aprendizajes, que se manifiestan tanto en el fondo vital como en el fondo endotímico y en la superestructura, con paulatinas modificaciones en sus maneras de pensar, querer, valorar y actuar...

Frente a la cultura adulta el adolescente adopta actitudes críticas, especialmente cuando descubre que no existe correspondencia entre las pautas morales que la sociedad impone y lo que ésta —representada por los adultos próximos y por lo que puede observar en los medios masivos y por medio de Internet— es en la realidad. Observa que las maneras de actuar de los adultos no coinciden con los principios que profesan o con los valores que predicán. Esto produce una sublevación con disparidad de posturas, a veces una indiferencia y desatención, otras, por el contrario con agresividad y descontroles múltiples...y en este ambiente tenso e incoherente se desenvuelve el adolescente. Para mayores complicaciones, los padres se encuentran igualmente desorientados entre la independencia que ella/él exige y su inmadurez y dependencia manifiestas, especialmente para abordar soluciones a los problemas que plantea su adaptación hacia la autonomía.

Con todo lo anterior se puede afirmar que la adolescencia es un fenómeno sociocultural que abarca al entorno en el que se desenvuelve. Suele provocar con facilidad tensiones dentro de su medio, plantea exigencias de libertad para salir, divertirse, opinar, oponerse, decidir, pensar, trabajar, estudiar, sin dejar de mencionar el correspondiente desarreglo del "reloj

• INTERNACIONAL •

**Intereses sociales del adolescente**

**- Necesidad de comunicación. Uno de los rasgos más significativos es el afán de comunicarse con otros, principalmente con sus pares, sus amistades. Cuando debe alejarse de ellos se siente con tensión e inseguridad**

**- Necesidad de diversiones. Aunque ha cambiado totalmente el concepto de "diversión", como noción de esparcimiento y de aprovechamiento del tiempo para el ocio**

**- Necesidad de ejercer la solidaridad. La compasión y la simpatía por personas en desgracia o desamparo suele llevar al adolescente a identificarse con quien sufre o padece. Desea ayudarle a superar sus problemas, brinda cooperación, denuncia las injusticias, desea reparaciones inmediatas**

**- Deseos de criticar y reformar a otros.**

**Existe sensibilidad para encontrar faltas en cualquier persona y frente a cualquier situación, más aun si no pertenece a su entorno de pares**

**- Crisis respecto a las vivencias religiosas.**

**Hay un desapego de las prácticas religiosas**

biológico" porque sus actividades se desarrollan en horarios insólitos, precisamente para eludir los controles adultos.

El adolescente debe tomar contacto y muchas veces asumir como propia una herencia cultural que no le pertenece; tarea difícil en el marco de su situación crítica; por cuanto debe juzgar, valorar y finalmente aceptar o rechazar el patrimonio cultural de los antepasados. En esta interacción con el pasado reciente tiene mucho que ver la institución escolar a la que concurre, desde la cual se transmite información "insignificante" para su propia formación y expectativas, a la vez que se ofrece rigidez en las pautas de trabajo y de comportamiento. Sólo hay un paso para la oposición más férrea y en asumir actitudes agresivas y contradictorias hacia todo

lo que le impide hacer, más de lo que quiere ser. Las fuentes de información no son las tradicionales (libros, museos, personas mayores) sino que hay una adhesión adictiva a medios interactivos como Internet, mediante la que se puede "chatear" con personas lejanas y desconocidas, pero que no lo comprometen y con quienes puede incluso reinventar una personalidad que no es la suya propia.

Siguiendo el criterio sugerido por los psicólogos Stone y Church, se pueden describir cuatro tipologías adolescentes, las cuales no son excluyentes entre ellas:

- a) El adolescente convencionalista: se caracteriza porque nunca pone en duda los valores de los adultos, por ello su principal objetivo en la vida es adaptarse a la sociedad tal como ella es. Suele adoptar algunos elementos de la "cultura adolescente", pero se solidariza primordialmente con el mundo adulto.
- b) El adolescente idealista: se muestra profundamente insatisfecho con el mundo que le toca vivir y se esfuerza para cambiar las cosas o bien se retira a un mundo privado que gira en torno a la satisfacción personal. Se ajusta al prototipo del adolescente rebelde, melancólico y romántico.
- c) El hedonista transitorio: lleva al extremo el papel de los adolescentes en la sociedad, convirtiéndolo en estilo de vida permanente. Se percibe ajeno al mundo adulto; pero en vez de combatirlo, prefiere dejarlo de lado. Asume con rapidez papeles de adulto más o menos convencionales.
- d) El adolescente psicópata: tiene muchos elementos en común con el hedonista, pero es más calculador y brutal en su explotación a los demás. Es inquieto, insatisfecho, buscador de placeres.

Queda sin mencionar en la tipología anterior aquel adolescente que no se adhiere a ningún grupo de pares, aquel a quien la timidez mantiene apartado, observa a los demás con cierta envidia, aquel que transita su adolescencia en un permanente estado de confusión, que parece no poseer la noción de quién es, dónde está, hacia dónde va... Sea como fuere el tipo general de adolescente, la mayoría de ellos muestran intereses sociales que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Necesidad de comunicación. Uno de los rasgos más significativos es el afán de comunicarse con otros, principalmente con sus pares, sus amistades. Cuando debe alejarse de ellos se siente con tensión e inseguridad. Si no puede comunicarse con ellos directamente, recurre a la carta, a los mensajes telefónicos o al correo electrónico. No es extraño el empleo de un lenguaje "secreto" —o criptolenguaje— con el fin de encubrir sus pensamientos ante la presencia de adultos en quienes ya no confía.



- Necesidad de diversiones. Aunque ha cambiado totalmente el concepto de “diversión” (como noción de esparcimiento y de aprovechamiento del tiempo para el ocio), es dable comprobar que con el desarrollo e identidad sexual aparece un entusiasmo desmedido por participar de reuniones en lugares de “moda” cuyos horarios se extienden desde la medianoche hasta avanzada la mañana y con sus pares. El participar de estos acontecimientos significa para el adolescente una manera de evadir las presiones (verdaderas o imaginadas) a las que se encuentra sometido diariamente. Además de iniciarse en encuentros informales de relación social, fuera del ámbito escolar o del seno familiar, donde se permiten “libertades” que en otros sitios no es posible de ejercer. Lo preocupante de este nuevo concepto de diversión es el desborde que se está alcanzando en la actualidad, y que muchas veces finaliza con desequilibrios personales, cuando no con lesiones y muertes.

- Necesidad de ejercer de alguna manera la solidaridad. La compasión y la simpatía por personas en desgracia o desamparo suele llevar al adolescente a identificarse con quien sufre o padece. Desea ayudarlo a superar sus problemas, brinda cooperación, denuncia las injusticias, desea reparaciones inmediatas. Se ha llegado a afirmar que nunca en su vida el ser humano es tan altruista que durante los primeros años de la adolescencia. Claro que, por sus imposibilidades económicas –son dependientes de sus mayores- la forma más utilizada para ayudar a los otros es dando consejos o participando en campañas en las que se recauden elementos para auxiliar a los necesitados. Se suele interpretar este sentimiento de ayuda a los otros como actos que proporcionan al adolescente cierto crecimiento en la autoestima y en la confianza en sí mismo.

- Deseos de criticar y reformar a otros. Existe sensibilidad para encontrar faltas en cualquier persona y frente a cualquier situación, más aun si no pertenece a su entorno de pares. No sólo que no encuentra agrado por actos o cosas, sino que no vacila en señalar su disconformidad, a la vez que sugiere cómo mejorar aquello que censura.

