No. 113

Revista

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Fecode CEID

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

Formación de maestros

ARACELI DE TEZANOS

OLGA LUCÍA ZULUAGA

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA MARZO DE 2016 EDICIÓN No. 113 $12.000

No deje pasar esta oportunidad

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico

Suscripción por dos años $ 125.000
reciba 5 ediciones de cortesía

Suscripción por tres años $ 180.000
reciba 10 ediciones de cortesía

CEID - FECODE
Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá
Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

ASOCIACIÓN COLOMBIANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA

ACAC es una comunidad de personas, conformada por científicos, profesionales y estudiantes de todas las disciplinas interesadas y comprometidas con la ciencia como instrumento de transformación de Colombia.

ASÓCIATE

Nuevas categorías de afiliación 2016

C

TÍTULAR: PERSONA NATURAL
Persona natural con título universitario, que realice actividades de CTeI, o quien no tenga título universitario, haya realizado una labor meritoria en el campo de CTeI. **$114.000**

D

TÍTULAR: CÓNYUGE
Personas naturales que tengan vínculo conyugal.
*El costo es por la pareja.
$ 170.000

B

ADHERENTE: PERSONA NATURAL
Persona natural que demuestre afinidad con la misión de ACAC, así no posea título universitario.
$ 74.600

E

TÍTULAR: PERSONA JURÍDICA
Entidad que realice actividades científicas, tecnológicas o de innovación. **$484.000**

A

ESTUDIANTE: PREGRADO
Estudiantes con carné vigente. **$55.000**

F

ADHERENTE: PERSONA JURÍDICA
Que demuestre afinidad con la misión de ACAC, así no realice actividades de CTeI. **$313.200**

Instituciones de educación básica y media. **$242.000**

Más información en:
www.acac.org.co/acac/asociate/ - asociados@acac.org.co
PBX: +57 (1) 432 0370

Revista Educación y Cultura
Febrero - Marzo de 2016 No. 113

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

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

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

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

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo

Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura

Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón

Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy

Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial

Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial

Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo

Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre

Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial

Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Periñán

Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona

Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez

Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez

Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano

Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández

Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comité Editorial

Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID

John Ávila B.
Director CEID

José Hidalgo Restrepo
CEID

Marcela Palomino A.
CEID

Luis Fernando Escobar
CEID

Giovanny Rojas Morales
CEID

Sandra Mazo
Corrección de estilo

Clara Rueda
Secretaria Revista

Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

4 **CARTA DEL DIRECTOR**

5 **EDITORIAL**

6 **AGENDA**

TEMA CENTRAL

8 Formación de maestros: los conceptos articuladores del diseño curricular
Araceli de Tezanos

19 ¿Pedagogía o mercado? La supervivencia de las licenciaturas en Colombia
Elizabeth Castillo Guzmán

25 El Decreto 2450 de 2015: un atentado del gobierno Santos contra el carácter científico de la formación docente
John Alexander Granados Rico

29 La acreditación de las facultades de educación. El maestro de cara a la normatividad
Rafael Rodríguez

32 El campo de la formación de maestros en Colombia: Entre trayectos y apuestas
Francisco de Asís Perea Mosquera y Diego Bernardo Rendón Lara

REGIONES

39 Interacciones del maestro en la construcción de su identidad sexual
Héctor Luis Ramirez Romero

42 Neurociencia; un elemento clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje
Donovan Godoy Lozada, Oscar Neira Quigua y Carolina Salamanca Martínez

47 Una experiencia educativa para reconstruir país
Mercedes Salazar Plazas

52 Los estándares de competencias matemáticas: un análisis teórico-práctico en la educación básica primaria
Carmelo López Cano

58 Leer y comprender… ¡una atractiva y eficaz propuesta!
Rosa Nelcy Puerto Hernández

INTERNACIONAL

63 Formación para la transformación. Procesos político/pedagógico de Sistematización de Experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano
Diana María López Cardona

CULTURA

71 Una pequeña historia con el arte de los hermanos Zuleta Díaz en Tunja, digna de recordar para la memoria cultural
Pedro Bonilla Guerrero y Catalina del Mar Bonilla Sanabria

77 **HUMOR**

78 **QUÉ LEER**

Un cordial saludo de año nuevo a todas y todos los lectores de esta revista, patrimonio de los educadores colombianos, puesta al servicio de la educación pública. Esperamos que, con sus contribuciones, ella cumpla su función como activadora permanente del debate pedagógico y sobre la educación pública, como un asunto fundamental de nuestra vida nacional.

Destacábamos en la última Junta Nacional que desafortunadamente y, en lo fundamental, el Estado con sus actuaciones siempre ha corroborado nuestras denuncias en el sentido de que se interesa más, por servir a los intereses del gran capital, nacional e internacional, que a los intereses de la Nación. Y, por ello no pocas veces, nos ha tocado denunciar sus complicidades en la intimidación y muerte de muchos sindicalistas, como también lamentar su nulo interés porque la educación de los colombianos se ocupe de los asuntos que realmente son fundamentales para la existencia de una democracia que pueda llamarse tal.

Señalábamos igualmente que uno de los signos de la época es la desestructuración del movimiento social como expresión de la acción organizada y que en eso se han ocupado, no sólo los patrones, los dueños de los medios de producción, sino también los Estados, en una actitud tan descarada que hace cada vez menos creíble su predicado compromiso con la democracia, porque si algo la valida como tal, son los esfuerzos que se deben realizar permanentemente, con el liderazgo, precisamente del Estado, porque todos y todas tengamos las mismas oportunidades para vivir nuestras vidas con dignidad. Y, sigue siendo, hoy como ayer, notoria la ausencia de ese compromiso y, por ello, una de las razones fundamentales de la violencia que seguimos padeciendo no obstante las reiteradas declaraciones de paz o por la paz, con las que se cierran la incontable cantidad de discursos que inundan todos los espacios mediáticos y con las que se abren todas las campañas de la disputa política.

En este número, dedicado al tema de la formación de los educadores, no podríamos dejar de mencionar un asunto de la mayor relevancia, como es el proceso de acreditación que enfrentan en la actualidad las Facultades de Educación. Y, diríamos al respecto que los contenidos aquí consignados aportan a ese debate abriendo espacio a una pregunta que debería considerarse de capital importancia para la definición de los cursos a seguir: ¿Está la educación pública realmente contribuyendo en la dilucidación y definición del curso a seguir por una nación como la nuestra, o, seguimos convencidos que el curso debido de todas las naciones es uno sólo y que en ello consiste lo que entonces deberíamos llamar el acierto de la OCDE?

Si bien hemos avanzado en el mejoramiento de la educación, tenemos que reconocer que hay asuntos de carácter fundamental en los cuales ella pareciera no estar en capacidad de dar respuestas acertadas. Pero, ¿qué tanto las exigencias que hoy se le hacen a las Facultades de Educación para su acreditación, están orientadas a la búsqueda de esas respuestas, o, qué tanto apuntan a distraernos del camino que efectivamente podría conducir a la construcción autónoma de nuestro destino como nación? ¿Acaso no podríamos hoy, de la misma forma que se va ganando en la idea de una educación diferenciada que atiende a los requerimientos de cada ser humano, ganar también en el reconocimiento de que, como pueblos o naciones somos diferentes de otros pueblos y naciones y no puede ser objetivo de la educación suprimir tales diferencias?

Ello implicaría abrirle espacio a la idea de que las naciones requieren darse, cada cual, su propia educación. Una educación que concordante con sus desarrollos y sus necesidades, las haga realmente soberanas. O, ¿Será que le estamos jugando a la idea de un patrón universal de nación, según el cual todos concurren en función de una o de unas que así usufructúan los esfuerzos de las otras?, ¿no estaríamos entonces induciendo un nuevo coloniaje?

Lo dicho no riñe, por supuesto, con la universalidad de los saberes, pero si, apunta a defender la necesidad de ponerle fin a la homogenización cultural que se pretende desde el centro de poder imperial para asegurarnos como consumidores de todas sus basuras y perdernos de aquello que constituye nuestras identidades.

Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

Formar maestros es formar sociedad

La formación de los maestros y maestras es un asunto fundamental para la vida social, para la clase gobernante y para los maestros mismos en un país que priorice el ejercicio de la ciudadanía. Al igual que la educación como proceso cultural para apropiar, recrear y transformar el patrimonio cultural de la humanidad, la respuesta a la pregunta por los sujetos que harán posible esta tarea es crucial para cualquier sociedad. Históricamente el maestro se ha constituido como alguien que decide orientar su existencia hacia una relación apasionada con el conocimiento, la ética y la pedagogía y son estas dimensiones las que dan sentido a su práctica. Se ha dicho que una sociedad es lo que sean sus maestros.

Es por esto también, que la política de formación de los maestros es un asunto público por excelencia, y tal vez, la primera responsabilidad del gobernante, dado que sin buenos maestros no hay buenas escuelas, sin buenas escuelas no hay buena educación y sin buena educación no hay buen país.

Los maestros hacemos parte de una comunidad académica porque tenemos un campo intelectual de saberes, valores y prácticas, métodos y técnicas, corrientes de pensamiento, problemas propios y conceptos claros y precisos para abordarlos. Desde el siglo XVII con la obra de Comenio, y posteriormente con los aportes de Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Dewey, Decroly, Montesori, Freinet, Gabriela Mistral, Simón Rodriguez, Paulo Freire, Agustín Nieto Caballero y muchos otros, maestros anónimos, que dedicaron su vida a pensar y actuar en función de la formación integral de la niñez y de la juventud, podemos identificar un campo de saber propio que nos da identidad. Esa comunidad académica conserva ese legado, se lo apropia y lo enriquece en los contextos específicos de actuación. ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? Son preguntas cuyas respuestas hacen parte de la Pedagogía y corresponde fundamentalmente a los maestros responderlas. Como profesional de la educación el maestro se forma en las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación, el gobierno le otorga un título y lo habilita como idóneo para ejercer su función en el sistema educativo. Como comunidad se autoregula y forma a los sucesores. Como gremio se organiza y lucha por sus intereses, señalando con dignidad y desde su autonomía las políticas que considere nocivas para el buen ejercicio de su misión social y cultural.

La formación de maestros en Colombia tiene una larga trayectoria y ha consolidado propuestas muy potentes desde las distintas corrientes de la pedagogía. En este mes de la MUJER, la Revista hace un reconocido homenaje a dos pedagogas ilustres: Olga Lucía Zuluaga, fundadora y animadora permanente del grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en la Universidad de Antioquia, que hoy se extiende por varias universidades del país; y Araceli De Tezanos, investigadora uruguaya quien nos acompañó durante casi diez años en el país y cuyos trabajos en formación de maestros en las escuelas Normales y en el currículo, son parte del campo intelectual de la Educación y la Pedagogía.

Todo esto es lo que está a punto de perderse ante la ofensiva de la política neoliberal, mediática, legislativa y gerencial, que viene adelantado el gobierno bajo las claras orientaciones de la OCDE y la complacencia de una clase política corrupta y privatizadora, arrodillada al capital y decidida a vender el país al mejor postor.

En esta edición presentamos las razones para estar alerta, llamamos a fortalecer nuestra Federación e invitamos a preparar el 3er. Congreso Pedagógico Nacional donde le diremos al país que los maestros y maestras colombianos si tenemos profesionalismo y dignidad, por eso, lucharemos por defenderlas.

Día Internacional de la Mujer

Mujer

Mujer si te han crecido las ideas
de ti van a decir cosas muy feas
que no eres buena, que si tal cosa
que cuando callas te ves mucho más hermosa.
Mujer, espiga abierta entre pañales
cadena de eslabones ancestrales
ovario fuerte, di lo que vales
la vida empieza donde todos somos iguales.
Ángela, Jane o antes Manuela
Mañana es tarde, el tiempo apremia.
Mujer si te han crecido las ideas
de ti van a decir cosas muy feas
cuando no quieran ser incubadoras
dirán, no sirven estas mujeres ahora.
Mujer, semilla, fruto, flor, camino,
pensar es altamente femenino.
Hay en tu pecho dos manantiales,
fusiles blancos y no anuncios comerciales.

Autora: Gloria Martín ((Venezuela)

Bolívar

Fecode rinde homenaje al SUDEB 18 de febrero de 2016.

Con un sencillo pero significativo acto, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, en nombre del magisterio Nacional rindió homenaje al MAGISTERIO BOLIVARENSE, representado de manera especial por el Sindicato Único de Educadores de Bolívar SUDEB por sus 70 años de lucha sindical (1945-2015) defendiendo la educación pública de calidad y los derechos laborales de los maestros de Bolívar.

Además de los Ejecutivos de la Federación y de los delegados regionales que asisten a la Junta Nacional, también se contó con la presencia de personalidades de la talla de Luis Carlos Fuentes , Fermín Berrio , Amanda Gordon , Mery Villegas , Janeth Meléndez , Eligia Agamez , Alberto Gómez , Alfonso Arce y Jaime Silva quienes con su trabajo, esfuerzo y dedicación contribuyeron a la creación y fortalecimiento de lo que hoy es uno de los sindicatos de maestros más importantes del país con alrededor de 11.000 afiliados. También asistieron a la conmemoración los 13 directivos del SUDEB, los presidentes de las subdirectivas municipales, los directores y coordinadores de equipos de apoyo al trabajo sindical, representantes de la CUT Nacional y Regional, miembros de ASDIDOBOL la Asociación de Directivos Docentes de Bolívar, los secretarios de educación Departamental y Distrital Manuel Azuero y German Sierra, los empleados del SUDEB y demás invitados especiales que con su presencia reconocieron y respaldaron la labor del SUDEB durante estos 70 años.

Al Comité Ejecutivo de la Federación, a cada uno de los Presidentes de los Sindicatos filiales que asisten a la JUNTA DIRECTIVA NACIONAL, nuestros más sinceros AGRADECIMIENTOS.

Gracias maestros de Bolívar, Cartagena Y Magangué por su apoyo y respaldo incondicional.

Bogotá

Acuerdo con el Gobierno en el proceso de contratación de los nuevos servicios de salud

Luis Eduardo Varela – Primer Vicepresidente

El 8 de Marzo nos hace recordar lo importante que son las mujeres todos los días de nuestra vida. Felicitaciones a todas las mujeres con motivo de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer.

Queremos informarles, que el pasado 22 de Febrero hemos establecido un acuerdo con el gobierno nacional en el Consejo Directivo del Fondo, y es lo que tiene que ver con el acuerdo No. 3, por el cual se regulará el modelo de contratación del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio y con ello, lo que serán la negociación en los próximos contratos de salud, en el sentido que se realizarán en el marco de la Ley 80 del 93 y, todas aquellas normas que regulan la contratación pública. Con esto garantizamos que este sea un proceso plural, transparente en el cual puedan participar todos aquellos oferentes que quieran atender o garantizar la salud de los maestros en los próximos años. Además, hemos concretado un acuerdo en lo que serán los asesores, que harán un estudio previo del actual y próximo modelo de salud, proyectándolo para los contratos que se avecinan en esta materia para el magisterio y sus familias. Asimismo, queremos decirles que hemos acordado con el gobierno nacional la expedición de la circular No. 2 del 7 de Enero del presente año, por lo cual será nuestros sindicatos filiales con el apoyo de FECODE que en los entes territoriales garantizarán o exigirán el cumplimiento del trámite de las prestaciones económicas en los términos de ley, para que a los maestros a más tardar en 60 días se les reconozcan sus cesantías parciales definitivas para acelerar el proceso del reconocimiento de pensiones.

Medellín

Viii Congreso Internacional de Formación y Modelación en Ciencias Básicas

- El VIII Congreso Internacional de Formación y Modelación en Ciencias Básicas, se realizará en la Universidad de Medellín, durante los días 4, 5 y 6 de mayo de 2016.
- Más de 30 conferencistas internacionales, 400 expositores nacionales y aproximadamente 2.500 asistentes, estarán presentes durante los tres días del Congreso.
- El Congreso tiene como objetivo facilitar un encuentro e intercambio de ideas entre la comunidad regional, nacional e internacional frente a las temáticas planteadas.

Fecha: del 4 al 6 de mayo de 2016
Lugar: Teatro Universidad de Medellín, Gabriel Obregón Botero
Para mayor información ingrese a:
http://www.udem.edu.co
http://goo.gl/CbSSpo

La Habana, Cuba

Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial 2016

Educación y pedagogía

Descripción

El Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial, es un evento que se organiza todos los años por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).

Este congreso tiene como objetivo en principio suministrar información y distintos métodos de enseñanza a los docentes y profesionales que eligen trabajar con niños, adolescentes y adultos especiales.

Informe: http://www.magisterio.com.co/evento/congreso-internacional-de-educacion-y-ped.

Bogotá

Foro: La geopolítica global y la economia colombiana

Marzo 16 y 17 de 2016

Los coletazos de la crisis económica mundial aún son palpables por doquier. Colombia los padece ahora y son percibidos por sus pobladores como no ocurría desde hace 15 años: desplome de las exportaciones, reducción de divisas, multiplicación de la deuda pública, interna y externa; devaluación del peso, pérdida de su poder adquisitivo, entre otras, algunas de las manifestaciones que evidencian esta realidad, fruto también de la inexistencia de un modelo económico y de desarrollo propio.

¿Hasta dónde irá esta crisis? ¿Cómo es la relación de nuestro país con su entorno inmediato y mediato? ¿Qué posibilidades le plantea China a nuestra subregión? ¿Cómo se sitúa Colombia frente a tales oportunidades? ¿Y Brasil, potencia fronteriza, hacia dónde tiende? ¿Cuáles son las potencialidades y limitantes que abren en la actual coyuntura los tratados comerciales hasta ahora firmados por el país? ¿Qué es la Alianza Pacífico y cuáles las realidades que subyacen, y los intereses que la impulsan? ¿Cuáles son las alternativas fiscales y comerciales que para sus ingresos proyecta el actual Gobierno Nacional? ¿Reforma tributaria para apretar a quiénes?

Realidad e interrogantes que demandan lecturas múltiples para su comprensión y resolución. Para más información, por favor llamar al 345 18 08 Bogotá.

Bogotá

1er Congreso de ciencia y educación para el desarrollo y la paz

Corpoeducación invita al 1er Congreso de Ciencia y Educación para el Desarrollo y la Paz, Bogotá: 21 y 22 de abril del 2016

Crear un escenario internacional académico y político de reflexiones, intercambios, discusiones y aportes analíticos en relación con la ciencia y la educación, con el fin de construir propuestas desde la perspectivas de los diferentes actores (gobierno, organismos internacionales, expertos colombianos y extranjeros, gremios, instituciones, comunidad académica e investigadores) para el desarrollo y la paz en Colombia. http://foroeduciencia.org/congreso-2016/

Ciudad de México, México

1er Congreso Internacional de juego, educación, cultura y ludotecas

Este es el primer Congreso Internacional organizado por la Fundación México Juega A.C., busca ser un espacio de encuentro en el que se puedan exponer ideas, problemáticas, propuestas y todo aquello que permita destacar la importancia que tiene la lúdica en el desarrollo humano. Para ello creemos importante relacionar las temáticas del Juego, Educación, Cultura y Ludotecas, las cuales seguirán siendo ejes en futuros eventos.

Este será el Primer Congreso Internacional con una intervención internacional, pues contará con la presencia del Consejo Directivo de la Asociación Internacional de Ludotecas ITLA (International Toy Library Association)

Bogotá

Primer Congreso Desarrollo Potencial de la Primera Infancia

Lugar: Auditorio Mayor Asociación Egresados Universidad de Los Andes - Uniandinos, Calle 92 No. 16-11, Bogotá.

Fecha: Viernes 1 y sábado 2 de abril de 2016
Forma de pago: Consignación Cuenta de Ahorros Bancolombia No. 05240267553, enviar scanner de la consignación con el nombre completo y teléfonos vía correo electrónico a evento@maestroslideres.com
Asociados a Fecode: $150.000 c/u
Informes e inscripciones:
Celulares: 314 4349926 - 319 6187526
evento@maestroslideres.com

Inscripción virtual Revista Educación y Cultura

Ahora puede pagar su renovación o suscripción de manera segura y rápida con pagosonline

Suscripción por un año (6 ediciones): $65.000
Suscripción por un año (12 ediciones): $125.000
Suscripción por un año (18 ediciones): $180.000

Para pagar la suscripción deseada dar clic en el link

Formación de maestros:
los conceptos articuladores del diseño curricular:

Araceli de Tezanos

Dr. ès Lettres et Sciences Humaines
Université de Paris X – Nanterre.

Para comenzar

Gran parte del contenido de este artículo fue escrito ya hace un poco de tiempo y se encuentra en mi libro *El MAESTRO Y SU FORMACION: tras las huellas y los imaginarios*, publicado en la Cooperativa Editorial del Magisterio en el año 2006, aunque fue escrito algunos años antes. Sin embargo, los discursos que he escuchado en el último tiempo por parte de autoridades educativas tanto de Colombia como de otros países latinoamericanos y por algunos miembros de grupos sindicales de maestros me han hecho volver una y otra vez a mis preocupaciones, casi eternas, de cómo la formación de maestros siempre queda ahí solo en los discursos, en las palabras que se llevan los vendavales. En medio de ello, encontré el informe del Banco Mundial que aquí aparece citado donde encontré las fuentes originales de muchos de los discursos escuchados. Quizás a algunos de los lectores les puede llamar la atención que no hablo de las nuevas tecnologías informáticas: La razón es que por una parte, en el momento de escribir el texto origi-

nal las TIC's no habían llegado todavía en forma masiva y por otra, porque estoy en la duda permanente sobre el papel que ellas pueden tener en el desarrollo del pensamiento crítico tanto de los maestros como de los alumnos y estudiantes. Por último, fue el profesor Alfonso Tamayo, quien me ha hecho volver a revisar y a re-escribir. Todos mis agradecimiento a él, por permitirme estar presente otra vez en nuestra *Educación y Cultura*, después de mi artículo sobre el Movimiento Pedagógico en su primer número.

Algunas aclaraciones de significado

Desde mi punto de vista, uno de los aspectos fundamentales cuando se hacen propuestas y se formulan proposiciones para diseñar programas de formación docente, es tener claridad sobre el significado de los conceptos que son claves y que marcan la lógica interna de una estructura curricular. Ellos son: *educación, pedagogía, didáctica, saber pedagógico, trabajo, lenguaje.*

1. Educación, Pedagogía, Didáctica: lo confuso entre institución social y disciplina científica

Educación y Pedagogía aparecen como conceptos intercambiables en la literatura al alcance de profesores, investigadores, curriculistas y planificadores. Otro tanto acontece con Pedagogía y Didáctica. Esta situación se ha prestado a innumerables interpretaciones falsas de sus significados[1]. Es fundamental para comprender esta situación recuperar el proceso de constitución histórica de los tres conceptos[2]. De este proceso histórico nos interesa recuperar una diferenciación, que consideramos clave, en el contexto de este documento.

- La *Educación* aparece vinculada a las condiciones de vida social y política (Mialaret, G. y Dottrens, R. 1972). De hecho, es una institución social[3] fundada sobre el interés práctico de una sociedad, acotada y definida por su finalidad: la formación de individuos (Tezanos, A. 1983). En consecuencia, y siguiendo a Hirst (1983) y a Schulman (1988) la "educación es un campo de estudio".
- La *Pedagogía* describe, analiza, discute e interpreta los modos que asume la relación pedagógica, en tanto mediadora del pasaje de un individuo desde la sociedad natural familiar a la sociedad civil; es decir, de su formación y de su proceso de apropiación cultural[4]. Es decir, es una disciplina científica[5].
- La *Didáctica* al igual que la Pedagogía trabaja en el horizonte de la disciplina científica. La complejidad de la enseñanza y sus relaciones con el proceso de apropiación y construcción del conocimiento es la que delimita su territorio productivo, trascendiendo la tradición originaria de "arte de la enseñanza".

Esta distinción es sustantiva en el diseño curricular para la formación de maestros. La visión de la Educación como una institución social que se articula y contradice con otras instituciones sociales, en formaciones socioculturales históricamente determinadas, debe ser uno de los objetos de estudio de los futuros docentes. Esto permitirá develar el sentido del "oficio de enseñar" articulado a un proyecto socio-cultural general. Por otra parte, habrá en los nuevos maestros una mayor búsqueda para comprender el sentido y significado de la cotidianidad donde insertará su labor, pues una comprensión universal de la Educación le permitirá abrirse el camino en una praxis específica contextualizada en un momento histórico y en un territorio determinado.

Así mismo, la recuperación de los procesos de constitución de la Pedagogía, como algo diferente a la Educación, es otro elemento relevante en esta propuesta para la formación de maestros. Esta reconstrucción de la Pedagogía se inicia en la indagación y la comprensión del significado de las relaciones que constituyen su objeto de estudio, evitando visiones unívocas o mecánicas de las mismas. El poner el acento en las relaciones y su sentido apela a los procesos de interpretación, fundamento esencial de la construcción teórica. Sin embargo, es relevante recordar que las interpretaciones, construidas a partir del análisis de las descripciones que dan cuenta de los datos empíricos deben necesariamente evitar caer en el perspectivismo o en la mera comprensión que los sujetos expresan sobre sus actos cotidianos en la escuela, trascendiendo la situación de facticidad de los mismos. La interpretación es la que abre el camino para la iluminación de las contradicciones, recogiendo expresiones de Adorno (1975), entre las formas que asumen las relaciones y lo esencial de las mismas, fundadas en el reconocimiento de su historicidad. Otro tanto acontece con la Didáctica. La ausencia de reconocimiento de este horizonte disciplinario ha tenido como consecuencia la desaparición de las investigaciones centradas sobre el enseñar y su interrelación con

La recuperación de los procesos de constitución de la Pedagogía, como algo diferente a la Educación, es otro elemento relevante en esta propuesta para la formación de maestros.

el ámbito de la epistemología. Espacio ocupado actualmente por el aprendizaje, traído de la mano por diferentes corrientes de la Psicología[6].

La primera confusión planteada entre Educación y Pedagogía se resuelve cuando se comprende que:

- La *Educación* es una institución social y como tal, objeto de estudio e indagación de las disciplinas científicas que tienen como horizonte las relaciones sociales, ya sean de carácter económico, cultural, político y/o histórico.
- La *Pedagogía* es una disciplina científica en sí: por lo tanto, es la comunidad que produce conocimiento en este campo determinado quien da las propias reglas de ordenamiento y validación, así como quien define sus objetos de conocimiento.

La segunda confusión se resuelve cuando se clarifican las determinantes de los objetos de estudio de la Pedagogía y de la Didáctica, en tanto:

- El ámbito investigativo y de construcción teórica de la *Pedagogía* está centrado en la relación pedagógica, entendida como toda relación social que tiene como finalidad la formación (bildung) de sujetos, mediado y contenida por los procesos de apropiación de la cultura.

Mientras que,

- El horizonte de trabajo de la *Didáctica* se centra y se determina en la enseñanza; es decir, en los modos que asume el proceso de transmisión cultural, sean estos escolarizados o desescolarizados, y las posibles relaciones de éste con el proceso de conocer, del cual dan cuenta las diferentes propuestas de la Epistemología.

El confrontar y asumir estas distinciones son elementos sustantivos que fundamentan los argumentos de la imprescindible transformación curricular de las escuelas de formación de maestros y, en consecuencia, están marcadas por la propuesta filosófica subyacente, como lo evidencia el papel que juega la Didáctica.

2. Saber Pedagógico

Este es un concepto fundacional en el dominio de la formación de maestros, aunque no haya estado presente de manera explícita, ni haya sido nombrado de esta manera en el contexto de la tradición. Es un concepto fundacional porque apela al oficio de enseñar y reclama de la reflexión, expresada en la escritura sobre la práctica pedagógica[7].

La idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar. Esta práctica pedagógica manifiesta, en su desarrollo histórico, un camino complejo, en tanto la radicalización del *master dixit* durante el siglo XIX, llevó a un movimiento pendular, marcado por la influencia del descubrimiento y reconocimiento de la existencia de la infancia por las corrientes psicológicas (psicoanálisis y conductismo, en particular), a centrar la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende. Es decir, hay un desplazamiento del eje educativo, -en la escuela-, desde el maestro hacia al alumno, que aleja y enajena toda argumentación sobre el enseñar, poniendo énfasis en el aprender de los alumnos.

La emergencia de la noción de práctica pedagógica, devuelve por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar, entendido como el oficio de los maestros responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Asimismo, permite actualizar y poner nuevamente en acción la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la *relación maestro-alumno*, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma. De esta forma, se rescatan los aportes posibles de las diferentes disciplinas que han contribuido tradicionalmente al enseñar (Psicología, Sociología) y de aquellas que en la actualidad permiten nuevas miradas y modos de concreción del oficio docente (Antropología, Biología). Sin embargo, es relevante poner de manifiesto que ninguna de estas disciplinas *per se* tienen la capacidad para dar cuenta o explicar en su totalidad los acontecimientos presentes en el acto de enseñar, entendido como una práctica social específica. En consecuencia, el enseñar, entendido como oficio, tiene más una condición casuística que causal, en tanto se trabaja caso a caso y día a día en la inmediatez de lo cotidiano. Esta condición, inscribe al oficio de enseñar en la tradición artesanal compartida por todas las profesiones emergidas de las corporaciones medioevales (médicos, arquitectos). Por lo tanto, el enseñar, como todos los oficios, responde a la demanda de construcción de saber, y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura.

La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto, la docencia tiene esta condición[8],los profesores producen *saber*, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de *pedagógico*, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes. Es este saber pedagógico el que circula en las instituciones formadoras, pues en el está la esencia de la identidad del oficio.

El saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características

de sus estudiantes. Estos elementos y, fundamentalmente, las relaciones entre ellos están en el origen de la construcción de *saber pedagógico*. Además, esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Solo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. Este es un aprendizaje fundamental en el proceso de formación de los maestros, que bien puede comenzar en el proceso del eje curricular denominado "práctica docente" o "práctica profesional". El futuro maestro debe comprender rigurosamente que el Saber Pedagógico surge de una triple relación, cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión y tradición del oficio*. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día; la reflexión en el proceso, cuasi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio y, por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. Pero hay otro elemento sustantivo a tener en cuenta en la formación de maestros; el producto de esta triple relación solo tiene condición de existencia en tanto sea escrito[9]. Este es un aspecto importante, en tanto en el proceso de aprendizaje del oficio se privilegia, generalmente, la transmisión oral de los contenidos sustantivos del mismo, a través de los "maestros consejeros" en las escuelas de práctica. Esto es un reto para dichos profesionales, en tanto serán los primeros en ejercer el trabajo escritural de su propia práctica.

Otro aprendizaje fundamental de los futuros maestros se relaciona al hecho que los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar; en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente. En esta construcción de saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente y desde esta se abre el diálogo tanto con otras profesiones como con los aparatos disciplinarios de la ciencia. Esto implica reconocer, por una parte, que es el maestro (entendido en su individualidad y como colectivo) quien establece conversaciones con el médico, o el arquitecto, o el trabajador social, o el psicólogo sobre aquellos puntos o conflictos de su quehacer que demandan una resolución multiprofesional[10]. Y por otra, es también el maestro, en la doble dimensión mencionada, quién decide qué es lo propio o qué aporte de la Psicología o la Antropología o la Sociología o cualquier otra disciplina es pertinente y relevante en su quehacer cotidiano.

Por último, es en el camino de aprender a construir saber pedagógico, donde el futuro maestro desarrolla su compresión sobre un concepto clave de la transformación permanente de su ejercicio profesional: *la reflexión crítica*, sobre este concepto es necesario clarificar algunas ideas que lo sustentan.

Una primera aclaración se refiere a la distinción necesaria entre dos dimensiones posibles de la reflexión: a) cuando es entendida como actividad mental-psicológica del ser humano y b) cuando es entendida como una praxis social.

a) La reflexión como actividad mental-psicológica del ser humano

En el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano la actividad reflexiva está articulada a la estructuración de la representación, entendida como la capacidad de trabajar en un proceso de complejización de las imágenes diferidas, punto de partida de la

abstracción. La reflexión se vincula por una parte a la generación de hipótesis y conjeturas, a la posibilidad de establecer relaciones, tanto causales como dialécticas entre diferentes acontecimientos o entre hechos reales y discursividades teóricas, al mantenimiento de un proceso de distanciamiento que en la verbalización del proceso se manifiesta en la ausencia del uso de adjetivos calificativos y adverbios de modo.

El proceso reflexivo está en la base de la generación de nuevas ideas, categorías, aproximaciones diversas a las que existen, en tanto está conectada con la capacidad de pensar virtualmente, es decir, es la expresión de aquella vieja diferencia entre la abeja y el arquitecto. El proceso reflexivo se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación. El ejercicio de la reflexión está potencialmente en el desarrollo cognitivo de todos los seres humanos, más allá de la condición socio-económica en la que haya nacido.

Fotografía - Alberto Motta

b) La reflexión entendida como praxis social

Aún cuando se reconoce que todo ser humano está en capacidad de desarrollar su potencialidad reflexiva, este proceso reclama de condiciones socio-político-culturales para su concreción. La reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas. Sólo si estos espacios existen es que la reflexión deviene una praxis social. En tanto, el diálogo abierto y racional es su herramienta fundacional y este no siempre es posible en el dominio de lo público. Los patrones culturales también son determinantes en la posibilidad de manifestación de la reflexión entendida como praxis social. Cuando el patrón cultural dominante enfatiza estructuras paternalistas y autoritarias, herederas de lo feudal, la reflexión sólo se hace posible en el dominio de lo privado, perdiendo la condición social, que es fundamentalmente pública y colectiva.

Una segunda aclaración hace referencia al *carácter crítico de la reflexión*. La palabra *crítica*, en algunas sociedades latinoamericanas ha estado tradicionalmente permeada por una connotación negativa[11]. Se puede hipotetizar que dicha connotación está vinculada con la ausencia de conocimiento sobre su origen, y en consecuencia, sobre su significado. O también al hecho de que ciertos patrones culturales se constituyen en la negación del conflicto, a la cual se encadena la crítica a partir de su trayectoria etimológica que se inicia en la crisis, desde su origen en la medicina griega; en tanto un enfermo hacía crisis cuando todos sus órganos entraban en conflicto. La condición crítica de la reflexión, implica entonces, y recurriendo a la metáfora médica, el poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, un hecho o sobre una idea. Sin embargo, así como los antiguos, Hipócrates tenía necesariamente que alejarse del enfermo para poder visualizar la crisis; del mismo modo, los actuales maestros tienen que distanciarse, objetivar sus visiones y las de los otros, ponerlas en conflicto, para hacer efectiva una reflexión crítica. Es sólo esta reflexión crítica la que marca la diferencia entre la opinión y el juicio. En tanto la primera aparece atravesada por lo subjetivo y personal y el segundo por el distanciamiento y la objetivación.

De esta manera, el saber pedagógico se transforma en el eje fundacional de la formación de maestros. Saber pedagógico que solo es posible producir y desplegar en un contacto permanente con lo real, en lo contemporáneo de la

práctica del oficio de enseñar, y que finalmente se concretiza en la reflexión crítica expresada en la escritura.

