

# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE MAYO DE 2014

## A 20 años de la Ley 115 Balances y perspectivas



# COLECCIÓN

## Revista Educación y Cultura

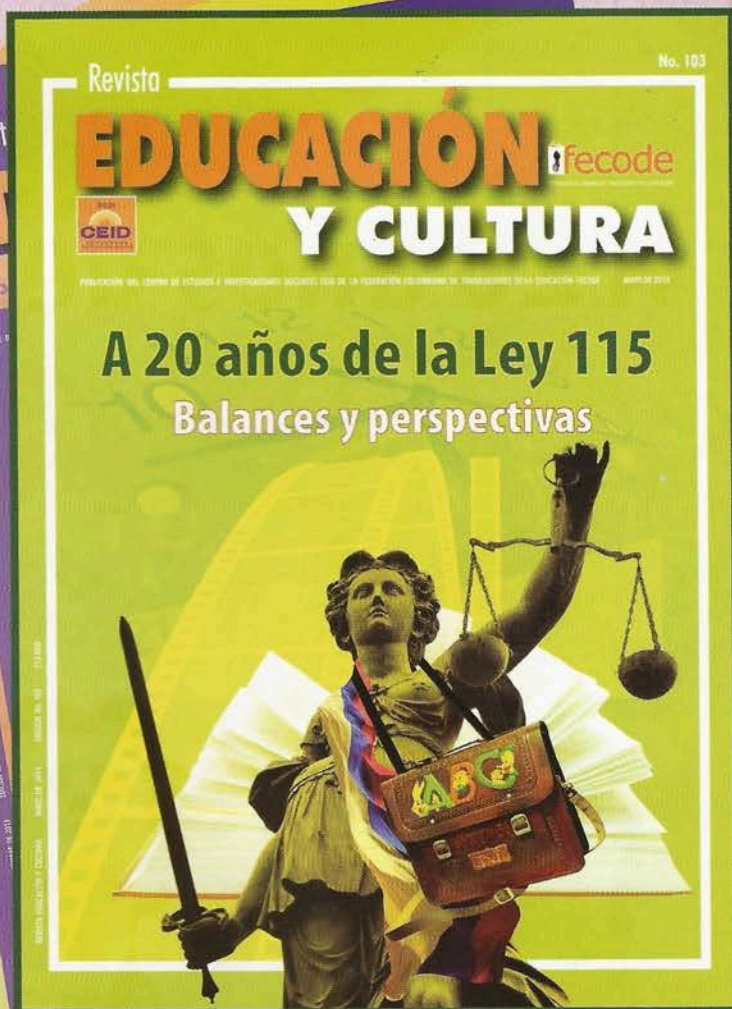
30 años construyendo el movimiento pedagógico