- Crisis respecto a las vivencias religiosas. Hay un desapego de las prácticas religiosas, lo que no significa un alejamiento de Dios, ya que en su interioridad el adolescente siente la necesidad de la “mano de Dios” que se le acerca. Comienza a buscar respuestas a su problemática existencial, especialmente a reconocer a un ser superior despojado de las imágenes que tal vez le acercaron los adultos y que le molesta. Cuando logra en su interioridad puede ver la claridad, descubre al Dios Personal por un encuentro de fe. Allí comienza a entender elementos que ignoraba y percibe que su aspecto religioso se va integrando a su vida a la vez que va orientando sus actos. O por el contrario, reniega de las ideas religiosas que le rodearon y desprecia el culto, las creencias y quienes los representan. Aunque seguirá la búsqueda para dar respuesta a su vocación (como “llamado”).

Al final de sus estudios secundarios, sin haber tenido tiempo ni oportunidad para saber algo sobre las posibilidades laborales u ocupacionales, el adolescente se ve impulsado a elegir qué hacer en su futuro inmediato. En el ámbito universitario se le urge para que elija una carrera o siga aquella que le han impuesto sus mayores, sin tener en cuenta sus intereses o sus disposiciones personales.

Ejercer una profesión equivale a descubrirse competencias/ disposiciones y ejercitarlas convirtiéndolas en aptitudes. Pero además, y por encima de todo, el final de sus estudios de nivel secundario significa elaborar respuestas a la llamada a una vocación. Es dable observar que en este momento de definiciones, la inmensa mayoría de los adolescentes desconoce sus aptitudes según las exigencias del medio universitario; o también, lo que sería totalmente inconveniente es que creyera que sus aprendizajes y competencias son las de un ser paradigmático tan alejado de la realidad que le tocará vivir y tan próximo a una imagen irreal que de él se hubiera forjado.

Por otro lado, para el adolescente, disposición y éxito son elementos contiguos, sin distancias temporales, y sin nociones relativas a los aprendizajes superiores, al ejercicio y al esfuerzo que se debe ir conquistando paso a paso. Para él, vocación significa: amor a sí mismo (egoísmo y egolatría); no gusto, sino placer; no sacrificio, sino ventaja; tampoco futuro construido, sino presente que hay que aprovechar y gastar de la mejor manera posible. (Nótese que estamos hablando de un adolescente inmerso en una sociocultural “Light”).

La escuela secundaria ha entrado en total crisis, no sólo no contiene a los adolescentes, sino que los normatiza/despersonaliza. No existe preocupación por apoyar a sus estudiantes en el conocimiento de sus aptitudes y orientación para iniciar estudios superiores. En algún informe de investigación denunciábamos que “de cada treinta egresados del nivel secundario sólo uno posee la aptitud de pensamiento abstracto; mientras que los restantes tienen características cognitivas de niños menores de doce años”.

Sosteníamos en nuestra tesis doctoral (1991):

***“No se evidencian habilidades cognitivas ni meta-cognitivas cuando el sujeto las autodesconoce o ignora: el conjunto de sus capacidades, su estilo cognitivo predominante y las posibilidades de aprendizaje que se desprenderían de las mismas si se las tomara en consideración. (...) Los estereotipos en los modelos impuestos y en las formas para abordar las soluciones a situaciones de aprendizaje fomentan una modelización uniforme y despersonalizadora en los alumnos, los docentes y el entorno”.***

## • INTERNACIONAL •

**A manera de síntesis**

Posibles soluciones a la problemática social de los adolescentes:

1. Habría que investigar las tendencias de una "adolescencia normal", tal como se ofrece en el medio sociocultural en el que actúa. Despojarnos de los prejuicios y considerar a esta etapa como de tránsito, sin tantos traumas provocados exógenamente.
2. Proyectar y desarrollar acciones preventivas de desajuste social, con la participación de los propios adolescentes. Actividades que los comprometan a superarse diariamente y a estar en guardia frente a factores desequilibrantes de su yo-personal. Por otra parte, implementar acciones de corrección que orienten funcional y técnicamente a quienes hayan perdido su norte. Una vez más se solicitará la inclusión del sujeto en cuestión, también de su núcleo próximo y si fuera posible, los pares con los que tiene contacto permanente.
3. Clarificar y practicar los valores morales que regulan la relación interpersonal. Debemos convencernos que la igualdad, la amistad, la honestidad, el disfrute sano, el diálogo con sinceridad, el compromiso con los ideales, etc. son aspectos esenciales de una sociedad humana que pretende construirse desde cada participante. Denuncias contra la corrupción, el utilitarismo, la traición, la comodidad, el tener...etc. son criterios de destrucción que instalados atentan contra la integridad de las personas y de las instituciones sociales como la familia.
4. Apoyar a padres y tutores en sus intervenciones optimizantes. Jerarquizar en cada orientador la información y la aproximación de técnicas para acompañar y orientar, sin excesos de sobreprotección ni de desamparo. Se está tratando con el futuro de nuestra sociedad, aquello que debe ser lo mejor con el tiempo. Por lo tanto, paciencia, coherencia, continuidad, auxilio cuando sea necesario, intervención formativa, decisión y firmeza cuando corresponda, comprensión desde la disposición al diálogo constructivo, propuestas alternativas compartidas, ejemplo de vida y de práctica de valores esenciales, etc.

No quiero olvidarme de una cita que me parece bastante apropiada para considerar la condición del adolescente hoy:

*"La argamasa que permite al hombre compaginar su satisfacción personal y la de los demás es la educación,*

*con ella se ama lo diverso y lo distinto. Con la educación se crece y se erradican los problemas de ignorancia deshumanizadora como el racismo.*

*Se ha de educar la voluntad, haciendo atractiva la responsabilidad, el deber y las exigencias concretas. Fomentando la motivación, los objetivos claros, estables. Aprendiendo a decir no, a ser austero, no dejarse llevar por el estímulo inmediato. Educar en la tenacidad, en la disciplina, la alegría, la búsqueda de hábitos positivos, el disfrute de lo que se posee. Erradicar la filosofía del "me apetece", "me cae mal", o "ése no es mi problema". Abandonar el autismo moral.*

*Junto a estos valores de referencia, hay que ayudar a elegir los amigos, el grupo, pues son modelos de identidad, y hoy al respecto priman las conductas en exceso permisivas.*

*La solidaridad y la voluntad son condimentos que patrocinan la alegría, la armonía y el equilibrio vital enriqueciendo el patrimonio psicológico".<sup>3</sup>*

◦ **Bibliografía**

- Barylko, J. (1992) El miedo a los hijos. Buenos Aires: Emecé.
- Beltrán, J. y otros (1993) Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide.
- De Zubiría Samper M. y J. (1986) Pedagogía conceptual. Bogotá: Fundación Alberto Merani
- Di Segni Obiols, S. (2006) Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Jolis, M. D. (2000) Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Páez, R. O. (2004) Construcción social de la personalidad. Córdoba, Argentina Anábasis.
- Rother Horstein, M. C. (2006) Adolescencias: trayectorias turbulentas. Buenos Aires: Paidós.
- Seppi Fernández, G. (2001) Charlas con los adolescentes. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Seppi Fernández, G. (2007) Educación humana sexualidad. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Urra Portillo, J. (1997) Adolescentes en conflicto. 29 casos reales. Madrid: Síntesis.

# El maestro: de la literatura a la realidad



*“Cuando el padre Ignacio, protector declarado de Dimas, persuadióse de que éste era un inválido, se dio a entender que era preciso inventar algo para libertarlo del hambre. Desde luego se le ocurrió hacer de él un maestro-escuela”.*

*Dimitas Arias. Tomás Carrasquilla*

**E**n 1897 Tomás Carrasquilla escribió tres cuentos: *Blanca*, *En la diestra de Dios padre* y *Dimitas Arias*; y, su primer ensayo de crítica literaria. El cuento *Dimitas Arias* no ha tenido la misma suerte de *En la diestra de Dios Padre*; Carlos Perozzo elabora un breve comentario en su ensayo *Náufrago asombroso del siglo de oro (1858-1940)*<sup>3</sup> en donde destaca que por quebrantos de salud durante aquel año, Carrasquilla pudo producir dichos textos.