A modo de recapitulación, el nuevo diseño curricular del programa de formación de maestros se encuadra en:

- Una aproximación de sentido acerca del *ser maestro*, que lo interpreta como un intelectual comprometido con los procesos de construcción de la cultura, entendida, siguiendo a Gramsci, como lo producido por el hombre en su vínculo con la naturaleza, con los otros y consigo mismo.
- Una concepción sobre el *saber*, que lo significa como una estructura articulada de conceptos cuyos significados se construyen históricamente al igual que el sentido de las relaciones que se generan entre dichos conceptos, y que en tanto surge desde prácticas sociales específicas, se constituye en el horizonte de lo profesional.
- El asumir el *saber pedagógico*, producido por los maestros mediante la reflexión crítica sobre su práctica, y en consecuencia, portador de las tradiciones del oficio de enseñar y de sus posibles transformaciones como eje del proceso de formación. Son los maestros, colectivamente considerados, quienes validan los contenidos de este saber, pues desde este horizonte se establece el diálogo con los aparatos teóricos disciplinarios que aportan al oficio.
- Un reconocimiento de las distinciones entre *Educación, Pedagogía y Didáctica*, donde la primera se significa como una Institución Social y las segundas como campos disciplinarios de producción de conocimiento, bajo las reglas y validaciones que las comunidades científicas respectivas determinan.
- La necesidad y el interés de cambiar el centro del discurso pedagógico, desplazándolo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a la constitución histórica de la *relación pedagógica*.
- Una conceptualización acerca del *enseñar* y el *aprender* como procesos de apropiación de la cultura mediados por el trabajo y el lenguaje. Considerando que estos procesos tienen condiciones de individualidad y socialización que determinan su posibilidad de existencia.

Trabajo

Este es un concepto relevante que se inscribe en los elementos sustantivos de la tradición pedagógica. Y quizás una de las formulaciones más rigurosas y fundadas es la que desarrolló Georg Kerschensteiner (1918), cuando define el "trabajo pedagógico" como uno de los modos que asume la relación entre trabajo intelectual y trabajo manual[12].

El trabajo, en términos genéricos y en el contexto argumentacional de la tradición filosófica alemana, es entendido como una acción productiva intencional que no solo implica resultados materiales sino creación de conocimiento y saber. Por lo tanto, el "trabajo pedagógico" en la obra de Kerschensteiner se constituye en la esencia del enseñar y del aprender. La lectura rigurosa de estos aportes abre el proceso de reconceptualización de este concepto y permite una visión actualizada e históricamente encuadrada sobre las formas que asume el trabajo de maestros y alumnos al interior de la sala de clase. La construcción de conocimiento, mediada por el trabajo, implica una actitud racional y científica en la indagación permanente sobre la cultura y lo concreto de la sociedad en que las instituciones pedagógicas en los diferentes niveles están insertas. Sin perder, obviamente, una visión universal del hombre.

Por otra parte, el asumir el trabajo como un concepto articulador de la propuesta curricular permite desencantar la noción de "métodos de enseñanza" que, en general, son considerados como lo sutantivo que un maestro debe aprender en su proceso de formación. Más aún, los "métodos de enseñanza" encubren la condición mediadora del trabajo en la relación pedagógica y lo excluyen como uno de los elementos constitutivos que articulan el significado de los conceptos de enseñar y aprender. En tanto, los maestros cuando enseñan trabajan y los alumnos cuando aprenden también, pues tanto unos como otros están permanentemente involucrados en el proceso de construcción y producción de conocimiento, del cual el trabajo es el mediador natural. Pues es por y a través del trabajo que el ser humano se determina como tal, se auto-reconoce y reconoce al otro, apropiándose del "mundo objetivo", transformándolo (Tezanos, A. 1983). Sin embargo, esta condición transformadora del trabajo se desvirtúa al disolverse la unidad de concepción y ejecución, generando un proceso de extrañamiento.

El Saber Pedagógico surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio.

Este proceso de alienación se da no solo en relación al producto del trabajo que se "convierte en una existencia exterior, sino que además su trabajo (el del ser humano) existe al margen de él, extraño a él, convirtiéndose en

un poder autónomo frente a él" (Marx, s/f). Es decir, "la alienación aparece no solo en el resultado sino también en el acto de la producción, en el interior de la actividad productiva misma" (Marx, s/f)[13].

Estos significados que determinan el concepto de trabajo, con todos los matices posibles, marcan profundamente el sentido del proceso de formación de maestros, según esté presente uno u otro en los argumentos que sustentan el diseño curricular. Puesto que la condición alienada del trabajo lleva al no reconocimiento de la historicidad, tanto de la producción de conocimiento disciplinario como del desarrollo y constitución del saber pedagógico, que define y da sentido al oficio de maestro, generando dificultades en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares, que aparecen como algo dado y ajeno por parte de los futuros maestros. La formación, entonces, deviene un problema de adquisición de habilidades y destrezas que desconoce e ignora el origen y las causas (en el significado comeniano del término) del oficio de enseñar[14]

Por el contrario, cuando el trabajo, en su condición de concepto articulador que funda el diseño curricular para la formación de maestros, es entendido como una acción transformadora y libre, en la cual la apropiación de los contenidos de los aparatos disciplinarios y del saber pedagógico se funda en los modos de relación que los individuos desarrollan con el mundo. Es decir, se reconoce el valor del saber, de sentido común y el folklor como punto de partida del aprendizaje del oficio.

Esto permitirá a los futuros docentes ser capaces de criticar sus propias concepciones, haciéndolas conscientes para elevar sus formas de pensamiento y acción, como producto de su proceso histórico. El trabajo, significado como transformación, tiene un carácter cultural, donde se articula lo material y lo intelectual, en tanto a través de él, el sujeto que se está formando como

maestro "será capaz de elaborar su propia concepción del mundo de manera consciente y crítica" (Gramsci, 1975), reconociendo reflexivamente los procesos de cosificación y alienación tanto de los seres humanos como del saber, la tradición y el contenido de los aparatos teóricos presentes en el proceso de formación.

Lenguaje

En relación a este concepto articulador de los argumentos que sustentan el diseño curricular, el despliegue de su significado se funda sobre los siguientes enunciados:

- Todo ser humano entra en el mundo como un ser que comprende e interpreta (Bernstein, R.J. 1988).
- La comprensión es universal; subyace y atraviesa la acción humana.
- La interpretación es considerada, en su formulación contemporánea, desde la mirada de la hermenéutica crítica[15].

La relación pedagógica, que media el proceso de formación de maestros, convoca vivencialmente a la palabra, al lenguaje; tanto al escrito en su carácter de portador y transmisor del saber, la tradición y el contenido de los aparatos teóricos, como al lenguaje hablado en su carácter dialógico que reclama del discurso práctico. Los procesos de comprensión e interpretación de ambos es sustantiva para los planteamientos de esta reforma curricular. Más aún, el ejercicio permanente de la escritura de los estudiantes está vinculada directamente a estos procesos.

Mientras que la necesidad y el valor del lenguaje escrito han estado siempre presentes en el camino de la formación de los maestros, se encuentra una gran ausencia en relación al papel que juega el lenguaje hablado en dicho camino. Por lo tanto, será a esta condición oral a la que haremos referencia.

El lenguaje vivo se concretiza en enunciados[16], cada uno de los cuales "es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera... los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosufi-

cientes, sino que saben uno del otro y se reflejan mutuamente"(Bakhtin, M.1985). En toda acción discursiva tanto el oyente como el hablante son sujetos activos, en tanto el primero "al percibir y comprender el significado del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: esté o no esté de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante"(Bakhtin, M. 1985).

Estas consideraciones son fundamentales a los modos que asume la relación pedagógica en el proceso de formación docente, pues si el maestro de maestros no permanece alerta a esta condición dialógica del lenguaje y opera bajo la creencia de la pasividad de sus estudiantes, los argumentos que exponga adquieren un carácter dogmático. A pesar de lo cual, serán re-elaborados por los alumnos, pues la comprensión activa del oyente está siempre presente. El problema radica en desconocerla, pues "el diálogo es una forma clásica de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad. Cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición" (Bakhtin, M. 1985).

Es a través del lenguaje vivo, cotidiano, hablado que el maestro de maestros transmite sus visiones. Si bien los contenidos discursivos son relevantes, su visiones se expresan en el tono con que habla acerca de una u otra idea, se refiere a uno u otro autor, a una u otra persona del entorno. Es el *tono* de lo dicho el que marca el sentido de los contenidos discursivos, trascendiendo el significado de lo escrito. Es sobre esta noción de lenguaje en que se funda la estructura del diseño curricular que se presenta.

3. Una re-conceptualización acerca de la práctica de la enseñanza y sus diferentes modos de realización

La práctica de la enseñanza se hace presente[17] desde los inicios en las escuelas de formación docente, con una finalidad clara y contenidos definidos. La práctica está "en relación con los métodos [de enseñanza]" y se tratará de conducir a los alumnos "a través de una observación ilustrada y desde su propia experiencia, a principios simples y lúcidos, y para ello, se instalará al lado de todas las escuelas normales, escuelas donde los alumnos realizarán sus prácticas" (Cousin, 1840: 248).

La práctica profesional es el único elemento sustantivo que ha permanecido en las diferentes modificaciones curriculares de las carreras para la formación de docentes. Parecería que con esta permanencia se pretendiera mantener la huella de la condición artesanal del proceso de aprendizaje del oficio de enseñar (Tezanos, A, 1987, Martínez Boom et alii, 1989). Sin embargo, las miradas y las formas sobre este componente de la formación docente son diferentes, según se trate de la formación de maestros para la escuela primaria o de los profesores de enseñanza secundaria.

En el primer caso se ha mantenido en cierta forma la tradición prusiana sobre el papel de la práctica en la formación; sin embargo, en el segundo siempre ha existido una sobrevaloración de los aprendizajes de la asignatura objeto de enseñanza (Matemáticas, Física, Historia, Literatura, Biología, Educación Física, etc.), en el convencimiento de que quien maneja bien dichos contenidos es también capaz de enseñarlos[18].

Por otra parte, y desde el momento en que se asume el modelo del diseño instruccional, la práctica se transforma en un mero entrenamiento, centrado en el ejercicio de la simulación que se desarrolla tanto en las salas de clase de la institución formadora ("micro-teaching") como en las salas de clase de las escuelas y liceos. Asimismo, este ejercicio de simulación se funda sobre un "*plan de clase*" que se mantiene igual sean cuales fueren las temáticas o contenidos programáticos a enseñar. Este "*patrón de clase*" debe ser formulado *siempre* en términos de: *Tema, Objetivo General, Objetivo(s) Específico(s), Desarrollo y Evaluación.*

Tanto el Objetivo General, como el o los Objetivos Específicos tienen una forma propia de enunciación, que corresponde a las condiciones y características de la Evaluación, entendida como medición y cuantificación- Esto como consecuencia de su emergencia en el contexto de la psicología del aprendizaje[19]

Saber pedagógico que solo es posible producir y desplegar en un contacto permanente con lo real, lo contemporáneo de la práctica del oficio de enseñar, y que se concretiza en la reflexión crítica expresada en la escritura.

Una última consideración sobre la práctica profesional. En el contexto de la tradición, esta área de los programas fue denominada como "práctica docente", "práctica profesional" o "práctica pedagógica"[20]. Estas modificaciones al nombre no son banales, pues "... entre las palabras y lo que conjuran se abre un vacío..."(Adorno,

Th.1975)[21]. Y en este vacío, los currículos de formación de docentes cuando se refieren a los aprendizajes propios del oficio de enseñar, expresan implícitamente un significado y un sentido diferente del ser maestro. Pues en la expresión "*práctica profesional*" se denota al maestro como técnico, en tanto en la "*práctica pedagógica*" el maestro recupera su condición de artesano-intelectual. Sin embargo, quizás la expresión que mejor denota y connota esta área sustantiva de los currículos de formación de maestros es "*práctica de la enseñanza*", en tanto lugar donde se aprenden las formas propias del oficio de maestro. Puesto que es en la práctica donde el oficio cobra una parte importante de su significado y sentido, articulada a las discursividades disciplinarias. Esta es necesariamente una relación bidireccional, donde desde el ejercicio del oficio se abre la posibilidad al cuestionamiento de los contenidos disciplinarios y desde éstos a la práctica.

Esta doble direccionalidad de la relación implica reconocer la posibilidad de existencias diferenciadas entre la racionalidad teórico-disciplinaria (modos de producción de conocimiento) y la racionalidad de la realidad (sujetos reales operando: maestros, niños, padres, administradores). Estas racionalidades confluyen y se contradicen en el ejercicio del oficio de enseñar. Y es en la práctica que realizan los estudiantes donde es necesario aprender a diferenciarlas. Pues los dos elementos de esta relación pueden confundirse, y/o considerar que no existen distinciones entre las dos racionalidades y/o pensar que una de ellas posee un estatuto más privilegiado que la otra, llevando a procesos de subsunción, sometiendo la realidad a lo teórico-disciplinario o viceversa. En consecuencia, las lógicas (racionalidades) si bien serán reconocidas como distintas, no se jerarquizarán ni se privilegiará uno sobre la otra.

La radicalización de estas lógicas está en el trasfondo de la confusión sobre el oficio de enseñar y sus significados. Pues, si se asume la racionalidad de la teoría (corpus disciplinarios) se corre el riesgo de construir discursos ideológicos que llevan al oscurecimiento o desconocimiento de la racionalidad de la realidad, así como también a una pseudo-cientifización de la enseñanza. Por el contrario, el privilegiar la racionalidad de la realidad, operando y aceptándola como única, lleva a una suerte de comprensión "*naif*" del oficio de maestro. La práctica es el espacio donde se hace posible observar, descubrir y ejercer la diferenciación entre las dos racionalidades, conociendo y aprendiendo los diversos modos como ellas se entretejen en toda su complejidad.

El reconocimiento de las distinciones entre racionalidad teórica y racionalidad de la realidad, hace posible construir una nueva mirada sobre la relación entre conocimiento disciplinario y enseñanza. Esta relación debe trascender los hechos, para lo cual se hace imprescindible introducir a los estudiantes en la "escritura reflexionada de su práctica", ejercicio que fundamenta el proceso de construcción de saber pedagógico. Esta escritura es necesariamente diferente a un informe de investigación o a los antiguos "informes de práctica", que se limitaban a dar cuenta de los pasos seguidos en una lección. Aquí las preguntas clave, si bien se inician en el cómo, solo estarán completas cuando se pueda responder también al para qué y al por qué de los procedimientos que se describen, lo que permite trascender lo factual y establecer la relación entre las diferentes lógicas presentes en el ejercicio del oficio.

En la nueva estructura curricular se pretenden recuperar los elementos sustantivos de la tradición de la práctica que sustenta la formación docente. Sin embargo, esta recuperación está alejada de toda consideración sobre procesos de restauración. Más bien, intenta re-actualizar a partir de los enunciados teóricos que sustentan el re-diseño curricular, el valor formativo de la práctica, partiendo de un principio esencial al proceso de formación: *lo práctico está siempre articulado y se realiza conjuntamente con lo teórico*. En consecuencia, el área de práctica está diseñada considerando las siguientes dimensiones:

- Una que la articula a la noción de *trabajo de campo o de terreno*[22]. Aquí, la práctica se comprende e interpreta como el espacio vincular con lo real de donde emergen las preguntas a la teoría, que permiten indagar sobre las similitudes y contradicciones entre la racionalidad teórica y la racionalidad de la realidad, ya mencionadas. Su realización está centrada en la ejecución de un ejercicio breve, pero riguroso de indagación, que implica la aplicación de instrumentos de recolección de datos y su posterior análisis e interpretación. Es un elemento clave para generar procesos de comprensión sobre la realidad educativa contemporánea y las relaciones entre la institución escolar, la comunidad y el contexto general..
- La otra dimensión se articula a la noción de "*práctica pedagógica*" o "*práctica de la enseñanza*". Es el espacio fundacional del aprendizaje del oficio de enseñar. Es decir, es el centro y el eje de la formación docente. Hoy en día, hasta el Banco Mundial y la OCDE reconocen la necesidad de enfatizar la práctica de la enseñanza en los programas de formación, más aún insiste que en "los Estados Unidos un panel nacional en 2010 apeló al rediseño de la formación docente de comienzo a fin para inscribir la práctica en el centro de la formación de los maestros" (Great Teachers, 2015: 154)[23].

Sin embargo, el tema a discutir no sólo es el porcentaje de créditos o de tiempo asignado a la práctica en el diseño de un currículo para la formación docente[24] o por qué debe ser inscrita tempranamente en el currículo[25], sino, y fundamentalmente, cuáles son sus contenidos y secuencialidad. En relación con esta última, debe estar estructurada desde afuera de la ins-

El reconocimiento de las distinciones entre racionalidad teórica y racionalidad de la realidad, hace posible construir una nueva mirada sobre la relación entre conocimiento disciplinario y enseñanza.

titución educativa hacia adentro. Es decir, un primer paso de la práctica debería centrarse en el contexto y la mirada que los sujetos que están en su entorno generan y tienen sobre la institución. Tal como lo propusimos en 1989 en la dimensión que llamamos "trabajo de campo o de terreno".

En cuanto al segundo, el contenido, desde nuestro punto de vista tiene que estar centrado en el enseñar en su significado esencial, que implica los procesos de transmisión cultural que dan sentido a la formación en diferentes contextos sociales, culturales y económicos. Aquí el vínculo entre la tradición pedagógica y didáctica en su constante actualización, que aporta a la selección riguroso y lúcida de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, el conocimiento en profundidad del desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos y estudiantes en sus diferentes edades con el hacer cotidiano, es esencial a una formación docente que llevará a la formación de maestros como intelectuales autónomos, con capacidad crítica para tomar las decisiones necesarias en su trabajo cotidiano.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. (1975) *Dialectiva negativa*, Taurus Ediciones, Madrid.

Bakhtin, M. (1987) *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin.

Benjamin, W. (1971) *Angelus Novus*. Ediciones Edhasa, Barcelona.

Buchberger, F.; Campos,B.P.; Kallós, D.; Stephenson, J. (1998) *Green Paper con Teacher Education in Europe*, TNTEE Publications.

Bruns, B. y Luque, J.(2015) *Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development/the World Bank.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972) *Introducción a la pedagogía,* Oikos-Tau Ediciones, Barcelona.

Foucault, M. (1982) *Arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, México.

Foucault, M. (1989) *Resumé des cours 1970-1982*, Julliard, Paris.

Ginsburg, M. (1986) *Reproduction, contradiction and conception of curriculum in preservice teacher education*, in *Curriculum Inquiry*, Vol.16 Nº3: 283-309.

Habermas, J. (1972) *Knowledge and human interests*, Beacon Press, Boston.

Habermas, J. (1984) *Theory of communicative action*, Vol1. Beacon Press, Boston.

Habermas, J. (1987) *Logique des Sciences Sociales et autres essais*, P.U.F, Paris.

Kansansen, P. (1999) *The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching*, en Hudson, B.; Buchberger, F.; Kansansen, P. SEEL,H. Didaktik/ Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?, Tntee, Publications, Vol.2 Nº1.

Martinez Boom, A.; Castro, J.; Noguera, C.E. (1989) *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Meirieu, Ph.(1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Esf éditeur, Paris.

Tezanos, A. de (1982) *Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía* en Hoyos, G. (ed.) *El sujeto como objeto en las ciencias sociales*, Cinep, Bogotá.

Tezanos, A. de (1983) *Lineamientos generales para un programa de desarrollo de la investigación educativa en Colombia*, Colciencias, Bogotá.

Tezanos, A. de (1987) *Maestros: artesanos-intelectuales*, CIUP, Bogotá.

Tezanos, A. de (1991) *Paradigmas de investigación y constitución del saber pedagógico*, Revista Alpha, Nº 6, Osorno.

Notas

1 El problema de los significados de estos conceptos también está vinculado a las traducciones desde el inglés, el francés o el alemán. En este sentido, me parece interesante transcribir en su totalidad una de las notas del documento *Green Paper on Teacher Education in Europe*, ya citado anteriormente: "Un gran número de conceptos centrales que frecuentemente son empleados en inglés en el discurso europeo sobre la educación (por ejemplo, educación y entrenamiento, profesionalización) tienen *diferentes significados* en otros idiomas. Una traducción del concepto inglés "education" en "Bildung" en alemán o "training" en "Ausbildung" y viceversa puede llevar a falsas comprensiones de los discursos y políticas educativas transeuropeos. Una consideración similar se aplica al White Paper on Education and Training (Comisión Europe, 1995) que contiene un buen número de traducciones inapropiadas y/o interpretaciones (incluido el título de la edición alemana)". Este tema de las traducciones lo retomaremos más adelante en relación al problema específico de la Pedagogía.

2 Una lectura crítica del trabajo de Gastón Mialaret y Robert Dottrens, publicado en 1972, como parte de un tratado de Ciencias Pedagógicas, compilado por el propio Mialaret y Maurice Debesse, permite aplicar la comprensión de este proceso histórico de los significados de Educación y Pedagogía.

3 El significado de institución se asume aquí desde las propuesta de Michel Foucault y su comprensión remite al "establecimiento de un campo relacional de prácticas y discursos" (Zuloaga, O. 1987). En la institución aparecen estrategias, discursos no formulados, "ardides que no son finalmente los de nadie, pero que sin embargo son vivido, aseguran el funcionamiento y la permanencia de la institución" (Foucault, M. citado por Zuloaga, O. 1987).

4 En un trabajo publicado en 1982, el cual considero contiene ideas seminales que aún guían mi tarea teórica e investigativa, he significado la relación pedagógica como una relación de orden superior entre sujeto y objeto. El sujeto se entiene como constituido por la relación maestro-alumno, mediada por el trabajo, el lenguaje y la afectivdad. El objeto se significa desde la relación saber social y saber pedagógico y sus mediaciones se constituyen en el enseñar y el aprender. De los significados que asumen los conceptos constitutivos y de

los sentidos que se develen de las relaciones de relaciones se podrán dilucidar las propuestas epistemológicas que sustentan las diferentes corrientes que constituyen el aparato teórico de la Pedagogía (Tezanos, A. 1982).

5 En relación con este significado asignado a la Pedagogía, se hace necesario retomar el tema de las traducciones. En otra nota hemos aclarado que tanto para en el contexto de la lengua inglesa como francesa, la pedagogía (la minúscula es asumida tal como lo hacen los autores en las dos lenguas mencionadas) se significa como enseñanza. De esta manera, los textos revisados con posterioridad al desarrollo de este documento, en particular los escritos de Philippe Meirieu, pueden prestarse a confusiones. En ellos la palabra *pédagogie* convoca directamente a la enseñanza, al oficio de los maestros. Por lo tanto, es coherente y clara la referencia a las relaciones que el oficio mantiene con la ética. Más aún, me atrevería a afirmar que los contenidos que define Meirieu para la *pédagogie* son bastante similares a los elementos que para nosotros están presentes en el *saber pedagógico*, aún desde el mismo título de la obra. Y aunque el francés y el castellano sean bastante similares en su escritura, es *imprescindible* evitar la literalidad en la traducción que solo lleva a confusiones y tergiversaciones. Meirieu, Ph. *"La pédagogie entre le dire et le faire"*, ESF, editeur, Paris, 1996, cuya traducción rigurosa es " El enseñar entre el decir y el hacer".

6 A través de lecturas posteriores a la escritura de este texto, he encontrado algunos datos muy relevantes que explican en parte la desparición de la Didáctica de los programas de formación de maestros. Esta desaparición está vinculada a la llegada de las propuestas norteamericanas y la superposición de los mismos a la tradición herbartiana. La Didáctica se hace presente en el contexto alemán, tienen como origen los escritos de Ratke y Comenio en el siglo XVII, adscribiéndose con posterioridad a las corrientes idealistas, preponderantes en Alemania. La temática de la enseñanza surge en Estados Unidos ligada a la psicología del aprendizaje promovida por Thorndike, a inicios del siglo XX , de matriz eminentemente positivista . Son dos modos de asumir el problema de la enseñanza completamente diferentes y que no pueden ser superpuestos o comparables, en razón de sus sustentos filosóficos. Para una profundización sobre este tema ver: Kansanen, P. *The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching*, en Hudson, Buchberger, Kansanen y Steel (eds.) didaktik/fachdidactick as sicence (-s) of the teaching proffesion?, Tntee Publications, Volume 2, Nº1, 1999.

7 A este respecto me parece fundamental una lectura rigurosa y sin traducciones literales del capítulo "De l'émotion a l'étique" del texto de Meirieu, anteriormente citado, en tanto un buen ejemplo de reflexión sobre la práctica pedagógica.

8 La afirmación del enseñar como profesión está enraizada en la tradición histórica de las corporaciones formadas por aquellos que saben "el arte de enseñar a leer, escribir y contar".

9 En este argumento sobre la imprescindible escritura reflexionada de la práctica, parece conveniente recordar un viejo lema de la tradición investigativa etnográfica: "Aquello que no está escrito no existe".

10 La idea de un enfoque multiprofesional, en lugar de transdisciplinario o multidisiciplinario, radica en que los problemas del mundo concreto y real del ejercicio de cualquier oficio no son resueltos por las disciplinas, sino por los oficiantes. La ausencia de esta mirada multiprofesional, que me atrevo a afirmar, está fundada en la supuesta carencia de un estatuto de cientificidad reconocido para la mayoría de las profesiones, ha traído innumerables dificultades al momento de proponer soluciones a la complejidad de los problemas socio-culturales contemporáneos.

11 Esta connotación negativa de la palabra crítica podría estar respondiendo al eco de la Ilustración, traída de la mano por los movimientos independentistas en América Latina.

12 Para una profundización de esta relación y sus consecuencias en la enseñanza ver: Kerschensteiner, G. "*La escuela del Trabajo*", Ediciones La Lectura, Madrid, 1918.

13 Se pueden considerar diferentes grados de alienación, generados históricamente y que se sustentan a partir del proceso de tecnologización de la sociedad. Para una profundización sobre este tema ver: Tezanos, A (1983) *"Acerca de la relación educación-trabajo"*, en Educacion, Formacion profesional y empleo. Sena, Bogotá, Colombia.

14 Esto lleva a una acumulación, un quita y pon de temas que permiten una supuesta actualización de los contenidos curriculares.

15 La hermeneútica crítica considera no solo la lengua escrita sino también la lengua en funcionamiento. Es decir, la forma en que es empleada por los participantes con el propósito de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o una opinión común (Habermas, J. 1985).

16 Es importante aclarar que el término enunciado aquí se emplea desde el significado que le asigna Mihail Bakhtin para quien "el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenencen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana". Bakhtin, M. *"El problema de los géneros discursivos"* en Estetica de la creacion verbal, Siglo XXI Editores, México, 1985.

17 El origen se encuentra en los decretos de Federico II de Prusia, recogidos en el texto de Victor Cousin, *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse* publicado por primera vez en 1833.

18 A pesar de las numerosas modificaciones que han tenido los currículos de formación de profesores para la enseñanza media, bajo diferentes concepciones teóricas, la idea de *quien sabe la materia sabe enseñarla* ha permanecido hasta hoy. Sin embargo, es posible que la influencia más fuerte provenga de la Escuela Normal Superior Francesa, donde debido a la estructura del sistema educativo y la condición elitista del liceo, hasta la post guerra de 1945, se consideró que los especialistas en las diferentes disciplinas eran los únicos capaces de enseñarlas. Para una profundización sobre esta temática ver: Compagnon, B. Thévenin, A. Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 á nos jours, Perrin, Paris, 2001

19 Este modelo entiende la enseñanza como un aspecto de la psicología del aprendizaje, en tanto en el contexto norteamericano se carece de un área de conocimiento denominado Didáctica. Más aún, " en la literatura de referencia norteamericana los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en general son considerados conjuntamente sin ningún modelo teórico" (Kansanen, P. 1999). Por el contrario, "el área de Didáctica es bastante más amplia que la psicología educacional e incluye un pensamiento filosófico y teórico. En la literatura alemana Didáctica y Psicología del aprendizaje son claramente campos diferentes con representantes distintos" (Kansanen, P. 1999). Por otra parte, me parece muy relevante hacer estas citas de textos publicados en 1999, los cuales confirman argumentos que he desplegado hace ya casi veinte años.

20 Una evidencia de lo dicho se encuentra en los *"Programas para los Institutos Normales María Stagenero de Munar y Joaquín E. Sanchez"*, publicados por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo, 1975. Sin embargo, al revisar los programas de formación de maestros, tanto de primaria como de secundaria, en varias instituciones latinoamericanas el nombre de "práctica pedagógica" no está presente.

21 Sobre la problemática del nombre de las cosas y su papel en la comprensión e interpretación de la realidad ver: Benjamin, W. *"Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres"* en Angelus Novus, Ed. Edhasa, Barcelona, 1971:145-165 y Adorno, Th: Dialectica negativa, Taurus Ediciones, Madrid, 1975: 57-59.

22 La idea de trabajo de campo o trabajo de terreno (field work) ha sido recogida de la tradición generada en el ámbito del trabajo de investigación antropológico.

23 Es un tanto irónico para mí leer en un documento del Banco Mundial estas afirmaciones, cuando en el rediseño curricular de las carreras de formación docente para el Instituto Profesional de Osorno (hoy Universidad de Los Lagos) en Chile, impuse la práctica como eje fundamental de las carreras de formación docente que allí se iniciaron en 1989.

25 En diversos países de la región, Colombia incluida, los ministros de educación han hecho su tarea rápidamente repitiendo la consigna del Banco Mundial que hay que aumentar el porcentaje asignado a la práctica y que ésta debe iniciarse tempranamente en la carrera. Quizás la fuente de estas afirmaciones está en el informe del Banco que citamos.

26 Según el informe del Banco Mundial, el modelo cubano es ejemplar, con el 72% del tiempo de formación dedicado a la práctica "Los futuros maestros cubanos son asignados a una escuela desde su segundo año de estudios y complementan sus estudios teóricos con la práctica diaria en una diversidad de lugares, apoyados por maestros consejeros con mucha experiencia quienes les proveen una retroalimentación sistemática (García Ramis, 2004, citado en Great Teachers, 2015:154)

¿Pedagogía o mercado?

La supervivencia de las licenciaturas en Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora Titular de la Universidad del Cauca. Psicóloga y Magíster en Psicología Social. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas y docente del programa de Etnoeducación.

"Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. Y ante las fórmulas más brillantes de los filósofos, antiguos o modernos, no cosechará más que bostezos. El que enseña no puede comunicar lo que no ama"

(Carta de Estanislao Zuleta a los maestros, 1989)

Desde finales del siglo XIX, cuando surge como política educativa, la formación de los maestros en Colombia ha sido potestad de las escuelas normales superiores y las facultades de educación de las universidades. Unas y otras han sido a lo largo de la historia educativa nacional (Álvarez, 1991)[1], las instituciones *autorizadas* para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar la formación docente y la pedagogía como disciplina fundante del oficio. Luego durante buena parte del siglo XX, la formación inicial del docente se entendió como su escolarización temprana con fines magisteriales. Para este propósito, las escuelas normales superiores y sus internados fungieron como el molde para cultivar la vocación magisterial. Así se configuró al paso del tranvía y la modernidad, la figura del maestro como un ser casi religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza. Nuestra literatura nacional registra bellamente las aven-

La formación de los maestros en Colombia ha sido potestad de las escuelas normales superiores y las facultades de educación de las universidades

turas y epopeyas de señoritas que murieron vírgenes en escuelas a donde nunca llegó la electricidad, o de solterones católicos que defendieron sus pizarras y sus libros del fuego y la furia de las venganzas bipartidistas.

A las puertas de las primeras escuelas del siglo XX llegaron hombres y mujeres iluminados por la fe en la educación, convencidos de la trascendencia de su oficio en la historia y con la "Alegría de leer" como texto perenne. Un siglo después llegarían a los nuevos edificios escolares, y en sus aulas, profesionales universitarios, seleccionados bajo parámetros psicotécnicos y duras pruebas de conocimiento. Ellas y ellos menos ilusionados que sus antecesores, ocuparon un lugar viejo y contemporáneo a la vez, que la política educativa ha moldeado, destruido y reinventado, siempre con la imposibilidad de resolver del todo la fórmula que produce buenos maestros a bajo costo.

Justamente en este momento en el que comienza el debate sobre el decreto 2450, de reciente expedición y cuyo objeto es regular la formación universitaria que se imparte en los programas de licenciatura, me parece importante echar mano de la historia para resaltar algunas ideas, algunos momentos y ciertas luchas que no en vano tuvieron eco en el siglo XX, y que seguramente no se divulgan desde que la educación dejó de ser un *campo de combate* y se convirtió en una bolsa de empleo en disputa.

La invención del maestro como "sujeto de saber"

El surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en los años ochenta produce una transformación en las maneras de comprender la formación y el status del maestro colombiano. En 1982 y bajo la dirección de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), tiene lugar un movimiento gremial, político e intelectual de los maestros y las maestras de toda la nación colombiana, que produjo un ambiente de debate y reflexión en torno a la pedagogía y la educación como ámbitos del saber y el oficio docente. Este proceso produjo importantes episodios como la creación de la revista Educación y Cultura, la realización de congresos pedagógicos y la definición de una plataforma de la educación pública que *fue* materia prima para la *constituyente educativa* en 1991 y la posterior fundamentación de la Ley General de Educación en 1994 (CEID-FECODE, 2007: 33). Añado a este balance, el haber logrado visibilizar al maestro y la maestra como sujetos políticos en la arena de los movimientos sociales de finales del siglo XX.

En el contexto de esta movilización, se plantea una dura crítica a los enfoques y las políticas oficiales de formación del maestro colombiano, insistiendo en su negativo impacto en cuanto a su auto-representación como intelectuales y profesionales de la pedagogía.

> El surgimiento del Movimiento Pedagógico debe conducir a las facultades de educación a una rigurosa interrogación acerca de su ser intelectual. En primer lugar deben preguntarse: ¿ha sido el saber difundido por las facultades de educación, representativo del ser intelectual del maestro? La crítica es una condición de toda transformación, ¿de qué nos puede servir la mistificación de las viejas taras? Entonces nuestra respuesta debe ser NO, un NO rotundo; porque si algo pone en cuestión la función intelectual de las facultades de educación, es el surgimiento del Movimiento Pedagógico.
>
> Hagamos más específico el cuestionamiento. El surgimiento del Movimiento Pedagógico pone en cuestión la forma en que ciertos saberes son pensados y enseñados en las facultades de educación. ¿Cuáles? La psicología evolutiva, la administración educativa, la sociología de la educación, las tecnologías de la enseñanza, las técnicas de investigación, los modelos estadísticos. No hablamos de eliminación como podría pensar un inspector de escuela, hablamos de un reordenamiento, de una nueva conceptualización, que sitúe estas disciplinas del lado del maestro y no de aquellos que lo vigilan y controlan (Zuluaga, 2002: 307).

Los aportes teóricos de estos y muchos otros debates, contribuyeron sustancialmente para replantear, en el marco de la reforma constitucional de 1991, una nueva concepción sobre la educación como derecho, el docente como profesional de la educación[2] y la pedagogía como campo fundante del saber y la práctica del magisterio. Tanto en el bloque constitucional, como en la Ley General de Educación de 1994, fue notoria la influencia del Movimiento Pedagógico en lo referido a su fundamentación filosófica y conceptual. En materia de formación docente, por ejemplo, el artículo 109 de la Ley 115 establece que dichos procesos tienen como finalidad:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y

d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

El país había dado un paso adelante y reconocía el profesionalismo del docente como resultado de un proceso sistemático, en el cual la pedagogía se entendía como saber fundante. De una parte, los aportes de Fecode y el Movimiento Pedagógico en la comprensión de la formación docente como un proceso continuo, crítico y pedagógico; y de otra, la normatividad expedida en esta materia, producen las condiciones de posibilidad para una renovación en la manera de valorar y entender estos procesos. En este punto vale la pena resaltar la centralidad que la pedagogía como campo de saber y de práctica obtuvo en el conjunto de discursos, decretos y planes referidos al tema de la formación docente en Colombia. Entre 1997 y 1998 se producen dos decretos[3], que reglamentaron los postulados contenidos en la Ley General de Educación y sentaron las bases para el Sistema Nacional de Formación de Educadores. Sus contenidos se convirtieron "en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación" y en la plataforma de los posteriores procesos de renovación curricular en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales (Calvo, 2004).

> A lo largo del documento que lo sustenta, y de toda la propuesta sobre el Sistema Nacional de Formación de Educadores, subyace la idea de que la calificación y mejoramiento de la formación de los educadores es pieza fundamental en la consecución de la calidad de la educación. Los alcances más significativos y concretos del Decreto 272 son los referentes a la organización de los programas académicos en educación. La introducción de los *núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes* como *exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores de las instituciones de educación superior,* resulta fundamental, puesto que los distintos programas, desde la aparición del decreto, debieron reacomodarse de acuerdo con ellos de manera estructural (Calvo, 2004: 34).