# 50 revistas

de ediciones anteriores  
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



**CEID - FECODE**

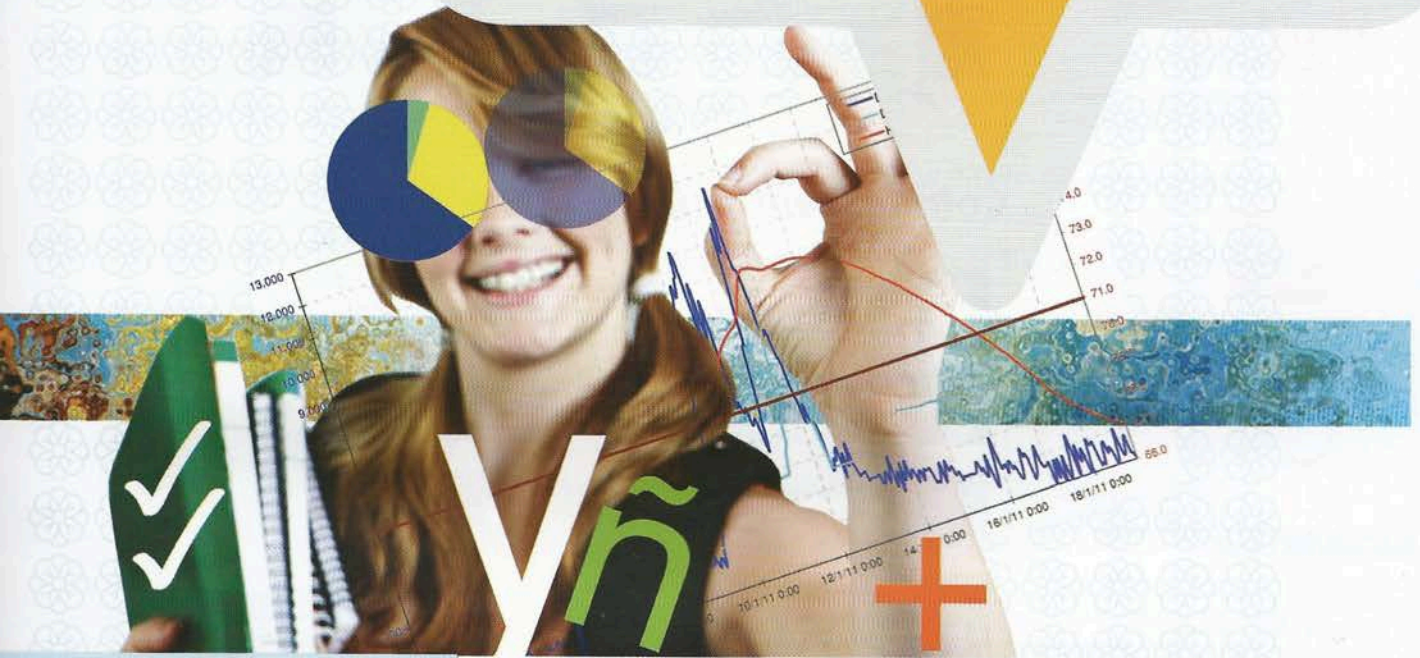
Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fencode.edu.co

CONVERSATORIO

# PREGUNTAS POR EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA



Más allá del balance de la Ley General de Educación en sus veinte años, la situación actual de la escuela y la educación en Colombia merecen otras perspectivas de análisis, diferentes a las ofrecidas por la acción mediática, los diagnósticos ligeros, los informes, las pruebas estandarizadas y las recetas coyunturalistas.

El panel es una pregunta abierta para surcar el terreno con reflexiones y propuestas de pensamiento y acción con el propósito de responder: ¿cuál debe ser el sentido de la educación, sus fines y su razón de ser en el mundo actual?

## PANELISTAS INVITADOS:

**Mercedes Boada** - Coordinadora Expedición Pedagógica Nacional  
**Dr. Alberto Martínez Boom** - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica  
**John Ávila** – Director CEID Nacional

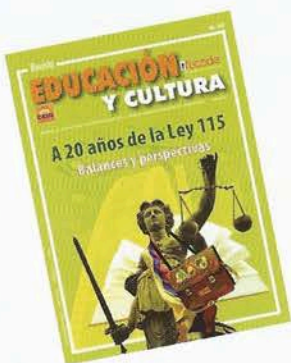
## LUGAR:



Corferias, Salón Soledad Acosta de Samper  
Mayo 7 de 2014 - 2:00pm a 5:00pm

## INVITAN:





## Revista Educación y Cultura

Mayo - Junio de 2014 No. 103

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



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



**INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA**

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

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Luis Alberto Grubert Ibarra  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario Seguridad Social y Pensional**  
Enrique Contreras Cadena



**Secretario Asuntos Jurídicos**  
Nelson Javier Alarcón Suárez



**Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



**Secretario Asuntos Internacionales**  
Francisco Torres Montenegro



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



**Segundo Vicepresidente**  
Over Dorado Cardona



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



**Secretario de Cultura, Recreación y Deporte**  
Tarsicio Mora Godoy



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



**Secretario Mujer, Niñez, Juventud y Familia**  
Luis Alberto Mendoza Perinián



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros



**Secretario Asuntos Pedagógicos**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Miembro Comité Editorial



**Secretario Asuntos Gremiales y Cooperativos**  
Luis Alfonso Chala Lugo



**Fiscal**  
William Velandia Puerto

## Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Fanny Milena Quiñones**  
CEID