El valor literario del cuento *Dimitas Arias* radica en mostrar la imagen del maestro de pueblo que simboliza a los maestros, desde el surgimiento de esta profesión en Colombia hasta la actualidad.

## De la estructura literaria a la realidad

Dimas, personaje central, era un hombre de campo, jornalero, que *“a los siete meses de casao”* se compromete a componer el molino de *“los Herreras”*, durante esta labor enferma luego de soportar un aguacero, queda inválido y para colmo de sus males, unos amigos que debían transportarlo del sitio de trabajo a su hogar lo dejan caer por lo que sufre *“quebradura del espinazo”*; quedando, además, *“engorobetado”*, el personaje narra:

*Marcela Andrea Palomino A.<sup>1</sup>*

*“primero se me fueron juntando los muslos con el estómago, después, las canillas con los muslos, y asina me he ido quedando tieso como fierro lo mismo que compás de carpintero cuando se mogosea. Lo que fue por dolores si se me fueron quitando poco a poco; después me volvían por tiempo; pero ya hace muchos años que no siento nada”.*<sup>4</sup>

**Tomás Carrasquilla (1858-1940) “El Año Carrasquilla** comenzó con la celebración de la efemérides del autor. El 17 de enero de 2008 se celebró el **150 aniversario** de su nacimiento (1858 – 1940) en **Santo Domingo, Antioquia**, ese pueblo antioqueño que *“parece un taburete”* según su propia descripción. Sus estudiosos lo describen como un hombre honesto consigo mismo, que a partir de su propia visión literaria aplicó conceptos que le dan a su obra un realismo consecuente con su criterio político, social y cultural de la época. Fue un hombre profundamente interesado en el ser humano, actitud que marcó su obra, en la cual desarrolló habilidad especial para crear personajes perfectos de la época. Su obra, casi toda, se desarrolla en la región de Antioquia, en los pueblos que por aquella época eran contenedores de gran diversidad étnica y cultural debido al auge de la actividad minera. En su biografía de Tomás Carrasquilla, la autora **Helena Iriarte**, afirma: *“a partir de lo regional, la obra de Carrasquilla adquiere un interés americano y universal, trasciende lo local, para penetrar en lo esencialmente humano y recrearlo, a través de personajes perfectamente individualizados”*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Marcela A. Palomino Acevedo. Licenciada en lingüística y literatura de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”; Magíster en Historia de la educación y la pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; docente del distrito desde 1993. Integrante del equipo coordinador del CEID-ADE. Candidata a doctora en Ciencias pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, IPLAC, La Habana. Correo electrónico: [maranpalo@hotmail.com](mailto:maranpalo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Tomado de: <http://www.teleantioquia.com.co/EspecialesTeleantioquia/CarrasquillaVive/Biografia.html>

<sup>3</sup> PEROZZO, Juan Carlos. *Náufrago asombroso del siglo de oro. (1858-1940)*. En: ALAPE, Arturo. *Valoración múltiple sobre Tomás Carrasquilla*. Bogotá: Casa de las Américas y Alcaldía Mayor de Bogotá. 1990, p.p. 151-158.

<sup>4</sup> CARRASQUILLA, Tomás. *El ángel y otros cuentos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. 2005. p. 73.

## • ACTUALIDAD •

Esta lastimosa figura es la que enmarca el aula de clase de fines del siglo XIX, en un pueblo que no tiene nombre y que: "forma parte integral de su infancia, como él mismo lo dice en su Autobiografía: Fue mi primer maestro 'El Tullido', por antonomasia, protagonista luego de algún cuento mío".<sup>5</sup> En ocho cuadros costumbristas el narrador dibuja claramente un paisaje que vivencia el lector; el primero es precisamente, la descripción de la escuela que era a la vez la vivienda del maestro y su esposa, la señá Vicenta:

*"Porque era de bahareque y porque lo apuntaban dos palos por el costado de abajo y un diente de tapia por el interior, no se había venido al suelo aquel cascarón de casa. Era el techo un pelmazo gris de algo que así pudo ser palmicho como carmaná, todo él constelado de parchones de musgo, de lamas verduscas y de tal cual manajo nuevo, puesto allí por vía de remiendo... Era el interior una gran sala con un tenducho de madera en el ángulo frontero a la puerta de entrada, el cual se cerraba como una alacena y olía a ratones y a viejo".<sup>6</sup>*

En el aula de clase estaban organizadas bancas de acuerdo al nivel de conocimiento de los estudiantes; los que apenas se iniciaban en la lectura:

*"De una banca donde se arracimaban hasta dos docenas y media de mocosas, se levantaban, creciendo, atiplándose en terrible sonsonete, todos los horrores del delecto: ere-a-ra, ere-i-ri, se oía por un lado; be-a-ba, be-i-bi, por otro..."<sup>7</sup>*

Otros, separados: "No alzaban mucho la voz, no señalaban en el reglón con el puntero, y, aunque hacían muchos visajes, estirando el pico, bizzando a ratos, apenas si miraban el catón".<sup>8</sup> Dos bandos, los iniciados en el silabeo y los avanzados en las lecturas de vidas de santos como San Casiano, patrono de los maestros; en costumbres de reyes franceses, o, de "tiranos", y es que el mismo narrador afirma: "cuando se llegaban a eso, estaba uno iniciado en los misterios de la humana sapiencia".<sup>9</sup>

En esta primera parte y como característica de todo el cuento, la descripción literaria muestra acontecimientos que se daban en la vida real, con algunas variaciones. Un ejemplo que lo ilustra es la separación de hombres y mujeres que fue constante hasta iniciado el siglo XX; inclusive, luego de fundarse en 1936, una institución mixta como la Escuela Normal Superior, ésta fue clausurada por Laureano Gómez y separados los hombres de las mujeres en establecimientos localizados en Tunja y en Bogotá respectivamente.

El maestro-tullido narra al nuevo párroco del pueblo su situación, el lector conoce como quedó paralítico, la resignación de su mujer, la muerte del recién nacido hijo: Dimitas; los remedios caseros con los que el párroco intentó mejorar a Dimas y que sólo lograron empeorarlo.

El Tullido inicia su aprendizaje en compañía del párroco y obtiene su grado a los nueve meses de estudio:

*"Fue aquello desde ele púlpito, donde poseído de la elocuencia que da el entusiasmo, hizo el panegírico de El Tullido y anunció la gran nueva de que al día siguiente se abriría la escuela bajo su inmediata vigilancia.*

*No hay para qué encarecer si la exhortación tuvo efecto, siendo esta escuela la primera que se abriría en el pueblo y teniendo un patrón de aquel calibre"<sup>10</sup>*

Es el cura quien titula al maestro y le da el prestigio para iniciar su oficio que tenía ciertas exigencias desde épocas anteriores como la de tener: "conocida probidad y buena conducta, vida pura e irreprochable";<sup>11</sup> además, eran tenidos en cuenta aquellos "honrados, de buena vida y costumbres, cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre".<sup>12</sup> El tullido no tenía precisamente sangre sin mezcla, pero este requisito había pasado, quedando básicamente los primeros y ¿cómo no iba a tener buenas costumbres un hombre inválido, sembrando en su vivienda al lado de su mujer?