El magisterio colombiano ha tenido que enfrentar el desmonte gradual del ideario establecido en la Ley 115. Como lo define Rodríguez (2002), a finales de los años noventa empieza a cocinarse una verdadera "contrareforma" que antepuso economía a pedagogía. La lógica neoliberal de reducción de costos se impuso a los nobles propósitos de la educación como derecho, ahora condicionada a la estandarización y las competencias. Con la expedición de la ley 715 de 2001, se produce la contra-reforma *de facto*, pues se trata de una norma cuyo rasgo central es su *incidencia territorial* en la administración del sistema escolar. Aunque no se trata de una ley educativa, el ámbito de aplicación de la 715 incluye la contratación de los maestros, el desarrollo curricular y las formas de evaluación escolar. El éxito de esta norma es que condiciona el acceso a todos los recursos de la educación pública, a la implementación de un esquema estandarizado de cobertura, calidad y eficiencia del sistema en todo el país.

Revista
Educación y Cultura
Distribuidores a nivel nacional

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

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

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 Nº 85-52
2368186 - Bogotá

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

Editorial 531 SAS
Calle 163B Nº 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 Nº 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 Nº 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

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

Librería Lerner - Norte
Calle 92 Nº 15-23
2360580 - Bogotá

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

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 Nº 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier
Carrera 25 Nº 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 Nº 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS Nº 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 Nº 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 Nº 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 Nº 53 – 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

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

Librería Galara
Calle 20 Nº 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

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

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

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

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

Fotografía - Alberto Motta

Así las cosas, los procesos normativos que dos décadas atrás, pusieron a la pedagogía en el centro de la cuestión sobre la formación docente, tuvieron que adaptarse poco a poco a la presión de una política sostenida en la idea de lograr la calidad aumentando cobertura a bajo costo, y con menos maestros. Las escuelas normales empezaron su lento proceso de extinción en Colombia, y las facultades de educación revirtieron sus esfuerzos, pues la formación inicial de maestros perdió capacidad para competir en un nuevo milenio donde la ministra de turno proclamó que "para ser docente no hacía falta dominar la pedagogía". El decreto 1278 expedido en el año 2002[4] estableció entonces en su capítulo II: "para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado".

El profesionalismo del educador enaltecido en 1994 pasó al archivo de la historia legislativa, y el decreto 272 de 1998 quedó extinto por las vías de hecho. A partir de entonces, la gesta del Movimiento Pedagógico, las escuelas normales superiores y las facultades de educación se ve lesionada de forma profunda e irreversible. Se trata de un cambio de época. La pedagogía como saber del maestro se suprime y es prescindible en las nuevas políticas educativas que privilegian a "otras" profesiones. Con menos de veinte años, la reforma del 94 y sus aspiraciones de *dignificar y cualificar el oficio del maestro en los programas de pedagogía*, empezó su declive, y será en el terreno de los grupos de investigación, los programas de posgrado y los colectivos de docentes herederos del Movimiento Pedagógico, donde se anidarán los terrenos de la resistencia al neoliberalismo educativo del siglo XXI. Un claro ejemplo de ello han sido la *Expedición Pedagógica Nacional*, la creación del IDEP en Bogotá, y la reciente apertura del primer pregrado en Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Sin pedagogía no hay calidad en la formación docente

Muchas de las personas encargadas de diseñar las políticas educativas, dirigir y asesorar los ministerios de educación, escribir los textos escolares que usan los docentes, programar las evaluaciones censales escolares, organizar los planes de estudio de las licenciaturas e incluso dirigir y enseñar en las facultades de educación, no conocen el oficio de ser maestro, tampoco saben que la pedagogía es un campo de saber con una amplia producción teórica. Con títulos universitarios en todas las demás disciplinas, pero con un limitado conocimiento de lo que es la enseñanza, muchas de estas personas no conocen la escuela por dentro ni su funcionamiento, por eso cometen tantos errores de cálculo y de táctica, que se costean con los impuestos que pagamos todas y todos.

Los maestros y las maestras son las únicas personas que nunca se van de la escuela, por esta razón conocen las limitaciones de las reformas producidas desde Bogotá, y profetizan los puntos de quiebre de indicadores y variables que no pueden maniobrar con tanta pobreza y marginalidad en las zonas más apartadas de los grandes centros urbanos. Este es uno de los graves problemas que tenemos en Colombia, la desigual relación entre política y pedagogía, entre tecnócratas y docentes. Para la muestra un botón: nuestras tres últimas ministras de educación han sido economistas, sobra decir que aquí en Colombia hizo carrera la idea según la cual la peda-

gogía no hace falta para dirigir la educación pública en el segundo país más inequitativo de América Latina.

En el año 2014 la Fundación Compartir, esa misma que entrega anualmente los premios a los mejores maestros en Colombia, realizó un estudio titulado *"Tras la excelencia docente ¿Cómo mejorar la calidad de la educación de todos los colombianos?* sustentado en una serie de comparaciones y mediciones entre calidad de la educación (resultados de las pruebas Saber y Pisa) y el perfil de formación de los docentes colombianos. Alejandro Álvarez (2014) advierte sobre el reduccionismo economicista del estudio y el riesgo de las "recomendaciones" que sugiere al Ministerio de Educación Nacional. Quiero citar algunos planteamientos que considero esenciales para ponernos en antecedentes de la expedición del decreto 2450 de 2015.

> El "Estudio Compartir" escogió otro camino. Primero aplicaron fórmulas econométricas para comprobar si en Colombia el "factor docencia" es o no determinante en la "calidad" de la educación. Y luego, una vez comprobado esto, estableció cuáles son los maestros "buenos" y cuáles son los "malos", para determinar las medidas a tomar. Para ello cruzaron los resultados de las pruebas Saber 11, en el área de matemáticas y lenguaje, con datos referidos a los docentes (edad, puntaje en la prueba de ingreso, tipo de escalafón al que pertenecen – 2277 o 1278 -, estudios de posgrado, profesional formado como docente o no, tipo de vinculación laboral, entre otros)...
>
> Una de las variables a la que le prestan especial atención es a la de la formación de los maestros. Dedican un capítulo completo a analizar la calidad de dicha formación en las Facultades de Educación. Descartan analizar lo que sucede en las Escuelas Normales Superiores porque consideran que allí no se deben formar los maestros. Esta será una de sus recomendaciones que proviene de lo que llaman una evidencia empírica: "Nos concentramos en la oferta de educación universitaria motivados por el hecho de que en los países exitosos en calidad de la educación los docentes tienen como mínimo formación universitaria de cuatro años (pp. 106)".
>
> Así despachan más de un siglo de discusión académica y pedagógica acerca de la pertinencia de la formación Normalista. Suponemos que desconocen esta tradición y el inmenso legado que le han dejado estas instituciones a la educación y a la pedagogía en Colombia (Alvarez, 2014: 24).

Una verdad de puño, es que en la mayoría de las universidades colombianas las facultades de educación no son consideradas las de mayor importancia, o al menos no tanto como aquellas donde se forman ingenieros, abogados o médicos. Tampoco los resultados de las pruebas ECAES obtenidos en sus programas de licenciatura son determinantes en la definición de las mejores universidades. Desde finales de los años noventa el asunto de la formación pedagógica como ya lo mencioné, quedó al *garete*, y en algunas universidades poco importó el decaimiento del decreto 272, y la crisis resultante de concursos en los cuales los licenciados quedaban por fuera y los profesionales de otros campos accedían al empleo oficial en el magisterio.

El debilitamiento no es culpa solamente de los reformistas neoliberales, también de quienes sin contar con autoridad académica "usurparon" los lugares del saber pedagógico y redujeron el ámbito de la educación al sentido común. Incluyo aquí a profesores que confundieron por décadas didáctica y pedagogía, y pedagogía con metodología, o quienes llegaron en paracaídas a estos programas universitarios para luego declararlos "cabeza de ratón" en el ranking académico.

A finales del 2014 apareció la "Gallinita de los Huevos de Oro" y como nunca antes en la reciente historia de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) destinó un montón de recursos económicos para financiar becas destinadas a la formación posgradual de maestras y maestros de todas las regiones. Se abrió una convocatoria con una meta gigantesca: 4.500 beneficiarios por un monto de 56.000 millones para el 2016, que se suman a las 3.000 becas otorgadas en el 2015 y atendidas por ocho universidades públicas y nueve universidades privadas[5]. Visto así, el mercado de la "formación docente" se inauguró oficialmente en Colombia, pues hasta entonces las maestrías en educación sobrevivieron por el esfuerzo de estudiantes que hipotecaban sus sueldos para pagar las altas matrículas, o la ardua tarea de docentes que resistieron los peores embates y lograron sostener sus maestrías con el respaldo de los grupos de investigación.

Mientras pasa el hito de las becas y los 56.000 millones, los programas de pregrado pasan a revisión de calidad y su "mayoría de edad" será evaluada con la lupa neoliberal que exige alta calidad sin invertir en ella. La increíble redacción del decreto 2450 y su lenguaje Icontec busca prescribir la calidad de la formación docentes a criterios que durante décadas el propio MEN desconoció. Ahora resulta que es de todo su interés, apretar a las Licenciaturas para que obtengan su registro de alta calidad con exigencias que ponen nervioso a más de un universitario. Esto

Los graves problemas que tenemos en Colombia, la desigual relación entre política y pedagogía, entre tecnócratas y docentes.

en un plazo que se vence el 9 de mayo, es decir en 16 semanas. Recientemente las grandes universidades privadas crearon programa de licenciaturas -como en el caso del ICESI y Los Andes- a donde llegaron a estudiar "los bachilleres más pilos" de los municipios más pobres, que nuestra inquieta Ministra becó en el año 2015, para formarse como licenciados con doble titulación y nuevo estrato socioeconómico. Ahora vendrá un nuevo slogan ¡Ser licenciado de universidad privada, paga! Seguimos compitiendo en desigualdad de condiciones en la aparente modalidad del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Este episodio demanda también un ejercicio autocrítico por parte de las universidades. Al respecto hay preguntas para quienes en calidad de decanas y decanos participaron en las sesiones de debate que entre 2014 y 2015 ocurrieran entre ASCOFADE (Asociación de Facultades de Educación) y el MEN. Interrogantes a quienes guardaron silencio sacro frente a los *borradores* de esta reforma navideña, que se suma a la desgracia de hacer ampliación de cobertura a costa de sobreexplotar a catedráticos y profesores ocasionales con contratos de 4 meses, y soportando una ley 30 que nos empobrece cada año con su obsoleta fórmula de financiamiento.

Más allá de las reacciones primarias contra el "estado neoliberal" y sus sombras arbitrarias, deberíamos revisar con juicio el decreto 2450, así como algunos de los debates promovidos a finales del siglo XX por FECODE y algunos intelectuales, a propósito de las fundamentaciones epistémicas y políticas de la formación de maestros en Colombia. Es urgente evaluar si hemos empeñado todos los esfuerzos para lograr que en los programas de licenciatura estén los mejores y los más comprometidos docentes con el campo de la pedagogía; valorar si existe en nuestras licenciaturas una vocación académica en torno a este campo, o todavía sucede que algunos docentes andan declarando como pedagogos a cuanto autor se les aparece, como el triste celebre caso de Piaget, Vygotsky y Chomsky citados como tales en más de un curso o una tesis de licenciatura.

El campo de la educación y la pedagogía han sufrido una tremenda *subalternización* por las políticas educativas neoliberales, la política crediticia del Banco Mundial en materia educativa, la soberbia eurocéntrica de las ciencias y las disciplinas "duras" que dominan los currículos en muchas licenciaturas, y una cultura universitaria que olvida que los grandes humanistas de este país se formaron en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional de Colombia, por allá en la década del cuarenta del siglo pasado.

La frase de un colega cercano, resume el complejo de inferioridad subyacente: *"Ahora estoy bien, en un departamento donde formamos historiadores puros, no esos licenciados que ni saben de una cosa, ni saben de la otra".*

Nos quedan pocos caminos. Uno de ellos es dar el debate público sobre la situación estructural de las licenciaturas, y replantearnos el lugar de la pedagogía en los planes y enfoques de formación como un asunto urgente. El otro camino es seguir el oficio burocrático de llenar formatos y decir "verdades a medias" y, para ello no hace falta pensar, como diría Estanislao Zuleta en su célebre texto "El elogio a la dificultad".

Bibliografía

Álvarez, Alejandro (1991). Leyes generales de educación en la historia de Colombia, en: *Revista Educación y Cultura No 25*. Fecode, Bogotá.

(2010) *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre Editores, Colección Culturas y Pedagogías. Bogotá.

(2013) *La Mirada Empresarial. A propósito del informe Compartir*.

http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2014/09/DOC.-COMPARTIR-LA-MIRADA-EMPRESARIAL-DE-LA-EDUCACI%E2%94%9C%D0%A3N-.pdf

Castillo, Elizabeth (2014). "Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas. Un capítulo oculto en la historia de la formación docente en Colombia", en: Revista Integra Educativa No 19. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Vol. VII, N° 1, Enero – Abril, Año 2014.

Henao, Octavio y Zapata, Teresita (1994). "La Formación de docentes para la educación básica en Colombia" En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No 20, Mayo/Agosto 1994, Universidad de Zaragoza. Zaragoza, pp. 37-4

Rodríguez, Abel (2002). *La educación después de la constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Zuluaga Olga Lucía (2002). "Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico". En: Rodríguez Abel et al. *Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio- Corporación Tercer Milenio.

Zuleta, Estanislao (1985). "La educación: un campo de combate", en: Revista Educación y Cultura No4, FECODE, Bogotá.

Notas

1 Establece tres momentos legislativos para enmarcar la historia de las políticas de formación docente en Colombia. El primero corresponde al período republicano y su Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, el segundo se ubica con relación a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1903, y el tercero corresponde a la expedición de la Ley General de Educación de 1994.

2 Entre las nociones contenidas en esta Ley, se define al educador como "El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad" (Art. 104).

3 Decreto 272 de Febrero de 1998 y Decreto 3012 de Diciembre de 1997 reglamentarios de las disposiciones sobre formación docente contenidas en los artículos 112,113 y 216 de la Ley General de Educación.

4 Esta norma se conoce como el *Estatuto de Profesionalización Docente*, cuya función es regular "las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes". Decreto 1278 de 2002, Capítulo I.

5 http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354824.html

El Decreto 2450 de 2015:

Un atentado del gobierno Santos contra el carácter científico de la formación docente

John Alexander Granados Rico

Licenciado en Diseño Tecnológico – UPN, Especialista en Gerencia de Multimedia – Universidad Santo Tomas. Magister en Educación – Pontificia Universidad Javeriana. Asesor CEID - FECODE.

Resumen

El presente artículo analiza la política educativa de Juan Manuel Santos desarrollada en el decreto 2450 de 2015, el cual establece las políticas de calidad para los programas de pregrado en educación, identificando sus relaciones con las imposiciones de la OCDE en materia de formación docente y las implicaciones negativas que genera para alcanzar una educación científica, nacional y democrática.

Palabras clave

Juan Manuel Santos, OCDE, PISA, Decreto 2450.

El Decreto

El Ministerio de Educación Nacional en diciembre de 2015 promulgó el decreto 2450, el cual reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y enfocados a la educación; desarrollando lo expuesto en el artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de Juan Manuel Santos, "Todos por un Nuevo País".

Para lograr el registro calificado de los mencionados programas, las Instituciones de Educación Superior deben demostrar al Consejo Nacional de Acreditación – CNA –, que cumplen con quince ítems, en los cuales se deben especificar la denominación del programa académico en concordancia con las áreas fundamentales y obligatorias para la educación básica y media, consagrados en la Ley General de Educación; justificar el programa de acuerdo a los avances en el cono-

cimiento, necesidades locales, nacionales, internacionales y tendencias presentadas en las convocatorias a concursos docentes en el sector público y privado; presentar los contenidos curriculares, respondiendo a principios de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad y finalmente, otros aspectos concernientes a las actividades académicas e investigativas, infraestructura, selección y evaluación, profesorado, bienestar universitario, funcionamiento administrativo y financiero, entre otros.

Para la renovación del registro calificado se deben cumplir con los mismos ítems, salvo el de denominación y justificación. La evaluación de los puntos mencionados se realizará bajo el marco de criterios de universalidad, pluralidad, idoneidad, pertinencia, responsabilidad, integridad, transparencia, equidad, coherencia, eficacia y eficiencia.

El cuerpo del decreto exige que la estructura curricular, los espacios de práctica pedagógica y educativa de los estudiantes, los mecanismos de selección y evaluación de alumnos y docentes deben responder a un enfoque de competencias y también que se desarrollen políticas institucionales para la promoción y éxito académico de los futuros docentes.

Las imposiciones de la OCDE

Como se mencionó anteriormente, el decreto 2450 desarrolla el Plan Nacional de Desarrollo, el cual recogió más de 150 recomendaciones de la OCDE. Esta organización es el instrumento a través del cual las potencias extranjeras imponen su política económica al resto de las naciones. Así, en materia educativa señala que la calidad educativa depende del profesorado y define políticas para cualificar a los docentes desde la formación inicial (OCDE, 2015).

En el Foro Nacional Educativo, realizado en el año 2011, Beatriz Pont, analista educativa de la OCDE, expuso las *Políticas para sistemas educativos de calidad: perspectivas de la OCDE,*

y presentó las siguientes recomendaciones sobre política de formación docente:

1. Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes que muestren los conocimientos, habilidades y valores asociados con la enseñanza efectiva.
2. Atraer los mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente.
3. Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de calidad más sólidos.
4. Fortalecer los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente) con periodos de inducción.
5. Desarrollar un sistema de desarrollo profesional integral que combine las opciones de formación en la escuela con cursos más generales.
6. Desarrollar un sistema de evaluación docente centrado en la mejora docente, formativo en los primeros años y con oportunidades de desarrollo adecuadas. (http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-288968_archivo_pdf_Pont.pdf)

Las sugerencias de la OCDE en esta materia se han plasmado en diversos informes y estudios realizados por entidades gubernamentales y privadas; ejemplo de ello, son los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación,* documento realizado por el Ministerio de Educación Nacional en 2014; las *Propuestas para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media en Colombia,* elaborado por FEDESARROLLO en 2014. Y *tras la excelencia Docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos,* publicado por la Fundación Compartir en el mismo año.

Los tres trabajos mencionados coinciden en la necesidad de mejorar el sistema de formación docente en la formulación de lineamientos realizada por el gobierno:

> "El actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y permanente de los maestros y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado. Se requiere ante todo, repensar lo que se entiende por un "buen profesor" (Ochoa, 2014, p. 3).

FEDESARROLLO argumenta que "la ausencia de un programa homogéneo y el número elevado de programas dificulta controles de calidad y monitoreo, lo que se ve reflejado en la baja y heterogénea calidad de los programas" (Jaramillo, Maldonado & Rodríguez. 2014, p. 22). Por su parte, el Informe Compartir en el eje de formación previa al servicio, propone "homogenizar y elevar la calidad de los programas de pedagogía para que, entre otras acciones, promuevan la práctica y la investigación pedagógica" (Fundación Compartir, 2014, p. 31).

La perspectiva expuesta por la OCDE, el Gobierno Nacional y las organizaciones no gubernamentales, apuntan al mismo objetivo de establecer unos estándares que deben cumplir los programas de formación inicial docente, para garantizar que los docentes desarrollen en su práctica pedagógica y educativa formas efectivas de enseñanza.

La política desarrollada en el decreto 2450 alinea la formación docente con los resultados de las pruebas estandarizadas, específicamente con las Pruebas Pisa, auspiciadas por la OCDE. Evidencia de ello, es lo concluido en el Informe Compartir, el cual asevera que "el conjunto acumulado de la evidencia empírica existente coincide en que se justifica priorizar la calidad docente dentro de cualquier política que pretenda mejorar la calidad educativa" (Fundación Compartir, 2014, p. 66), siendo el docente el insumo escolar que se debe priorizar para alcanzar los mejores resultados en estas pruebas (Fundación Compartir, 2014). En este sentido, la formación docente no está dirigida a fortalecer el profesionalismo del profesorado en un campo del conocimiento, sino en capacitar un tutor que enseñe a sus estudiantes las estrategias para que alcancen los mejores resultados en las pruebas PISA, SABER y SABER PRO.

Hay que señalar que las Pruebas Pisa "no están diseñadas para medir conocimientos escolares, sino conocimientos y destrezas más generales. (...) PISA es único, porque desarrolla pruebas que no están directamente vinculadas al currículum escolar" (Carabaña, 2015, p. 51), prueba de esto es que la OCDE expresa lo siguiente:

> A pesar de que las áreas de lectura, matemáticas y ciencias corresponden a asignaturas concretas de los centros educativos, las pruebas no están dirigidas a evaluar los conocimientos de los alumnos respecto a un currículum específico. Más bien, estarán dirigidas a evaluar hasta qué punto los alumnos han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para la vida como adultos. Por lo tanto, se ha incluido la evaluación de competencias trasversales como parte integral del proyecto OCDE/PISA" (OCDE, 2000, p. 21 citado por Carabaña, 2015, p. 55 - 56).

De este modo, la educación no está al servicio del desarrollo nacional, sino que tiene el propósito de mejorar los resultados en las evaluaciones internacionales y nacionales, estableciendo como fin primordial la formación de capital humano o educar sujetos dispuestos a cumplir las tareas de un mundo globalizado marcado por el neoliberalismo.

Las competencias en la formación inicial docente

Uno de los aspectos más críticos del decreto 2450 de 2015 es el enfoque de competencias que le imprime a la Formación Inicial Docente, estableciendo un perfil del educador y una dirección del currículo hacia las mejores prácticas de la enseñanza y no a los más altos y refinados conocimientos de la ciencia y la tecnología.

En el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013, se señala que los docentes colombianos deben practicar los mejores métodos educativos, ser innovadores en el campo de la enseñanza, en el diseño y desarrollo de currículos flexibles; también se establece que las facultades de educación deben formar en el marco de las competencias y revisar sus currículos en consonancia a las necesidades de los estudiantes y estrategias de enseñanza (Ministerio de Educación Nacional & Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S., 2013).

En el mismo documento se establecen tres ejes en el Subsistema de Formación Inicial: Pedagogía, Investigación y Evaluación. El primer eje señala que el aspecto primordial del docente es la enseñanza; en cuanto a la investigación, la concibe como un ejercicio de indagación, y la evaluación la orienta a la acreditación, revisión de los procesos para su mejora y valoración de los programas de formación (Ministerio de Educación Nacional & Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S., 2013).

El ICFES en el año 2010 ajustó tres competencias genéricas para los estudiantes de las facultades de educación en las pruebas Saber Pro: Enseñar, Formar y Evaluar (Ver: Imagen 1).

Imagen 1.

Enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra:
-Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
-Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje
-Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.

Formar: competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte consustancia de esta competencia, los siguientes elementos:
-Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
-Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes.
-Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes.
-Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo.
-Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

Evaluar: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autoregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos:
-Conocer diversas alternativas para evaluar
-Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
-Comprender la relevancia de la autoregulación en los sujetos de la educación.

Fuente: Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. (Versión preliminar mayo 5 de 20014), p. 8 – 9)

La política del gobierno frente a la formación docente limita la labor del profesor a aspectos funcionales de transmisión de contenidos, en la cual la pedagogía y la didáctica son el eje central de la formación, dejando de lado la formación científica en la educación. Esto se evidencia a los largo de los enunciados planteados en los documentos de política del Ministerio de Educación Nacional, cuando se centra el interés en los mejores métodos educativos, en la idea de que los currículos deben responder a las necesidades de los estudiantes y al concebir la investigación como actividad de indagación.

Este último aspecto tiene grandes implicaciones, porque presenta a la actividad investigativa distante de su carácter científico, en el cual la indagación no basta, sino que requiere de la experimentación y la construcción de instituciones, espacios y criterios de validación de las teorías presentadas, exige de tiempos y recursos que permitan la dedicación adecuada del docente, y el no condicionamiento del ejercicio investigativo a las prácticas de aula.

Esta política resta importancia a la formación disciplinar del profesorado, al centrar el interés en la forma y resultados de la enseñanza y no en el contenido de la misma. Por lo tanto, entra en contradicción con una formación científica de los maestros, quienes deben ser especialistas en un área específica del conocimiento, que les permita adecuarse a las características de la especialización escogida y, en consecuencia, a la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de la técnica, para imprimir un avance hacia la práctica y la investigación, acorde a las exigencias del desarrollo nacional (Ocampo, 2014).

Conclusiones

El decreto 2450 de 2015 es una muestra más del modo como Juan Manuel Santos tiene postrada la educación colombiana, desarrollando con detalle la política neoliberal al entregar a los intereses de la OCDE la formación docente, que es un factor estratégico para el desarrollo nacional. Esto sumado a la desfinanciación y privatización de la educación pública, lo que confirma el carácter antinacional del actual Gobierno.

Este decreto enmascara la demagogia estatal, que centra el discurso en la mejora de la calidad del docente, pero que somete a los futuros maestros a una formación alejada de los más altos desarrollos científicos y tecnológicos, limitándola a las exigencias y estándares de las pruebas PISA, auspiciadas por la OCDE.

Referencias

Carabaña, J. (2015). *La Inutilidad de PISA para las Escuelas*. España: CATARATA.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Recuperado de: www.fundacioncompartir.org

Jaramillo, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2014). *Propuestas para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media en Colombia*. Colombia: FEDESARROLLO.

Ministerio de Educación Nacional & Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S., (2013). *Sistema de Colombiano Formación de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Ocampo, J. (2014). Por una Educación Nacional Científica y Democrática. *Revista educación y cultura*. Número 101. 51 – 57.

OCDE. (2014). *Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo*. Recuperado de: www.oecd.org/about/publishing/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo.pdf

Ochoa, M. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. (versión preliminar mayo 5 de 20014)*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341753_archivo_pdf_calidad_licenciaturas.pdf

Pont, B. (2011). *Políticas para sistemas educativos de calidad: perspectivas de la OCDE*. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-288968_archivo_pdf_Pont.

La acreditación
de las facultades de educación
El maestro de cara a la normatividad

Rafael Rodríguez

Presidente Junta directiva nacional ASCOFADE. Decano Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Libre.

El Ministerio de Educación Nacional ha adelantado desde el año 2006[1] un proceso que se concreta en la reciente reforma a la normatividad que regirá la formación de los maestros del país[2] y que -aunque le ha precedido a su promulgación el encuentro con algunos actores que conocen del tema, no ha alcanzado el nivel de discusión que exige decidir acerca de la concepción, el sentido y la proyección de ese maestro que se moviliza en lo social, económico y cultural en retos y desafíos muy diversos a los que se enfrenta actualmente y que enfrentará en su ejercicio profesional.

Asumir una reforma de esta envergadura, más que un arreglo de procesos y procedimientos, es entrar en el problema fundamental de comprender y entender el quehacer de un maestro comprometido, crítico y trasformador de realidades que debe estar preparado, tanto para posibilitar los aprendizajes en los saberes que se demandan hoy a la Institución educativa, como para contribuir en la integralidad de la formación que demanda el primero de los fines de nuestra educación, consagrados en el Art. 5 de nuestra Ley 115/94. Llama la atención, entonces, en el cúmulo de normas que se han expedido, precisamente, la decisión de ajustar a manera de nivelación de las condiciones de calidad exigidas para un proceso de acreditación, los procedimientos que vienen realizándose en un registro calificado, sin que

se haya contemplado un nivel más profundo y de discusión académica de pares, de actores y de instituciones formadoras comprometidas con esa trasformación.

¿Quién es el maestro? Es quizá hoy lo menos importante, pues la normatividad se ha centrado en uno solo de los componentes que atiende el maestro en su práctica pedagógica: la transmisión del saber disciplinar. ¿Qué es formación y fundamentalmente qué entenderíamos por integralidad en la formación, desde el maestro como tal, desde su contexto, desde la relación entre el maestro y su contexto?

¿Por qué el maestro tampoco importa? ¿Qué es educar? ¿Qué es educación? y ¿Qué se espera de la educación? ¿Esta es tarea de cada quién? ¿De cómo lo defina el maestro, el formador de maestros, el Secretario de Educación, el Rector...?

La problemática educativa, es en sí misma compleja y amerita una mirada holística, con acciones articuladas que redunden en el mejoramiento integral de los aprendizajes de los estudiantes y que incluya la formación en todos los órdenes (físico, intelectual, moral, ético), por tanto, si bien es potestad del gobierno definir la normatividad, también es de una democracia, generar las condiciones óptimas de participación para alcanzar, en procesos de concertación, acuerdos básicos, máxime cuando se trata de la educación de un país. En este sentido, la Asociación Colombiana de Educación – ASCOFADE, ha llamado la atención a través de diferentes documentos sobre la importancia de contemplar tanto los procesos que preceden a la constitución de la norma[3], como fundamentalmente sobre los contenidos de la misma, haciendo explícitos tanto las posiciones de ASCOFADE frente a esos contenidos normativos que han sido definitivos para las mencionadas reformas, como las sugerencias que se han dado a las normas que ahora han sido expedidas.

Es fundamental la responsabilidad del maestro y la exigencia de actualizar sus procesos de formación de cara a responder las necesidades que demanda hoy la sociedad a sus miembros responsables de la educación en todos los niveles y por esto la importancia de la formación del maestro con calidad. La reforma no requiere discusión pero tampoco es discutible que las instituciones formadoras han venido construyendo un cuerpo de conocimiento y experiencia que puede aportar de manera significativa a dicha reforma, para determinar los acuerdos y expresión del pensamiento de quienes forman parte del grupo de profesionales de la educación en nuestro país.

La formación de formadores es una cadena de circulación de conocimiento, actitudes y valores, las cuales le definen un rol social:

> "exige que los docentes y directivos docentes se formen profesionalmente en su dimensión ética, ontológica, estética, emocional, relacional y de convivencia, en compromiso con la educación y el mejoramiento de los procesos de formación de las diversas poblaciones y ambientes parcialmente situados. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 53).

Su formación, la del maestro, entonces, no puede simplemente plantearse en un nivel técnico. Dominar la metodología de trabajo en el aula viene a ser tan importante como saber a quién se enseña, en qué condiciones se enseña y para qué se enseña. La formación del maestro no puede limitarse solamente a formarlo para que cumpla una función de transmisor de contenidos, respete un reglamento, se haga responsable del logro de sus objetivos sistémicos o de política educativa general (Tenti Fanfani, 2007). ¿Cuánto daño podría llegar a hacer un maestro instruido en la técnica sin la claridad suficiente de quién es como maestro (su propia concepción), cuál es su escenario de actuación y cuál es su quehacer en el ámbito de la educación?

Se esperaría que la promoción de la profesión de maestro y la motivación hacia la formación docente – punto crítico en las orientaciones a nuestros estudiantes de Educación Básica y Media en un país en el que el valor dado está centrado en el sentido económico que se le ha impreso al maestro – se orientara hacia su rol y la trascendencia en nuestra sociedad, respaldadas con la valoración de una práctica social pedagógica, reflexiva e innovadora de un proceso colaborativo orientado a la construcción de una sociedad más amable, ética, sistemáticamente significativa y comunicativamente en perspectiva de cambio.

Se encuentra en la reforma referida a la formación de los maestros una decisión amparada en una mirada económica. ¿Dónde está en la reforma el acercamiento y la orientación hacia los directivos docentes, y hacia los encargados del manejo político, administrativo y financiero de las comunidades? Estos factores son decisivos como posibilidad de mejorar condiciones culturales, sociales y económicas desde una mirada social más real de las condiciones de formación de un maestro que reconozca esa realidad y la pueda trasformar.

Como se ha manifestado tanto en las comunicaciones como en los mismos estudios que se han realizado al respecto, ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) comparte la preocupación del Ministerio de Educación y de los Colombianos por cualificar la formación de los maestros del país, en tanto las comunidades educativas y académicas representadas en la Asociación, son conscientes de la necesidad del cambio y asumen trabajar solidariamente y con gran dedicación por la consolidación de un proyecto ético, axiológico, epistemológico, científico y profesional que oriente la formación inicial, profesional y postgradual de los educadores a nivel nacional, desde la implementación de una normatividad (ya promulgada hoy) que se ejecute bajo una concepción de acreditación, no solo como un hecho administrativo, sino entendida sobre dos aspectos fundamentales relacionados con el poder de convocatoria y el poder de

credibilidad por parte de las Facultades de Educación, que implica y solo se hace posible con el desarrollo de acciones conjuntas y coordinadas, con autoridades educativas nacionales y territoriales, actores sociales e instituciones educativas de diferente orden, comprometidas en el mejoramiento de la educación del país.

Es insistente el llamado de atención acerca de los aspectos que se requiere revisar para avanzar en el camino de la transformación de la educación que hoy se demanda en el país. Así, en términos de las normas expedidas, consideramos necesario:

a) Establecer la coherencia e integralidad entre la normatividad y la política pública, como derroteros del proceso educativo en los contextos: local, regional, nacional e internacional, que exige la demanda actual en la formación de maestros.

b) Recordar el principio de autonomía universitaria que le permite a las instituciones construir sus propias programaciones y aportar al conocimiento desde la diversidad, que por lo general conduce a la innovación.

c) Insistir en la formación como "sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, siendo posible desde su desempeño una mirada crítica e integral del sistema educativo" (MEN, 2013, p.49).

d) Tener en cuenta la implicación de un cambio sustancial hacia un nuevo modelo de formación en el que se incluya, por ejemplo, lo correspondiente al desarrollo humano de los docentes y de los estudiantes, y que no queden por fuera de estos procesos la formación política y la formación para la convivencia, planteadas por el mismo Ministerio de Educación.

e) Precisar con una mirada pedagógica, disciplinar y social, el tratamiento que se da a las prácticas pedagógicas, en su concepción y en su reglamentación. La realidad de la práctica pedagógica de un maestro trasciende el espacio de aula y le implica interacción con otros actores y en diversos escenarios, lo que supera las concepciones subyacentes de pedagogía como tecnología, o pedagogía como instrucción, que se dejan entrever en la normatividad expedida actualmente. ¿Acaso es el nuevo modelo que se quiere imponer para la educación nacional? O se mantiene la concepción del maestro cuya función es el desarrollo de los contenidos de una asignatura.

f) Analizar y explicitar la claridad y concordancia con la realidad de nuestros estudiantes y futuros egresados en lo relacionado con la gradualidad en la implementación de esta normatividad: tiempos, recursos y procedimientos para los procesos valorativos, para la obtención de Registro Calificado y de acreditación de alta calidad y fundamentalmente, precisión frente a los títulos que serán emitidos hasta el momento en que empieza a implementarse la norma. ¿Los títulos serán legalmente válidos para el ingreso al mundo laboral?

Estos y otros temas que se suscitan a propósito de este proyecto de reforma nos lleva a insistir en lo que todos sabemos y es que la educación es el objeto central en el desarrollo de un país; pero también a recordar que la institución formadora es el escenario para el desarrollo de los momentos de formación del maestro, que contribuyen significativamente al alcance de afectos, valores y sentimientos que lo hacen como ser humano, más sensible. Lo cual significa que la reforma debe transitar por planteamientos de creación y desarrollo de escuelas de pensamiento que reflexionan y que han venido reflexionando sobre el tema para que se mantenga viva la discusión sobre quién es el maestro y cuáles son los problemas que hoy debe atender y que en buena medida son el resultado de las descomposiciones sociales que empiezan a ser síntomas de un deterioro más grave entre los niños y niñas Colombianas. El maestro-asignatura no ha cambiado y la normatividad actual parece hacerlo relevante hoy para un país que ya empieza a vivir el post-acuerdo.