**Francisco Xavier Tinoco**  
Director Comercial



**John Ávila B.**  
Director CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Luis Eduardo Rodríguez Caro**  
Corrección de estilo



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Vanessa Parra Rojas**  
Secretaria Revista



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



**Marcela Palomino**  
CEID



**José Vicente Joven Núñez**  
Asesor General de la Revista

# Contenido



- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Veinte años de la Ley 115: Su vigencia  
*Alejandro Álvarez Gallego*
- 13** La Ley General de Educación y la restructuración de la profesión docente  
*John Ávila Buitrago*
- 19** La exposición de motivos del Proyecto de La Ley General de Educación  
*Juan Carlos Garzón Barreto*
- 24** La configuración de las relaciones de saber y poder a partir de la Ley General de Educación  
*Luis Edgardo Salazar Bolaños*
- 30** El proyecto pedagógico y educativo alternativo en el marco de la Constitución y la Ley General de Educación  
*Tulio Badel Martínez*
- 34** Defensa de la Ley General de Educación en sus veinte años  
*José Fernando Ocampo*
- DEBATE**
- 37** Entrevistas a Abel Rodríguez Céspedes, José Fernando Ocampo, Alberto Martínez Boom y Orlando Pulido Chávez
- REGIONES**
- 46** Maicao: historias compartidas  
*Alfonso José Acuña Medina*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 52** Comprendiendo la didáctica desde las diferencias  
*Diana Paola Melo López*
- 56** ... Conversando sobre evaluación...  
*Entrevista al Maestro Raúl Barrantes*
- INVESTIGACIÓN**
- 60** El pensamiento de los profesores de educación física acerca del currículo en la formación de licenciados  
*Ibette Correa Olarte*
- 67** Educación afro y conciencia crítica  
*Jorge Enrique García Rincón*
- EDUCACIÓN SUPERIOR**
- 73** Universidad, el movimiento pedagógico y el currículo  
*Luis Alberto Malagón Plata*
- 78 QUÉ LEER**

Comprender la importancia que en su momento tuvo, para la educación nacional y el magisterio, la Ley 115 de 1994, pasa por reconocer el momento histórico que vivíamos y los antecedentes del sistema educativo colombiano hasta la expedición de la Constitución Política de 1991. De esto dan cuenta los trabajos que se han producido en razón de toda esa movilización de ideas que originaron y posibilitaron el desarrollo del Movimiento Pedagógico.

Los estudios de algunos maestros, historiadores, sociólogos y otros intelectuales interesados en conocer y comprender el devenir de la educación en nuestro país, destacan el carácter confesional y prejuicioso de la educación colombiana, como un elemento que ha sido determinante en la designación y formación de los educadores, desde 1767, cuando se nombró a un laico (Don Miguel Bonet) como maestro de Escuela. Y, podríamos agregar que, no obstante que la Ley General de Educación fue expedida el 8 de Febrero de 1994, la confesionalidad y los prejuicios siguen prevaleciendo en muchos casos, ya no de manera legal, sino fáctica.

Las pugnas ideológicas y políticas por el control del Estado impidieron que desde mediados del siglo XIX y la casi totalidad del siglo XX, o sea, en casi todo el transcurso que hemos tenido de vida republicana, el Estado pudiese ocuparse con éxito, en atender a la necesidad de la expedición de una ley que estableciese las normas generales para regular la educación pública. Durante todo ese tiempo, la educación pública, y en particular el nombramiento de los maestros, fue un campo de disputa del clientelismo político, refractario a las ideas sobre la necesidad de que los maestros tuviesen una formación acorde con los requerimientos de su ejercicio profesional. La creencia, bien alimentada por intereses políticos y religiosos, de que el ejercicio de la docencia *no tenía más requisito que la virtuosidad, algún conocimiento en lectura y escritura y las habilidades para contar*, no obstante que iba siendo derruida por el Movimiento pedagógico, solo sería desplazada de la escena nacional con la Ley General de Educación que emergía como desarrollo necesario de la Constitución del 91.