Así inicia su labor Dimas y se inaugura la escuela, para lo que el párroco organiza la ubicación de las "hembras" y de los "machos", según edades. También prepara el horario y currículo escolar: "martes y viernes enteros, para doctrina, los días restantes, para lo demás; y medio sábado para toma de lecciones...";<sup>13</sup> con el fin de obviar la invalidez de el Tullido, el cura inventa: "la cama-carreta, la caja-escritorio y el palo con el rejo",<sup>14</sup> al que el maestro le agrega un "chuzo" para hacer disciplina, lo que era usual en la época, "ley de su tiempo", era preciso guardar el orden y: "era un axioma aquello de la letra con sangre entra y la labor con dolor".<sup>15</sup>

A su vez, especifica el valor que cobraría por cada estudiante:

*"...bien fuese un mocosuelo de seis años o un gran grandullón de quince, pagaba una peseta mensual o su equivalente en especies. Así era que, a fin de mes, llevaban: el almud de maíz o el cuartillo de frijol, los hijos de labradores; sus dos libras de carne filtrajosa, los del carnicero, y así cada cual su parte, siendo pocos los que llevaban los dos reales".<sup>16</sup>*

5 PEROZZO, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 154

6 *Ibid.*, p. 49.

7 *Ibid.*, p. 51.

8 *Idem.*

9 *Idem.*

10 *Ibid.*, p. 75.

11 MARTÍNEZ BOOM, Alberto y Otros. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1999, p. 104.*

12 *Ibid.*, p. 98.

13 CARRASQUILLA, Tomás. *Op. Cit.*, p. 76.

14 *Idem.*

15 *Ibid.*, p. 60.

16 *Ibid.*, p. 76.

Esta escuela privada, aseguró al maestro y a su esposa la subsistencia diaria por un buen tiempo, lo que permitió que el párroco muriera tranquilo dejando como herencia al maestro-tullido: *"la imagen de mi padre San Roque con todo y nicho, y un Niño Dios quiteño, en el cual cifró el Tullido las delicias y el consuelo de su vida"*.<sup>17</sup>

El narrador describe cómo estudiaban niños y niñas, los monitores nombrados para auxiliar al maestro-tullido, y las travesuras que le hacía una pareja de jovencitos ennoviados hasta el punto de agobiarlo y hacerle meditar su triste situación y la de su mujer. Explica algunos términos típicos de la región y describe en forma fotográfica las características de las personas, los objetos y de la naturaleza del pueblo:

*"En las ciénagas, vestidas de espadaña, agitan los yarumos su follaje de doble faz; en las hondonadas se yergue el zarro, esa palmera de tierra fría; en los collados ostenta la flor de mayo su ríspido ramaje y su tricolor eflorescencia, descuélgase por las breñas el colchón de pobre; el helecho se prodiga por dondequiera; y por allá, de trecho en trecho, como caricatura de custodia, se empina, desaira y grotesca, tal cual mata de girasol"*.<sup>18</sup>

El sexto apartado del cuento es utilizado por el narrador para mostrar lo que hace el progreso en el pueblo de Dimas, hay un salto en el tiempo y evidencia como el maestrotullido es desplazado y debe vivir de la caridad de quienes en otro momento fueron sus estudiantes, la pareja de jóvenes travesos. Al llegar el progreso: *"...a más de escuelas oficiales, abriéndose dos colegios para hombres y para mujeres, y no se oía sino 'plantel de educación' por aquí, 'plantel de educación' por allá"*,<sup>19</sup> dejando a un lado la vetusta escuela que otrora fuera el centro de saber del pueblo. Por supuesto, con las nuevas escuelas llega la novedad y la innovación de la "pedagoga ilustre" Doña Carmela Bedoya de Pulgarín, quien sí sabía del manejo de estudiantes.

El narrador describe la presentación de los exámenes finales que con gala y elegancia eran presenciados por las autoridades de la ciudad e iniciados con una arenga, obra maestra del famoso abogado Doctor Forero:

*"-Señores: El magnífico espectáculo que hoy tenéis la satisfacción de presenciar, es de las fiestas mas espléndidas que se celebran en las naciones civilizadas, porque es la que hace la educación en la bella y elegante carrera del saber: pues bien, señores, educad vuestras hijas y ellas serán felices"*.<sup>20</sup>

El progreso llega a todos los rincones de este pueblecito, convirtiéndolo en ciudad y por supuesto desplazó y no dio felicidad a otros "nuevos ciudadanos" que tenían poca suerte al igual que Dimas:

*"El asalto fue por este orden: una vía comercial que rompió el aislamiento de esa comarca; creación de escuelas oficiales; minas y fincas que se montaron y que, dándole valor a las tierras y ocupación a los brazos, atrajeron no pocos inmigrantes; tejares que supeditaron la paja; tapias que derogaron los bahareques"*.<sup>21</sup>

El narrador da a conocer al lector el decaimiento y locura del maestro, para terminar describiendo el acontecer navideño, la cocina característica de esta época; la protección que la estudiante continúa dando al anciano maestro, hasta la elaboración del pesebre, el canto de la novena y la muerte de El Tullido aferrado a una mazorca que había cambiado la estudiante Carmela por la imagen del niño Dios, que para él era Dimitas, su hijo.

Al visualizar el texto, es posible apreciar dos historias: una lúgubre, donde un hombre, campesino, queda lisiado y al que un cura decide dar el oficio de maestro, para protegerlo del hambre y darle autoridad en su pueblo; y, la de un pueblo y una profesión que sufren las transformaciones propias del progreso de comienzos del siglo XX. Sin embargo el eje, es la historia del maestro-tullido, el título alude al hijo que no conoció aquel hombre y que personifica en la imagen del Divino Niño heredada del cura párroco que lo protegió.

Una historia que a pesar de ser literatura muestra la realidad que se vivía en el país a fines y comienzos de siglo, y la situación de una profesión que ha carecido de las garantías y reconocimientos por parte de la sociedad y del estado, tanto que hasta mediados del siglo XX era muy popular el dicho: "Tiene más hambre que maestro de escuela", el mismo narrador confirma la doble desgracia de su personaje: *"Sobre ser maestro de escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial"*.<sup>22</sup>

Y qué decir de la descripción de su aspecto:

*"Los ojos pardos resultaban muy tristes y abismados entre el paréntesis de la hirsuta ceja y de la ojera negra, tan negra que se dijera de corcho quemado, tan honda que semejava una cicatriz. Sólo dos raigones amarillos asomaban bajo los hendidos labios; la nariz tosca, de fosas muy abiertas. Esa cara tan fea tenía una expresión de tristeza resignada y beatífica que atraía"*.<sup>23</sup>

Lo curioso es que para la época en que se escribe este cuento, el autor decide que el personaje termine la vejez sin sus cabales, con la locura que lo llevó a fantasear en sus últimos días con un hijo al que le enseñaba y que hubiera podido ser su apoyo en sus duras circunstancias.

17 *Ibid.*, p. 77.

18 *Ibid.*, p. 94.

19 *Ibid.*, p. 104.

20 *Ibid.*, p. 106.

21 *Ibid.*, p. 103.

22 *Ibid.*, p. 58.

23 *Ibid.*, p. 60.

# Juan Gelman: Discurso en la recepción del Premio Cervantes <sup>1</sup>



“Juan Gelman, poeta argentino nacido en Buenos Aires en 1930 es hijo de inmigrantes rusos; se inició en la poesía desde muy pequeño, orientado por su hermano Boris quien fue un lector compulsivo. Abandonó su carrera de Química para dedicarse por completo al destino de las letras. Salió de Argentina en 1976 durante la dictadura militar y vivió en el exilio en México, donde decidió fijar la residencia en forma definitiva. De su obra poética se destacan las siguientes publicaciones: «Violín y otras cuestiones» en 1956, «En el juego en que andamos» en 1959, «Gotán» en 1962, «Los poemas de Sidney West» en 1969, «Fábulas» en 1970, «Salarios del impío» en 1993, «Sombra de vuelta y de ida» en 1997, «Incompletamente» en 1997 y «Salarios del impío y otros poemas» en 1998. En 1997 obtuvo el *Premio Nacional de Poesía en Argentina*, el premio *Juan Rulfo* en el año 2000, en 2004 el *Premio Iberoamericano de Poesía Ramón López Velarde*, en 2005 los premios *Iberoamericano Pablo Neruda* y *Reina Sofía de Poesía*, y en el año 2007 el *Premio Cervantes*.”<sup>2</sup>

78

**L**a muerte se ha vuelto anónima y hay algo peor: hoy mismo centenares de miles de seres humanos son privados de la muerte propia.