Finalmente, reiteramos nuestro interés en construir con el Ministerio de Educación una propuesta para la formación de los educadores colombianos a través de mecanismos de participación que convoquen a los diferentes sectores de la sociedad que con la experiencia y la trayectoria en el tema puedan aportar a la construcción de una política pública al respecto, de manera que sea compartida, sólida, legítima, responsable, creíble y con visión de futuro, si se quiere calidad, inclusión social y bienvivir para todos.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. (CEDES, Ed.) *Educação & Sociedade , 28* (99), 335-353.

Notas

1 Convenio Administrativo 003 de 2006 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Valle, del cual se produce un documento preliminar, no publicado, denominado "Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes" . Ministerio de Educación Nacional, 2013.

2 Artículo 222 de la Ley 1753 de 2015, Decreto 2450 de 2015 y Resolución 2041 de 2016.

3 Planteamientos propuestos en los siguientes Documentos:

Encuentro académico y Mesas de Trabajo: Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros (2012 y 2013).

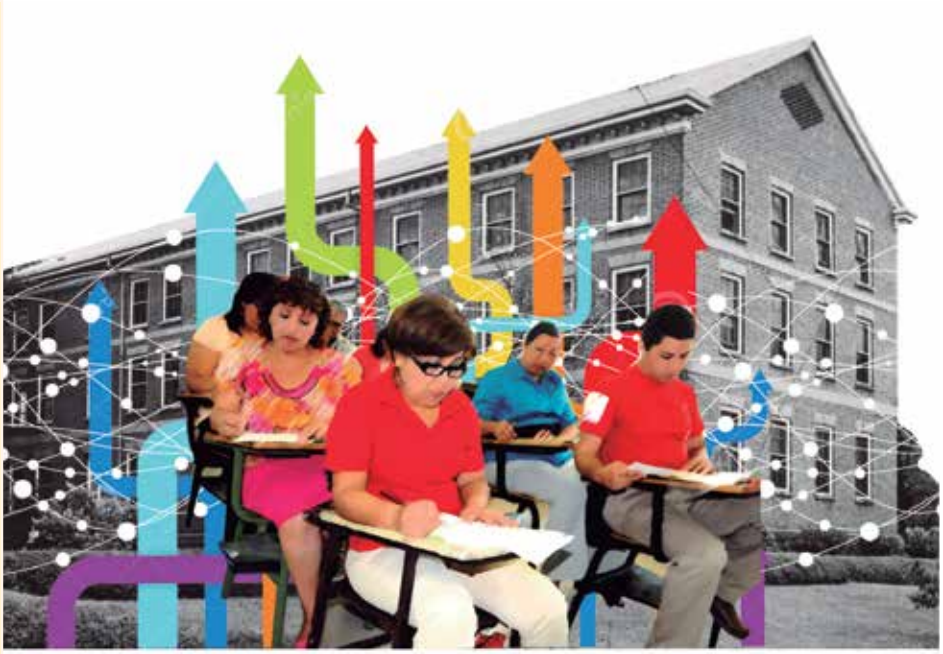
ASCOFADE, Retos y recomendaciones para una educación con Calidad (febrero 19 de 2014).

Retos para la formación inicial de docentes, Foro Internacional Poder Maestro (Mayo del 2014).

Discusiones de la política pública realizada en las diferentes mesas de los capítulos de ASCOFADE, en donde se hacen sugerencias al documento: Lineamientos de política de formación de educadores, y se establece la participación de un delegado de ASCOFADE en la comisión técnica, de la mesa de educación de CONACES, para la revisión de dichos lineamientos (agosto de 2014).

Pronunciamientos efectuados el 10 de julio de 2015 y el 5 de octubre 2015.

Carta pública 4 de Diciembre de 2015, publicada en periódico de circulación nacional.



El campo de la formación de maestros en Colombia:

Entre trayectos y apuestas.

Francisco de Asís Perea Mosquera

Magíster en Educación. Decano Facultad de Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Consultor externo de Naciones Unidas en Educación.

Diego Bernardo Rendón Lara

Magister en Educación. Profesor Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La formación de maestros ha sido en nuestro país un ámbito que ha recibido la atención diferencial de la política educativa, conforme ha sido visibilizada su importancia para la consolidación y mejoramiento del sistema educativo. De manera general, podría decirse que cada periodo de desarrollo histórico ha conocido iniciativas considerables que han generado hitos en este campo, los cuales han materializado personas, colectivos o instituciones destacadas que han aportado un saber acumulativo cuya decantación permite identificar problemas, relaciones implícitas y tensiones que permiten enriquecer la idea de la formación docente como un campo de política educativa, y no solo como un problema que atañe a un sector específico de la sociedad.

Con todo, es posible advertir que al considerar la política educativa como la toma de decisiones sobre el sector, ni la formación docente ni otros ámbitos del sistema se han sustraído de las particulares dinámicas político-económicas e ideológicas que han condicionado la lectura y respuesta a las necesidades del país desde el plano educativo.

a) Trayectos e hitos de la formación de maestros en Colombia: Una breve síntesis

Si se toma como referente inicial la ascendencia que tuvieron para la cimentación de la nacionalidad colombiana los periodos históricos de la Regeneración y la Hegemonía Conservadora, (1886-1930), y particularmente para

buena parte del desarrollo educativo del país durante el Siglo XX, se pueden establecer algunas relaciones entre el carácter de las políticas de formación de maestros y la lectura de las necesidades o exigencias de naturaleza económica, social y política a las cuales buscaron responder.

Así, la reforma educativa conocida como Reforma Uribe, plasmada en la Ley 39 de 1903, y el Decreto Reglamentario 491 de 1904, planteaba que la modernización del país debía seguir la ruta trazada por el espíritu de las naciones civilizadas: de agitación industrial y comercial. En este sentido, para que la llamada instrucción pública estuviera acorde a las necesidades del país, era imprescindible darle una orientación eminentemente práctica.

En ese marco, el objetivo de las escuelas normales, que existían desde el Siglo XIX en nuestro país, era el de formar maestros prácticos más que pedagogos eruditos (Decreto 491 de 1904, título XII), que estuvieran en capacidad de responder a una instrucción primaria, en la que de una manera esencialmente práctica se enseñaran las nociones elementales que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el trabajo.

Por otra parte, hitos de la primera mitad de Siglo XX, como el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, la Creación del Instituto Pedagógico Nacional y la Segunda Misión Pedagógica Alemana, pueden comprenderse en la perspectiva de la apropiación y despliegue de nociones y prácticas de la pedagogía activa, ligadas a las exigencias de la modernización, propias del progresivo incursionamiento del país en el concierto mundial de las naciones, haciendo del trabajo el molde de las actitudes morales y éticas a formar en consonancia con el espíritu y demandas productivas de la sociedad capitalista.

La crisis económica de 1929 hizo sentir sus impactos en Colombia, preocupando a coaliciones de liberales y conservadores moderados, grupos de ascendencia creciente en las decisiones del país, que finalmente incidieron en el regreso al poder político del partido liberal, luego de cerca de 45 años de predominio conservador.

Enriquecer la idea de la formación docente como un campo de política educativa.

Estos cambios introdujeron en las elites la necesidad de pensar un proyecto político modernizador, que tuviera en la educación y la escuela la clave fundamental de la integración de las masas a la vida política de la nación. Para hacer efectiva esta política, el maestro resultó pieza clave, ya que el ideal de reforma educativa estaba cimentado en el conocimiento amplio y documentado de la realidad social, como condición primaria de cualquier cambio, demandando así la preparación de intelectuales. Según Herrera (2000) "se dio a las instituciones de formación de profesores una función social ligada a la producción de teoría social y educativa, con el propósito de interpretar la realidad nacional" (p. 106).

La formación del maestro gozó entonces de reconocimiento, por ser el actor principal en la producción de teoría social y educativa que interpretaba la realidad nacional, pero ya no desde un discurso religioso y moral, sino desde un discurso laico. Al mismo tiempo, se generalizaron las prácticas pedagógicas en las escuelas normales, siendo consideradas como el eje de la formación pedagógica.

La pedagogía conoce en esta etapa nuevas preguntas acerca de su estatuto; el niño es considerado centro del acto educativo, y el profesor como un guía que debe ayudar a crear condiciones para su desarrollo "apropiándose, como profesional, de los nuevos saberes de la pedagogía y de las disciplinas en las cuales esta se fundamentaba" (Herrera, 2000, p. 107).

La preocupación por mejorar así la formación de los maestros dio como resultado la creación de facultades de educación. De este modo, entre 1932 y 1934 se crean tres: una adscrita a la Normal de Varones de Tunja, y las otras dos a la Universidad Nacional.

La Escuela Normal Superior constituyó en ese periodo un hito en la formación académica del maestro como intelectual, que buscó superar los esquemas formativos prevalecientes, por medio de un conocimiento profundo de los fundamentos científicos de las disciplinas (Herrera y Low, 1994). Sus logros dan una idea de su relevancia en la historia de la constitución del estatuto profesional del magisterio y de su impacto en la sociedad de aquella época. En efecto, de ella emergieron renombrados intelectuales que se convirtieron en referentes del desarrollo científico de las ciencias sociales en Colombia.

La evolución de la formación normalista es indicativa de la evolución ulterior de las políticas de formación docente, particularmente de la fractura entre los sectores privados y público, tan característica de nuestro sistema educativo. Rodrigo Parra Sandoval (1987) ha identificado al respecto dos periodos de significación. El primero corresponde a una etapa de crecimiento y expansión, dada entre 1939 y 1945. El segundo, a partir de 1958, cuando comienza a hacerse palpable

la creciente presión que sobre la oferta educativa trae la creciente urbanización industrial, ya que el número de normalistas resulta a todas luces insuficiente para la cobertura de las necesidades educativas (p. 35).

Después de 1939, la oferta educativa de las normales se ve invadida por el sector privado. Según el análisis hecho por Parra Sandoval, la privatización, por entonces, alcanza cuotas muy altas en el periodo que va de 1947 a 1955, ya que menos del 50% de la formación de los maestros estaba en normales oficiales (1987: 34). Pero, según Helg (1984):

> "A pesar de un aumento considerable del número de escuelas normales particulares, el Ministerio de Educación no dejó la enseñanza normalista totalmente a cargo del sector privado: administraba por lo menos una escuela normal nacional para hombres y otra para mujeres en cada departamento" (p. 147).

Los años cincuenta vieron el cierre de la Escuela Normal Superior, disuelta en 1951, para dar paso a las dos únicas universidades pedagógicas del país[1]. Durante los años cincuenta surgió un panorama educativo fundamentado en el conservatismo y el catolicismo, en medio del contexto social de la guerra propio de los años de la *Violencia*. La privatización y la masificación de la educación son fenómenos que comienzan lentamente a ser notorios.

El Decreto 1955 de 1951 dividió la Normal Superior en dos instituciones, con sedes en Tunja y Bogotá, masculina y femenina, respectivamente. La antigua Escuela Normal Universitaria de Tunja se transformó a la postre en la Universidad Pedagógica de Colombia. Por los Decretos 192 del 30 de enero, y 1215 del 31 de mayo de 1955, el Instituto Pedagógico Nacional se constituyó en Instituto Pedagógico Nacional Superior.

Durante las décadas del sesenta y el setenta, la primaria y la secundaria se nacionalizaron, mediante el otorgamiento de varias atribuciones al gobierno central (Ley 43 de 1975). El número de maestros vinculados al sector estatal aumentó por esta razón. Se asistió tanto a un decremento del número de normales como de sus egresados, y a un aumento considerable de la matrícula en educación secundaria y en las universidades pedagógicas. Parra Sandoval (1987), anotó cómo "el incremento de la educación en universidades pedagógicas tuvo una fuerza tal que hacia 1975 solamente era superado en número de egresados por administración y economía" (p. 75).

Durante estos años, se generaron también tres modelos curriculares a nivel universitario identificados por Bernardo Restrepo (1983). Los dos primeros, aunque con diferente grado de intensidad, son los que se dedican a formar docentes para diferentes disciplinas, de suerte que los programas de licenciatura comprenden dos o más áreas de especialización. Del mismo modo, van surgiendo las llamadas licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Su presencia ayuda al debate acerca de la conveniencia de la formación de docentes para educación

media en varias áreas del conocimiento. Ciertamente, este modelo de formación hace crisis a medida que los licenciados puros se dedicaron a la docencia.

Para Restrepo (1983), las facultades de educación tuvieron su papel destacado en la década del sesenta en las universidades. Contribuyeron a su modernización en los procesos de admisiones y registro, en la departamentalización y la apertura de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades volvieron sus ojos hacia la educación en pos del liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios, bien de la función técnica educativa o de la experiencia que las facultades tenían en el cultivo de determinadas áreas académicas.

Los años ochenta trajeron para la profesión docente nuevas perspectivas, que confluyeron en el Movimiento Pedagógico, de significativa incidencia en la formación política del magisterio, y como reacción al enfoque instruccionista prevaleciente durante los años setenta. El fortalecimiento de las organizaciones sindicales y de colectivos docentes de distinto orden, trajo consigo una mayor visibilización cultural del Magisterio.

El cambio político que trajo consigo la Constitución de 1991, su concepción del derecho a la educación como derecho fundamental de la persona, y los cambios desencadenados a partir de la Ley 115, Ley General de Educación, trajeron transformaciones en las políticas de formación de maestros, orientadas a la profesionalización del magisterio y al control estatal sobre la oferta de formación; preocupación que se materializó a fines de la década de los noventa

con la expedición de los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, que introdujeron nuevas exigencias a las instituciones y programas de formación, principalmente en materia curricular, investigativa y administrativa, y en la perspectiva de los procesos de *acreditación previa* y *acreditación de calidad*. Estos procesos de reforma fueron significativos en el país por retomar el propósito de hacer de la pedagogía el saber fundante de la formación, a través de los llamados *núcleos del saber pedagógico*.

Posteriormente, con el afianzamiento de las políticas neoliberales de comienzos de siglo, que profundizaron los procesos de descentralización en el sector público ocurridos durante los noventa, se introdujeron cambios significativos en el panorama de la profesión docente, signados con la aparición de un nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002) que permitió el acceso a la profesión docente de profesionales de otros campos, y en nuevas regulaciones conducentes a controlar la oferta de programas dentro de los procesos más amplios de acreditación de programas universitarios. Estas condiciones se han hecho extensivas, a través de regulaciones diferentes, a los niveles de formación normalista, universitaria y postgradual.

A mediados de la segunda década del Siglo XXI, las políticas educativas para la formación de maestros en nuestro país, siguen encarnando varias de las tensiones que históricamente las han atravesado, y estando presentes a pesar de la ampliación de discursos y enfoques teóricos que potencialmente permitirían su enriquecimiento. Tensiones entre políticas estatales y políticas de gobierno, entre lo teórico y lo práctico, entre lo tecnocrático y lo democrático, y entre la formación normalista y la formación universitaria, son algunas de ellas. Con todo, puede decirse que en general las políticas actuales, cifradas en los Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación, El Decreto 1075 de 2015 tiene como referente epistemológico el problema de la calidad de la formación, cuyas debilidades han sido evidenciadas en las Pruebas SABER PRO, y el desarrollo de las competencias propias de la profesión, en correspondencia con las competencias propias de cada una de las áreas y los niveles del sistema educativo.

b) Las exigencias de la formación de docentes hoy: Entre lo universal y lo propio

Es evidente que la complejidad del mundo actual en todos sus órdenes, exige realizar una lectura asimismo compleja de los problemas educativos, que permita evidenciar sus implicaciones en distintos órdenes. En ese sentido, la pregunta por la formación del maestro debe pasar por la política educativa y posicionarse desde allí, pero para lograrlo debe transitoriamente abandonar el campo de *lo prescrito* en las políticas educativas, y alimentarse de otros campos, como el de la cultura, las artes, la universidad, las ciencias humanas y sociales, entre otros, sin perder de vista el propósito humanizante de la educación.

Durante las décadas del sesenta y el setenta, la primaria y la secundaria se nacionalizaron.

En ese sentido, una primera condición consiste en abandonar los viejos debates superados en el campo de la formación, como aquellos que plantean disyuntivamente lo disciplinar y lo pedagógico en tanto ámbitos de formación que buscarían cada uno su predominio en los currículos. Al respecto, cabe afirmar que tanto lo uno como lo otro son elementos fundamentales del quehacer docente, y que el problema no está en la supeditación de alguno de estos aspectos, sino en el diálogo fecundo que puedan establecer en el proceso formativo.

Por ello, se hace necesario adoptar miradas amplias, que pongan en tensión el campo de la formación de maestros con problemas educativos igual o más amplios que, como el problema de la calidad educativa, la educación para la primera infancia y de adultos, entre otros, incluso trascendiendo la visión que reduce educación y aprendizaje a sistemas educativos y por lo tanto, a lo que sucede en la escuela.

Una entrada útil para este propósito, consiste en retomar las ideas de Edgar Morin en relación con los siete saberes necesarios para la educación del futuro, obra cuya visibilización mundial, a quince años de su publicación, resultó paradigmática en las discusiones de política educativa mundial de los últimos años.

1. *Curar las cegueras de conocimiento.* La formación de educadores debe propiciar, sin caer en el relativismo, una reflexión constante acerca del carácter situado, y por lo tanto humano y contingente del conocimiento. Debe propiciar conocimientos y saberes metarreflexivos, pedagógicos y disciplinares, que inscriben sus más importantes realizaciones en las coordenadas histórico-políticas que los hicieron posibles, sobre todo en la perspectiva de humanización constante que supone la tarea educativa. En la formación docente de hoy, debe significar desterrar los prejuicios

Fotografía - Alberto Motta

y prácticas que reducen el proceso formativo a la consecución de un empleo, y no al ejercicio de una profesión de alto compromiso social, ético y político. Debe significar una profunda preparación emocional del maestro en saber escuchar, compartir y construir con otros visiones y prácticas para mejorar la situación de los más vulnerables.

2. *La pertinencia del conocimiento.* Un conocimiento pertinente en la formación de maestros hoy, debe plantear sus dinámicas curriculares desde una interacción dialógica que haga presentes las relaciones entre lo local y lo global como contextos que necesariamente tensionan el acto educativo de hoy, a partir de situaciones que involucran tanto evoluciones (las posibilidades que abren las TIC para acceder al mundo global) como involuciones (el aumento de la desigualdad y la exclusión a nivel local), y a partir de las cuales la pedagogía y la didáctica anticipan y construyen escenarios de enseñanza-aprendizaje que transformen la condición social y cultural de los sujetos.

3. *Enseñar la condición humana.* En la formación de maestros de la segunda década del Siglo XXI, debe significar forjar en los individuos la idea de la humanidad como algo universal, esa idea que se perdió según Filkienkraut (1996) en el Siglo XX y acicateó dos guerras mundiales, y aún hoy en su ausencia, alimenta fanatismos y radicalismos destructores de lo humano. La enseñabilidad de la condición humana significa situar la condición humana actual en el devenir histórico, y traducirla en preguntas concretas que transformen las opiniones egoístas de los individuos.

4. *Una educación que enseñe la identidad terrenal.* La formación de maestros de hoy, debiera estar abierta, desde todas sus vertientes disciplinares, a una auténtica e integral educación para la sostenibilidad, que fomente en las nuevas generaciones el respeto y la defensa de los recursos naturales y el medio ambiente.

5. *Una educación que enseñe a enfrentar las incertidumbres.* Formar maestros para enfrentar las incertidumbres debe significar la capacidad para valorar el presente como el tiempo indicado para iniciar los cambios humanizantes que requiere nuestro mundo, cada vez más amenazado por situaciones que ponen en riesgo la calidad de vida o la vida misma de quienes vivimos en él, o vivirán en el futuro. Es dotar a los jóvenes de hoy, de las armas conceptuales, actitudinales y emocionales que pueden reducir su vulnerabilidad ante situaciones de incertidumbre. Significa formar sujetos.

6. *Educar para la comprensión.* Significa en la formación de maestros los valores de la tolerancia, la escucha y la apertura cognitiva y emocional, a partir de los cuales es posible establecer las miradas más amplias y comprensivas de las múltiples problemáticas educativas que afectan nuestra sociedad, en sus distintas dimensiones y sobre todo en su implicancia de compromiso del carácter humanizante de la educación.

7. *La ética del género humano*. En tanto ética de futuro que no desconoce éticas particulares o antagonismos sobre lo humano, significa la capacidad de orientar la acción en una perspectiva democrática, que reconozca en el

consenso y en el disenso la profundización de una sociedad más abierta y por lo tanto, más humana.

En nuestro contexto nacional, no puede pensarse ninguno de los anteriores saberes sin conexión con el escenario que a todas luces se evidencia en relación con el post conflicto. En ese sentido, cobran un impulso adicional de pertinencia a través de lo que se ha llamado la cultura de paz, entendida por las Naciones Unidas (2000) como:

> "un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados".

No se trata, por ende, solamente de la incorporación de prácticas discursivas, sino también de la generación de culturas institucionales propiciadoras de la paz, que abarca necesariamente ámbitos como:

- La relación con el medio ambiente.
- La solución y tramitación de conflictos.
- El conocimiento y práctica de los derechos humanos.
- La puesta en práctica de acciones inclusivas, y la valoración de las capacidades diferentes.
- La incorporación de los enfoques de género e interculturalidad.

Por otra parte, las exigencias actuales para la formación de maestros no pueden reducirse únicamente a los planos temáticos e instrumentales, sino que deben plantearse en el marco más amplio de sus referentes epistemológicos, y de los referentes paradigmáticos que históricamente han marcado la producción del conocimiento educativo y pedagógico.

En ese sentido, resulta relevante considerar que el conocimiento pedagógico hegemónico en nuestros sistemas educativos ha sido y es el conocimiento occidental, y que se ha plasmado en modelos pedagógicos que a pesar de sus características positivas en relación con las problemáticas que resuelven, han trazado una clara línea divisoria epistemológica entre lo válido y lo no válido pedagógicamente, que territorialmente puede expresarse con la alusión a "pedagogías del norte" y "pedagogías del sur", siendo las primeras la expresión de una educación universalista, que se ha impuesto desde una lógica colonialista que desconoce o subvalora los elementos y prácticas que las "pedagogías propias" han construido, en parte como reconocimiento de la unilateralidad de las pedagogías del norte y su matriz epistémica.

Siguiendo las ideas de Walsh, las pedagogías decoloniales se caracterizan por:

- Retomar las diferencias en términos relacionales, con sus vínculos histórico-político-social.
- Ir más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber.
- Estar relacionadas con la interculturalidad crítica y la decolonialidad.
- Apostar a identidades.
- Relacionarse con el trabajo "casa adentro".
- Comprometerse con la razón del otro.
- Ser un proyecto pedagógico-político.
- Dialogar con las pedagogías críticas.
- Buscar la humanización.

En ese sentido, uno de los retos significativos del campo de la formación docente, considerado desde una política pública amplia, ha de ser el arribar a un diálogo interepistémico e inter pedagógico, que posicione en el escenario la convergencia de discursos y prácticas sobre la formación, y permita evidenciar los aportes específicos que las pedagogías decoloniales pueden otorgar en la interpelación a los propósitos universalizantes de los sistemas actuales de formación, incluidos los propósitos de calidad y equidad. Tal diálogo podría simplificarse de la siguiente manera:

Fuente: elaboración propia

Lo anterior, puede plantearse coherentemente con Boaventura de Souza (2007), al hablar de la transición de un modelo propiamente "universitario" hacia otro llamado "pluriuniversitario". El primer modelo, que estuvo a la base de la consolidación del horizonte epistémico de la universidad como institución de la modernidad, se orientó a la especialización disciplinar, la autosuficiencia y el valor intrínseco de la labor universitaria, particularmente la investigación. El segundo modelo, ha estado centrado por el contrario, en la aplicación del conocimiento y su trascendencia en relación con los problemas sociales, de forma que se trata de:

> "Un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia." (pp.43-44).

Una universidad basada en conocimiento pluriversal que forme maestros, debe salir de sí misma y establecer un dialogo social y comunitario permanente, que permita tematizar e investigar las múltiples interacciones entre el conocimiento y el saber universitarios y las necesidades sociales y educativas. En ese sentido, las prácticas de formación o prácticas pedagógicas resultan un elemento fundamental de encuentro entre saber y sociedad.

c) Hacia una apuesta renovada: La experiencia UNIMINUTO.

Los cambios sociales y políticos del país en los últimos veinte años, caracterizados por una inserción del acontecer nacional, dentro de las lógicas de la globalización y la mundialización, y la profundización de las desigualdades, deben ser afrontados desde una universidad más integral, atenta a éstos y dispuesta a anticipar sus consecuencias para la educación.

En ese sentido, la Facultad de Educación de UNIMINUTO ha trazado desde el 2014 hasta el 2019 el propósito estratégico de convertirse en una *Escuela Pertinente en Pedagogías e Innovaciones Sociales en Educación*, a partir de los aportes de la Pedagogía Social y la Praxeología Pedagógica.

En ese sentido, busca el reconocimiento nacional e internacional, a partir de líneas de desarrollo estratégico como:

- La apuesta por la inclusión educativa.
- El fortalecimiento de la movilidad nacional e internacional, docente y estudiantil.
- La innovación de sus propuestas desde los ambientes virtuales de aprendizaje y las innovaciones sociales en educación.
- El fortalecimiento de los procesos lecto escriturales y de dominio de una lengua extranjera.
- Solidez de la oferta posgradual, recientemente fortalecida con la maestría en Innovaciones Sociales en educación y sus tres énfasis: inclusión, gestión social de la educación e innovaciones educativas.

En ese último aspecto, vale destacar que la mirada inclusiva de la Facultad no se agota en la apertura de oportunidades de formación para personas pertenecientes a grupos sociales tradicionalmente excluidos, sino que se eleva al nivel del diálogo interepistémico y la problematización constante de la inclusión, desde los principios, misión y visión que caracterizan a todo el sistema UNIMINUTO.

La pertinencia de los programas de formación de Licenciatura ofrecidos, se traduce curricularmente en las fases formación en el desarrollo curricular:

- Identificación.
- Fundamentación.
- Profundización.
- Prospectiva.

Que, en líneas generales corresponden a los momentos del modelo praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa, que también se desarrollan dentro de los cuatro componentes del modelo curricular de la Universidad: Componente Básico Profesional, Componente Profesional Complementario, Componente Minuto de Dios y Componente Profesional.

Concebido desde los problemas que históricamente han acompañado la formación de docentes en Colombia, entre ellos la ruptura entre la imagen y la realidad educativa generada en el seno mismo de las instituciones formadoras (Parra, 1987) el modelo educativo de UNIMINUTO, modelo praxeológico, se erige como una alternativa integradora que partiendo de la condición del sujeto en formación "integra el saber (teoría) y práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad" (UNIMINUTO, p.39).

De esta manera, la apuesta formativa de UNIMINUTO se enmarca y actualiza en la necesidad de formar maestros y maestras con idoneidad, que hacen vida la pedagogía y la praxeología a través de la reflexión, y contribuyen a generar nuevas miradas investigativas sobre los problemas educativos contemporáneos, constructores de paz e innovadores sociales, en un proceso de diálogo de saberes y construcción humanizante de la identidad y la diferencia.

Referencias

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2013). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: UNIMINUTO.

De Souza Santos, Boaventura (2007). La Universidad en el Siglo XXI. La Paz: ASDI.

Finkielkraut, Alain (1996). La Humanidad perdida: ensayo sobre el Siglo XX. Barcelona: Anagrama.

Helg, A. (1984). *La educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: a la búsqueda de una identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación.* N. 2, pp. 99-118.

Herrera, M.; Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: el caso de la escuela normal superior: una historia reciente y olvidada.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Resolución 43/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.

Parra, R. (1987). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés

Restrepo, B. (1983). "Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro". En: *Revista estudios educativos*, No 18. Medellín: Universidad de Antioquia.

Walsh, Catherine (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes resistir, re(existir) y re(vivir). San Pablo Etla, -Abya-Yala.

Notas

1 Actualmente sólo la Universidad Pedagógica Nacional se encarga exclusivamente de la formación de Licenciados: La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, ofrece además de programas de Licenciatura, otros correspondientes a otras profesiones.

Interacciones del maestro

en la construcción de su identidad sexual

Héctor Luis Ramirez Romero

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Docente Secretaría de Educación Distrital -SED-. Candidato a Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional; miembro del grupo de investigación: Contexto, Discursos y Alteridades. Sus intereses investigativos se han dirigido principalmente al estudio de las intersecciones Género, Derechos, Sexualidades y Educación.

Resumen

El presente artículo se desarrolla en torno a una serie de considerandos cuyas reflexiones apuntan al reconocimiento de los primeros antecedentes dados desde el ordenamiento socio jurídico colombiano en relación a la identidad y orientación sexual no normativa de las personas homosexuales en el ejercicio de su profesión docente en el país y articulada a nociones pedagógicas y socioculturales gestadas durante las últimas dos décadas que buscan aportar al reconocimiento de identidades emergentes en el contexto educativo colombiano.

¿Se puede ser maestro homosexual en el contexto escolar colombiano? ¿Cuál es la perspectiva socio jurídica y cotidiana en el contexto escolar?

Siendo maestro, los considerandos hechos desde mi posicionamiento y aprehensión crítica acerca del contexto socioeducativo se articulan a una panorámica del ejercicio de la profesión docente en perspectiva y dinámicas sustentadas en un dilema instaurado sobre lo ideal y lo real. El anonimato en el ámbito de lo laboral, parece se ha convertido en muchas

ocasiones en la salida más viable, pues parece que en Colombia ser homosexual es una problemática en el escenario sociocultural y ser maestro con una orientación sexual no normativa[1], una condena.

En este sentido, el presente ejercicio escritural, propone un manejo discursivo orientado en la interacción del maestro con orientación sexual no normativa, desde dos posiciones; la primera, se relaciona desde el marco jurídico colombiano, su incidencia en la Escuela y el ejercicio de su profesión; la segunda, se articula a las prácticas cotidianas reproducidas en la cultura escolar desde procesos de interacción entre agentes educativos enmarcados al régimen heteronormativo. En este orden de ideas, los antecedentes en el marco jurídico colombiano han hecho referencia a lo siguiente:

De acuerdo a Boris Montes de Oca, presidente de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), durante el año 1998, en la ley general de educación 115 de 1994, se hace énfasis en relación al tema, incluyendo como causal de mala conducta, el hecho de que los educadores homosexuales tengan prácticas de aberración sexual con los miembros de la comunidad educativa. Es decir, hay una conexión directa en el estatuto docente contemplando la homosexualidad como una aberración sexual y por lo tanto, una falta disciplinaria sancionatoria en el ejercicio del maestro colombiano.

En este sentido, para el año 1998, la Corte Constitucional dispuso respecto a la constitucionalidad del Decreto 2277 de 1979, que establecía a la homosexualidad cómo una causal de mala conducta, con base en la cual los profesores son suspendidos o destituidos en caso de incurrir en esta. Como resultado de esta discusión, en el ordenamiento jurídico frente al ejercicio docente, la Corte determinó que la orientación homosexual no podría catalogarse como una falta disciplinaria, ni una aberración. Sin embargo, pese a esta disposición, la noción de "aberración" dentro de lo normativo desapareció, pero, cabe preguntarse si en el imaginario y en la cotidianidad, ¿aún se considera abyecto y aberrado al maestro homosexual?

Uno de los primeros acercamientos al respecto en la esfera pública incluyó un pronunciamiento jurídico al respecto, la sentencia T-277/96 en la cual se desata el caso de un maestro bogotano, quien en el año 1995 argumentó mediante acción de tutela la protección de su derecho a la igualdad de oportunidades sin discriminación por razón de sexo, intimidad personal y familiar, luego de no renovarse su contrato por prestación de servicios educativos en un jardín para el cual trabajaba. Esta situación se originó de acuerdo a los hechos narrados en la sentencia, a causa de una llamada anónima que recibió la directora de la institución educativa, donde dijeron ver al docente abrazándose con otro hombre, generándose a partir de ese momento un presunto acoso contra el maestro por parte de la directora y algunos compañeros de la institución.

La anterior narración se constituye en un claro ejemplo de manifestación de prácticas discriminatorias gestadas a los maestros por razón de su orientación sexual; aunque en este caso no había una prueba veraz sobre la presunta homosexualidad del maestro, en la institución educativa se generaron disposiciones cognitivas y discursivas asociadas con la homofobia y el pánico moral que representaba para directivas y maestros tener un maestro homosexual y las implicaciones acarreadas, más aún, si pertenecía al nivel de preescolar.

En este orden de ideas, el fallo de la Corte fue desfavorable para el maestro, pues se consideró no existían los suficientes elementos probatorios que sustentaran su denuncia y en la que asociaba la no renovación del contrato laboral por las razones expuestas en dicha tutela. Este tipo de situaciones cotidianas en el marco de la Escuela son una constante y sentencias como la promovida por la Corte Constitucional se instaura en las representaciones sociales de nuestra sociedad como una manifestación cultural de la perpetuación de discriminación hacia las personas que deseen expresar libremente su orientación sexual, su identidad de género y aquellas conductas relacionadas a sus expresiones de género y sexualidad.

En relación a esto, es evidente en primera medida, y de acuerdo al bagaje de tradición católico, moral y heteronormativo[2], un modelo de maestro colombiano sin un sentido real del libre desarrollo de su personalidad, haciéndose evidente una vulneración al ejercicio de sus Derechos Sexuales y Reproductivos, en especial a la vulneración de su derecho a la libertad sexual, a la autonomía sexual, a la privacidad sexual y la equidad sexual; siendo nuestro sistema de creencias, normas, ritos, valores, actitudes y comportamientos un mecanismo cancelador agresivo de las manifestaciones sexuales diversas en el ejercicio docente; pues en los imaginarios colectivos, la profesión del maestro debe ser motivo de moral, intachable conducta y buenas costumbres para los demás miembros de la sociedad, algo contraproducente al ejercicio de los derechos de igualdad y desarrollo personal, familiar y reproductivo de una persona con emociones, expectativas, capacidades, sueños y luchas como cualquier otra.

Para el maestro en el escenario de la Escuela solo queda una salida y es la de tener un desarrollo personal y sexual oculto o de bajo perfil, que implica buscar otros escenarios diferentes al de la Escuela para poder vivir su orientación sexual o su identidad de género no normativa. El maestro en ámbito de la educación básica y media tiene bastantes limitantes al momento de abordar dentro de sus prácticas pedagógicas cuestiones de tipo sexual y para una gran mayoría de maestros homosexuales, esto implica un reto bastante complejo, que limita su postura política y la aprehensión critica de la realidad vivida, limita su capacidad de empoderamiento al momento

de gestar cambios a los patrones permeados por la heterosexualidad en el régimen político del sistema moderno colonial de género, configurador de la estructura de la Escuela como un dispositivo normalizador de la vida de las personas y naturalizado en las relaciones de sexualidad de hombres y mujeres.

Para el caso del maestro universitario, la cotidianidad se ha constituido como un escenario de movilización de su identidad; sin embargo, dicha expresión ha implicado una movilización estratégica frente a la vivencia de sus experiencias sexuales. Pues el régimen heteronormativo, ha aprovechado el proceso homonormativizador para controlar y sujetar al maestro en el ámbito de lo universitario, siendo en ocasiones bastante riesgoso la toma de este tipo de posturas de vida, pues se podría constituir en un limitante a la trayectoria socioeducativa y al capital social del maestro.

Si bien en Colombia las personas con orientaciones sexuales no normativas han prevalecido en sus luchas gracias a las acciones constitucionales, aún existen serias contradicciones en la ejecución de dichas acciones en escenarios y profesiones, como la docente, reguladas por principios de orden moral y ortodoxo. Aún hay bastantes limitantes a la protección de los Derechos laborales, sexuales y reproductivos del maestro homosexual y tan solo espacios en el ámbito de lo privado permiten "ser" al maestro en Colombia.