Antes de la Ley General, era ostensible la carencia de normas generales para regular el servicio público de la educación y, consecuentemente, la anarquía que ello propiciaba iba en detrimento tanto de la educación como de los intereses gremiales. En el primer aspecto y como desarrollo fundamentado en los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tienen todas las personas, en las libertades de enseñanza, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público, era preciso asegurar, en todo el sistema educativo, la presencia de maestros calificados que garantizaran la consecución de los fines establecidos en el art. 67 de la Constitución.

Ahora, en cuanto al segundo aspecto, y desde la perspectiva de la acción social, la ley, como un producto que fue, también, de los desarrollos del movimiento pedagógico, alcanzó a consagrar espacios públicos para que se debatieran los desarrollos de la política educativa de cara a los intereses fundamentales de la sociedad. Estos espacios, como podrían considerarse los Foros

Educativos –municipales, departamentales, distritales y nacional– (Art. 165-167), suponen la existencia de una cultura de la participación que todavía es precaria en nuestra sociedad porque algo tiene que ver con esas prácticas escolares, que todavía existen, donde la palabra del maestro ha tenido un carácter de absoluto e incontestable. Hoy, podríamos decir que está ampliamente demostrado que de la forma como se relacionen los maestros y/o los padres con los niños, dependerá, en mucho, la posibilidad de que la interacción social se caracterice por relaciones horizontales, de respeto mutuo, que no solo alientan, sino que dan lugar a la exposición de los diferentes puntos de vista y a que estos sean valorados sin el prejuicio de la superioridad, como una condición inherente al rol que se desempeña.

En todo caso y si se revisa la Ley, es evidente que ella ha tenido, en su desarrollo legal como Ley General, reglamentaciones y modificaciones que restringen o desvirtúan algunos de sus alcances iniciales, como también, que otras leyes reglamentarias o modificatorias, implicaron ajustes o transformaciones del sistema educativo que contribuyeron a dejar sin sentido o aplicabilidad algunos de sus preceptos. Caso destacable en este sentido es el de la ley 715 de 2001. En ella se pretende, entre otras cosas, “normatizar” la pedagogía (art.5;5.5). En otras palabras, convertir la relación enseñanza-aprendizaje, núcleo central de la acción educativa, en un aspecto técnico, mediante el cual se instrumentaliza la acción educativa misma. Esa y otras normas reglamentarias irían borrando muchos de los aspectos progresistas contenidos en la Ley 115; otros, simplemente se ignoran. En últimas, la cuestión de la educación, como la de la democracia no son tanto asuntos de leyes, como de convicciones y de principios. La ley sirve cuando estos la fundamentan.

La Ley General fue una conquista importante en su momento; pero, como ya se ha dicho, legislaciones posteriores se encargarían de borrar con el codo lo que se hizo con la mano, simplemente porque el modelo de acumulación, como suele recordar con sorna el actual presidente de la república, no está en discusión, ni lo estuvo en el momento de expedición de la ley, porque para ello, se requiere otro tipo de acción política.

Sin embargo, no olvidamos que hace 20 años, la expedición de la Ley General de Educación constituyó todo un acontecimiento, celebrado como un triunfo por el sindicalismo magisterial. Por eso hemos querido, en este número, llamar a la reflexión sobre sus implicaciones en términos de alcances y limitaciones y a plantearnos, desde allí, las acciones que puedan ser pertinentes para continuar la lucha por el mejoramiento de la educación pública en todos sus aspectos, en una época en la que, sin ninguna duda, se recrudece la ofensiva neoliberal.