Majestades, Señor Presidente del Gobierno, Señor Ministro de Cultura, Señor Rector de la Universidad de Alcalá de Henares, autoridades estatales, autonómicas, locales y académicas, amigas, amigos, señoras y señores:

Deseo, ante todo, expresar mi agradecimiento al jurado del Premio de Literatura en Lengua Castellana Miguel de Cervantes, a la alta investidura que lo patrocina y a las instituciones que hacen posible esta honrosísima distinción, la más preciada de la lengua, que hoy se me otorga. Mi gratitud es profunda y desborda lo meramente personal. En el año 2006 se galardonó con este Premio al gran poeta español Antonio Gamoneda y en el 2007 lo recibe también un poeta, esta vez de Iberoamérica. Se premia a la poesía entonces, 'que es como una doncella tierna y de poca edad y en todo extremo hermosa' para don Quijote, doncella que, dice Cervantes en 'Viaje del Parnaso', *puede pintar en la mitad del día la noche, y en la noche más oscura el alba bella que las perlas cría... Es de ingenio tan vivo y admirable que a veces toca en puntos que suspenden, por tener no se qué de inescrutable*.

A la poesía hoy se premia, como fuera premiada ayer y aun antes en este histórico Paraninfo donde voces muy altas re-

suenan todavía. Y es algo verdaderamente admirable en estos 'Dürftiger Zeite', estos tiempos mezquinos, estos tiempos de penuria, como los calificaba Hölderlin preguntándose 'Wozu Dichter', para qué poetas. ¿Qué hubiera dicho hoy, en un mundo en el que cada tres segundos y medio un niño menor de 5 años muere de enfermedades curables, de hambre, de pobreza? Me pregunto cuántos habrán fallecido desde que comencé a decir estas palabras. Pero ahí está la poesía: de pie contra la muerte. Safo habló del bello huerto en el que 'un agua fresca rumorea entre las ramas de los manzanos, todo el lugar sombreado por las rosas y del ramaje tembloroso el sueño descendía', Mallarmé conoció la desnudez de los sueños dispersos, Santa Teresa recogía las imágenes y los fantasmas de los objetos que mueven apetitos, San Juan bebió el vino de amor que sólo una copa sirve, Cavalcanti vio a la mujer que hacía temblar de claridad el aire, Hildegarda de Bingen lloró las suaves lágrimas de la compunción, y tanta belleza

<sup>1</sup> Poeta y periodista argentino. Recibió el premio Cervantes el día 23 de abril de 2007. <http://www.juangelman.com/wordpress/>

<sup>2</sup> <http://amediavoz.com/gelman.htm>; <http://www.sololiteratura.com/gel/gelmanprincipal.htm>

cargada de más vida causa el temblor de todo el ser. ¿No será la palabra poética el sueño de otro sueño?

Santa Teresa y San Juan de la Cruz tuvieron para mí un significado muy particular en el exilio al que me condenó la dictadura militar argentina. Su lectura desde otro lugar me reunió con lo que yo mismo sentía, es decir, la presencia ausente de lo amado, Dios para ellos, el país del que fui expulsado para mí. Y cuánta compañía de imposible me brindaron. Ese es un destino 'que no es sino morir muchas veces', comprobaba Teresa de Avila. Y yo moría muchas veces y más con cada noticia de un amigo o compañero asesinado o desaparecido que agrandaba la pérdida de lo amado.

La dictadura militar argentina desapareció a 30.000 personas y cabe señalar que la palabra '*desaparecido*' es una sola, pero encierra cuatro conceptos: el secuestro de ciudadanas y ciudadanos inermes, su tortura, su asesinato y la desaparición de sus restos en el fuego, en el mar o en suelo ignoto. El Quijote me abría entonces manantiales de consuelo.

Lo leí por primera vez en mi adolescencia y con placer extremo después de cruzar, no sin esfuerzo, la barrera de las imposiciones escolares. Me acuciaba una pregunta: ¿cómo habrá sido el hombre, don Miguel? Conocía su vida de pobreza y sufrimiento, sus cárceles, su cautiverio en Argel, su Lepanto, los intentos fallidos de mejorar su suerte. Pero él, ¿quién era? Releía el autorretrato que trazó en el prólogo de las Novelas Ejemplares: 'Este que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada', que nada me decía, salvo la mención de sus 'alegres ojos'. Comprendí entonces que él era en su escritura. Me interno en ella y aún hoy creo a veces escuchar sus carcajadas cuando acostaba al Caballero de la Triste Figura en el papel. Sólo quien, desde el dolor, ha escrito con verdadero goce puede dar a sus lectores un gozo semejante. Cómico es el rostro de la tragedia cuando se mira a sí misma. Declaro que, en verdad, quise recorrer ante ustedes, con ustedes, los trabajos de Persiles y Sigismunda, o la locura quebradiza del licenciado Vidriera, o compartir la nueva admiración y la nueva maravilla del coloquio de los perros, o el combate verdaderamente ejemplar entre los poetas malos y los buenos que tiene lugar en 'Viaje del Parnaso' y en el que cualquier buen poeta podía caer herido por un pésimo soneto bien arrojado.

Pero tal como la lámpara alimentada a querosén que los campesinos de mi país encienden a la noche y alrededor de la cual se sientan a cenar, cuando hay, y luego a leer, cuando hay y cuando hay ganas, y a la que mosquitos y otros seres alados acuden ciegos de luz y la calor los mata, así yo, encandilado por don Alonso Quijano, no puedo sustraerme a su fulgor. Muchas plumas hondas y brillantes han explorado los rincones del gran libro. Por eso, parafraseando al autor,

declaro sin ironía alguna que, con seguridad, este discurso carece de invención, es menguado de estilo, pobre de conceptos, falta de toda erudición y doctrina. Sólo hablo como lector devoto de Cervantes, pero quién puede describir los territorios del asombro. Con mucha suerte y perspicacia, es posible apenas sentarse a la sombra de lo que siempre calla. Cervantes se instala en un supuesto pasado de nobleza e hidalguía para criticar las injusticias de su época, que son las mismas de hoy: la pobreza, la opresión, la corrupción arriba y la impotencia abajo, la imposibilidad de mejorar los tiempos de penuria que Hölderlin nombró. Se burla de ese intento de cambio y se burla de esa burla porque sabe que jamás será posible terminar con la utopía, recortar la capacidad de sueño y de deseo de los seres humanos.