Los procesos de interacción en el ejercicio del maestro, muestran en la actualidad cómo este tipo de patrones culturales ocasionan la pérdida de identidad y legitimidad social del oficio del docente en el marco de los imaginarios sociales, la estructura gubernamental, las políticas educativas y la cotidianidad en la escuela; deslegitiman el oficio del maestro y su discurso pedagógico dentro de la interacción con sus estudiantes, cuando el maestro intenta construir su identidad y hacerla parte de sus acciones pedagógicas en el aula, se termina es cohesionándolo al marco del régimen político heteronormativo y globalizador.

A manera de conclusión, la solución no radica de forma exclusiva en el marco jurídico, producto de la movilización social en torno a las identidades y orientaciones sexuales no normativas, se sustenta en la búsqueda de acciones pedagógicas concretas y vinculantes de la familia y los agentes inmersos en los procesos de interacción en la escuela; se debe partir por la profesionalización del maestro con una perspectiva de convivencia en el fortalecimiento del respeto humano y se deben propiciar acciones políticas educativas consensuadas entre los miembros de las instituciones educativas al momento de abordar la aprehensión ciudadana de sujeto de derechos en goce pleno de sus derechos humanos; en especial de los concernientes a la construcción de su identidad sexual y de género.

Referencias bibliográficas

Berlant, Lauren y Warner, Michael. (1998). Invierno. "Sex in Public". En: Critical Inquiry [en línea], Vol. XXIII, núm. 2. http://www.jstor.org/stable/ IO.23077I344I78.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-277/96. En:http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/t-277-96.htm. Recuperado el 17 de noviembre de 2014.

El Tiempo, (1998). *Debate por profesores homosexuales.* En: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-762570. Recuperado el 18 de noviembre de 2014.

Freire, Paulo. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Pp 160.

Sharagrodsky, pablo (2006). Investigación educativa y masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona. En: Narodowski, Mariano. Dolor de Escuela. Buenos Aires, p. 107-127.

Notas

1 Para efectos de este trabajo, orientación sexual, identidad de género y sexual no normativa hace referencia al conjunto de expresiones de la sexualidad, el género y el sexo que no corresponden a los cánones establecidos socialmente como normales.

2 Se hace referencia a lo heteronormativo como expresión asociada a la heteronormatividad entendida como un conjunto de instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen que la heterosexualidad no sólo parezca coherente sino también privilegiada (Berlant y Warner 1998, 548).

Donovan Godoy Lozada

Biólogo, Esp. Pedagogía, MSc. Ciencias Biológicas. Docente SED Caquetá.
Email: donovan.godoy@hotmail.com

Carolina Salamanca Martínez

Esp. Pedagogía, gestora de formación TIC.

Oscar Neira-Quigua

Comunicador Social Periodista.
Docente SED Caquetá

Neurociencia;

Un elemento clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje

Resumen

En este artículo se plantea una reflexión general sobre cómo los descubrimientos de la investigación en neurociencia tienen implicaciones en las prácticas educativas, en cuanto a la perspectiva integral del estudiante y el planteamiento de estrategias para la enseñanza-aprendizaje articuladas con los procesos neurológicos. El trabajo describe el contexto laboral de algunos educadores en el departamento de Caquetá, algunas necesidades educativas de los mismos y trae a colación aportes de las neurociencias en la educación. No es una guía para la enseñanza, ni una expresión de lo bueno y lo malo en la educación; solo pretende exponer contradicciones entre lo educativo y los procesos descubiertos por la neurociencia y hablar de una ciencia ignorada por muchos y que es necesario conocer para la enseñanza en el presente siglo.

Los problemas y casos en este trabajo planteados son una visión que parte desde la experiencia docente de los autores en las áreas de Ciencias Naturales, administración de empresas, informática, comunicación y lengua castellana. El diagnóstico se realizó por medio de la observación y diá-

logo personal con maestros en diferentes instituciones educativas del departamento de Caquetá y para el tema de neurociencia, se realizó una revisión bibliográfica sobre su historia, avances y aporte a la educación. Se trata además de dar a conocer una disciplina del conocimiento que nos puede ayudar a optimizar el aprendizaje de los estudiantes, a mejorar el clima de aula y facilitar el trabajo del profesorado.

Cada vez son más los planteamientos pedagógicos que se presentan a la hora de formar y educar a las nuevas generaciones.

Desafíos actuales

Cada vez son más los planteamientos pedagógicos que se presentan a la hora de formar y educar a las nuevas generaciones y que ponen a prueba la manera como se enseña y se aprende en la actualidad. Asimismo, es frecuente escuchar dentro y fuera de los centros educativos las excusas expresadas entre los docentes sobre las deficientes prácticas pedagógicas en sus instituciones, sobre los bajos resultados en sus estudiantes, sobre la falta de motivación e interés de los mismos; para lo cual la respuesta es la búsqueda de culpables, pero poco se debate sobre los escenarios integrales para el aprendizaje.

La falta de interés por tratar de entender y resolver este tipo de preguntas por parte de los entes gubernamentales y de los docentes son las que, en algunas situaciones impiden el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes en nuestra región; del mismo modo, la poca credibilidad de los jóvenes hacia el estudio como una alternativa que mejore sus condiciones de vida a corto, mediano y largo plazo.

las falencias que presenta el sistema actual de educación, en lo cual el departamento del Caquetá no es la excepción. Preguntar y hablar de cómo el Estado interviene en el mejoramiento de este proceso nos tomaría varios renglones, describiendo Se trata de un complejo debate, razón por la cual, tan sólo nos limitaremos a los aspectos relacionados con la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

El maestro y la Educación

Para el gobierno colombiano la calidad de la educación está en manos de la labor que realiza el docente, desconociendo la influencia del propio sistema educativo sobre el mismo. Sin embargo, la transmisión de conocimientos a los estudiantes es compromiso de los maestros, donde jugará un papel fundamental la experiencia de los mismos reflejándose en los aprendizajes de los estudiantes. Pero para que los docentes puedan comprender la complejidad del proceso se requiere que conozcan y tengan acceso a bibliografía, definiciones, planes, programas, proyectos, estrategias, capacitaciones, recursos, entre otros elementos que los involucren en una lógica de cambio. En otras palabras, es necesario que el escenario le permita al docente apostarle a un cambio de actitud y al mejoramiento de las habilidades y del conocimiento mismo que posee.

Dentro de este cambio el docente debe tener claros algunos aspectos clave para que en su práctica pedagógica sea más fácil su desenvolvimiento. Entender, por ejemplo, que cada estudiante, como cualquier persona es un ser único, un ser que tiene su propia carga de genes y experiencias familiares de vida, diferente a los demás y lo único importante para nosotros como maestros es la felicidad y la comodidad de esa persona en el lugar donde va a aprender, mejorar sus deficiencias y a descubrir y optimizar sus potencialidades (Tapia 1997).

Sin embargo, la realidad para muchos jóvenes y para la población en general es pensar que trabajar y producir dinero para satisfacer sus necesidades es lo importante, llegando al punto de que olvidan la preparación intelectual, sin percatarse de algo muy importante: estamos en el mundo de la información, del dato, del conocimiento, de la transversalidad del mismo, como del cambio y de la incertidumbre del descubrimiento y adelanto del mañana.

En este contexto, Yagosesky (2008) nos aclara que uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona es su educación y se refiere a la educación en dos sentidos: uno, relativo a la formación ética y moral, la preparación para la vida social adaptada, que permite comprender los fundamentos de vida de cada comunidad, en cada tiempo. Y dos, que la educación tiene que ver con preparación intelectual, estudio consciente u obtención de un conocimiento adecuado y útil a las necesidades individuales y sociales de cada persona.

Este mismo autor sostiene que la educación permite en las personas, lo siguiente: encontrar una vocación, realizar un aporte creativo, tener un lugar en la sociedad, producir dinero, usar el tiempo de manera positiva y mantener una mente en actividad. Sin embargo aclara, "no todos tienen la misma capacidad intelectual ni la misma disposición ni tampoco la misma oportunidad. Muchas personas sin preparación intelectual o con pocos estudios for-

Fotografía - Alberto Motta

males, son personas maravillosas, talentosas, de innegable aporte social, a quienes se les debe reconocer su valía en toda circunstancia".

Lo anterior, nos permite hacer evidente la importancia que tiene la educación para quien la recibe, pero no revela la manera cómo se puede lograr mejor esta educación. Para complementar este aspecto, Sancho (2010) sostiene que una de las mejores maneras de optimizar la recepción del conocimiento en las personas y por ende su aprendizaje, es la motivación que se dé dentro y fuera de las aulas de clase, sin desconocer que son muchos los factores que afectan a la motivación de un estudiante y que no todos los estudiantes vienen y salen motivados de igual manera. Para ello, el autor propone 36 estrategias de motivación y unas características para el nuevo modelo de profesor.

Lo Educativo

Hasta el momento hemos planteado que la educación es fundamental en el proceso de desarrollo de todo ser humano y que debe estar orientada adecuadamente y se fortalece cuando el individuo está motivado y así pueda optimizar su aprendizaje.

Para profundizar un poco más sobre las ventajas de este proceso creemos que se deben tener claras dos cosas: en primer lugar, que la adaptación de un niño a la escuela es un proceso que lleva tiempo y es una retroalimentación constante. Por otra parte, que la finalidad de este proceso es dar a nuestros alumnos información de manera que, aunque el contexto cambie, siga siendo de utilidad para ellos y sobre todo que les haga felices en saberlo.

Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen diferentes teorías del aprendizaje, que a su vez, plantean un escenario más complejo de lo que parece y para entenderlo depende del autor y de la escuela con la cual usted se identifique mejor. Sin embargo, si se toma el punto de vista psicológico, Ribes (2007) aporta que el saber y conocer son resultado del aprendizaje. Lo que se aprende depende de cómo se aprende, de modo que el saber y el conocimiento resultado del aprendizaje pueden variar de acuerdo con la forma en que tuvo lugar el aprendizaje correspondiente. Desde otro punto de vista, Robbins (2004) expresa que "el aprendizaje es cualquier cambio de la conducta, relativamente permanente, que se presenta como consecuencia de una experiencia". Y otros actores como Kolb, (1997) consideran que, "el aprendizaje sería la adquisición de nuevos conocimientos a un grado de generar nuevas conductas, lo cual resulta de diversas experiencias".

De lo anterior, notamos que no se aleja de la visión que tenían los antiguos griegos como Aristóteles, "el conocimiento como una información nueva y que se obtiene a través de los sentidos, es decir, por medio de la experiencia" que ha servido como base para el planteamiento de otras teorías actuales. Entre las cuales, se incluyen nuevos términos como cognitivo, que hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación y pensamiento.

Es importante resaltar que son varias las teorías y más los autores que las argumentan como puntos en común. Ejemplos de ellas encontramos las teorías de Piaget y Gagné que coinciden en que el organismo es naturalmente activo y que el aprendizaje ocurre debido a tal actividad. Las teorías expresan que se debe dar atención a cada uno de los alumnos y sus diferencias para orientar de manera más individualizada su aprendizaje y que este debe llevarse en una secuencia ordenada y lógica.

Por otra parte, la cuestión de cómo y cuáles instrumentos son los adecuados para enseñar, está relacionado con el hecho de a quién le vamos a enseñar. Los estudiantes deben aprender de sí mismos cuáles son sus preferencias, con el fin de mejorar sus procesos de aprendizaje y convertirse en estudiantes más eficientes. También, los

maestros deben reconocer que hay diferentes maneras de aprender y deben tratar de explotar toda una variedad de estrategias de enseñanza en sus clases para atender toda la diversidad de estilos de aprendizaje posibles de sus alumnos.

Otro aspecto considerado de dificultad en el aula de clase, es la atención y se torna más complejo cuando no se tiene claro si es una función innata de la persona o si es algo adquirido por ella a lo largo de su desarrollo. Para responder esta incógnita, Redolar (2012) nos explica que por un lado, se ha demostrado que debido a que la atención es un fenómeno físico que se desarrolla en el cerebro, y que este se ve afectado por genes que determinan dicho funcionamiento. Y de otro lado, se ha demostrado que determinadas acciones por parte de los padres o mediante programas de intervención tienen una influencia sobre el desarrollo de la atención. En conclusión, el desarrollo de la atención es el resultado de la interacción entre los genes y ciertos factores culturales y estilos de crianza. Esto implica que ciertos programas de entrenamiento o estrategias de intervención pueden desarrollar la atención.

Pero aún con todas estas sugerencias a veces es limitado el éxito de los docentes, se puede observar en apariencia que los alumnos cada vez aprenden menos y se interesan menos por lo que aprenden; no sólo en contenidos sino en el uso de estrategias de razonamiento y solución de problemas propios del área enseñada.

Neurociencia y Educación

Durante las últimas décadas, las sociedades han cambiado mucho en cuanto a la política, economía, medicina, arquitectura, entre otros; lo anterior ha hecho que la vida de las personas también cambie en aspectos tan fundamentales como la forma de vestir, hablar, comer y divertirse; pero en este mismo tiempo, la educación ha quedado un poco al margen de los avatares de la historia.

Desde la neurociencia, hoy se conocen muchas cosas sobre el funcionamiento del cerebro humano y muchas de esas cosas pueden aplicarse para mejorar la educación. Lo cual es vital conocer y tener como referente al momento de orientar el proceso de aprendizaje en los niños.

Estas investigaciones han incrementado el entendimiento de los procesos cognitivos fundamentales para la educación: aprendizaje, memoria, emoción, entre otros. Se sabe por ejemplo en qué situaciones un cerebro utiliza mejor la información que tiene almacenada y en qué momento se puede adquirir mejor esta información.

En este sentido, son varios los autores que aportan diferentes procedimientos a tener en cuenta en el momento de orientar los procesos educativos. Judy Willis (2008) por ejemplo, presenta varios puntos focales relevantes para un óptimo aprendizaje: el estado de ánimo de la persona, la metodología empleada y las emociones del mismo. Plantea que dicha información se maximiza cuando ésta se relaciona con aprendizajes previos, es decir, vivencias personales que los alumnos tienen y que permiten entender mejor lo aprendido.

Según el neurocientífico Ignacio Morgado, el memorismo resulta la mejor forma de aprender muchos conceptos que se determinan por hábitos o formas de hacer las cosas. Una suma siempre será la misma, por eso se repite hasta memorizarla. Sin embargo, existen otras formas de aprendizaje, como el relacional, que consiste en aprender hechos, episodios y circunstancias en la vida que, más que repetir, requiere relacionar cosas. Cuanto más cosas comparamos, cuanto más relacionamos, más y mejor aprendemos.

Desde nuestra perspectiva como educadores traemos a colación lo planteado por Paulo Freire: "es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta" no podemos responderle y enseñarle cosas a personas que nunca se lo preguntaron. Necesitamos lograr que las personas se hagan las preguntas correctas para querer respondérselas. Desde este punto de vista y sin subestimar el conocimiento adquirido de manera informal por cada persona, consideramos que con esta forma se puede generar de manera eficiente la interactividad entre los grupos, motivación de la curiosidad, fomento de la creatividad, autoaprendizaje guiado y lo más importante que los estudiantes se diviertan mientras aprenden.

La educación tiene un rol esencial en la formación de la mente y como tal es preciso que los ladrillos que se ponen primero sean los más sólidos posibles; pero la realidad es otra y los procesos educativos de los docentes no están definidos, teniendo en cuenta cómo funciona el cerebro. Hay una rama de la neurociencia que se llama neurociencia educacional o mejor conocida como neuroeducación que lo que busca es generar una educación que tenga en cuenta cómo funciona el cerebro a la hora de ser educado, porque si el cerebro está cómodo aprende más fácil.

En este sentido, son varios los ejercicios que se están haciendo desde la neuroeducación, uno de ellos tiene

El docente debe tener claros algunos aspectos claves para que en su práctica pedagógica sea más fácil su desenvolvimiento.

Conocer la importancia de una educación que tenga en cuenta el funcionamiento del cerebro.

que ver con el tiempo; por ejemplo, tener que levantarse temprano para estudiar es desagradable, se puede pensar que esta actitud es porque el individuo es perezoso o no le gusta la escuela, pero la respuesta es biológica, afirma Andrea Goldin. Manifiesta Goldin que a medida que se entra en la adolescencia los individuos tienen ganas de descansar y levantarse más tarde. Entonces si las actividades empiezan temprano, pero los adolescentes se acuestan tarde, duermen menos y la falta de sueño tiene graves consecuencias sobre la tensión, la memoria, los reflejos, el humor, entre otros.

Se han realizado ensayos en escuelas, especialmente en Estados Unidos para que empezaran y terminaran más tarde las actividades escolares y los resultados fueron todos positivos. Se observó que los jóvenes duermen más, están más atentos, tienen más ganas de jugar, hacer tareas, socializar más y les va mejor en los exámenes; además fue algo revelador corroborar que los jóvenes faltan menos a clases. Entonces creer que si las áreas más difíciles se orientan en las primeras horas de clase es mejor porque los chicos están frescos y con ánimos, desde la neurociencia esto es una mentira ya que la mayoría de estos cerebros todacvía están durmiendo (Goldin 2013).

La misma autora nos invita a nocer la importancia de una educación que tenga en cuenta el funcionamiento del cerebro; una de ellas, es con la capacidad de regularse y la capacidad de manejar impulsos. Esta incluye la capacidad de frenar por un instante, de pensar antes de actuar, haciéndose esencial para una vida social y para la educación. Una buena educación implica que las cosas se ponen más difíciles, implica que hay que tener tolerancia a la frustración, tenacidad, perseverancia; hay que aprender a enfocar la atención, lidiar con la furia, pensar antes que actuar.

Estos estudios son los que el docente contemporáneo debe de concebir para que la relación entre quien se forma y quien diseña los procesos tenga sentido. De igual forma conocer y entender que en todo contexto pedagógico, a medida que el conocimiento relacionado al funcionamiento del cerebro humano vaya siendo más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para el educador como para el alumno (Maureira 2010).

La propuesta es que los educadores puedan tener acceso a los avances en el estudio del cerebro como órgano, cuyo funcionamiento y patrones inciden directamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así el docente tendrá el suficiente fundamento para innovar y transformar su práctica pedagógica y por lo tanto podría mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula.

Que esto funcione o no, solo lo podemos saber una vez lo intentemos, pero para nosotros como educadores de diferentes áreas sí tiene sentido, y más importante aún, nos está cambiando la manera de ver el mundo educativo.

Referencias

Goldin, A. 2012. Cerebrar la educación. Tomado de TEDxJoven@RíodelaPlata.

Kolb, D. 1997. Aprendizaje basado en experiencias. Prentice-Hall Hispanoamerica S.A.

Maureira, Fernando. 2010. La neurociencia cognitiva ¿una ciencia base para la psicología?. Rev GPU; 6; 4: 449-453.

Morgado, I. 2014. Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación. Colección Ariel. 1.ª edición: ISBN 978-84-344-1741-0.

Redolar, Ripoll, D. 2012. NEUROCIENCIA COGNITIVA. Codirector del Programa de Investigación de Neurociencia Cognitiva y Tecnologías de la Información, Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona. Editorial medica panamericana.

RIBES-IÑESTA, E. 2007. LANGUAGE, LEARNING AND KNOWLEDGE. Revista Mexicana de Psicología. Volumen 24, Número 1, 7-14. Universidad de Guadalajara

Robbins Stephen p. (2004). Comportamiento organizacional (10°, ed.) Pearson educación. Mexico. Pp. 43 y 44.

Sancho Javier. 2010. Técnicas de enseñanza para mejorar la motivación de los estudiantes. Educrea. Universidad del País Vasco.

Tapia, A. J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Edebe. Barcelona. Pag. 69.

Willis, J. 2008. Conferencia "Estrategias para construir la memoria, la atención y la motivación considerando las investigaciones acerca del cerebro". II Encuentro Internacional de Educadores. Lima, Perú.

Yagosesky Renny. 2008. La importancia de estudiar. Recuperado de http://www.gestiopolis.com/la-importancia-de-estudiar/

Una experiencia educativa para reconstruir país

"...No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos."

Celestin Freinet.

Mercedes Salazar Plazas

Licenciada en Lingüística y Literatura (USCO); con especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia (USCO); Especialista en Docencia Universitaria (UCC en Neiva); Diplomada en investigación cualitativa. (CINDE); estudiante de tercer semestre de Maestría en Educación en la línea de Formación y prácticas pedagógicas (PUJ) con más de 20 años de experiencia docente universitaria e investigativa.

La presidencia de Julio César Turbay, entre 1978 y 1982 tuvo entre sus propósitos neutralizar las luchas campesinas y populares urbanas. Las primeras venían desde los sesenta, lideradas por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos –ANUC-, y las segundas se expresaron en el Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977. Con este fin, Turbay decretó el Estado de Sitio e impuso el Estatuto de Seguridad, que reprodujo la Doctrina de Seguridad Nacional promovida por los gobiernos de Estados Unidos y, sobre todo, su desconocimiento de los derechos humanos.

En las luchas campesinas se habían destacado los campesinos del Huila y, en las protestas populares urbanas, los colonos del Caquetá. Los huilenses por hacer 112 tomas de tierras durante los setenta y convertirse en el segundo departamento con mayor número de invasiones en el país, después de Su-

cre (Zamosc, 1987). Y los caqueteños por realizar, durante la misma década, masivos paros cívicos en Florencia que tuvieron amplia resonancia en el país (Carrillo, 1981).

Pero el propósito central del gobierno Turbay fue liquidar a las guerrillas. Con este fin el ejército colombiano movilizó 15 mil hombres al Caquetá, entre 1979 y 1981, para enfrentar a las FARC en el norte del Departamento y al M19 en el sur. Los impactos de estas confrontaciones, que se conocen como la Guerra del Caquetá, están expuestos en el relato de Alfredo Molano, *Los bombardeos de El Pato* (1980), y en el libro del CINEP-CSPP *Muerte y tortura en el Caquetá* (1981).

El relato de Molano hila los recuerdos de una abuela sobre los duros recorridos de las familias campesinas que, a mediados de los años cincuenta, salieron de Sumapaz, el sur del Tolima y otras partes del país, organizadas en columnas de marcha –pero acosadas por la fuerza pública- y subieron a las alturas de la Cordillera Oriental, a El Pato, a tumbar selva, hacerse una chagra, cultivar pancoger o criar gallinas y ganado. También narra la abuela las batallas que debieron dar para defender lo construido ante la estigmatización que promovían los periódicos bogotanos y los ataques por tierra o aire que les hicieron las Fuerzas Armadas colombianas desde los sesentas.

Por eso, ante los bombardeos de mediados de 1980, en julio decidieron dejar de salir a la carrera para salvar sus vidas -como habían hecho a menudo-, sino –como ya se vio que hicieron sus abuelos en los cincuenta- unirse y marchar con sus familias hasta Neiva y Santa Vicente. Al dirigente del Bajo Pato, don Simeón Pérez, estas movilizaciones le parecieron "más grandes que las de los Comuneros de 1871". En Neiva, las familias marchistas aguantaron en el Estadio Urdaneta Arbeláez durante los tres meses de las más altas temperaturas que se dan en la ciudad hasta que, en noviembre, consiguieron que los gobernadores de Huila y Caquetá firmaran acuerdos sobre vías, créditos, espacios para mercadear sus productos, energía y capacitación.

Al regresar a sus veredas celebraron un Festival del Retorno y, desde hace 35 años, lo siguen celebrando no sólo para recordar los logros de las marchas o cantar *El barcino*, sino, en especial, para acordar en colectivo las metas para el año siguiente. Sin embargo, no todos volvieron porque sabían que sus vidas corrían peligro en las trochas solitarias y se quedaron en Neiva, pero en un caso fue inútil: allí desaparecieron al líder Humberto Moncada.

Por su parte, el libro del CINEP-CSPP enumera las tropelías del ejército contra los pobladores del sur del Caquetá y lleva a inferir que fue grande el número de desplazados que ellas generaron. Muchos de ellos vinieron al Huila y, en particular, a Neiva, porque procedían de familias de aparceros huilenses que fueron empujadas al Caquetá a mediados de los treinta, o que se refugiaron allá de la Violencia de los cincuenta.

Un buen número de estos desplazados se organizó con otros de distintas procedencias para invadir un lugar desértico y pedregoso de la parte alta de las colinas surorientales de Neiva, detrás de Peñón Redondo, al que entonces llamaron *Filodehambre*. Hasta allí llegaron religiosos claretianos con los textos del francés Celestín Freinet (1896-1966) bajo el brazo, y con la experiencia previa de crear una escuela en Bosa que seguía su propuesta pedagógica. A ellos los acompañaron maestras y maestros locales que estaban decididos a acoger a niñas y niños desterrados por la Guerra del Caquetá o por la falta de oportunidades para ayudarlos a crecer como personas y ciudadanos. Ese espacio educativo se conoció en la ciudad con el mismo nombre del sector: Filodehambre.

Las maestras y maestros locales también se apropiaron del pensamiento de Celestin Freinet, pues se fueron enterando de su vida, métodos y propuestas. Supieron que había sido un pastor campesino que se convirtió en maestro rural, y que a pesar de las limitaciones físicas que le impuso la grave herida que recibió durante la Gran Guerra (1914-1918), tuvo una larga vida pedagógica. También descubrieron que durante ella creó una metodología para producir textos en colectivo, una imprenta para publicarlos y promover correspondencia entre alumnos de diversas escuelas, una cooperativa de enseñanza laica que se transformó en un espacio de experimentación pedagógica y un centro difusor de material pedagógico para tejer redes de maestros en diversos países.

Y en la síntesis que hicieron de la "escuela del pueblo", propuesta por Freinet, recuerdan que él consideraba la pedagogía como:

> Un proceso educativo que satisface las necesidades y derechos de los niños; la escuela [como] lugar de producción [...] de un trabajo libremente escogido, organizado y recreado. Plantea una educación basada en la cooperación para cambiar las relaciones de autoridad por relaciones horizontales de ayuda y de solidaridad [porque] la organización del trabajo escolar contribuye en alto grado al desarrollo de la personalidad de estudiantes y adultos en el seno de una comunidad que los nutre y a la cual sirven (Colectivo Escuela Popular Claretiana, 2009: 19).

Agregan que esta perspectiva,

> Exige del maestro una clara vocación de compromiso con los sectores excluidos de la sociedad para tornarlos en protagonistas de su historia y sujetos autónomos, capaces de tomar iniciativas significativas. Concibe al educador como la persona que coordina y anima todas las actividades y despierta las motivaciones profundas y vitales de los niños y niñas; [además es un] sujeto que propone perspectivas, suscita la iniciativa y la responsabilidad y sustituye los criterios habituales de imposición y competencia por la realización de proyectos de interés y significación para los estudiantes (Colectivo Escuela Popular Claretiana, 2009: 19).

El equipo de profesores también traía en su mochila la propuesta de Paulo Freire (1921-1997) para generar educación liberadora. Entonces maestras y maestros partieron de la pedagogía de la pregunta para formar seres humanos capaces de comprender y explicar los procesos sociales que viven y de potenciar su creatividad para intervenirlos. Es decir, de convertirse en seres concientes de que "*ninguém educa ninguém, ninguén educa a sí mesmo, os homen se educan entre sí, mediatizados pelo mundo*" (Freire, 1974).

Con estas ideas se comprometieron a crear una escuela que naciera y creciera en el barrio, "se inserta [ra] en su historia y se proyecta[ra] como elemento dinamizador de una Comunidad que toma en sus manos el proceso de su propia organización" (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana, 1987: 22). Y desde la Navidad de 1979 se empeñaron en avanzar en ese camino.

Según contó la profesora Imelda, con los vecinos limpiaron el terreno donde iban a levantar la escuela y consiguieron la piedra para las bases. En febrero de 1980 ya estaban construyendo dos aulas y abrieron matrículas; en marzo empezaron clases en una enramada, así no tuvieran agua ni mucha sombra para descansar. Pero no demoraron en aparecer políticos electoreros que, al no sentirse muy atendidos, amenazaron con pedir a la Secretaría de Educación que cerrara la escuela.

A partir de allí avanzaron apoyados por la Comunidad Claretiana en lo organizativo, económico y académico y, en especial, con el entusiasmo y compromiso de los sacerdotes Héctor Guzmán y Ángel Signori y de la maestra Luz Posada, que incluso, se fueron a vivir al sector. También recibieron apoyo de padres y madres de familia que, en ciertas coyunturas, impulsaban comités de salud, recreación, vivienda y aseo. A su vez, las y los docentes mantuvieron diálogos constantes con ellos y los invitaron –junto con sus hijos- a participar en la tarea de establecer las necesidades del sector y caracterizar a las familias y sus niños. El proceso y las conclusiones las resumieron en una cartilla que publicaron en 1984.

Entretanto la Secretaría de Educación había nombrado dos profesores en 1981. Este aporte abrió la puerta para que la Comunidad Claretiana y la Secretaría de Educación compartieran las cargas en una zona a la que cada día iban llegando más familias. Por su parte, maestros, padres y estudiantes se integraron para crear el Comité Coordinador de la Escuela. A su vez, este organismo impulsó con mayor vigor el trabajo colectivo y la capacidad de análisis sobre los procesos que vivían y los problemas prioritarios a enfrentar.

Desde entonces, cada cierto tiempo, el equipo de profesores de la escuela –que ahora se llama Popular Claretiana, EPC- ha ido publicando libros para hacer balance y prospectiva. En ellos da cuenta de los contextos sociales en los que ella se ubica, de sus actores –sobre todo, niños y maestros-, de sus procesos académicos y organizativos –en cuanto a contenidos, metodologías, trabajo cooperativo y evaluación creativa- y de las relaciones entre escuela y comunidad. Entre los textos más citados están *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa* (1987) y *La participación en la escuela* (2009).

Con el primero de ellos difundieron su experiencia en el Movimiento Pedagógico, que a mediados de los ochenta, propuso pensar los retos que tenían "los maestros como intelectuales" en medio de esa agudización de la guerra que vivía el país (y sin dejar de lado las luchas que daban desde Fecode por conquistas gremiales). A la vez, en la evaluación creativa que reseñan en este volumen se advierte la convergencia del colectivo de docentes con el Movimiento Pedagógico que en el Huila, hace dos décadas, tuvo entre sus tres principales propósitos el de luchar por salir de la evaluación cas-

Las maestras y maestros locales también se apropiaron del pensamiento de Celestin Freinet, pues se fueron enterando de su vida, métodos y propuestas.

Fotografía - Alberto Motta

tigadora y pasar a la evaluación formativa. Los otros dos puntos fueron el de generar una escuela que tuviera mayor pertinencia social y relevancia académica y, además, que construyera democracia escolar.

Con el segundo, publicado en los treinta años de la experiencia, actualizaron su diagnóstico sobre el entorno de la escuela y sus actores; reconstruyeron con sus vecinos y alumnos los procesos vividos y los avances del proyecto para generar participación. A partir de esta reconstrucción de la memoria sobre las trayectorias internas y la evaluación de procesos participativos en el gobierno escolar, la planeación anual, los proyectos de aula y la calidad de vida en su área de influencia, se plantearon hacer más sistemática la participación en los procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones y la gestión de recursos.

A la vez, examinaron la coyuntura del país, los impactos de las nuevas tecnologías y la mengua de autonomía de la escuela pública y, en consecuencia, se propusieron ahondar en la comprensión del horizonte cultural tecnologizado para establecer los retos y potencialidades que su dinámica le propone a las organizaciones escolares y a la participación. Además, decidieron continuar el diálogo con la red internacional que sistematiza las experiencias de trabajo participativo en escuelas urbano marginales.

Al lado de lo expuesto, en los libros emergen los relatos de los vecinos y niños, sus dibujos y textos a manos alzadas, las fotos de los talleres, y en su conjunto se advierte el legado de la *pedagogía del trabajo* impulsada por Celestín Freinet. Como explican docentes del Colectivo EPC, ella parte de investigar la realidad con herramientas críticas para inferir y atender "las necesidades y derechos de los niños" mediante la cooperación, la socialización del conocimiento y el *tanteo* experimental. Asimismo, en este ir tanteando y, por tanto, limpiando la mirada para observar el entorno y construir análisis colectivos desde sí mismos, se nota la impronta de Paulo Freire que propone tejer diálogos de saberes para construir un conocimiento propio, válido, útil y crítico; es decir, uno nada ingenuo.

Ambos libros llevan a soñar con la convivencia que podríamos propiciar para el postconflicto si nuestras escuelas asumieran la tarea de hacer estas evaluaciones reposadas cada cinco años por lo menos. De seguro trabajarían en enfrentar los problemas más concretos de las comunidades de su entorno, tendrían menos disputas internas, climas laborales más alegres y mayor compromiso con el futuro del país.

Por supuesto que la EPC ha recibido muchas críticas. La más insistente es la de que sus egresados de quinto de primaria no logran integrarse –o *adaptarse*- a los bachilleratos públicos tradicionales y no tienen buen desempeño en las pruebas oficiales. Esto lleva a preguntarse por cuáles son las actitudes y aptitudes que califican las pruebas oficiales: ¿las del trabajo en equipo, compartir los materiales existentes en la escuela, el de argumentar críticamente? O ¿las de la competencia, el individualismo y el silencio interesado?

Pero, sobre todo, lleva a interrogarse acerca de cuáles son las dificultades que tendremos en un país que hoy debe acoger a desplazados y desmovilizados, pero en el que cientos de escuelas no están preparadas para hacerlo porque a su interior abunda el clasismo, el machismo y el racismo, y se expresa en el matoneo. ¿Será que primero hay que desmovilizar estos prejuicios?

Otra crítica –proveniente de profesores universitarios- cuestionó el que se considerara como *innovador* el proyecto de la escuela. Sin embargo, esta reflexión se hizo desde parámetros académicos que no tuvieron en cuenta los procesos sociales y de confrontación armada que se vivían en la región Surcolombiana ni el estado de la educación o el compromiso de maestras y maestros en la misma zona. Por consiguiente, desconoció un proceso que apenas llevaba más de una década y no recordó la sugerencia de Bertold Brecht sobre evaluar los esfuerzos de los otros cuando sostuvo que "la mejor crítica a un río es construirle un puente.

Con todo, el sector de la EPC hace tiempo dejó de llamarse ***Filodehambre***. La escuela nunca ha cambiado de sitio pero ahora queda en el barrio Los Alpes de la Comuna 8 de Neiva.

Muchos de sus egresados son ahora profesionales reconocidos, pues desempeñan cargos en el área de calidad de la educación del Ministerio, han ganado becas para cursar carreras en el extranjero o han conseguido construir familias estables. Un número importante de ellos mantiene relación con la escuela y participa en sus celebraciones.

Por su parte, profesores y alumnos decidieron no tirar los objetos que entraron en desuso en la escuela –las máquinas de escribir, el proyector de filminas, las carteleras...-, y a ellos sumaron las fotos que se habían ido haciendo sobre la vida diaria de la institución, y con ellos se inventaron un Museo –el Ángel Signori- que cuenta los recorridos de la escuela desde diversas perspectivas. Y en 2012 un grupo de niñas y niños propuso que la EPC sirviera para crear una universidad en la que pudieran estudiar sus madres.

Si estos libros, estos profesionales reconocidos, estas memorias y sueños han surgido en un lugar que hace 35 años era un lugar desértico, pedregoso y sin agua, al que llegaron desplazados por la guerra y familias sin futuro y pudieron convivir, *¿qué se puede hacer hoy por reconstruir país?*

Referencias Bibliográficas

Carrillo, B. J. (1981). *Los paros cívicos en Colombia.* Bogotá: Oveja Negra.

De Cruz Martin, G. (1984). *El Huila, así estudiamos nuestro departamento: una experiencia de la Escuela Popular Claretiana,.* Neiva.

FREINET, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI editores S.A.

Freire, P. (México). *La educación como práctica de la libertad. México.* 1974: Siglo XXI editores.

Martín, G. y Cruz, V. (s.f.). Del Texto Libre a la investigación en el marco de la pedagogía de Freinet. *RED ACADEMICA*, 3-21.

Molano, A. Reyes, A y Reyes Posada, A. (1980). *Los bombardeos en El Pato.* Bogotá: CINEP.