**Luis Alberto Grubert Ibarra**  
Presidente de FECODE

## A 20 años de la Ley General de Educación

La Ley General de Educación - LGE, Ley 115 de 1994, es una de las grandes conquistas de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE, resultado de años de lucha en defensa de la educación pública que en la década del setenta se manifestó en la resistencia a la reforma educativa instrucionista de la tecnología educativa y la consecución del Estatuto Docente, Decreto 2277 de 1979.

Con el nacimiento y desarrollo del Movimiento Pedagógico en 1982, el magisterio pone en primer plano la lucha política-pedagógica y cultural, ligando la educación a la construcción de un proyecto político de emancipación democrática fundada en una sociedad de derechos con justicia social; se realizan el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, 1984, y el Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1987, que en una de sus conclusiones, propone la lucha por una reforma a la educación. También se logra la Ley 91 de 1989 sobre las prestaciones sociales del docente.

Los noventa inician con grandes acontecimientos de rupturas con el país tradicional: la negociación del conflicto armado entre el Gobierno y varias organizaciones guerrilleras; la Constitución Política de Colombia con un amplio articulado de principios y de derechos democráticos. Este reordenamiento constitucional afianza en el magisterio, en los intelectuales y en otras organizaciones de la educación, la decisión de luchar por una ley favorable a la construcción de políticas públicas democráticas y de transformación de la vida escolar en el marco de la educación como derecho fundamental y el reconocimiento del docente como sujeto político y pedagógico.

FECODE culmina esta tarea histórica con la conquista de dos grandes leyes negociadas con el Gobierno del Presidente César Gaviria: La Ley 60 de 1993 sobre la financiación de la educación pública por parte de la nación y la Ley 115 de 1994, que cumple veinte años de vigencia. Apuntalado en su historia, el magisterio colombiano sembró sus esperanzas en la LGE, como soporte para imaginar, pensar y actuar en la construcción de otra educación, otras políticas y otras escuelas alternativas que deslegitimen a la educación tradicional instrucionista, memorística y repetitiva, o como la denominó Paulo Freire, educación bancaria.

Es importante esta ubicación histórica, teniendo en cuenta que la memoria es el encuentro del sujeto con su sentido de ser en el mundo de la vida, que lo sitúa en las prácticas sociales del presente con posibilidades de futuro. La LGE surge en este contexto histórico de avance ofensivo de las luchas de FECODE por la defensa de la educación pública y hoy son pertinentes las preguntas ¿Qué ha sucedido con la LGE? ¿Cuál ha sido la incidencia en las políticas públicas educativas, en la vida escolar, en la profesión docente, en la formación integral de las personas? ¿Cuáles han sido las solidaridades y las tensiones entre la LGE y el Movimiento Pedagógico? ¿Qué ha pasado con la LGE con relación al Acto Legislativo 01 de 2001 y a la Ley 715 de 2001? ¿Cómo posicionar la LGE en los maestros colombianos?

El contenido de la LGE no es plano, hay contradicciones como resultado de una negociación entre el Gobierno y la FECODE. Cada quien con sus propios intereses. El gobierno parado en la apertura económica y el magisterio posicionado en la educación como derecho fundamental. Pero también en el magisterio se han dado tensiones internas: antes de la negociación, hubo rompimiento entre la dirección sindical y un grupo representativo de intelectuales que se distanciaron por diferencias con el proyecto de la federación.

Hoy, se pueden identificar cuatro posturas frente a la LGE: una, de defensa porque sienta las bases tutelares de la educación pública; dos, de oposición porque es una ley liberal que ha servido a los gobiernos para justificar y enmascarar el neoliberalismo en la educación; tres, de reconocimiento y defensa de importantes avances democráticos, pero que también tiene limitaciones a la educación como derecho; y cuatro, de desconocimiento y agenciamiento de la educación por competencias y el currículo único estandarizado, reducido a las necesidades básicas de aprendizaje en la formación de capital humano y cultural para el desempeño en el mundo laboral y ciudadano.