Cervantes inventó la primera novela moderna, que contiene y es madre de todas las novedades posteriores, de Kafka a Joyce. Y cuando en pleno siglo XX Michael Foucault encuentra en Raymond Roussel las características de la novela moderna, éstas: 'el espacio, el vacío, la muerte, la transgresión, la distancia, el delirio, el doble, la locura, el simulacro, la fractura del sujeto', uno se pregunta ¿qué? ¿No existe todo eso, y más, en la escritura de Cervantes? Su modernidad no se limita a un singular universo literario. La más humana es un espejo en el que podemos aún mirarnos sin deformaciones en este siglo XXI. Dice Don Quijote: '*Bien hayan aquellos benditos siglos que carecieron de la espantable furia de aquestos endemoniados instrumentos de la artillería a cuyo inventor tengo para mí que en el infierno se le está dando el premio de su diabólica invención, con la cual dio causa que un infame y cobarde brazo quite la vida a un valeroso caballero, y que sin saber cómo o por dónde, en la mitad del coraje y brío que enciende y anima a los valientes pechos, llega una desmandada bala (disparada de quien quizá huyó y se espantó del resplandor que hizo el fuego al disparar la maldita máquina) y corta y acaba en un instante los pensamientos y la vida de quien la merecía gozar luengos siglos*'

Desde el lugar de presunto caballero andante quejoso de que las armas de fuego hayan sustituido a las espadas, y que una bala lejana torne inútil el combate cuerpo a cuerpo, Don Quijote destaca un hecho que ha modificado por completo la concepción de la muerte en Occidente: es la aparición de la muerte a distancia, cada vez más segura para el que mata, cada vez más terrible para el que muere. Pasaron al olvido las ceremonias públicas y organizadas que presidía el mismo agonizante en su lecho: la despedida de los familiares, los amigos, los vecinos, el dictado del testamento ante los deudos. La muerte hospitalizada llega hoy con un cortejo de silencios y mentiras. Y qué decir de los 200.000 civiles de Hiroshima que el coronel Paul Tobbets aniquiló desde la altura apretando un simple botón. Piloteaba un aparato que bautizó con el nombre de su madre, arrojó la bomba

## • ACTUALIDAD •

atómica y después durmió tranquilo todas las noches, dijo. Pocos conocen el nombre de las víctimas cuya vida el coronel había segado. La muerte se ha vuelto anónima y hay algo peor: hoy mismo centenares de miles de seres humanos son privados de la muerte propia. Así se da en Irak. Creo, sin embargo, como el historiador y filósofo Juan Carlos Rodríguez, que el Quijote es una gran novela de amor. Del amor imposible. En el amor se da lo que no se tiene y se recibe lo que no se da y ahí está la presencia del ser amado nunca visto, el amor a un mundo más humano nunca visto y torpemente entrevisto, el amor a una mujer que no es y a una justicia para todos que no es. Son amores diferentes pero se juntan en un haz de fuego. ¿Y acaso no quisimos hacer quijotadas en alguna ocasión, ayudar a los flacos y menesterosos? ¿Luchando contra molinos de aspas de acero, que ya no de madera? ¿Despanzurrando odres de vino en vez de enfrentar a los dueños del dolor ajeno? ¿En este valle de lágrimas, en este mal mundo que tenemos -dice Sancho-, donde apenas se halla cosa que esté sin mezcla de maldad, embuste y bellaquería?

He celebrado hace dos años, con ocasión de la entrega del Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, mi llegada a una España que no acepta las aventuras bélicas y que rompe clausuras sociales que hieren la intimidad de las personas. Hoy celebro nuevamente a una España empeñada en rescatar su memoria histórica, único camino para construir una conciencia cívica sólida que abra las puertas al futuro. Ya no vivimos en la Grecia del siglo V antes de Cristo en que los ciudadanos eran obligados a olvidar por decreto. Esa clase de olvido es imposible. Bien lo sabemos en nuestro Cono Sur. Para San Agustín, la memoria es un santuario vasto, sin límite, en el que se llama a los recuerdos que a uno se le antojan. Pero hay recuerdos que no necesitan ser llamados y siempre están ahí y muestran su rostro sin descanso. Es el rostro de los seres amados que las dictaduras militares desaparecieron. Pesan en el interior de cada familiar, de cada amigo, de cada compañero de trabajo, alimentan preguntas incansables: ¿cómo murieron? ¿Quiénes lo mataron? ¿Por qué? ¿Dónde están sus restos para recuperarlos y darles un lugar de homenaje y de memoria? ¿Dónde está la verdad, su verdad? La nuestra es la verdad del sufrimiento. La de los asesinos, la cobardía del silencio. Así prolongan la impunidad de sus crímenes y la convierten en impunidad dos veces.

Enterrar a sus muertos es una ley no escrita, dice Antígona, una ley fija siempre, inmutable, que no es una ley de hoy sino una ley eterna que nadie sabe cuándo comenzó a regir. '¡Iba yo a pisotear esas leyes venerables, impuestas por los dioses, ante la antojadiza voluntad de un hombre, fuera el que fuera!', exclama. Así habla de y con los familiares de desaparecidos bajo las dictaduras militares que devastaron nuestros países. Y los hombres no han logrado

aún lo que Medea pedía: curar el infortunio con el canto. Hay quienes vilipendian este esfuerzo de memoria. Dicen que no hay que remover el pasado, que no hay que tener ojos en la nuca, que hay que mirar hacia adelante y no encarnizarse en reabrir viejas heridas. Están perfectamente equivocados. Las heridas aún no están cerradas. Laten en el subsuelo de la sociedad como un cáncer sin sosiego. Su único tratamiento es la verdad. Y luego, la justicia. Sólo así es posible el olvido verdadero. La memoria es memoria si es presente y así como Don Quijote limpiaba sus armas, hay que limpiar el pasado para que entre en su pasado. Y sospecho que no pocos de quienes preconizan la destitución del pasado en general, en realidad quieren la destitución de su pasado en particular.

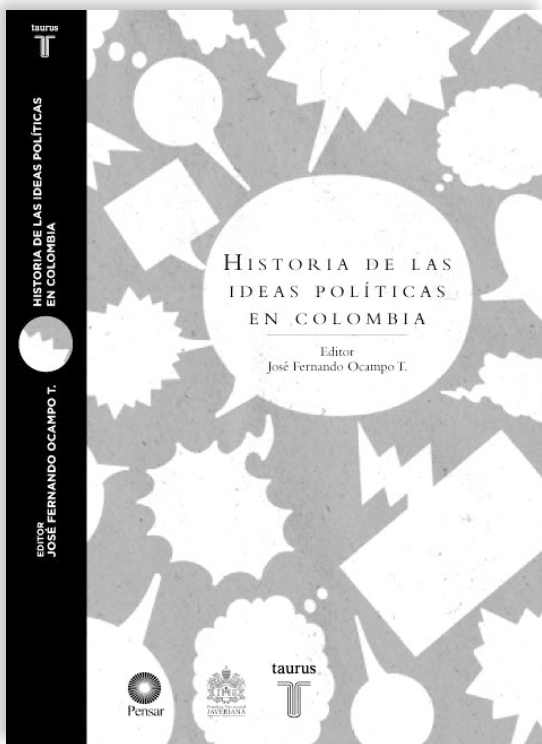
Pero volviendo a algunos párrafos atrás: hay tanto que decir de Cervantes, de este hombre tan fuera del uso de los otros. De sus neologismos, por ejemplo. Salvo él, nadie vio a una persona caminar asnalmente. O llevar en la cabeza un baciuelmo. O bachillear. Don Quijote aprueba la creación de palabras nuevas, porque 'esto es enriquecer la lengua, sobre quien tienen poder el vulgo y el uso'. Hace unos años ciertos poetas lanzaron una advertencia en tono casi legislativo: no hay que lastimar al lenguaje, como si éste fuera río coagulado, como si los pueblos no vinieran 'lastimándolo' desde que empezaron a nombrar. Cuando Lope dice *'siempre mañana y nunca mañanamos'* agranda el lenguaje y muestra que el castellano vive, porque sólo no cambian las lenguas que están muertas. La lengua expande el lenguaje para hablar mejor consigo misma.. Esas invenciones latan en las entrañas de la lengua y traen balbuceos y brisas de la infancia como memoria de la palabra que de afuera vino, tocó al infante en su cuna y le abrió una herida que nunca ha de cerrar. Esas palabras nuevas, ¿no son acaso una victoria contra los límites del lenguaje? ¿Acaso el aire no nos sigue hablando? ¿Y el mar, la lluvia, no tienen muchas voces? ¿Cuántas palabras aún desconocidas guardan en sus silencios? Hay millones de espacios sin nombrar y la poesía trabaja y nombra lo que no tiene nombre todavía. Esto exige que el poeta despeje en sí caminos que no recorrió antes, que desbroce las malezas de su subjetividad, que no escuche el estrépito de la palabra impuesta, que explore los mil rostros que la vivencia abre en la imaginación, que encuentre la expresión que les dé rostro en la escritura.