Popular, C. d. (1982). *Muerte y Tortura en Caquetá Colombia: Historia 1979-1981.* Bogotá: CINEP.

Signori, A, Cruz, V, Camacho, E, & Posada, L. (2007). *Pedagogía de la participación en la Escuela.* Derechos Humanos IX.

Surcolombiana, U. (Dirección). (2014). *Escuela Popular Claretiana: una innovación educativa de Educación Popular* [Película].

Zamocs, L. (1987). *La Cuestión Agraria y el Movimiento campesino en colombia. Luchas de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), 1967-1981.* . Bogotá: CINEP-UNRISD.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico

Plan Referidos

Refiera a 5 personas interesadas en suscribirse a la revista y reciba tres ejemplares de cortesía

CEID - FECODE
Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá
Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

Los estándares de competencias matemáticas:

un análisis teórico-práctico en la educación básica primaria.

Resumen

La investigación se desarrolló para optar el título de magister en educación otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El autor se asume como sujeto crítico, empoderado de las teorías de las ciencias sociales como fuente de saber para la construcción del conocimiento y comprendiendo que la realidad a investigar es dinámica y que en ella confluyen elementos objetivos (cuantitativos) y subjetivos (cualitativos), propiciadores de información que deben ser asumidos en esta investigación alternativa, desde el estudio de caso como metodológica para el fortalecimiento de la postura epistemológica del docente.

La investigación se propuso analizar el marco conceptual de las políticas públicas educativas, implementadas en la última década en América Latina y en particular en Colombia, develando su intencionalidad, determinando su impacto en la enseñanza de las matemáticas en el grado quinto de la Institución Educativa –I.E- Cristóbal Colón del municipio de Montería. De acuerdo con la estrategia de investigación, se aplicó un cuestionario estructurado a los docentes del área, la información cuantitativa permitió establecer categorías teóricas que fueron analizadas en Grupos de discusión en la que participaron docentes y expertos.

La contrastación de la información se desarrolló mediante la técnica de la Crítica Educativa propuesta por Eisner (1998) y se aplicó en tres momentos secuenciales; descripción, interpretación, valoración y tematización, siendo este último momento la presentación del conocimiento producido en todo el proceso de investigación.

Carmelo López Cano

Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Director CEID, Córdoba, ADEMACOR, Especialista en Educación, Universidad Ciego de Ávila, Cuba.

Email: cano4527@hotmail.com

Palabras Claves

Políticas educativas, estándares básicos de competencias de matemáticas y, escuelas y tendencias en la enseñanza de las matemáticas.

Introducción

La preocupación surgida a partir de los eventos que convocan a los docentes en torno a la implementación de los estándares de competencias de matemática y la forma de evaluarlos, han generado inquietudes propias del ejercicio profesional del docente, relacionados con su origen, intencionalidad, aplicabilidad y el rol social de la escuela.

A partir de estas consideraciones, se propuso el siguiente objetivo "caracterizar las relaciones existentes entre la práctica pedagógica de los docentes y el desarrollo de los estándares de matemática en el grado quinto", indagando los fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos que los sostienen. Estas indagaciones aspiran a determinar el nivel de comprensión que tienen los docentes de matemática sobre la política de estandarización, posibilitando nuevas miradas a las políticas, fundamentado en las pedagogías críticas.

Para consolidar los resultados del proceso investigativo, se sistematizaron tres objetivos específicos, el primero, "establecer los significados de las principales tendencias teóricas que sustentan la política de estandarización de la educación, a nivel nacional e internacional"; en segundo término, "confrontar la relación existente entre la práctica pedagógica y la posibilidad de construir nuevos sentidos en la formulación alternativa de estándares en el área de matemáticas, con una perspectiva socio–crítica"; en la cual el docente se asuma como sujeto autónomo y reflexivo frente a su praxis pedagógica, que rompa esquemas tradicionales y normativos, que construya su identidad y coadyuve en la proyección social de los principios democráticos de libertad y emancipación en sus estudiantes. Un docente cuya práctica pedagógica sea fundamentada en la investigación social en búsqueda de la transformación de la realidad social.

En tercer lugar, "determinar los principios pedagógicos y didácticos emergentes de la reflexión sobre los aportes de los docentes, para la fundamentación de un currículo alternativo en el aprendizaje de las matemáticas".

Dimensionar esta problemática desde su esfera más amplia, se puede comenzar por revisar el hecho de que el nuevo orden económico global haya generado demandas educativas a la sociedad, y ante todo el que éstas hayan sido dirigidas por organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comunidad Económica Europea (CEU); en este sentido y atendiendo las observaciones de Niño y Gama (2013), estas demandas habrían sido direccionadas para acondicionar los sistemas educativos de América Latina, en correspondencia con los requerimientos de este nuevo orden:

> [...] Como Valoración, se podría concluir que la puesta en marcha de la política de estandarización en América Latina, particularmente en la primera década del siglo XXI, ha sido el resultado de unas políticas educativas pensadas desde la perspectiva económica y política y, mediada por el capitalismo que mediante la globalización de la ideología neoliberal viene desplegando todo su poder, con el fin de imponer un dispositivo social capaz de hacer control y vigilancia a todos los sistemas educativos latinoamericanos. (p. 10).

En lo atinente a los referentes conceptuales que fundamentan la investigación, se emplearan los relacionados con la pedagogía crítica, entre los que se encuentran los producidos por el grupo de Gimeno Sacristán, destacándose el texto Educar por Competencias, ¿Qué hay de nuevo? (2009) desde el análisis de texto fue posible clarificar el origen, sentido y significado de la política de estandarización. Eliot Eisner Estándares para las escuelas norteamericanas: ¿Ayuda u obstáculo? (1995), este referente es un aporte al debate sobre el origen y desarrollo de la política de estandarización en Norte América, destacando sus aciertos y desaciertos. La escuela que necesitamos: Ensayos personales. (2002), en este el autor hace un aporte importante en el debate sobre el papel de la escuela frente a las reformas educativas. El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. (1998), como aporte a los fundamentos teóricos y metodológicos para el análisis de la información basados en la evaluación como crítica de arte. Gentili (1998), Niño, L. E., Díaz, J. E., Tamayo, L. A., Gama, L. A., & Conde, N. E. (2010), Niño y Gama (2013), Páramo (2006) (2011). Los aportes de estos últimos autores desde sus investigaciones conducen el análisis crítico sobre la introducción de la política de estandarización de las matemáticas de los países latinoamericanos, concretamente en Colombia.

El marco teórico consta de tres capítulos: En el primer capítulo se hace un análisis crítico de los Lineamientos de los Organismos Internacionales, sobre las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas su incidencia en las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos y concretamente la normatividad colombiana a partir de la cual se crearon las condiciones para implementar la política educativa neoliberal a través de los estándares básicos de competencias de matemáticas y sus mecanismos de control como son las pruebas censales dentro de los cuales se destaca el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA. Al final del capítulo el autor plantea ideas para la determinación de políticas alternativas para la enseñanza de las matemáticas.

En el segundo capítulo, trata de una reflexión crítica sobre la conceptualización de los estándares básicos de competencias de matemáticas, en el mismo

también se determina su impacto en las consideraciones sobre el currículo técnico e instrumental y el desarrollo de un lenguaje acrítico en el docente.

En el tercer capítulo se realiza una mirada crítica sobre las escuelas y tendencias en la enseñanza de las matemáticas presentándose al final la postura crítico-social para abordar la enseñanza de las matemáticas desde un enfoque constructivista en pro de la formación integral del estudiante.

Metodológicamente, la investigación se realizó como un estudio de caso dentro de la mirada epistemológica de la investigación cualitativa, para lo cual, como se ha dicho, los planteamientos teóricos y conceptuales revisados constituyen avances que proporcionan un punto de partida, desde el que es posible abordar de manera crítica los caracteres particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de matemáticas, en el grado quinto en la institución educativa Cristóbal Colón de la ciudad de Montería, y revisar sus relaciones con el proceso de implementación de estándares de competencias; de esta manera, la formulación de una pregunta que pueda orientar estas indagaciones deberá ocuparse de dos tareas: revisar la incidencia de las políticas de estandarización para el área de matemáticas, y caracterizar la práctica pedagógica sobre esta misma área de enseñanza, lo cual constituye el objeto de estudio para esta investigación.

La información fue recogida mediante dos instrumentos, el cuestionario estructurado, que se aplicó a los docentes para recoger la visión que poseen sobre los estándares de competencias matemáticas y su incidencia en la práctica pedagógica; el otro, de corte cualitativo, el grupo de discusión en el que intercambiaron opiniones docentes y expertos motivados con preguntas abiertas tendientes a problematizar las categorías de análisis surgidas de la información.

Por tratarse de una investigación educativa de corte cualitativo, la información captada fue analizada mediante un proceso donde el investigador hace público el conocimiento construido a partir de la interacción con los docentes participantes mediante la aplicación de lo que Eisner (1998) denominó "Crítica Educativa" (p.105) En esta, se "puede considerar al conocimiento como un arte de la de la apreciación, se puede concebir la crítica como arte de la revelación" (p.105). Este proceso se estructuró en cuatro dimensiones: descripción, interpretación, valoración y tematización" (p. 109). Las dimensiones anteriores se abordaron como momentos de trabajo heurístico, en donde emergieron categorías teóricas que permitieron a través de la triangulación de la información del cuestionario estructurado y grupos de discusión a partir de las cuales se generaron los conocimientos.

Conclusiones

El análisis teórico-práctico movilizada por la interacción de los participantes y el autor, permitió evidenciar la claridad que tienen los docentes sobre el origen de la política de estandarización de las matemáticas, el nivel de comprensión que poseen sobre dicha política y el impacto en el curriculum de matemáticas en el grado quinto de la Institución Educativa Cristóbal Colón del Municipio de Montería.

La estandarización de la enseñanza de las matemáticas está fundamentada en dos ideologías políticas. Por un lado, la tesis neoconservadora de que la educación, en este caso, la educación matemática debe limitarse a unos contenidos básicos, organizados sistemáticamente desde las instancias gubernamentales como estándares de competencias y que llegan a la escuela a través de la malla curricular del cual dependen los planes de estudio, planes de clase y proyectos de aula.

Por otro lado la tesis neoliberal que propende por el control y seguimiento a las políticas mediante la asignación de responsabilidades a las entidades territoriales, a la escuela y el establecimiento de un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación mediante la realización de pruebas censales en los niveles internos y externos; estos últimos como la prueba PISA establecida para comparar los distintos sistemas educativos de todos los países.

La implementación de la política de estandarización por la vía de la socialización, sin que mediara un proceso de análisis y reflexión crítica por parte de los docentes; ha generado tensiones en las relaciones entre el docente y las directivas de la institución en los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos del currículo.

Desde lo epistemológico, según las voces de los docentes, se evidencian la aplicación de dos tendencias curriculares totalmente opuestas; por un lado, la implementada por el MEN con características técnico-instrumental, de ésta forma se restringe la mirada del currículo al considerarlo como plan de estudios en el que todo está dicho, el docente debe asumir el rol de transmisor de conocimiento, pero no cualquier transmisor, ahora debe realizar ingentes esfuerzos por lograrlo, tal como se lo presentan, las pruebas darán cuenta de ello. En éste currículo, la realidad es homogénea y universal, por lo que se hace necesario fragmentarla en parcelas de conocimientos para su estudio; esta fragmentación impide comprender la realidad y por ello el desarrollo de las capacidades creativas, interpretativas y críticas limitando tanto al docente como al estudiante, la posibilidad de generar nuevas formas para la creación y la construcción de conocimientos. En otras palabras, el docente que se asume como objeto de lo normativo, desde su práctica pedagógica, está agenciando un conocimiento básico, mínimo que no permite por un lado, renovar sus estrategias de enseñanza, su capacidad de reflexión y cuestionamiento frente a los retos planteados por las políticas educativas, por otra parte, restringe el proceso de formación integral del estudiante, al dedicarle mayor esfuerzo al desempeño académico, sin que se pretenda decir que no sea importante, pero no lo

único, pues el proceso para formar el niño o la niña matemáticamente competente debe estar direccionado hacia el desarrollo de las operaciones mentales en los estudiantes.

En este orden de ideas, es importante reflexionar sobre dos aspectos fundamentales para dar un viraje alternativo para la formación de un ciudadano y una ciudadana matemáticamente competente; estos aspectos tienen que ver en primera instancia con la formación profesional del docente de matemáticas y la segunda con la cualificación del docente en ejercicio, en lo relacionado con la formación del docente, es responsabilidad de las facultades de educación de las universidades, dada las deficiencias conceptuales evidenciadas, realizar las transformaciones trascendentales en el proceso de formación de los nuevos docentes de matemáticas, de tal forma que los programas educativos sean más integrales, sin descuidar los fundamentos epistemológicos y pedagógicos, pues nadie es capaz de trabajar lo que no ha aprendido.

La segunda tendencia curricular tiene que ver con la resistencia que desde lo pedagógico protagonizan los docentes al defender la autonomía escolar promovida por la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. Estos docentes quienes vivieron el fervor del Movimiento Pedagógico, sin renunciar a su carácter reflexivo, crítico y propositivo para quienes su práctica pedagógica se desarrolla en correspondencia con los fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y didácticos que le dan sentido al currículo. La interdisciplinariedad del currículo como alternativa a la tecnología educativa superada desde hace algún tiempo ha permitido al docente vivir en dinámica de la reflexión permanente sobre su práctica y sobre la evaluación de los estudiantes que les ha impedido caer en lugares comunes como el implementado a través de la estandarización del currículo de matemáticas.

En el enfoque curricular que promueve la información integral del estudiante, a través de la enseñanza de las matemáticas; las voces de los docentes evidencian avances en lo relacionado al desarrollo personal y social mediante la adquisición de habilidades y destrezas creativas en la solución de problemas, en la participación en proyectos pedagógicos, en la generación de propuestas solidarias con el medio ambiente y valores que le permiten vivir en convivencia social; el único aspecto que se puede considerar negativo, es el hecho de no obtener altos puntajes en las pruebas censales realizadas por el ICFES. Caso contrario se nota en los resultados de estudiantes quienes a pesar de demostrar habilidades para responder las pruebas, su aspecto social y comportamental dejan mucho que desear.

Lo anterior demuestra que direccionar el currículo hacia un solo aspecto como en este caso, el desarrollo y control de lo académico, no es la solución por lo tanto, sería ilógico pensar lo contrario, es decir, solo tener en cuenta los aspectos formativos, púes ambos aspectos van de la mano con la pretensión de la formación integral del estudiante; se necesita entonces, generar una reflexión que permita integrar los referentes nacionales promovidos por las políticas educativas y los locales determinados por los aspectos socio-económicos y culturales del contexto para ser llevados al curriculum mediante el diálogo de saberes.

En lo atinente a lo pedagógico, el docente de matemáticas se halla en presencia de un currículo homogéneo controlado mediante la evaluación basada en estándares de competencia, estableciendo la diferencia entre quién diseña el currículo y quién lo aplica, esto es entre técnicos y operadores (docentes). Por esta razón hay docentes que consideran que el enfoque de estándares por competencias representa un retroceso hacia el conductismo pedagógico; desde el mismo momento que se fijan los estándares como lo básico que se debe enseñar a todos los estudiantes, se está en presencia de un conocimiento mínimo que no genera capacidad creativa e innovadora en el estudiante para abordar los problemas contextuales.

Otro aspecto negativo de la estandarización de las matemáticas es el lenguaje en que fueron redactados, ya que no es entendible para todos los docentes y ocurre que hay docentes que los pueden interpretar y otros que sencillamente no los interpretan y los trabajan tal cual fueron redactados, estos últimos renuncian a la capacidad de pensar el acto educativo y de imaginar estrategias diferentes para promover un aprendizaje exitoso en el estudiante.

En lo relacionado a lo didáctico, el rol impuesto al docente en el enfoque de competencias aunque no se haya legislado al respecto, se crearon las condiciones para que el docente centre su quehacer a preparar al estudiante para elevar el nivel de desempeño en las pruebas, por ello existen docentes que renunciando a asumirse como sujetos pensantes generadores de transformación política y social a través de su práctica pedagógica se dedican a generar condicionamiento mecánico del estudiante mediante pruebas escritas donde no se ven análisis y resolución de problemas sino más bien preguntas de selección múltiple con única respuesta, a esto se reduce la evaluación.

Esta actitud contrasta con el posicionamiento de otros docentes, quienes asumen la didáctica como una disciplina reflexiva que los ha llevado a entender el acto educativo como un acto humano, en el que docentes y estudiantes interactúan en un proceso de aprendizaje dialógico que parte de las necesidades de los estudiantes para proyectarlos en la vida, para lo cual el docente se apropia de una variada estrategias didácticas que van desde la comprensión de los contenidos, su aplicación para la solución de problemas de la vida, la formación de hábitos, valores y el desarrollo de cualidades para vivir en convivencia social con los demás y con el ambiente. En este enfoque constructivista, se resalta el papel de la evaluación como generadora de oportunidades de mejora que le permiten al docente y al estudiante la reflexión permanente de ¿qué aprendió? ¿Cómo lo aprendió? ¿Para qué lo aprendió? ¿Por qué lo aprendió? o ¿Por qué no lo ha aprendido?

La comprensión de los elementos comprometidos en la calidad de la educación matemática es otro logro de la investigación por el hecho de haber comprendido que la calidad de la educación matemática va mucho más allá de la aplicación de las pruebas censales, pues ello implica ampliar la mirada reflexiva hacia elementos como la infraestructura, recursos didácticos y aspectos socioculturales del contexto, entre otros.

La política de estandarización de las matemáticas plantea un nuevo desafío al docente, al situarlo como un sujeto que piensa su praxis pedagógica en función de las estadísticas, del ranking, pues de ello dependerá el reconocimiento social. Se puede afirmar que el marco teórico analizado en esta investigación, ubica al docente de matemática en actitud de resistencia pedagógica frente a la instrumentalización planteada por el enfoque de estándares de competencias, se hace necesario una nueva mirada de un profesional reflexivo, critico, que naturalmente debe tener una apropiación de los contenidos significativos que abarquen el acervo cultural y que a través de la enseñanza medie una didáctica que desarrolle en el estudiante sus capacidades intelectuales, habilidades de pensamiento creativo, ético y estético para abordar problemas del contexto, es decir, una enseñanza para la vida.

Desde el análisis de las tematizaciones, se puede concluir que los docentes de matemáticas tienen diversas miradas sobre la política de estándares de competencia fundamentadas en tres razones, la primera hace referencia al origen de los estándares, la otra está relacionada con la forma de implementarlo en la educación matemática y la tercera con la resistencia desde lo pedagógico de algunos docentes; para nadie es un secreto que la génesis de los estándares de competencias de matemáticas derivan de las recomendaciones de los organismos internacionales y cuyo propósito es convertir las teorías económicas en el eje central de las políticas de los sistemas educativos de América Latina.

A través de la implementación de la política de estandarización considerada como la contrarreforma educativa se cambia el sentido del papel de la escuela pasando de ser el centro de formación para la sociedad mediante un currículo caracterizado por la flexibilidad, la autonomía, organizado desde las instancias democráticas; a ser una institución cerrada a las necesidades del contexto pero abierta a las recomendaciones externas que direccionan su dinámica a la formación para el trabajo desde la visión de la política neoliberal.

El currículo de matemáticas implícito en el enfoque de estándares de competencias se mueve entre lo técnico e instrumental, en donde lo técnico se basa en contenidos teóricos básicos universales direccionados a preparar a las personas para el mundo laboral, en dirección de las necesidades de la empresa, partiendo desde la individualidad, la a criticidad de la persona hacia el alto dominio de los conocimientos como fuente única de riqueza.

Lo instrumental del currículo no sólo está dado por el hecho de construirse a partir de referentes estandarizados, sino también, porque es la vía que permite silenciar la escuela como escenario de encuentro de saberes culturales y axiológicos que promuevan la formación de un ciudadano capaz de generar pensamientos divergentes en la construcción de propuestas alternativas para alcanzar su emancipación.

Las pruebas censales como Saber y PISA, se han convertido en el único referente para determinar la calidad de la educación impartida en la escuela colombiana. De esta manera se crean las condiciones para que a través de la preparación para responder a las pruebas y poder así llegar a obtener un posicionamiento de la escuela en la sociedad a través del ranking. De esta forma se obvian en el concepto de calidad de la educación matemática los fundamentos conceptuales y contextuales que dinamizan el currículo para la formación integral del estudiante.

Los fundamentos conceptuales están dados por los principios filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos; los referentes contextuales se refieren a los aspectos culturales, ambientales, sociales y económicos que permiten desarrollar en el estudiante las habi-

lidades, capacidades cualidades y hábitos para afrontar los problemas o situaciones adversas del contexto; así como para construir la identidad cultural, local, regional y nacional desde la en enseñanza de las matemáticas; asumir una enseñanza que tenga en cuenta solo contenidos universales, estaría en contra vía de este proceso. Estos componentes conceptuales y contextuales deben ser llevados al currículo mediante un diálogo de saberes entre docentes sobre los aspectos macro y micro del desarrollo de la sociedad.

La exigencia de las autoridades educativas por mejorar los niveles de desempeño y el condicionamiento por el afán de "quedar bien" ante unos resultados desalentadores de dicha prueba están originando distorsión de la práctica pedagógica al direccionarla al entrenamiento del estudiante para afrontar la prueba.

Entre las pruebas internacionales aplicadas en Colombia y concretamente en el área de las matemáticas en el grado quinto, la que ha causado mayor controversia por los bajos resultados, es la prueba PISA. Esta situación ha llevado a las autoridades educativas a intensificar los mecanismos de control a tal punto que los estadísticos envían lo que ellos consideran análisis de las causas de los bajos desempeños de los estudiantes, así mismo las recomendaciones sobre cómo mejorar los resultados.

La evaluación formativa realizada por el docente en forma permanente le permite dar cuenta del proceso de formación del estudiante en todas sus dimensiones y no solamente en el desempeño académico. Este tipo de evaluación rompe con la evaluación cuantitativa implementada en la prueba Saber en tanto que permite la participación democrática y autónoma de los sujetos que interactúan en el proceso evaluativo, generando una cultura de autoevaluación.

Referencias bibliográficas

Eisner, E. W. (1998*). El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (29), 56-65.

Ministerio de Educación Nacional – MEN – (1994), Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, Diario Oficial No. 41.214, § 77 *et sec.* (Imprenta Nacional 1994).

Niño, L. E., Díaz, J. E., Tamayo, L. A., Gama, L. A., y Conde, N. E. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá D.C.: Ediciones JAVEGRAF y Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L. E., & Gama, A. (Eds.). (2013). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización o, posibilidad de formación diversidad y evaluación crítica? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 185-198.

Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica*. Bogotá D.C.: Universidad de San Buenaventura.

Páramo, P. (Ed.). (2011). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.

Sacristán, J. G. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Autor* (Ed.) *Educar por Competencias, ¿Qué hay de nuevo? 2ª ed*. (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.

Leer y comprender...
¡Una atractiva y eficaz propuesta!

Rosa Nelcy Puerto Hernández

Docente de humanidades, Promotora de la lectura para los jóvenes de secundaria y media de Instituciones Educativas del Departamento de Boyacá. Durante su trayectoria pedagógica ha incursionado en el liderazgo, la didáctica y la evaluación formativa en las aulas. Actualmente, estudiante de Maestría.

"Formar un lector curioso, que circule por los textos y aprenda a decidir que es lo que vale la pena considerar y releer, y que es lo que con una vez basta y sobra"
Ferreiro, E (2001)

Resumen

Actualmente Colombia presenta un fenómeno de atraso respecto al desarrollo de competencias en lectura , debido a la proliferación de información audiovisual y del texto digital. Por tanto, ésta ha quedado relegada año tras año y se observa que los niños leen cada vez menos y lo peor... *no comprenden lo que leen*. Colombia, ha sido cuestionada por bajos resultados en Lectura, en pruebas internas y externas sin que éste problema hasta

el momento se haya podido solucionar. Entonces, surge la necesidad de lectores competentes y para ello, se hace extensivo éste asunto a toda una comunidad educativa, para fortalecer el aprendizaje, a través de la búsqueda de estrategias que seduzcan y apasionen al lector.

Actualmente Colombia presenta un fenómeno de atraso respecto al desarrollo de competencias en lectura, debido a la proliferación de información audiovisual y del texto digital.

Palabras claves

Comprensión lectora, Educación, Familia, Proceso, Estudiantes

Introduccion

En una sociedad como la nuestra, inmersa y sujeta a un mundo globalizado, se habla de la imperiosa necesidad de que las nuevas generaciones desarrollen destrezas cognitivas y metacognitivas que les permita fortalecer aprendizajes concretos. Siendo base fundamental la lectura, pero una lectura de conciencia que active todo un proceso mental, que descubra la esencia de las palabras encadenadas a través de un texto o una situación comunicativa. Específicamente, se habla de la comprensión lectora, la cual se centra en el entendimiento o abstracción de un acto comunicativo y permite la reflexión, indagación, análisis, relación e interpretación de lo leído con el conocimiento previo.

En éste orden de ideas y según De Zubiría, J. (2012), "*A los estudiantes les va mal, porque no se les ha enseñado a pensar, interpretar y resolver problemas*"

Es una situación que ha prevalecido desde muchos años atrás, y es que hoy día, en vez de desarrollar competencias comunicativas esenciales para la vida, como: leer, escribir, elaborar discursos coherentes, se sigue haciendo énfasis sobre aspectos superficiales como las reglas gramaticales y ortográficas, que en muchos de los casos ni los más grandes escritores dominan éstas tareas.

Debido a esto, la mayoría de nuestros estudiantes son hiperléxicos que saben leer, pero no se detienen a comprender lo que leen.

Lectura y ciencia… un arte para entender

Desde el sistema neurológico Steve Garnet (2009) en su libro " *Cómo usar el cerebro en las aulas*" explica acerca de las funciones de las secciones en que está dividido el cerebro que son : el *rombencéfalo* que controla las funciones vitales del cuerpo como la respiración y el ritmo cardiaco. El *mesencéfalo*, que controla algunas acciones reflejas y forma parte del circuito implicado en el control de los movimientos oculares y de otros movimientos voluntarios. El *prosencéfalo*, formado por los lóbulos, situado en el extremo superior del encéfalo, es el origen de las actividades intelectuales. Conserva los recuerdos, nos permite hacer planes, imaginar y pensar. Nos permite reconocer amigos, leer libros y participar en juegos.

Así mismo, especifica cómo aprende el cerebro; y es que cuando participa de una experiencia estimulante, las neuronas se conectan entre si. Si se mantiene éste tipo de experiencia estimuladora, se fortalecen las conexiones entre neuronas. De ésta forma si los estudiantes son estimulados en la parte cognitiva y metacognitiva con una buena práctica pedagógica, se conectarán más neuronas y el aprendizaje se consolidará al 100%; pues cuanto más fuerte sea la conexión entre neuronas, más eficaz y duradero será el aprendizaje, por lo que se hace muy difícil "desaprender" lo aprendido.

"*Enseñar y aprender con todo el cerebro, significa que hay que utilizar lo que sabemos acerca de dónde, y cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje y después aplicar éstos conocimientos en las prácticas de aula.*" Garnett. S (2009)

Según Platon, (S. IV) "*la ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible…una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor*", .

Tal parece que se tuviera el concepto que entre más contenidos, mayor conocimiento, pero es una gran contradicción; muchos de los estudiantes no logran asimilar ni siquiera un 50% de lo que leen. Entonces… *¿Qué sucede con la comprensión lectora de los estudiantes?*

Goodman K. (1982), "*El leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones*". Esto significa que el proceso lector es común a todas las lenguas y se considera universal y multilingüe.

Así mismo, Manzano M. (2000) hace alusión a los primeros trabajos sobre comprensión lectora y menciona a Romane en 1884, quien después de hacer que unas personas leyeran un párrafo de diez líneas durante un lapso de tiempo, pidió que escribieran todo aquello que recordaran sobre la lectura realizada. Este halló diferencias entre los sujetos, con respecto al tiempo empleado para efectuar la lectura y lo que recordaban. A través de su observación, encontró que el recuerdo era *imperfecto* después de la primera lectura, pero que después de una segunda lectura muchos térmi-

Fotografía - Alberto Motta

nos antes no recordados eran entonces reconocidos. Interesante saber que más adelante en las décadas primeras del siglo XX, la lectura era equivalente a leer en voz alta y la comprensión de lectura en esa época, era tan sólo sinónimo de pronunciación correcta. Por su parte, Edward Lee Thorndike en 1917, hace relación a errores o dificultades que se daban en la lectura: a) fallas en la identificación del significado de una palabra, b) asignación de poca o mucha importancia a una palabra, c) respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura.

Después de éstos estudios el mismo autor asegura, que la lectura no es pasiva ni mecánica, sino un proceso activo que involucra la organización y el análisis de ideas, de conceptos. Así mismo, se debe mencionar la función de CERLALC "Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe" Es un organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO, del cual forman parte 21 países Iberoamericanos de habla española y portuguesa. Su principal misión es apoyar a los gobiernos en las tareas de fortalecer la acción lectora, la producción y circulación del libro y el estímulo a la creación intelectual. Colombia en particular, se encuentra en un bajo índice de lectura, según resultados de la última encuesta de Consumo Cultural realizada por el DANE año 2012, se muestra que el 48 % de los colombianos mayores de 12 años leyó algún libro en el último año. Este porcentaje oscila entre 48 y 54 % para las diferentes regiones del país; el 50% leyó revistas y el 63% se inclinó por los periódicos. Es clave resaltar que la población que más lee en Colombia es la de jóvenes en edades comprendidas entre los 12 y 25 años con un porcentaje del 61%. Mientras que los niños con edades entre 5 a 11 años un 55% de ésta población leyó libros.

Por tanto, si se compara a Colombia en lectura respecto a América latina, se puede decir que Colombia lee dos a tres libros por año, frente a Argentina, Chile y Paraguay que leen cinco libros al año. Y ni que decir frente a los países de Oriente, pues mientras que en Colombia se lee el 1.6% de libros en Alemania y Noruega leen 17 libros al año.

El gran reto de la educación… ¿como hacer lectores competentes hoy día?

¿Qué es leer comprensivamente?

Implica transformar el texto en una breve estructura de preposiciones que son asociadas con las estructuras mentales del sujeto. Ausubel, D (1983 y 2002) citado por Zubiria, J. (2003) en "La lectura como proceso dialogante"; la principal variable que incide en el aprendizaje significativo tiene que ver con la presencia de conceptos claros y diferenciados en la estructura del estudiante.

"El aprendizaje y el olvido, de carácter significativo dependen, en primer lugar de relacionar material nuevo y potencialmente con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante y en segundo lugar y en ausencia de sobre aprendizaje; de la posterior pérdida espontánea y gradual de la disociabilidad de los nuevos significados adquiridos mediante ésta interacción". Ausubel (2012)

Sin duda alguna, existen diversos factores que inciden directamente en éste proceso, me inclinaré por destacar algunos de ellos y tal vez los más importantes, considerados clave, para fortalecer el proceso lector de ésta generación.

Comprendiendo nuestro rol: docentes e instituciones educativas.

una de las significativas labores del docente es enseñar a leer y a escribir al niño; pues leer significa hablar y

pensar bien ya que la lectura es el instrumento más poderoso que ha creado la humanidad a lo largo de toda su historia. Al leer se fortalece la competencia lingüística, que a su vez mejora el pensamiento, la convivencia, los proyectos, la eficacia académica o laboral.

Se podría decir que durante la infancia existe un vínculo especial y de enamoramiento entre el niño y la lectura; ya en la adolescencia la lectura y sobre todo su comprensión se ve afectada por diversos fenómenos sociales, lo cual hace que origine crisis académica y no se logre los niveles esperados de competencia lectora en los Jóvenes. Así mismo una Institución Educativa debe preocuparse por mejorar su currículo, en particular sus planes de estudio y proyectos, los cuales deben estar basados en una visión amplia y vanguardista cimentados en buscar el éxito de sus estudiantes a través del mejoramiento continuo, actualización y calidad.

En éste sentido se debe propender por la cualificación de los docentes, que sean competentes no sólo en un conocimiento específico, sino que dominen el arte de comprender, interpretar, argumentar y proponer en un acto comunicativo.

"El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación". Tobón, S. (2006)

El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez, aunque leer, más que conducta es tenacidad, constancia y fidelidad.

¡Leamos… el entorno familiar de los estudiantes!

Retomando las ideas de Pérez, S, G. (1998) citado por Mayorga. M. J. (2014). Revista italiana "Di Educazione Familiare n.1 2014 pp 81-88. "*La lectura es un valor fundamental, para el proceso de aprendizaje; pero también es muy importante desarrollar en los niños y niñas el placer de leer*". Desde luego que la familia es el contexto que posibilita y genera de forma asombrosa la subjetividad, la expresión, la autonomía de todos sus miembros. El proceso lector ha suscitado una condición relevante por ser valorado como uno de los aprendizajes claves, base y primordiales de los estudiantes. Tradicionalmente se delega a la escuela para que la lectura sea enseñada como un proceso mecánico de adquisición de códigos, dejando de lado la comprensión . Pero, no se puede olvidar que la lectura es un instante de tiempo dinámico, en el que existe el apego, la seducción e interacción entre lector y el texto.

En la afirmación que hace Jurado (2004) citado por José Mayorga Fernández de "*El lector no nace, se hace*", es más, nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez, aunque leer, más que conducta es tenacidad, constancia y fidelidad. Claro, también hay que entender que son variados los motivos o las razones por la cuales los estudiantes no reciben el apoyo de las personas con las cuales convive.

A pesar de ello, este organismo familiar, se considera base, para promover la lectura y por ende su comprensión, vincularlo, tiene un sentido positivo y efectivo, pese a todos los factores internos y externos de ésta sociedad. *¿Por qué no buscar, más bien, las buenas estrategias o los mecanismos para poder orientar desde las aulas hacia los hogares y de la forma más sencilla o desde la más sofisticada, éste asunto de lectura... pero de lectura comprensiva y adquieran ellos un compromiso lector? Se necesitan propuestas.*

¡La meta! … lectura y jovenes en la sociedad actual

¿Por qué no leen los estudiantes hoy día?

La sociedad a la que está sometido el ser humano hoy día, es una sociedad de consumo, de opresión, de competencia y de desapego que fundamenta la existencia del hombre. En éste sentido el acto de leer para los jóvenes de la época, no pasa de ser una rutina aburrida, tediosa y de poca importancia en el ámbito escolar. *¿Por qué se da ésta situación?,* De acuerdo a los postulados de Barbero, J. M (2000), *"El más claro desordenamiento que introducen los medios audiovisuales y las tecnologías digitales es des-ubicar y des-centrar el saber de su doble confinamiento en el espacio de la escuela y en el tiempo del aprendizaje escolar."* En ésta época, una gran parte de los saberes y quizá de los más importantes

y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso para circular por la sociedad. Este es un hecho social, que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta y sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico, que no viene a reemplazar al libro -pueden estar tranquilos los profesores que el libro no va a desaparecer sino a descentrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora, de la disposición de saberes y la lectura; poniendo de manifiesto la relevancia por los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador entre otros. *¿Entonces que hacer ante ésta situación?*

Los tiempos están en constante cambio. Nos quejamos de que nuestros estudiantes o los jóvenes en general de la sociedad moderna, no se interesan por la lectura ni por la escritura y de que "*no saben leer ni escribir*", pero ¿A qué tipo de lectura y escritura nos estamos refiriendo?, ¿A la tradicional? ¿A la actual? ¿A la futura?. Según Cassany, D. (2002): "*Como consecuencia, también evolucionan los cognitivos implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades*". Lo anterior implica que se debe estar a la vanguardia con los nuevos y vertiginosos cambios tecnológicos que se están dando y recurrir a todo aquello que parece nocivo para la educación, pero que realmente debe tener sus ventajas, descubrirlas y hacerlas aliadas para iniciar procesos educativos sin reñir con la ciencia.