Después de expedida la Ley, los diferentes gobiernos han agenciado la contrarreforma educativa, con efectos de deterioro de la educación colombiana, sometiéndola al recorte presupuestal por políticas de ajuste fiscal, imponiendo el modelo empresarial y gerencial en las escuelas, instrumentalizando la democracia escolar, estandarizando el currículo por competencias y, sutilmente, con incentivos para estimular la eficiencia y rentabilidad de las instituciones educativas a las demandas de la productividad.

La LGE representa un avance en la construcción de política pública educativa alternativa, una palanca de Arquímedes para potenciar el impulso y desarrollo del Movimiento Pedagógico, una oportunidad para la movilización pedagógica y política de los educadores por pensar y cambiar la escuela desde su propio territorio. Aspectos como los fines de la educación, la autonomía escolar, el Proyecto Educativo Institucional, la democracia y el gobierno escolar, la comunidad educativa, el compromiso por una ley especial sobre el derecho a la educación, entre otros, están en la Ley para ligarlos a la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.

FECODE convoca a defender la LGE; a fortalecer el Movimiento Pedagógico mediante la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en el territorio escolar; a consolidar los Centros de Estudio e Investigación Docente - CEID; a implementar los Círculos Pedagógicos y otras formas de organización que surjan en las dinámicas de la educación alternativa; a ejercer la autonomía y la democracia escolar en la elaboración y desarrollo de los proyectos educativos institucionales, los currículos y gobierno escolar. Convoca a potenciar el movimiento político-sindical por la defensa de la educación como derecho, la dignificación de la profesión docente.

## 6 AGENDA

Haga conocer sus eventos nacionales e internacionales en esta sección:

Enviar nota de prensa a:

[revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co)

Brasil - São Paulo



### interdidática

De 2 a 4 de setembro ocorre a Semana Internacional de Tecnologia Educacional, o ponto de encontro do mercado da educação, no Palácio das Convenções do Anhembi, em São Paulo. Aqui se consolidam as decisões e investimentos de 2014 e se projetam o início das atividades de 2015.

INOVAÇÃO: Nunca os profissionais da área educacional estiveram tão firmes e presentes para conhecerem mais e melhor sobre as facilidades oferecidas pela tecnologia educacional, que favorecem o ensino e a aprendizagem inovadores do século 21.

[http://interdidatica.com.br/interdidatica/?page\\_id=278](http://interdidatica.com.br/interdidatica/?page_id=278)

México - Unam

### III Coloquio de Estudios de Género sobre América Latina

El Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras, el Programa universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Escuela de Género de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Bogotá desarrollaron el III Coloquio de Estudios de Género sobre América Latina Proyecto Estudiantil del 22 al 24 de octubre de 2013. <http://www.somosmas.org/blog/2013/07/03/iii-coloquio-de-estudios-de-genero-sobre-america-latina-proyecto-estudiantil/>

Canadá - Montreal

### Conferencia "Unámonos por la educación pública"



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA  
Una educación de calidad para un mundo mejor

La Conferencia Unámonos por la educación pública, que se llevará a cabo desde el 26 hasta el 31 de Mayo de 2014, en Montreal, Canadá, proporcionará a las organizaciones miembro de la IE y a las organizaciones igualmente comprometidas con la educación de calidad –como la Campaña Mundial por la Educación (CME) y otras organizaciones de la sociedad civil, ONG, la OCDE, la UNESCO y la Iniciativa Mundial La educación ante todo (GEFI)– una oportunidad para unir fuerzas en apoyo a la educación de calidad para todos y todas. <http://pages.ei-ie.org/educnfi/index.php/es/>

Costa Rica – San José

### II Congreso Género, feminismo y diversidad –GEFEDI



Para el Instituto de Estudios de la Mujer es grato invitarle a participar en el II Congreso Género, feminismo y diversidad –GEFEDI– que se realizará en Costa Rica, del 2 al 5 de junio del año 2014.