El internarse en sí mismo del poeta es un atrevimiento que lo expone a la intemperie. Aunque bien decía Rilke: '[...] *lo que finalmente nos resguarda/es nuestra desprotección*'. Ese atrevimiento conduce al poeta a un más adentro de sí que lo trasciende como ser. Es un trascender hacia sí mismo que se dirige a la verdad del corazón y a la verdad del mundo. Marina Tsvetaeva, la gran poeta rusa aniquilada por el estalinismo, recordó alguna vez que el poeta no vive para escribir. Escribe para vivir.



# Historia de las ideas políticas en Colombia

*José Fernando Ocampo T.*  
Editor



Editorial Taurus. 2008. 420 páginas.

Guillermo Hoyos Vásquez (prólogo), Javier Ocampo López (cap. I), Alberto Gómez Martínez (cap. II), Zamira Díaz (cap. III), José Fernando Ocampo (cap. IV), Luis Javier Orjuela (cap. V), Ricardo Sánchez (cap. VI), José Fernando Ocampo (cap. VII), Fernán González (cap. VIII), Mauricio Archila (cap. IX) y Jorge Iván González (cap. X). Cronologías.

Son muy escasas las obras sobre la historia de las ideas políticas en Colombia que abarquen de la independencia a nuestros días. Trabajos tan importantes como los de Jaime Jaramillo Uribe se circunscriben al siglo XIX y el de Gerardo Molina se concentra en las ideas liberales. Se trata aquí de un intento de cubrir dos siglos de historia y de confrontación ideológica. Transitar desde las diferentes vertientes que se enfrentaron en el proceso independentista y que se unieron para derrotar la dominación española hasta el tortuoso camino recorrido por la izquierda colombiana por medio siglo hasta la conformación de un solo partido político. Abordar el desarrollo de los partidos políticos liberal y conservador

en confrontación con el ideario bolivariano y el proceso de estructuración de la nacionalidad. Esclarecer el contenido de las reformas liberales de mitad del siglo diecinueve tanto en la economía como en la educación y el significado del federalismo y el centralismo con su repercusión en la historia contemporánea. Adentrarse en un período crítico de la historia política como la Regeneración con una visión diferente de la historiografía tradicional. Analizar la hegemonía conservadora de la primera mitad del siglo veinte y la reacción liberal en el acontecer de dos guerras mundiales. Afrontar el enfrentamiento liberal conservador al inicio de la segunda mitad hasta el experimento del Frente Nacional y sus consecuencias históricas. Recorrer la violencia del país partiendo de las guerras civiles del siglo diecinueve hasta sus más recientes manifestaciones. Abordar los movimientos sociales de los obreros, los campesinos, las mujeres y las minorías sociales, así como adentrarse en el proceso de la modernización económica con sus repercusiones sobre el futuro de la Nación. Este es el libro.

Esta idea fue concebida por el editor hace años como producto de la experiencia profesoral en varias universidades así como resultado de una larga práctica política en los más distintos escenarios. Se dieron las condiciones políticas propicias para abordar temas tan controvertidos como el desarrollo de la izquierda y los avatares de la violencia. Javier Ocampo López domina el tema del proceso de la independencia, Fernán González el de la violencia, Mauricio Archila el de los movimientos sociales. Pero, a su vez, Zamira Díaz sobre la segunda mitad del siglo XIX, Alberto Gómez Martínez sobre la formación de los partidos políticos, José Fernando Ocampo sobre la Regeneración y sobre el proceso de la izquierda hasta el presente, Luis Javier Orjuela sobre la primera mitad del siglo XX, Ricardo Sánchez sobre la segunda mitad del siglo XX y Jorge Iván González sobre el proceso de modernización, desde sus cátedras de la Universidad del Cauca, Universidad Distrital, Universidad Nacional y Universidad de Los Andes así como de un vasto proceso de investigación, ofrecen una garantía de conocimiento y orientación sobre la historia nacional.

El libro lo publica la Editorial Taurus y es una coedición con el Instituto Pensar, precedido de un prólogo por el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez.

• AGENDA PEDAGÓGICA •

**Primer Encuentro de maestros y maestras investigadores CODEMA, Bogotá, D.C. mayo de 2008**

Promovido por el Comité de Educación de CODEMA, se llevó a cabo este encuentro para *"coadyuvar con el hallazgo de la rosa de la razón de los educadores en la cruz del presente, de tal manera que el capital pedagógico y cultural de los asistentes, es decir el aroma de la investigación se esparza por la ciudad y por el país, a través del aire de los distintos lenguajes, dos de ellos la escritura y la imagen."* Se presentaron proyectos en: convivencia y derechos humanos, lenguaje y medios de comunicación, medio ambiente, construcción de currículo. (Tomado de la publicación **La investigación antorcha de la educación y del cooperativismo**, CODEMA, Comité de Educación, Bogotá, mayo de 2008.

**Mayores informes:** CODEMA, Calle 39 B no. 19-15, Bogotá, D.C. teléfono 3237507 correo electrónico: [info@code-ma.com.co](mailto:info@code-ma.com.co)

**VII Encuentro de Profesores de Filosofía Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia, UPTC, Tunja, Boyacá. Septiembre 2, 3, 4, 5 de 2008**

Está convocado este encuentro en la ciudad de Tunja en los auditorios Rafael Azula, Clímaco Hernández de la Universidad. Contará con la presencia de invitados Nacionales e Internacionales. Entre los temas a debatir se encuentran:

filosofía y la enseñanza de la filosofía, las sociedades de control; ética, política y derechos humanos y sus implicaciones para la educación; epistemología e investigación pedagógica. Se presentarán experiencias en enseñanza y didáctica de la filosofía.

**Mayores informes:** [evento.filosofia@uptc.edu.co](mailto:evento.filosofia@uptc.edu.co) Oscar Pulido Cortés.

**Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica**

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico abrió un concurso con la finalidad de *"reconocer, exaltar y difundir los procesos de investigación educativa y pedagógica y las innovaciones o experiencias pedagógicas realizadas por docentes y directivos docentes de la ciudad de Bogotá, D.C., como estímulo para promover la calidad de la educación."* Las categorías son las siguientes: 1. Investigación educativa y pedagógica; 2. Innovación educativa y pedagógica o experiencia pedagógica demostrativa.

**Mayores informes:** [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) Bogotá, D.C. Teléfonos 3241000 Ext. 9006-9007-9002.