Reflexionemos… ¿qué leer en las aulas?

Jesús Martín Barbero, en su libro "Formas de leer", refiere que la lectura es un modo de comunicación social y que se debe hacer énfasis en el término *social*; pues esto tiene que ver con el gusto, personalidad y con una visión de lo que son las prácticas de lectura. Hoy no sólo se leen libros; se lee la música, la pintura, la escultura, los grafitis, internet, imágenes, los rostros, entre otros más. Es así como éste intelectual de la comunicación invita a que: *cada uno lea lo que quiera, se gane la escucha y abra un agujero en este barullo mundo del Bla Bla Bla.*

El asunto no es leer un libro, comprar un libro o llenar las bibliotecas de libros; lo que realmente importa en éste acto comunicativo es interiormente hacer la siguiente reflexión: ¿Para qué leo?, ¿Para quienes leo? y ¿en función de qué leo? hay que tener en cuenta que la lectura es gozo, es lírica, es sensual y sensorial que te abre los sentidos que te ilumina y que te enriquece.

De modo que en la actualidad no se siente motivación por leer una temática que les es ajena. La mayoría de los jóvenes señalan, que si encontraran más libros que se relacionaran con sus gustos, seguramente leerían en aumento. Sin embargo, *dado que entre sus conductas previas no está la búsqueda y lectura de libros, entonces sucede que ese estudiante no accede a los libros de su interés, luego, no lee.* En éste orden de ideas, se identifica que libros que tengan que ver con la ficción, el romance, aventuras, viajes, y el futurismo son claramente los géneros que lideran las preferencias con un 31,1%, seguida de otra línea de ficción: el terror y misterio con un 18,0%. El tercer tema que acapara las preferencias de estos estudiantes es todo lo relacionado con sus hobbies, como los deportes o los viajes, con un 9,2%.

Para concluir, el reto es grande pero no imposible, *¿Qué se necesita?…* la buena actitud y la disposición hacia la lectura, antes de impartir cualquier conocimiento en el proceso lector, motivémos primero, brindemos seguridad , confianza para abordar el maravilloso mundo de la palabra, seduzca con el intelecto, la sabiduria al acto más enriquecedor de todos los tiempos" La magia del discurso o de todo aquello que comunica"

Bibliografia

Ausubel, D, (2012) Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. www.Conferencia_articulo_moreira.pdf.

Barbero, J.M. (2005) Modos de Leer. Centro de Competencia en comunicación para América latina. Bogotá.

Cassany, D. (1991) "Didáctica de la enseñanza de la lengua escrita " Barcelona _ España 1991.

De Zubiria, J.(2003) Los desafíos a la educación en el siglo XXI" Santillana. Bogotá.

Ferreiro.E. (2001). http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Garnet, S (2009) en su libro "Cómo usar el cerebro en las aulas" Narcea Ediciones education. Madrid España

Goodman, K. (1982) «El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo» México. Siglo XXI

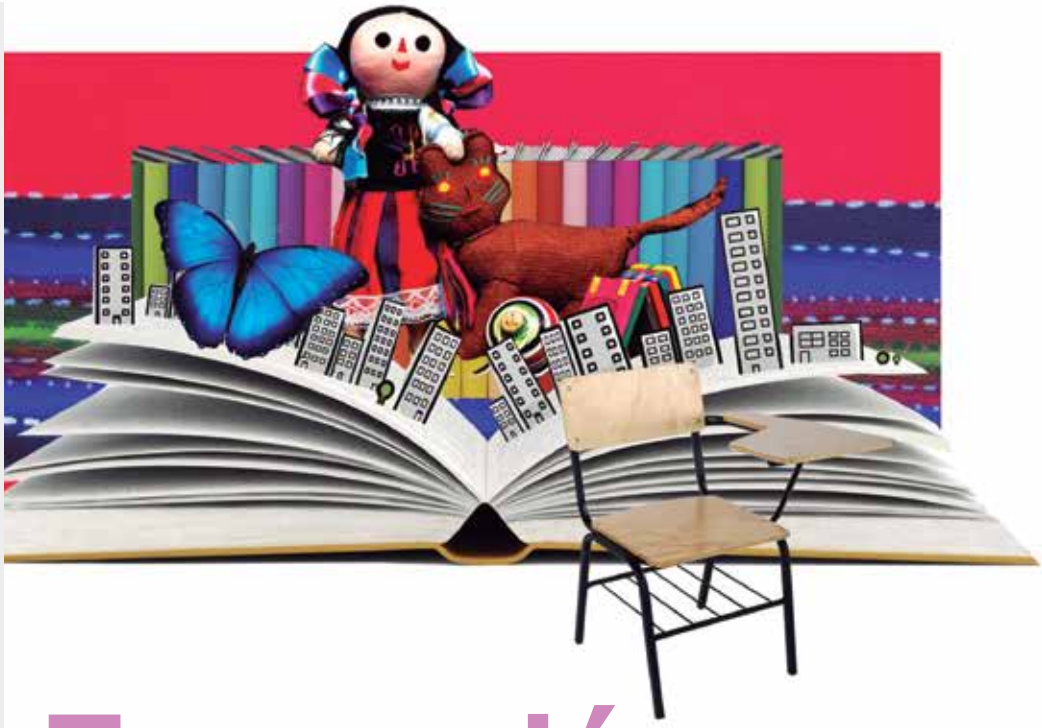
Manzano, M. (2000). «Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica N° 1 en el Estado de Tlaxcala». *Tesis*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México

Tobón, S. (2004) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá ECOE

Pérez, S, G. (1998) citado por Mayorga. MJ. (2014). Revista italiana "Di Educazione Familiare n.1 2014 pp 81-88

Sánchez, M. (2002). «Research on the development and teaching of thinking skills». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*

Thorndike, E.I (1949) sellected writing from a connectionist's psychology. New York. Appleton



Formación
para la transformación

Procesos político/pedagógico de Sistematización de Experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Diana María López Cardona

Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Doctoranda Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora CCC, Asesora Pedagógica Sindicatos de CTERA. Miembro del Comité Científico de la Revista.

Resumen

El presente artículo expone algunos de los hallazgos en la experiencia de formación de los/as trabajadoras de la educación en Argentina, a través de sindicatos de base de la CTERA y presenta algunos aportes en la construccion del Movimiento Pedagógico Latinoamericano a partir de la formación político/pedagógica, denominada por la autora como *Formación para la Transformación*. Al final algunas reflexiones en torno a la formación permanente de docentes y los procesos organizativos.

Palabras Clave

Movimiento Pedagógico Latinoamericano, formación político/pedagógica de las/os trabajadores de la educación.

Presentación

Las formas de asumir la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano –MPL- en la región han sido múltiples y de distinto enfoque. Desde su declaración fundacional en el 2011 en Bogotá (Colombia), el Movimiento Pedagógico Latinoamericano ha devenido en una serie de encuentros, tanto regionales, nacionales y locales, donde el énfasis de su construcción se ha puesto en la consolidación de procesos de reflexión, rescate y construcción de propuestas alternativas al modelo hegemónico de la educación neoliberal, que convierte a la educación en una mercancía y a su vez en un negocio lucrativo para el sector privado, generando así una precarización del trabajo docente, a la vez que se aleja de la pertinencia de la formación de los niños y jóvenes de los distintos rincones del continente.

La puesta en marcha de esta propuesta, ha sido para los sindicatos adscritos a la Internacional de la Educación -IE, un espacio abierto para la defensa de la educación como un derecho humano inalienable, además de un lugar desde donde se pretende reconocer y poner en valor lo que se hace en las escuelas públicas, a la vez que intenta rescatar el acervo pedagógico propio en una reconstrucción de las experiencias que han significado un aporte en la construcción de propuestas alternativas en educación en nuestra región.

De esta manera, el MPL en Argentina, bajo el liderazgo de la CTERA y sus sindicatos de base, se ha puesto a la tarea de valorar lo ganado durante estas últimas décadas, reconociendo el aporte que han hecho miles de docentes en el territorio nacional tanto en la historia del país como en la actualidad. La CTERA se ha comprometido con entusiasmo en esta iniciativa y desde su proclama en el 2011, ha realizado cientos de Congresos Pedagógicos en todo el territorio nacional, promoviendo la construcción del Movimiento Pedagógico. En ese sentido, uno de los aspectos relevantes de esta propuesta, tiene que ver con la formación permanente de los/as docentes, en el reconocimiento de sus experiencias pedagógicas, el registro y análisis de las mismas, así como la socialización de lo que se hace diariamente en las escuelas.

Todos los procesos formativos están pensados para consolidar colectivos de docentes que reflexionen sobre su experiencia y además, reconozcan en la organización y la participación un elemento central para la cualificación y el fortalecimiento de la educación

El proceso de Sistematización de experiencias, a través de los talleres de lecto-escritura para docentes, en el marco de cursos de formación que presentan y viculan la experiencia con formas organizativas como los sindicatos y el MPL, son el insumo de este ejercicio que a continuación se presenta.

Actualmente el proceso se decanta y reconstruye en distintos escenarios de formación de maestros/as y profesores; este que se describe y analiza tiene su origen en la Asociación de Maestros y Profesores (AMP) de La Provincia de La Rioja, Argentina y luego se extiende, con particularidades, a otras provincias a través de la Diplomatura en Trabajo Docente y Sistematización de Experiencias, así como se diversifica en cursos de formación en la Provincia de Tucumán a través de la Asociación de Profesores y Empleados de Educación Media (APEM) y actualmente inicia su proceso de construcción en la Provincia de Córdoba, con el liderazgo y la participación activa de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

Los Cursos como Procesos de Formación para la Transformación

El Curso de Formación en Sistematización de Experiencias y construcción del MPL surge como propuesta para reconocer las experiencias significativas de los docentes en el territorio donde se ubica la propuesta. Es por esto, que su intención fundamental es reconocer, rescatar y resignificar las experiencias pedagógicas de los/as docentes que se acercan a participar de los talleres.

Todos los procesos formativos están pensados para consolidar colectivos de docentes que reflexionen sobre su experiencia y además, reconozcan en la organización y la participación un elemento central para la cualificación y el fortalecimiento de la educación. Entendiendo que todo ejercicio pedagógico es político y que las organizaciones de los trabajadores de la educación deben procurar volver lo político cada vez más pedagógico; se destacan los aportes que se realizan tanto desde los docentes en forma individual, como en el ejercicio grupal que se va fortaleciendo en el camino.

Estos cursos se definen como un proceso de *Formación para la Transformación* porque parten de reconocer la realidad concreta para analizarla, construyendo alternativas de cambio de esa realidad en procesos compartidos de lectura y escritura de la misma a partir de la experiencia propia. Paulatinamente, se van consolidando grupos de docentes que piensan cómo cambiar estadios de la realidad para fortalecer los procesos educativos y pedagógicos; en ese ejercicio permanente los trabajadores de la educación reconocen la importancia de su trabajo, de la participación y la creación colectiva de tal manera que van elevando

su conciencia y fortaleciéndose como sujetos políticos; de esta manera también fortalecen la organización política; en este caso, las organizaciones sindicales y el movimiento pedagógico en su expresión más general.

Los momentos de la formación

Esta propuesta de formación está elaborada desde dos ejes articuladores: por una parte el taller de sistematización de experiencias en donde se presenta la propuesta de la sistematización, se planifica y acompaña el proceso de sistematización, a la vez que se complementa con ejercicios lecto-escriturales motivacionales y de sensibilización a la investigación pedagógica como un elemento íntimamente relacionado con el trabajo docente; y una segunda parte, donde se reflexiona sobre qué es el Movimiento Pedagógico, cuáles son sus principios orientadores y hacia donde queremos construirlo a partir de lo que hacemos.

¿Qué es la sistematización de experiencias?

La Sistematización de Experiencias es la interpretación crítica de la experiencia a partir del ejercicio constante de reflexión que se provoca a través de la lectura de la realidad y la escritura de la misma, en un ejercicio compartido de socialización y reflexión colectiva; desde esta perspectiva se considera que la sistematización produce conocimientos y aprendizajes que posibilitan apropiarse de los sentidos de la experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas al futuro con una perspectiva transformadora.

El taller de sistematización está basado en el ejercicio motivacional de lectura y escritura como un acercamiento a la exploración de la realidad que viven los docentes en su trabajo diario, pero que es poco explorado por el devenir mismo de las instituciones escolares y sus múltiples complejidades. Este ejercicio de lectura y escritura inicia en la exploración de la subjetividad del docente, intenta sensibilizarlo frente a su realidad, para que encuentre en la cotidianidad elementos que le permitan ver, sentir y vivir de otra manera lo que hace día a día.

Nos han quitado el derecho a leer y escribir de manera pertinente; es decir, a tener una interpretación enriquecida del mundo, a encontrar en esa multiplicidad de aspectos de la experiencia, elementos que enriquecen el hacer y la vida; porque leer y escribir no significa aprender a interpretar símbolos, sino a leer y comprender el mundo para que cobre sentido. Se trata de salir, como decía Freire (1983), del *analfabetismo funcional* al que nos ha sometido el capitalismo. Es decir, nos enseñan a leer y escribir técnicamente, pero no aprendemos a leer y escribir la realidad. Nos resulta muy difícil reconocer que podemos leer y escribir la realidad para pensar, para aprender, para transformar, para jugar, para vivir. En ese ejercicio que parece muy sencillo está la complejidad del proceso de formación para la transformación y la comprensión de la organización.

Se puede decir que la mayoría de los participantes del curso le temen a la escritura, porque les hicieron pensar que los escritores son los famosos que aparecen en todas las librerías y que sus escrituras son solo el producto final entregado a través de millones de libros; pero sus textos editados, son exactamente una producción final en donde el proceso, en muchas ocasiones, ha sido más que placentero, angustiante. Los escritores no nacen con la musa al oído diciéndoles qué escribir, muchos ejercicios de escritura han tenido que ser un proceso lleno de muchos borradores. A las/os docentes también les pasa lo mismo. No se puede pedir una escritura directa, de un trazo, porque se aprende en la experiencia. En ese sentido, el ejercicio de lectura y escritura de los/as docentes debe ser entendido como reflexión sobre la experiencia y sobre la realidad, que sirve para pensar en su experiencia y en cómo enriquecerla.

En los encuentros se hace énfasis en los principios de la sistematización, porque a veces la gente piensa que la sistematización es escritura llana o que se queda en su fase inicial como construcción de una narrativa o de descripciones incompletas de un momento o de parte de un proceso; entonces mostramos que la sistematización de experiencias tiene como principio una ruptura con la concepción de conocimiento tradicional que denominamos *colonizador,* en cuanto no permite otra cosa que repetir información parcializada y que no trasciende a la reflexión de los sujetos a quienes se les obliga a repetir, de tal manera que su

escritura vaya encontrando un lugar para la resistencia y la confrontación a ese ejercicio de dominación.

Cuando se considera que la realidad es la que da los elementos para construir conocimiento, cuando se parte de la experiencia para intercambiar ideas con otros, elaborar reflexiones, análisis y conceptualizar, se está conociendo desde un paradigma distinto. Esto significa que los talleres de sistematización de experiencias, consideran que el docente es un sujeto de saber, y no un objeto al cual hay que llenar, no es una "tabula rasa" en donde escribir los designios de la pedagogía y el conocimiento. Cuando los docentes ingresan al taller y lo vivencian se dan cuenta que son parte protagónica del mismo; allí se les brindan algunas herramientas para recuperar lo más valioso, que es el saber del docente producto de su trabajo. Dicho de otro modo: ese saber que trae el maestro – que no es un pre-concepto, ni un pre-saber, ni un pseudo-saber – es un saber adquirido en la experiencia que se constituye en conocimiento cuando entra en interlocución con los otros y las otras. Los docentes producen conocimiento que se va complejizando en la escritura.

En ese sentido el paradigma tradicional de la relación sujeto – objeto se rompe, deja de ser lineal y referida a un sujeto que observa el objeto de conocimiento. La sistematización considera que todos en el ejercicio del taller son sujetos que pueden aportar desde su saber (hecho de reflexión y práctica) elementos que interlocutan con otros para producir conocimientos, de esta manera todos los saberes confluyen en una construcción colectiva que luego será el conocimiento mismo.

Así, la sistematización es un proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica social, en el que interesa tanto el proceso como el resultado. Desde los momentos previos hasta la escritura final, permiten una decantación que confluye finalmente en un ejercicio cada vez más complejo de reflexión sobre su realidad. Este proceso genera un espacio de formación compartida, pero también de transformación de la realidad, en la medida en que nos damos cuenta qué tenemos y qué nos hace falta o en qué no habíamos pensado que fuera posible de ser realizado. De esta manera también se rompe la idea de que no se puede cambiar nada, de que todo estará así por siempre o que sólo podemos hacer modificaciones tangenciales a la realidad.

La sistematización como proceso continuo también da cabida al acto creativo, a pensar y poner en práctica nuevas concepciones y así transformar las prácticas y la realidad del aula y la escuela; lo que nos permite pensar que es posible transformar esa realidad desde la reflexión de nuestra experiencia.

Los escritos que van surgiendo del proceso siguen siendo un espacio de reflexión sobre cómo se mejora o se transforma la práctica. Porque en la socialización, en el diálogo, en la conversación con el otro sobre la práctica, se enriquece la reflexion que se inició con la decisión de sistematizar y esto con el tiempo permite transformar la práctica para mejorarla.

Estos Curso- Taller están pensados para hacer visible lo que a veces se hace rutinario y cotidiano. Si bien no todas las experiencias educativas que desarrollamos se dirigen a la transformación de la realidad, hay algunas experiencias que hacen lo posible por cambiar la educación, por transformarla, por hacer pensar distinto. Esas son las experiencias que se buscan recuperar; de esta manera, se reconoce en ellas tanto sus potencialidades como sus contradicciones, y en ese sentido, se avanza en la transformación de las prácticas. Pero este es un asunto que no puede seguir siendo de responsabilidad de los/as docentes de manera aislada o individual, es imprescindible consolidar procesos colectivos donde la participación y la construcción común sean la posibilidad de presentar alternativas a la escuela reproductiva e individualista.

El Taller de Lecto-escritura como proceso de sistematización/reflexión/acción

Los talleres de Lecto- escritura que se realizan como parte de los cursos, son diseñados sobre la base de la experiencia en otros procesos de sistematización llevados a cabo en Bogotá-Colombia, especialmente con los aportes de experiencias en formación político-sindical a través de la escuela de formación en SINTRAUNAL (Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional), así como en formación de docentes y directivos docentes en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (CORPOEPE) y la Secretaría de Educación de Bogotá; teniendo en cuenta la necesidad e importancia de avanzar en la producción textual a partir de lecturas y escrituras motivacionales, que le permitan a los docentes reconocer en esta dupla, una posibilidad para reflexionar y enrique-

Estos Curso- Taller están pensados para hacer visible lo que a veces se hace rutinario y cotidiano. Se trata de pasar de la lectura de la palabra a la lectura del mundo.

cer su práctica, a la vez que les permite reconocer la importancia del trabajo cotidiano que realizan y que, aunque poco valorado, tiene una fuerza y una relevancia en las comunidades donde se encuentran.

La lecto-escritura es un proceso dual, que no se da por separado: No hay lectura sin escritura, de la misma manera que no hay escritura sin lectura. La lectura inicial que se puede hacer como un primer acercamiento al texto requiere -igual que cualquier otro tipo de lectura más profunda-, la escritura que simula el diálogo del lector con el autor. No siempre funciona leer todo para luego escribir. Al contrario, desde el comienzo de la lectura se inicia un diálogo con el autor que sugiere subrayar el texto, hacer notas al pie, al borde, interrogaciones, exclamaciones y todo tipo de símbolos que ya son una escritura inicial.

De la misma manera, la escritura es un ejercicio inspirado en la lectura, en el diálogo con otros autores, en la reflexión colectiva, que no es otra cosa que la lectura espontánea de cada persona. *Se trata de pasar de la lectura de la palabra a la lectura del mundo,* dice Freire (1994) con fuerza, en relación con el salto epistemológico que debe sugerir el proceso de lectura y escritura. La lectura inicial será la de la palabra, pero cuando se reflexiona toma posición y escribe sobre la experiencia directa, es decir, está haciendo lectura del mundo, lo que significa que ha trascendido el proceso a otro nivel de conocimiento que no se da en la lectura inicial ni en la lectura desprevenida.

Ese paso a la lectura del mundo, que es la realidad en que habita el maestro/a en su cotidianidad, le permite reconocer elementos de su trabajo que no se ven a simple vista. La reflexión sobre lo cotidiano, hace que el maestro encuentre en su cotidianidad, elementos para compartir y aportar, así como situaciones y elementos a transformar en su práctica y en la vida de la escuela.

De esta manera, la lecto-escritura, como proceso de *concienciación* es transcendente y transformadora, porque reconoce a los sujetos en sus imaginarios y relaciones, a la vez que les permite reconocer cuáles son las cosas que les gustaría cambiar de esa realidad. De esa manera, el momento motivacional y de sistematización de su realidad es inicial, se hace necesario continuar este ejercicio en la perspectiva de ir pasando por niveles de concienciación y de transformación hasta dar sentido a los cambios y construcciones colectivas para el mejoramiento de la escuela en sus múltiples complejidades. En ese sentido, es necesario pasar hacia procesos cada vez más complejos de sistematización hasta la construcción de proyectos propios y autónomos, donde tenga cabida la autoreflexión y la reflexión compartida.

En esta perspectiva y tomando como referentes las reflexiones de algunos autores[1] que consideran la escritura una forma de investigación y de gran importancia en la labor docente, se van construyendo los momentos de lectura y escritura, que en muchas ocasiones son lecturas de imágenes y escrituras libres, tanto individuales como colectivas.

Esto además funciona como un ejercicio que introduce a los docentes a formas de investigación, ya que proporciona elementos que sensibilizan, ponen alerta a los/as participantes para que desarrollen esta habilidad de exploración permanente en el mundo que les rodea. De esta manera, no se trata solamente de dar herramientas para aplicar o enseñar formatos para luego replicar, es más bien un despertar la curiosidad, sensibilizar para interrogar la realidad y lanzarse a escribir, describir y analizar para transformar.

Lo que hemos hecho hasta el momento

A partir de la Declaración de Bogotá realizada por el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y con el acumulado de años de reflexión y trabajo colectivo entre el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y AMP La Rioja (Argentina), dimos inicio a la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en un proyecto inicial de preparación para el V Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública que realiza AMP desde hace más de una década. Este proyecto, entendido como construcción colectiva a partir de lo propio, involucra a los trabajadores y trabajadoras de la Educación que se nuclean en el sindicato y que muestran interés por recuperar sus experiencias en la perspectiva de reflexionar sobre lo que hacen y socializarlo como forma de producción de conocimiento compartido.

Es así como desde el año 2011 hemos realizado:

En AMP La Rioja:

1. Pre-congresos por 8 lugares de la provincia, realizando talleres de formación para la sistematización de experiencias con 500 docentes de toda la provincia, en su mayoría maestros de primaria de escuelas rurales y urbanas.
2. Elaboración de ponencias y presentación de experiencias en el V Congreso, 30 de las cuales se expusieron en las distintas mesas de reflexión que se llevaron a cabo en el Congreso en junio del 2012.
3. Cursos de formación en sistematización de experiencias y de formación de cuadros con reflexiones desde el ámbito económico, historia del sindicalismo, pedagogía y comunicación. En estos cursos participaron alrededor de 200 trabajadores de la educación.
4. Desarrollo de estrategias de difusión de las experiencias pedagógicas en las aulas de La Rioja, a través del libro de Memorias del V Congreso, las publicaciones permanentes de las actividades realizadas en el periódico de difusión de AMP "La Voz Docente", entrevistas realizadas a distintos medios de comunicación de la provincia y como medio de difusión acabamos de presentar el primer número de la revista La Ruta del (a) Maestro(a) donde se presentan los avances en las reflexiones de los docentes participantes de los círculos pedagógicos y se dan a conocer las experiencias pedagógicas de la provincia.

5. Participación en actividades nacionales e internacionales como han sido:

   a) las Expediciones Pedagógicas, a las que hemos asistido en Venezuela en dos oportunidades: Enero de 2013 y Enero de 2014; además del desarrollo de la ruta "Leonor Alonso", recorrido hecho con colegas venezolanos, mexicanos, colombianos y argentinos en el marco de la Expedición Pedagógica Argentina – Venezuela en 2013 y en 2015;

   b) Participación en el segundo encuentro de Movimiento Pedagógico Latinoamericano en Recife (Brasil) en 2013 y en la mesa técnica del MPL en Santiago de Chile en 2015.

6. La conformación de los *Círculos Pedagógicos*, expresión del Movimiento Pedagógico en La Rioja y base pedagógica de los militantes dentro del sindicato.

Círculos Pedagógicos de AMP La Rioja			
	Nombre	Instituciones	Temáticas trabajadas
1.	Chañar	Escuela Secundaria de Milagros ISFD "Marta Estela Barrera" Chañar ISFD "José S. Salinas" Olta	Formación en Valores
2.	Capital	Escuela Nº265 Escuela Técnica (el alumno Tutor) Escuela Nº383 Escuela Laboral (ESI) Jardín Nº5 Nivel Inicial (Vínculo escuela/ familia).	La Evaluación
3.	Arauco	Escuela Nº297 Colegio Provincial de Villa Mazán ISFD María Teresa de Calcuta	La Oralidad Estrategias de Enseñanza
4.	Villa Unión	Escuela Nº18	Educación Afectiva.
5.	Chepes	Escuela Nº136, 142,221 Escuela Número 114	Proyectos Transversales Educarte, Olimpiadas, Campamentos, entre otros proyectos.
6.	Sanagasta	Escuela Nº 11	Diccionario Bilingüe
7.	San Martín	Escuela ª27	Disciplina Escolar
8.	Milagros	Escuela Nº15	Radio Escolar
9.	Campanas	Colegio Secundario Nº 223 y Escuela Primaria Nº 65 Colegio Secundario Nº 223 Colegio Secundario Nº 223 Escuela Nº 65	Trabajan Con 3 ejes: comunicación, ciencia en la escuela y taller de lectura donde se trabaja con autores latinoamericanos
10.	Pituil	Escuela Primaria Nº 64	La Ciencia en la Escuela
11.	Famatina		Lectura de Autores Latinoamericanos
12.	Chilecito	Escuela de Nonogasta	Ventanas de Oportunidad
13.	Chamical	Escuela Nº258	Tejiendo Ilusiones

En APEM Tucumán:

1. En el año 2013, como iniciativa de la Agremiación de Empleados de Educación Media- APEM- Tucumán, se realizó el primer curso-taller de formación para la Sistematización de Experiencias en el aula y educativas, desarrolladas en la provincia de Tucumán, al cual asistieron alrededor de 500 docentes que se ubicaron en tres lugares de la provincia: Aguilares, Monteros y San Miguel de Tucumán. En cada lugar desarrollamos cuatro encuentros donde fuimos trabajando el tema de sistematización de experiencias, en la búsqueda de visibilizar las experiencias educativas y pedagógicas que se vienen desarrollando en las escuelas de Tucumán, con el fin de dar a conocer y generar procesos de construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
2. En el marco del II Congreso de Educación realizado por APEM en el 2013, se presentaron 31 de las experiencias que sistematizaron como parte del curso.
3. Durante el año 2014 realizamos el nivel 2 del curso-taller para continuar con el proceso de sistematización de experiencias y los/as participantes realizaron su segundo documento de sistematización con nuevos elementos incorporados a partir de los talleres.
4. Realización de un taller pre-congresal en APEM para conformación de la Red de Docentes Sistematizadores de Experiencias como forma organizativa del MPL en la provincia.
5. Se presentaron 24 ponencias en el III Congreso de Educación de APEM que harán parte de la Red de Docentes Sistematizadores de Experiencias.

En la CTERA:

1. En el marco de la Diplomatura "Análisis y Sistematización del Trabajo Docente" adelantada por la CTERA en articulación con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires UNIPE, dirigida a compañeros y compañeras de los sindicatos base de distintas provincias, se sistematizó la historia y el ejercicio del trabajo político-pedagógico de los sindicatos. Allí se recuperaron las experiencias político/sindicales y político/pedagógicas que se vienen desarrollando en las provincias.
2. En esta oportunidad logramos la sistematización de 16 experiencias de 12 Sindicatos base de la CTERA en temas como: Historia del Sindicato, Experiencias de Formación de Delegados, Mesas de acuerdo y paritarias docentes y experiencias pedagógicas que se realizan con la orientación del Sindicato en su respectiva provincia.
3. Conformación de un equipo de trabajo CTERA-UNIPE para continuar en la reflexión y sistematización de la experiencia de la Diplomatura.

En la UEPC de Córdoba:

1. Inicio del Programa de Formación en Sistematización de la Experiencia Pedagógica con 73 compañeros/as del Sindicato, con el desarrollo de un curso presencial y virtual sobre Sistematización de Experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
2. Socialización de 25 Experiencias Sistematizadas, de un total de 31 Experiencias escritas en diversos niveles de reflexión.

La formación docente, pasa por el reconocimiento de su experiencia, del análisis cuidadoso sobre las relaciones que establece con otros colegas, estudiantes y comunidad.

Resultados de la Experiencia como aporte a la construcción del MPL en Argentina

Dentro de las acciones que realizamos en el desarrollo de los talleres de sistematización encontramos:

- Ordenar y reconstruir el proceso vivido,
- Realizar una interpretación crítica de ese proceso,
- Extraer aprendizajes, compartirlos y
- Generar procesos de transformación de la práctica.

Dentro de los resultados tenemos:

1. El fortalecimiento del trabajo en equipo.
2. La adquisición de nuevos saberes pedagógicos.
3. La participación y legitimación de las propuestas organizativas como llamado a la participación activa en los sindicatos, porque en el proceso participaron docentes no sindicalizados y que se convocan para hacer parte del mismo.
4. La construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
5. El reconocimiento y puesta en valor de las experiencias.
6. La reflexión sobre la práctica.
7. La socialización de las mismas, a través de los escritos y en las exposiciones que se realizarán en este Congreso.

Y como productos concretos al día de hoy tenemos:

- 500 docentes de La Rioja participantes de los Pre-Congresos de AMP en el año 2012.
- 30 Ponencias escritas y socializadas en el V Congreso de Defensa de la Escuela Pública en La Rioja en el mes de Junio de 2012.
- Las Memorias del V Congreso.
- 500 docentes de Tucumán participantes del Curso- Taller sobre Sistematización de Experiencias.
- Conformación de 13 Círculos Pedagógicos en todo el territorio de la Provincia.
- Publicación de la Revista "La Ruta del (la) Maestr@".
- 150 escritos de sistematización sobre proyectos pedagógicos o educativos diversos que se realizan en las escuelas públicas de Tucumán.
- La presentación de 31 ponencias en el Congreso de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación en Tucumán en el año 2013.
- La realización de las Memorias del Congreso.
- 110 compañeros/as militantes de los Sindicatos base de la CTERA participantes del Taller de Lecto-Escritura y Sistematización de Experiencias en el Marco de la Diplomatura sobre Trabajo Docente, realizado en convenio con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires –UNIPE.
- 16 Sistematizaciones de los grupos participantes en la Diplomatura.
- Curso de Nivel 2 en Sistematización de Experiencias para los/as docentes de Tucumán.
- Memorias del II Congreso de APEM Tucumán, donde están recopiladas las 31 sistematizaciones de las experiencias presentadas.
- Conformación de la Red de Docentes Sistematizadores de Experiencias de APEM Tucumán.
- Continuidad del proceso de formación y consolidación de los círculos pedagógicos en La Rioja.
- Continuidad del proceso de conformación de la Red de APEM y del proceso de formación de los miembros de la misma.
- Programa de Formación en la Sistematización de la Experiencia Pedagógica iniciado en Febrero de 2015 en la Unión de Trabajadores de la Educación de La Provincia de Córdoba (UEPC).
- 31 Sistematizaciones de experiencias realizadas en las Escuelas y aulas de La Provincia de Córdoba, con 25 de ellas socializadas y listas para continuar el proceso de formación y multiplicación de la experiencia.

Si bien el Movimiento Pedagógico Latinoamericano es una iniciativa de la Internacional de la Educación y de los distintos sindicatos docentes en el continente, los/as docentes tienen el compromiso de darle contenido al mismo. La construcción del movimiento se da a partir de la realidad concreta, desde lo que se hace todos

los días en el aula de clase, intentando generar procesos colectivos, reconociendo a los otros (as), intentando transformar la realidad. Distintos son los intereses que movilizan cuando hacemos lo que hacemos, pero lo interesante es que todos los días se hacen cosas que no son visibles porque no se dan a conocer y porque no se socializan.

En los encuentros realizados durante el curso, en sus variadas versiones, ya sea para la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja (AMP), la Asociación de Profesores de Enseñanza Media (APEM) o la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), hablamos de la sistematización de experiencias, qué es, para que sirve, cómo se elabora, pero en paralelo vamos definiendo las experiencias que vamos a sistematizar, de tal forma que cada taller tiene un ejercicio en sí mismo que permite consolidar el escrito hasta obtener un resultado final. Para nosotros (as) ese resultado final es la sistematización propiamente dicha y su presentación como ponencia, artículo, capítulo de un libro o un documento para reproducir y estudiar en distintos escenarios.

En ese ejercicio de talleres, también se trata como punto central, dar a conocer los principios y concepciones del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, así como realizar aportes desde nuestras experiencias. Por eso todos y todas las que participan en este proceso de formación están familiarizados (as) con la propuesta, pero no sólo eso, además lo constituyen en la medida en que leen, reflexionan, debaten y hacen propuestas sobre lo que consideran debe tener el Movimiento; por ello, proponemos la consolidación de grupos de docentes en los territorios, que para el caso de La Rioja, los hemos denominado Círculos Pedagógicos, y para el caso de Tucumán, hemos conformado la Red de Docentes Sistematizadores. De esta manera, mientras lo discutimos estamos haciendo movimiento.

En todo este acumulado, rescatamos la disposición de los/as trabajadoras de la educación y a sus organizaciones sindicales en los distintos espacios por asumir este desafío y esperamos que este sea el comienzo de un trabajo que continúe en la perspectiva de mejorar los procesos educativos y pedagógicos de las escuelas y se conviertan en la base sólida que el Movimiento Pedagógico en Argentina requiere.

La formación permanente de docentes y la construcción de organización

Para finalizar es importante abrir algunas reflexiones en relación con la formación permanente de docentes, sin dejar de lado la importancia de la construcción colectiva y la conformación de procesos organizativos que son, a mediano y largo plazo, los que permiten dar continuidad a procesos que, o bien por situaciones coyunturales, políticas o de época, surgen y se consolidan en la medida en que los protagonistas de la formación se asumen como sujetos protagónicos; es decir, como sujetos políticos en permanente lucha por la defensa de los derechos de los/as trabajadoras de la educación.

Si bien la formación permanente en ejercicio, garantizada por el Estado, ha sido una lucha constante, hoy se vuelve realidad a través de la mesa paritaria nacional. Lo que ha permitido que el abanico de posibilidades frente a la formación se extienda hasta llegar a la escuela como comunidad de producción de conocimiento.

La formación docente, pasa por el reconocimiento de su experiencia, del análisis cuidadoso sobre las relaciones que establece con otros colegas, estudiantes y comunidad. Pasa por brindar a los/as docentes los elementos propios para el desarrollo de su trabajo, en condiciones dignas y con sueldos equitativos. Pero además, la formación debe contemplar el situar a los/as docentes como protagonistas de su producción, no entendiéndolos como objetos que hay que llenar de contenidos o que saturar con pruebas, estadísticas y mediciones internacionales.