Para contacto: Comunicarse con: Msc. Paula Sequeira Rovira. Teléfono (506) 2562-4085. Escriba al siguiente correo electrónico:

[gefedi@una.cr](mailto:gefedi@una.cr)

<http://www.gefedi.una.ac.cr/index.php/contactenos>

Brasil - Salvador, Bahía

### X Seminario de la Red ESTRADO



La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO) que cumplirá 15 años en el año 2014 está organizando su X Seminario Internacional: "Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa". A lo largo de estos años la Red ESTRADO viene contribuyendo al desarrollo del debate político y de investigaciones sobre el trabajo docente en el contexto Latinoamericano por medio del intercambio entre los investigadores y las instituciones que la integran. El seminario tendrá lugar en Salvador, Bahía, Brasil, los días 12 al 15 de agosto de 2014.

Contacto: Rede ESTRADO: [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)

Paraguay - Asunción

### X Congreso Iberoamericano: Ciencia, Tecnología y Género 2014

El congreso se realizará del 28 al 30 octubre 2014 en Asunción, Paraguay.

Áreas Temáticas: Aproximaciones Epistemológicas y género. Sociología de las Ciencias desde la mirada de género. Nuevas perspectivas Tecnológicas y divulgación científica y tecnológica considerando la igualdad de género. Contacto: [carmencolazo@gmail.com](mailto:carmencolazo@gmail.com)

Panamá - Ciudad de Panamá

### III Congreso Internacional de Psicología y Educación

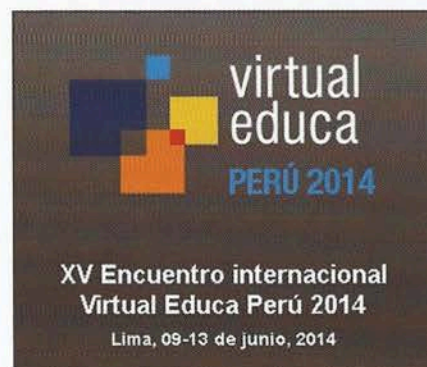
Perspectivas frente a quién ser o que hacer dentro del paradigma  
13 - 17 Agosto 2014

Informes:

Emails: [psychologyinvestigation@gmail.com](mailto:psychologyinvestigation@gmail.com)  
[congresopsicologiyeducacion@hotmail.com](mailto:congresopsicologiyeducacion@hotmail.com)  
[picomunicaciones@psychoinvestigation.com](mailto:picomunicaciones@psychoinvestigation.com)

Perú - Lima

### XV Encuentro Internacional Virtual Educa Perú 2014



Contáctenos

Contacto: [encuentros@virtualeduca.org](mailto:encuentros@virtualeduca.org).

<http://www.virtualeduca.org/encuentros/contacto.php>

Toluca - México

### XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. y El Colegio Mexiquense A.C. convocan al XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana *Sujetos, poder y disputas por la educación*. Toluca, México, 6 a 9 de mayo de 2014. Dr. Carlos Escalante, Dra. Alicia Civera y Dra. Elsie Rockwell Richmond. <http://www.2cmq.edu.mx/gescon/index.php/cihela/cihela2014>

USA - New York

### XXI Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje

El Congreso abordará una amplia gama de temas de interés en las diversas disciplinas que ocupan actualmente la Educación y el Aprendizaje.

El Congreso tendrá lugar en University of Touro - Lander College for Women. Nueva York, EEUU 15-17 Julio 2014

<http://sobrelaeducacion.com/congreso>

Bogotá - Colombia

### Seminario Nacional del CEID



Los pasados 3 y 4 de abril se realizó el Seminario Nacional del CEID - FECODE. El encuentro, que tenía como objetivo central el balance y las proyecciones de los planes de trabajos nacionales y regionales, recogió y compartió todo tipo de aportes para avanzar en la convocatoria del próximo Congreso Pedagógico Nacional, evento que es, a la vez, espacio y proceso para la diná-



mica del Movimiento Pedagógico. El seminario inició sus actividades con un trabajo conjunto con las Secretarías de escuela sindical, género y derechos humanos de FECODE, recibiendo el informe del Comité Ejecutivo y una conferencia sobre la coyuntura política del país. Posteriormente, cada equipo de trabajo sesionó por separado para desarrollar sus temáticas específicas y buscar acuerdos en la dinámica de su trabajo.