**Convocatoria**

La Revista 'Virajes' de la Universidad de Caldas invita a los lectores de **Educación y Cultura** a enviar sus colaboraciones sobre el tema *'Las mujeres en las ciencias'* donde examinen el papel de las mujeres en el campo de la educación y la pedagogía. Mayores informes: Mary Luz Sandoval, Co–editora correo electrónico: [mariluzsandoval@hotmail.com](mailto:mariluzsandoval@hotmail.com)

82



[www.serviciospostalesnacionales.com](http://www.serviciospostalesnacionales.com)

# Distribuidores y Puntos de Venta

## Revista Educación y Cultura

### Otros Distribuidores

#### ANTIOQUIA

GLORIA LOPEZ MURILLO  
Celular 312 843 4109 – Turbo

#### ATLÁNTICO

NORMAN ALARCON  
Calle 56 No. 46 – 104 Barrio Bostón  
Celular 310 660 1461 – Barranquilla  
OSVALDO MERIÑO TORRES  
Carrera 3 B No. 36 B – 49  
Teléfono 3347134 y 3346412  
Barranquilla

#### BOLIVAR

ROSALBA VELEÑO  
Calle 10 No. 1 A – 17  
Teléfono 6840467 – Mompo

#### BOYACÁ

LUIS MIGUEL APONTE MARTINEZ  
Calle 19 No. 9 – 34/36  
Celular 315 294 2222 – Chiquinquirá

#### CALDAS

EDUARDO MUÑETON  
Carrera 10 No. 18 – 14  
Celular 311 2285963 – La Dorada  
JUAN MANUEL GARAVIÑO  
Celular 310 538 0898 – La Dorada

#### CAUCA

CECILIA RAMOS MELLIZO  
Cra 11 No. 4 22  
Teléfono 8297949 – Santander  
de Quilichao

#### CÓRDOBA

YOLIMA ESTHER MENDEZ NAVARRO  
Calle 14 No. 8 – 43  
Celular 316 867 7521 – Planeta Rica  
EIDA TOBIAS ANGEL  
Carrera 5 No. 26 – 52  
Teléfono 7823522 – Montería

#### CUNDINAMARCA

ERNESTO ROJAS POMAR  
Calle 16 No. 18 – 85 B. la Estación  
Celular 311 460 8605 Girardot

#### GUAJIRA

LEYDER ORDOÑEZ MARTINEZ  
Celular 316 865 3637 – Albania  
MARIELA CECILIA IGUARÁN  
Calle 7 No. 25 – 46 Barrio la Floresta  
Teléfono 77765462

#### HUILA

FULGENCIO CASTRO  
Celular 312 421 7839 – Neiva

JOSÉ FENDEL TOVAR  
Calle 1G No. 15 B-20.  
Teléfono 8737690 – Neiva

#### MAGDALENA

ALEJA GUERRA DE PUERTA  
Calle 29 No. 7 -22  
Celular 300 310 1234  
JULIO OLIVO SOTO  
Cra. 9 No. 12-26  
Celular 310 603 7165 – Fundación

#### META

LILIANA TERESA CUELLAR  
Calle 6 No. 11-63 - Barrio Polo Club  
Celular 312 583 9586 – San Martín

#### NARIÑO

ÁLVARO CESAR BENAVIDES  
Cra 13 No. 21-36  
Teléfono 7280170 – Tuquerres  
ALIRIO OJEDA.  
Calle 11 No. 29-32  
Teléfono 7220424 – Pasto

#### PUTUMAYO

JOSÉ HERNANDO SOSA.  
Barrio Castelví.  
Teléfono 4260222 – Mocoa

#### SAN ANDRÉS ISLAS

RAFAEL DE LEÓN  
Barrio los Profesores BQ 3 Apto 301  
Teléfono 5123829 – San Andrés

#### SANTANDER

ADELA JAIMES LEAL  
Calle 9 No. 5-19 EDIFICIO ROMANI  
PLAZUELA  
Celular 310 864 8260 - Pamplona  
RICHARD HUMBERTO CAMPO  
BALLESTEROS  
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301  
Celular 316 664 9319 – Bucaramanga  
CARLOS FELIPE GONZALEZ  
Carrera 27 No. 34 – 44 piso 1  
Teléfono 6487910 – Bucaramanga

#### TOLIMA

RAMIRO GAVILAN  
Carrera 10 No. 39 – 90  
Barrio Gaitán  
Teléfono 2664364 – Ibagué

#### VALLE

IVAN LIBREROS BOTERO  
Carrera 9 No. 20 – 57  
Teléfono 2135567 – Cartago

### Sindicatos de Educadores de las Ciudades del País

#### ARAUCA

ASEDAR.  
Calle 19 No. 22-74  
Teléfono 852123 - Arauca

#### ANTIOQUIA

ADIDA  
Calle 57 No. 42-70  
Teléfono 2291000 – Medellín

#### TIBERIO CASTAÑO

Calle 57 No. 42.60.  
Teléfono 2913685 – Medellín

#### ATLÁNTICO

ADEA  
Carrera 38B No. 66-39  
Teléfono 3563349 – Barranquilla

#### BOLIVAR

SUDEB  
Calle del Cuartel No. 36-32  
Teléfono 6642469 – Cartagena

#### DISTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS ISCA

Urbanización San Pedro M-4 Lote 11.  
Teléfono 6534551 - 3158756692  
Cartagena

#### BOYACÁ

SINDIMAESTROS  
Carrera 10 No. 16-47  
Teléfono 7441546 – Tunja

#### CALDAS

EDUCAL  
Calle 18 No. 23-42  
Teléfono 8801046 – Manizales

#### CASANARE

SIMAC  
Carrera 23 No. 11 – 36 Piso 3.  
Teléfono 358309 – Yopal

#### CAUCA

ASOINCA  
Calle 7 No. 7-26.  
Teléfono 244159 – Popayán

#### CESAR

ADUCESAR.  
Calle 16A No. 19-75  
Teléfono 713516 – Valledupar

#### CÓRDOBA

ADEMACOR  
Calle 12A No. 8 A – 19.  
Teléfono 836918 – Montería

#### CHOCÓ

UMACH  
Calle 30 No. 9-23  
Teléfono 4671769 – Quibdó

#### GUAJIRA

ASODEGUA  
Calle 9 No. 10-107  
Teléfono 7285061 – Riohacha

#### GUAINIA

SEG  
IZAEL DIAZ SAENZ  
Teléfono 5656063 – Puerto Inirida

#### GUAVIARE

ADEG  
Héctor Enrique Montoya  
Teléfono 5840327 – San José del Guaviare

#### HUILA

ADIH  
CRA 8 No. 5-04  
Teléfono 8720633 – Neiva

#### MAGDALENA

EDUMAG  
Carrera 22 No. 15 -10  
Teléfono 4202591- Santa Marta

#### META

ADEM  
Cra 26 No. 35-09 San Isidro  
Teléfono 6715558 – Villavicencio

#### NARIÑO

SIMANA  
Cra 23 No.20-80  
Teléfono 7210696 – Pasto

#### NORTE DE SANTANDER

ASINORT CUCUTA  
Avenida 6 No.15-37.  
Teléfono 723384 – Cúcuta  
ASINORT OCAÑA  
Calle 1 G No. 15b-20.  
Teléfono 8737690 – Ocaña

#### PUTUMAYO

ASEP  
Carrera 4 No. 7-23.  
Teléfono 4295968 – Mocoa

#### QUINDIO

SUTEQ  
Martha Cardona  
Carrera 14 No. 17-14.  
Teléfono 414344 – Armenia

#### RISARALDA

SER  
Calle 13 No.6-39  
Teléfono 3251807 – Pereira  
LIBRERÍA EL NUEVO LIBRO  
Carrera 4 No. 19-09.  
Teléfono 332688 – Pereira

#### SANTANDER

SES  
Cra 27 No. 34-44  
Teléfono 6341827 – Bucaramanga

#### SUCRE

ADES  
Cra 30 No. 13A-67  
Teléfono 2820352 – Sincelejo

#### TOLIMA

SIMATOL  
Avenida 37 Cra 4 Esquina  
Teléfono 646913 – Ibagué

#### VAUPES

SINDEVA  
Barrio Centro  
Teléfono 5642408 – Mitú

#### VALLE

SUTEV  
Carrera 8 No. 6-38.  
Teléfono 801008 – Cali

#### VICHADA

ASODEVI  
Teléfono 5654213  
Puerto Carreño



Línea Gratuita  
**01-8000-12-2228**



**EDUCACIÓN** Feode  
**Y CULTURA**



1984 - 2009 **25** Años