Los/as trabajadores/as de la educación requieren comprender que la formación parte de sí mismos, de lo que producen colectivamente en la reflexión sobre su experiencia, en una búsqueda permanente de sentido y de bienestar colectivo que va construyendo y consolidando procesos organizativos más fuertes para continuar disputando la educación como un derecho, a la vez que defiende y recupera los derechos de los trabajadores de la educación y sus propuestas político-pedagógicas. En esta concepción está basada la experiencia de Formación para la Transformación.

Referencias

Freire, P. (1983). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. y Frei Betto (1994). *Esa Escuela Llamada Vida*. Sao Paulo: Ática.

López, D. y Varios (2005). *Hacia una Conciencia Transformadora: Reflexiones sobre una Experiencia de Formación Sindical en Colombia.* Bogotá: ACCD.

Movimiento Pedagógico Latinoamericano (2011). *Declaración de Bogotá*. Bogotá.

Notas

1 Los autores más trabajados en los talleres han sido: Fernando Vásquez Rodríguez, profesor colombiano que tiene varias publicaciones sobre el tema de la escritura en la labor docente: Vásquez R. Fernando. (2008) *Escritores en su tinta.* Bogotá: Kimprex ,Vásquez R. Fernando. (2008) "La Escritura y su Utilidad en la docencia". En: *Actualidades.* También se trabaja a partir de las propuestas de escritura de Daniel Cassany, el profesor catalán que ha escrito varios libros sobre formas de escribir: Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama, Cassany, D. (1988) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Piados ,Cassany, D. (1999) *Construir la Escritura.* Barcelona: Piados.

Una pequeña historia con el arte de los hermanos Zuleta Díaz en Tunja, digna de recordar para la memoria cultural

Pedro Bonilla Guerrero

Profesor (P). Facultad de Educación
UPTC. Tunja. Paipa

Catalina del Mar Bonilla Sanabria

Artista Visual PUJ,
Maestra Artes Plásticas UNAL.

"La palabra folklore suena como un papagayo que pertenece a todos, al pueblo entero" Elías Canetti. Premio Nobel de literatura 1981

Hace cincuenta años nos visitaron los nietos de la *"vieja Sara"* y sobrinos de *"Toño" Salas.* Eran los hijos mayores del *viejo Mile* que llegaban a Tunja con los deseos de estudiar. Emiliano Alcides y Tomás Alfonso Zuleta Díaz se matricularon en el Colegio de Boyacá en los años 1965 y 1966, respectivamente. Emilianito logró coronarse como bachiller académico en el año 1967.

La ciudad de Tunja fue fundada por Gonzalo Suárez Rendón el 6 de agosto de 1539. Simón Bolívar la llamó: *"Taller de la libertad".* Está localizada en una meseta de la cordillera Andina a 2.800 metros de altura sobre el nivel del mar. Tunja es la ciudad de los recuerdos, y con ella cada piedra tiene una historia que atestigua su glorioso pasado (CUERVO, 1961). Estos jóvenes artistas venían de Villanueva (Guajira), llenos de cantos, versos, y canciones que al compás del acordeón y la voz, sembraron su herencia ancestral en Boyacá para la historia de la música colombiana. La melodiosa voz del cantante, era una novedad por su expresividad en la tonada, su gestualidad en la interpretación y su poética reflejada en los versos de la canción; que mostraba el romanticismo cos-

tumbrista del artista que vive en el caribe colombiano. Como él mismo lo dice: *"por eso es que yo canto más fuerte cada día. Su nota es el encanto que hay en la tierra mía"*[1]

El acordeón con el manejo de los pitos y los bajos en su interpretación, eran motivos de observación atenta para apreciar lo magistral del toque. Cuando Emilianito, ejecutaba su instrumento musical en Tunja por esa época, causaba sorpresa y admiración. El uso de las manos y los dedos en la digitación del acordeón, era novedoso por la destreza y habilidad técnica que exponía, obligando al músico que lo observaba a imitarlo con muchas ganas de aprender.

La Universidad Pública de Tunja, cautivó a *Emilianito* y se matriculó en la Facultad de Agronomía en el primer semestre del año 1968, con registro de inscripción de matrícula *número 548 correspondiente al estudiante Emiliano Alcides Zuleta Díaz, con c.c. 13709665 de Valledupar, nacido en Villanueva Guajira el 28 de diciembre de 1944.* Cursó hasta el tercer semestre y a mitad de 1969 se retiró; logrando como maestro y estudiante de su arte musical y acompañado de su hermano "*Poncho" Zuleta Díaz*, sembrar la semilla de su cultura vallenata.

La maestra *Aurita Velazco* fue en ese tiempo promotora y *"mecenas"* de los artistas que llegaban del caribe, el pacífico, los santanderes y el sur *del* país a estudiar en la U.P.T.C. Fomentando la cultura creada en sus territorios para la grandeza del país.

Por gestión del antropólogo *Eliécer Silva Celis,* por esa época rector de La U.P.T.C. y *Aurita Velazco* directora del *grupo folklórico Nemqueteba*, se logró la financiación por acuerdo resolutivo, un valor de $1.065 (Un mil sesenta y cinco pesos M/Cte.) Para gastos de transporte aéreo y viáticos en la participación de *Emiliano Zuleta Díaz* al concurso de acordeoneros aficionados en el *segundo Festival de la Leyenda Vallenata en Valledupar (1969)* logrando triunfar en la categoría como Rey vallenato Juvenil; así se comprueba que su primer éxito artístico se promovió desde Tunja (Boyacá)[2]."Poncho" y Emilianito en el Colegio Boyacá y en la UPTC. fueron bien recibidos como artistas que eran y supieron cultivar amistades con su cultura compartida; como es el caso de la artista *Aurita Velazco*, que logró en su grupo de danzas folclóricas colombianas "*Nemqueteba*"; innovar el baile popular con el montaje de la música caribeña y la puesta en escena de *danzas del caribe y el pacífico, como lo son la cumbia, el porro, el mapalé, el currulao y el bullerengue*; y que por esa época no aparecían estas manifestaciones artísticas en Tunja. Sólo el apoyo musical de los *hermanos Zuleta Díaz* pudo generar esta innovación para la danza folclórica andina.

Eran los años sesenta y la capital Boyacence se llenó de paseos, merengues, sones y puyas, ritmos musicales que motivaron la actividad cultural de intercambio. Con el tiempo la artista de la danza folclórica, la maestra, *Aura Velazco*, motivó con su grupo folclórico de danza "*Nemqueteba"* institucionalizar en la universidad por primera vez la extensión cultural a diferentes

poblaciones y regiones del país. Abrió espacios de trabajo cultural, para que estudiantes universitarios que procedían del caribe colombiano, dinamizaran sus grupos y semilleros de trabajo cultural con la danza. Así por ese tiempo aparece el grupo de danzas folclóricas *"Benkos Biohó"* dirigido por *Silvio Daza*, un cartagenero que ama la música de *San Basilio de Palenque* y el tambor y la tambora eran sus instrumentos preferidos en compañía de la gaita. Paralelamente Oriundo de Mompox, llega el estudiante *Nayib Eljaude* que conforma y dirige el grupo folclórico caribeño y ribereño*"La Cuzumba",* para hacer un homenaje a los poetas *Candelario Obeso* y *Miguel Gutiérrez*, la música y el baile de *las Farotas de Talaigua, Pacho Rada* y su leyenda del *Hombre Caimán* y al maestro *José Benito Barros Palomino* que dignificó con su cumbia, *La Piragua*, la belleza del Río Grande de la Magdalena y su importancia para la cultura colombiana.

En ese tiempo su primer alumno en Tunja fue el acordeonero Yebrail Rojas Martínez, que tenía en compañía de su hermano Jorge Rojas Martínez, Teodobaldo Noriega, Orlando Castañez y Harold Suárez, un conjunto musical llamado *Los Playoneros*, que Emilianito Zuleta Díaz pudo orientar,

asesorar y ponderar su arte musical con mayor relevancia para Boyacá y otras ciudades vecinas como Bucaramanga e Ibagué.

Este grupo musical asimiló de los Hermanos Zuleta Díaz, muchos estilos y enseñanzas relacionadas con la cultura Vallenata y fueron sus grandes amigos y promotores de su arte, durante su estadía de cuatro años y medio por estas tierras andinas que también amaban los acordes musicales de las regiones costeñas.

El manejo gestual del cuerpo en la acomodación del instrumento para su ejecución, también provocó curiosidad por el artista guajiro, que producía con elegancia sus notas melodiosas suscitando hondos suspiros en sus oyentes, que lo empezaron a imitar con el toque y el canto vallenato al estilo musical boyacense.

Esos artistas al llegar a este territorio nos enseñaron a compartir la cultura en su dimensión significativa y de comprensión, para la alegría del espíritu libre y la espontánea expresividad del cuerpo, con la danza y el baile folclórico. Emilianito como poeta nos regaló tres canciones que fueron escritas en esta ciudad y que reflejan su creatividad romántica y costumbrista: *Landys, Mis vacaciones y la Herencia*[3].

El artista al mostrar su cultura siempre experimenta, alegría al compartir el mensaje; orgullo de hacer sentir lo que se quiere, satisfacción de cumplir con sus deseos y motivaciones. Porque el arte en la sociedad se comparte para hacer amigos y la vida comunitaria se alimenta y se tonifica cuando se aprecia la belleza del arte en todas sus facetas.

El artista se motiva a crear cuando estimula su pensamiento. Un músico al mostrar su arte de cantar está compartiendo la tonada sublime de su voz, para despertar el sentimiento de admiración por su talento exclusivo; y que caracteriza su estilo como artista.

La voz que expresa el canto, comunica en el oyente la comprensión del texto como algo cultural, que lo llena de alegría a nivel del sentimiento, le permite ubicar un recuerdo pasado en la construcción de su identidad y de pertenencia a una región con mayor dignidad y orgullo. *"Un pueblo sin identidad social y cultural estaría a merced de cualquier dominación"*

Las canciones en el caribe colombiano, narran historias de la vida cotidiana y en ellas la comunidad disfruta el poder de la palabra poética y la melodía del instrumento. Existe un dicho popular que dice: *"Cuando uno está enamorado hasta los lamentos le parecen canciones"*. Los músicos siempre motivan con sus cantos la risa, el suspiro, el chiste, el piropo y la conversación. Su temática se fundamenta en el amor, el paisaje natural, la belleza de la mujer y crónica de la vida cotidiana relacionada con el trabajo, la vida familiar y las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales de su región. Esas son sus fuentes de inspiración y los motivos para componer una canción con arraigo campesino y popular.

La voz, en el canto vallenato al llegar a competir con el bambuco, el pasillo, el torbellino y la guabina; marcó la recia tonada y el manejo del verso cantado para expresar con mayor fuerza el poder del sentimiento romántico y costumbrista, que muestra el sentido afectuoso, amoroso y cariñoso con mayor libertad en su creación.

El artista caribeño se extrovierte con el canto y el baile; porque su cuerpo es una caja de resonancia musical y al expresar su movimiento, introyecta la alegría hasta en los poros de su piel y su mirada. El grito es muy común escucharlo, al expresar con el baile su emoción cultural, que el mensaje de la canción le provoca, cuando la melodía le recuerda sus ancestros y los motivos de su composición.

Es un grito que sale de lo más profundo del alma y es muy característico del juglar y del trovador en el caribe colombiano: *HUEPA JEEE – OA, APA, SABROSO, UYUYUIIII, HUIPITY* y el famoso *AY... HOMBE*. Que al escucharse invita al baile con emoción.

El artista en el altiplano se introyecta con el canto y el baile. Su expresividad con el movimiento del cuerpo es recatada y controlada por el decir del prejuicio moral y de las normas de conducta. En el canto aparece la voz lenta y pausada, que penetra en el oyente con una cadencia suave para sacarle un suspiro o un lamento; pero siempre lo invita a reflexionar de otra manera al sentir los efectos sentimentales de la canción**:** *"Esa era la canción del abuelo", "Con esa música yo me crie y crecí",* y *"esos cantos los escuché en las romerías y las posadas"*

Las canciones en lo andino llevan siempre al recuerdo con la nostalgia, al lamento con la desesperación y a la añoranza con el sueño de las utopías. La montaña provoca en el espíritu creativo del artista un control frío acorde con su territorio y en el

caribe, por el contrario, el calor provoca la ligereza fiestera en el manejo del folklore. Por eso se dice: *"Ustedes son muy folklóricos, guapachosos y bullangueros".*

Colombia es un país de regiones y en cada una, el arte y la cultura tienen sus propias connotaciones, que las hacen diferenciar y caracterizar en sus pobladores. Pero siempre el poder de la cultura colombiana, en todas sus regiones, tiene sus ingredientes triétnicos en la conformación de la nacionalidad para su historia. Manuel Zapata

Olivella nos recuerda que: *"No hay fenómeno cultural colombiano que no dé cuenta de la trietnicidad de nuestra formación cultural"* (LLERENA, 1985).

En estos tiempos que se avecinan para el manejo del postconflicto, la cultura y el arte serán las únicas herramientas a implementar en la convivencia social, para construir nuevos ciudadanos, que garanticen la vida saludable del país para la paz.

La dinastía Zuleta Díaz ha mantenido desde su origen en la Guajira, una *"continuidad cultural por tradición generacional a lo largo de su historia"* (LLERENA, 1985) y su originalidad se caracteriza a nivel del arte musical en el manejo de la voz al cantar, la expresión de la poesía popular y la digitación del acordeón, como el instrumento clave para el ritmo melódico, que caracteriza ese manejo de los pitos y los bajos como una herencia que se distingue a nivel de sus conciertos. Estos rasgos los hacen ver más elegantes y exclusivos en su presentación como artistas de la música popular en Colombia.

Ese fenómeno artístico de esta dinastía *"es producto de madurez y de continuidad" (CABRERA, 1977)*; en tal sentido estos juglares son auténticos en el manejo de su arte *"que se nutre de las memorias históricas y culturales vivenciadas en la cotidianidad y las crónicas de la vida en la comunidad campesina"*(CABRERA, 1977).

Estos artistas populares de la música vallenata, han mantenido en el caribe colombiano una continuidad histórica a nivel de su producción creativa musical y Poética, que a través de sus cantos y toques les han merecido su reconocimiento nacional e internacional con premios y galardones como grandes exponentes de su arte; que siempre representan a un país a nivel de trabajo cultural en foros académicos, ferias, exposiciones y conversatorios en universidades.

Por algo el Nobel de Literatura, *Gabriel García Márquez*, los invitó a Estocolmo en la compañía de *Toto la Momposina, Rafael Escalona* y las *Farotas de Talaigua* en el año 1982 a recibir el premio a las Letras Colombianas, que se nutrieron con esas historias que contaron las canciones vallenatas y los bogas que pescaban bocachicos en el *Yuma*, arrullados con los versos de *Candelario Obeso* y el ritmo cumbiambero de la *Piragua* de José Benito Barros. Dicen por ahí que el mismo autor dijo *"Cien años de soledad, no es más que un vallenato de trescientas páginas"* (LLERENA, 1985), y que la novela *"El amor en los tiempos del cólera"* viajó por el mundo llevando un verso de Leandro Díaz Duarte como epígrafe en su primera página: *"En adelanto van estos lugares ya tienen su diosa coronada"* (ARIZA, 2009).

Tampoco podemos olvidar que al leer Cien años de soledad, encontramos al juglar *"Toño" Salas*, el hijo de la "vieja Sara" que es un personaje de Macondo(GARCÍA MÁRQUEZ, 1985).

El Grammy Latino de la Música premió a los Hermanos Zuleta en Nueva York con su obra musical: *Cien años de bohemia* en el año 2006.

En el año 2016 recibirán el homenaje merecido a su dinastía, en el marco del Festival de la Leyenda Vallenata en Valledupar, así se legitima y constata que a lo largo del tiempo, estos artistas guajiros pasarán a la historia de la música colombiana, como una de las grandes escuelas de formación y conservación de la cultura del acordeón y la canción poética, originada en el territorio de la etnia Wuayú de gran orgullo patrimonial para el Caribe Colombiano.

Hoy al escuchar la radio se recibe la noticia de la *UNESCO*, que reconoce esta cultura como un regalo para la humanidad amante de la música llena de poesía y la sonoridad melódica de los acordeones, pero hay que defender sus raíces para que no se olvide que es una música rural vernácula y de tradición campesina y ribereña (OÑATE RIVEROS, 1993).

Los artistas de este país, al tener el don facultativo para la creación, son los encargados de producir ideas, abrir espacios a la convivencia participativa para construir nueva ciudadanía, fundamentada en el arte, la cultura, la ciencia, la política y la educación, para así poder impulsar procesos de investigación, que rescaten los patrimonios culturales y naturales que están en el olvido de algunas regiones de Colombia y ser capaces de plantear nuevas alternativas y estrategias para el manejo del posconflicto con la implementación de la paz, que ahuyente con la sensibilidad y la belleza la horrible guerra que vivimos los colombianos desde hace muchos años.

"Las prácticas culturales son, más que acciones, actuaciones. Representan la actuación simbólica" (Periodico El

Tiempo, 2015). "Hoy todas las culturas son de frontera. Todas las artes se desarrollan en relación con otras artes. Los videos y las canciones que narran acontecimientos de un pueblo son intercambiados con otros. Así las culturas pierden la relación exclusiva con su territorio, pero ganan en comunicación y conocimiento" (CABRERA BARNEY, 1977).

La tarea a desarrollar por estos tiempos que se viven en Colombia, es construir espacios en que el saber y la creación puedan desplegarse con autonomía para que el Estado comprenda que la Educación se debe fundamentar desde su base con la enseñanza del arte, la ciencia, la cultura y la filosofía humanista, que reclama la formación de los ciudadanos aplicando nuevos modelos de participación democrática e implementando políticas públicas que favorezcan su convivencia y su rol de trabajo en la moderna sociedad que nos corresponda vivir en el Siglo XXI.

Pablo Neruda, en el poema *"Bailando con negros"* nos dice:

Negros del continente, el nuevo mundo
Habéis dado la sal que faltaba
Sin negros no respiran los tambores
Sin negros nos suenan las guitarras.

(Neruda, 2010)

Bibliografía

ARIZA DAZA, Oscar Andrés .Narratología del VALLENATO. Ed. UNICESAR .Valledupar 2009

CABRERA BARNEY, Eugenio .Transculturación y Mestizaje en el Arte en Colombia .Universidad Nacional de Colombia. 1977.

CUERVO PATARROYO, Ramón; RIVADENEIRA, Luis Mario. Boyacá.Editorial Andes.Bogotá.1961.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel .El Amor en los Tiempos del Cólera. Ed. Oveja Negra .Bogotá 1985.

LLERENA VILLALOBOS, Rito. Memoria Cultural en el Vallenato: Un Modelo de Textualidad en la Canción Folclórica Colombiana. Universidad de Antioquia. 1985.

NERUDA, Pablo. Antología General. Edición conmemorativa Real Academia Española. Alfaguara. Perú, 2010.

OÑATE RIVEROS, Rafael. Revista Número 26 FESTIVAL DE LA LEYENDA VALLENATA. Valledupar. Abril 28 al 1 de mayo de 1993.

PERIODICO EL TIEMPO. Miércoles 2 de diciembre de 2015. Bogotá.

Notas

1 Álbum Discográfico "Nobleza y Folklor" .Sony Music. Bogotá. 2003

2 Resolución N° 149 de abril 21 de 1969 UPTC. "por el cual se hace un reconocimiento"

3 Informe escrito sobre la historia de los Hermanos Zuleta Díaz en Tunja. Ingeniero de Vías y Transportes UPTC. Jorge Eduardo Rojas Martínez, Noviembre 30 de 2015. Integrante del grupo musical Los Playoneros. Boyacá 1964.

fecode
CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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

Contacto:
www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co
Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832

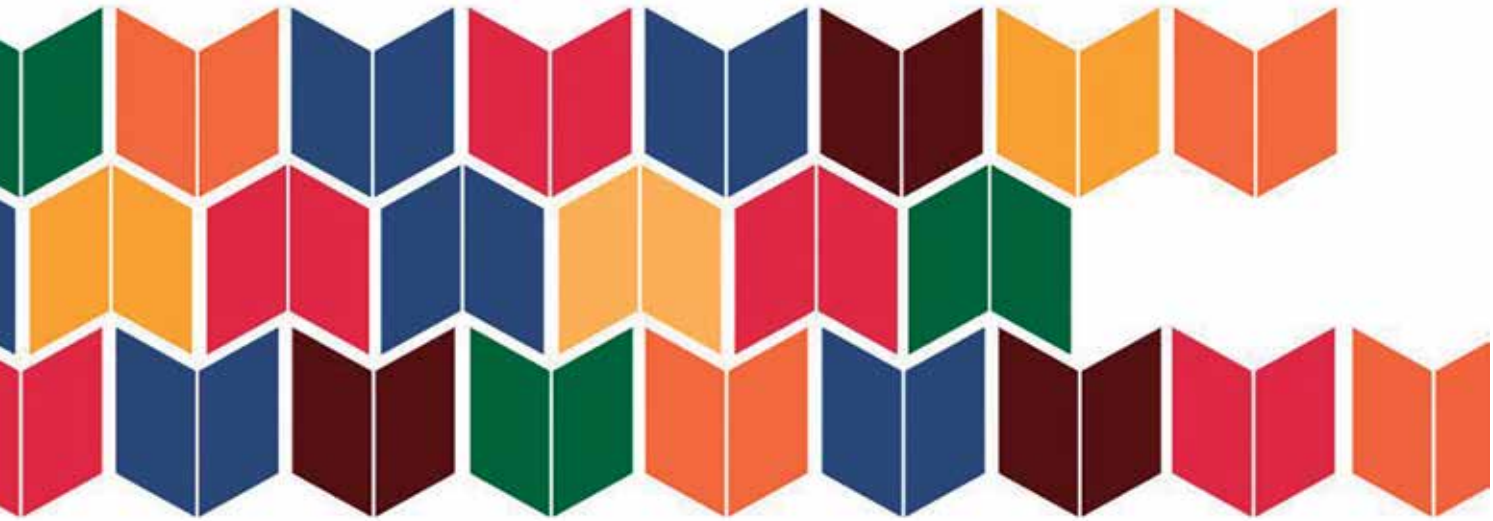
filbo 19 abril / 2 mayo 2016

filbo 29 2016

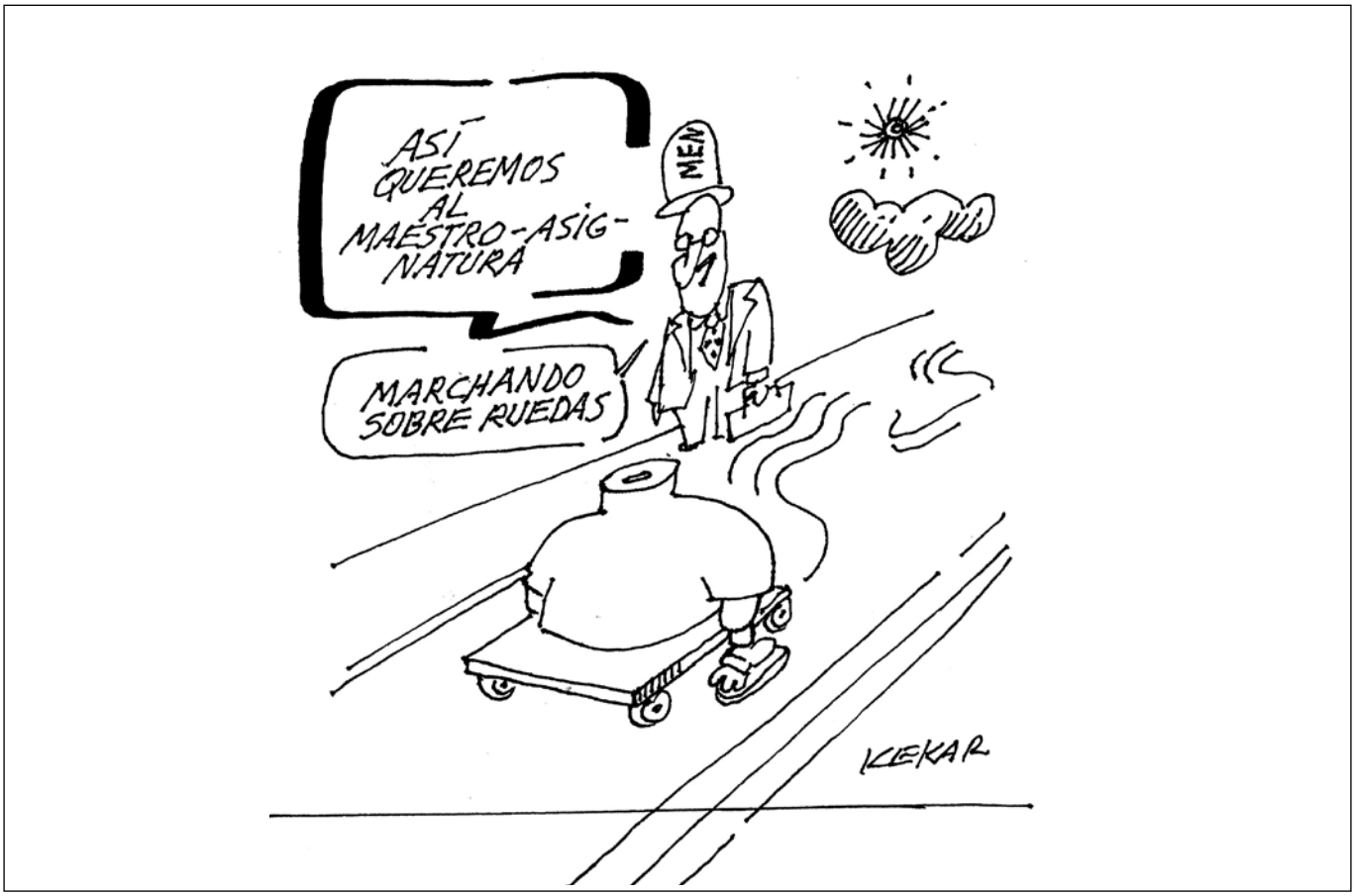
29 Feria del Libro
País invitado Holanda

Revista Educación y Cultura

Los esperamos del 19 de abril al 2 de Mayo en el
Pabellón 6 Piso 2 stand 313 conozca nuestras ofertas y promociones.



PISA
OCDE
OTRA VEZ LOS MERCENARIOS: VIENEN A FORMAR CAPITAL HUMANO
KEKAR


ASÍ QUEREMOS AL MAESTRO-ASIGNATURA
MEN
MARCHANDO SOBRE RUEDAS
KEKAR

Formación por competencias

Autora: Carmen Amalia Camacho Sanabria, Sandra Milena Díaz López
Editorial: Magisterio
Páginas: 145
ISBN: 978-958-20-1085-0

Mediante una visión articuladora entre el contexto del aula, la teoría pedagógica, las políticas educativas, los instrumentos normativos, el diseño curricular, el manejo de procesos didácticos para el desarrollo de competencias, y la verificación de su logro, Formación por competencias permite que directivos escolares y maestros, se contextualicen e identifiquen el sentido de sus roles y responsabilidades en la tarea de formar a sus alumnos. Ofrece además, un propuesta específica de medios, herramientas e instrumentos para el desarrollo de competencias. Es una obra de gran utilidad tanto para la formación universitaria como para el desarrollo profesional permanente de maestros de los diferentes niveles de la educación formal.

Carmen Amalia Camacho es Doctora en Educación. Dirige el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Tiene amplia trayectoria en docencia, dirección y evaluación en Educación Media y Superior, así como en la formulación, implementación y evaluación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Sandra Milena Díaz es Magister en Filología Hispánica y Licenciada en Filología e Idiomas. Trabaja como consultora en proyectos de cualificación educativa y en la formulación, implementación y evaluación de currículos por competencias y por ciclos.

Otras realidades, otros caminos

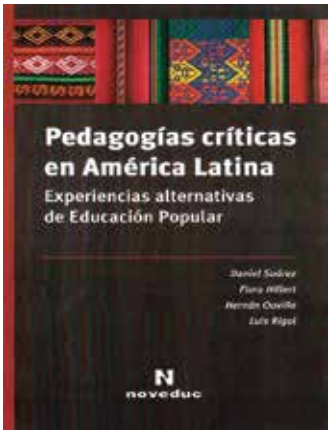
Autor: Premio Nacional de Paz Crónicas 199-2014
Editorial: Taller de Edición Rocca
Páginas: 389
ISBN: 978-958-59159-2-3

"En esta publicación, se reeditan las crónicas publicadas en el 2010 con los ganadores del Premio Nacional de Paz, que suman las historias de las personas y organizaciones que generaron cambios para vivir pacíficamente en sus regiones a pesar de las diferencias ideológicas, sociales y culturales. El libro muestra que es posible, por caminos diversos, llegar a soluciones pacíficas y romper el silencio y la indiferencia". Este libro es acerca de Colombia. Es un viaje por Colombia. Un viaje por experiencias de la dignidad colombiana, hecho por periodistas acostumbrados a traernos noticias desde la realidad. No había reglas. O sí, tal vez una, no hacer una oda a las experiencias. Ir, mirar, conversar y contar. Contar la historia de cómo venimos siendo Colombia desde los espejos de nuestras experiencias de dignidad, paz, y vida. Este libro es un testimonio de la nación colombiana que cuenta. Si lo logramos, ¡Usted dirá! Por ahora, lo invitamos a que lea estos cuentos de la gente de paz de este país llamado Colombia.

Omar Rincón

Pedagogías críticas en América Latina

Autores: Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviña, Luis Rigal
Editorial: Noveduc
Páginas: 184
ISBN: 978-987-538-452-1



Los autores, profesores de la Maestría en Pedagogías Criticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, destacan nuevos rasgos emergentes de las pedagogías latinoamericanas en distintas instituciones y espacios educativos.

Los trabajos que se presentan pretenden avanzar en la construcción de teoría no desde afuera de las prácticas sino en diálogo con ellas. Para ello recorren experiencias de docentes y estudiantes en el marco de la escuela pública, orientadas por las políticas y los gobiernos o desplegadas por iniciativa de los sujetos escolares; experiencias de movimientos, redes y colectivos de docentes que investigan sus prácticas; y experiencias político-pedagógicas de movimientos y organizaciones sociales con propuestas formativas autogestionadas y auto-organizadas, basadas en la tradición y los principios de la educación popular, que resignifican y amplían la noción de lo público más allá de lo propiamente estatal.

Todas estas experiencias son protagonizadas por actores que avanzan en su autonomía y en una perspectiva emancipatoria, y pueden incluirse en la deconstrucción del pensamiento pedagógico colonial y la reconstrucción de una tradición crítica desde y para Nuestra América plural, diversa, múltiple, democrática.

La mirada pedagógica para el siglo XXI

Compiladoras: Flora M. Hillert, María José Ameijeiras, Nora Graziano
Editorial: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2011
Páginas: 210
ISBN: 978-987-1785-17-9

La "Maestría en Educación: Pedagogías Criticas y Problemáticas Socioeducativas" tiene entre sus objetivos recuperar el espacio de lo pedagógico en el debate disciplinar de las Ciencias de la Educación, a fin de contribuir a superar visiones fragmentadas del objeto de estudio. El centro de interés está puesto en la reflexión sobre algunos núcleos que permitan articular la presencia dispersa, compleja y problemática de "lo pedagógico" en los desarrollos teóricos, las temáticas y las prácticas contemporáneas. Por eso consideramos central contextualizar los temas y habilitar fuertemente la reflexión de las experiencias argentina y latinoamericana.
Fueron denominadas Jornadas de Debate y Producción. Debate, porque sostenemos que en la circulación de la palabra, la expresión de ideas diversas, la argumentación, la fundamentación y la discusión respetuosa avanza la construcción de lo público. Producción, porque pensamos que es posible generar instancias de construcción colectiva que estimulen la reflexión profunda.
Y en nuestra práctica permanente, creemos que la Maestría no es solo un espacio de transmisión, sino también de elaboración y generación de conocimiento de los docentes, investigadores y cursantes, conocimiento que debe difundirse, compartirse, contrastarse, a fin de aportar a la solución de los problemas de nuestra educación y nuestra patria. (contracarátula)

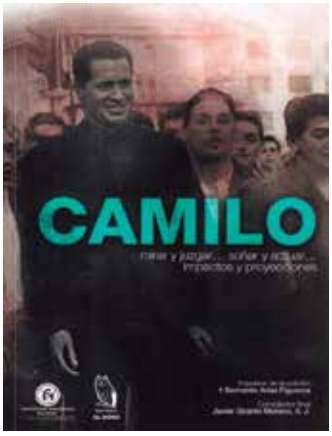
Aprender a escribir en la Universidad

Compiladores: Eduardo Escallón Largacha, Andrés Forero Gómez
Editorial: Universidad de los Andes
Páginas: 148
ISBN: 978-958-774-179-7

Este libro presenta las reflexiones y enseñanzas que se han generado sobre el aprendizaje de la escritura en los cinco años de funcionamiento del Centro de Español de la Universidad de los Andes. Desde su fundación, el Centro de Español se ha encargado de promover el desarrollo de la escritura académica en la comunidad universitaria uniandina, con estrategias como un curso básico de producción de textos, unos cursos disciplinares con componente intensivo de escritura y un sistema de tutorías que desarrolla las competencias de los estudiantes en el lenguaje escrito. Con este enfoque, el presente libro recoge diversas perspectivas interdisciplinares sobre el aprendizaje de la escritura académica en el contexto universitario, a partir de la reflexión de los agentes que intervienen en el proceso: profesores, estudiantes, tutores, coordinadores y personal administrativo. Esta obra está dirigida a todos los interesados en el aprendizaje de la escritura académica en cualquier disciplina, ya sea como profesores o como estudiantes de pregrado o de posgrado.

Camilo mirar y juzgar... soñar y actuar... Impactos y proyecciones

Compilador: Javier Giraldo Moreno S.J .
Editorial: El Búho
Páginas: 288
ISBN: 978-958-8908-57-1



Estructuras, instituciones, tradiciones, procesos, realidades y hechos, a través de la mirada interpelante del padre Camilo Torres Restrepo. Su vida y testimonio según personalidades que lo conocieron de cerca.
"Queremos ofrecer en este volumen una selección ordenada de textos que nos den acceso al pensamiento político del padre Camilo Torres Restrepo.
La mayoría de los textos utilizados nos remiten a su contexto inmediato que fue su acción comprometida y testimonial. En efecto, los discursos, conferencias, reportajes, cartas, editoriales del Frente Unido, mensajes y proclamas aquí transcritos, constituyen la versión teórica de una práctica intensa que buscaba un cambio eficaz de las estructuras sociales, motivada por una pasión humanizadora de la historia.
(…) Quienes hemos reeditado estos escritos de Camilo, lo hacemos con la convicción de que son una semilla aún fértil para la construcción de una sociedad más justa y como tal la ofrecemos a los lectores".

Javier Giraldo Moreno, S.J.
Bogotá, octubre de 2015

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave*:* Estandarización por tesauros

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

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

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

Las *referencias bibliográficas,* según normas APA.

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

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

Revista
Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 Nº 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia – Quindío
SUTEQ
Carrera 13 Nº 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 Nº 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B Nº 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A Nº 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 Nº 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F Nº 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 Nº 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 Nº 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel Nº 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 Nº 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 Nº 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-4346152

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

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 Nº 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 Nº 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín – Antioquia
ADIDA
Calle 57 Nº 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 Nº 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 Nº 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A Nº 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 Nº 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 Nº 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 Nº 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 Nº 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 Nº 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 Nº 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A Nº 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 Nº 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 Nº 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 Nº 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 Nº 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 Nº 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 Nº 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A Nº 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 Nº 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 Nº 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode

Las expresiones de vida con que se construye Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno

Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.
Barranquilla: 1430 a.m.
Cali y Cartagena: 620 a.m.
Cúcuta: 660 a.m.
Bucaramanga: 1230 a.m.
Ibagué: 920 a.m.
Pereira: 1270 a.m.

www.facebook.com/fecode

https://twitter.com/fecode

YouTube

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164
9 770120 716006