La socialización de los planes de trabajo de los diferentes CEID del país mostró sus complejidades y la desigualdad en sus avances, pero planteó alternativas e hizo manifiesto el interés de las regiones por fortalecer en sus respectivos departamentos los procesos de investigación, formación docente y conformación de círculos pedagógicos. Igualmente, se recogieron aportes para imprimirle dinámica a la convocatoria del Congreso pedagógico Nacional y de este modo estructurar sus ejes temáticos alrededor de la problemática de la educación del país, las necesidades del Movimiento Pedagógico y el impulso del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–.

El seminario también dedicó un tiempo para el análisis de la actualidad en la política educativa, abordando en el debate, los retos que el Movimiento Pedagógico debe enfrentar en este campo en defensa de la educación pública y de la visión de la dignidad del docente como un intelectual, trabajador de la cultura y sujeto político. La reunión dejó como tarea, avanzar en los documentos de discusión de la política educativa, socializar las conclusiones del seminario, ajustar la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional y preparar los seminarios regionales con miras a realizar las asambleas pedagógicas institucionales, municipales y departamentales, como faros del próximo Congreso Pedagógico Nacional.

#### París Francia- Nueva York USA

### Campaña mundial de la Internacional de la Educación .“Unámonos por la educación pública”

2013 Octubre de 2014

Desde el 4 de Octubre de 2013 y hasta el mismo día del 2014, la Internacional de la Educación lidera la Campaña “unámonos por la educación pública: una educación pública de calidad para un mundo mejor”.

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina tomó la iniciativa de la campaña como una oportunidad más para incidir en las políticas públicas educativas colocando en el centro del debate la educación con calidad integral y la búsqueda de una pedagogía para la transformación hacia un mundo con justicia social.

Para el Comité Regional: “una educación pública de calidad necesita, al menos, tres elementos esenciales: docentes de calidad, un entorno de aprendizaje adecuado y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje también de calidad”.

[http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=110&Itemid=64](http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=110&Itemid=64)

#### Colombia - Medellín

### VIII Encuentro Internacional: La Educación hoy: más allá de la diversidad



La Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE), convoca al VIII Encuentro Internacional: La Educación hoy: Más allá de la diversidad a realizarse en la Universidad de Antioquia. Del 16 al 18 de octubre de 2014

#### Colombia - Bogotá

### Antropología Pedagógica



#### UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA BOGOTÁ

En el marco de la celebración de los 40 años de la Facultad de Educación, con entusiasmo académico, el Programa de Doctorado invita a Docentes y Estudiantes, a participar en el “I Congreso Internacional de Antropología Pedagógica: Persona, educación y formación en el contexto iberoamericano” a realizarse en la Universidad de San Buenaventura Bogotá, los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 2014

Contacto: Tel.: (057) 6671090 Ext.: 2301

mfchica@usbog.edu.co www.usbbog.edu.co

#### Licenciatura en Etnoeducación

Título otorgado: Licenciado en Etnoeducación

Duración: 11 semestres. Metodología: Distancia  
La Universidad UPB ha llegado principalmente a las poblaciones indígenas del centro y sur del país, y a las comunidades afrodescendientes del occidente colombiano. Actualmente, el convenio IMA Instituto Misionero de Antropología (IMA), tiene sedes en Leticia (Amazonas), Toribío (Cauca), Puerto Asís (Putumayo) y Medellín; y ofrece programas de Licenciatura en Agroindustria y Economía, Etnoeducación y Desarrollo.

Contactos: Olga Lucía Arbeláez Rojas. Coordinadora Etnoeducación. olga.arbelaez@upb.edu.co

Circular 1ª No. 70-01, Medellín

Bloque 6, tercer piso. Campus Laureles

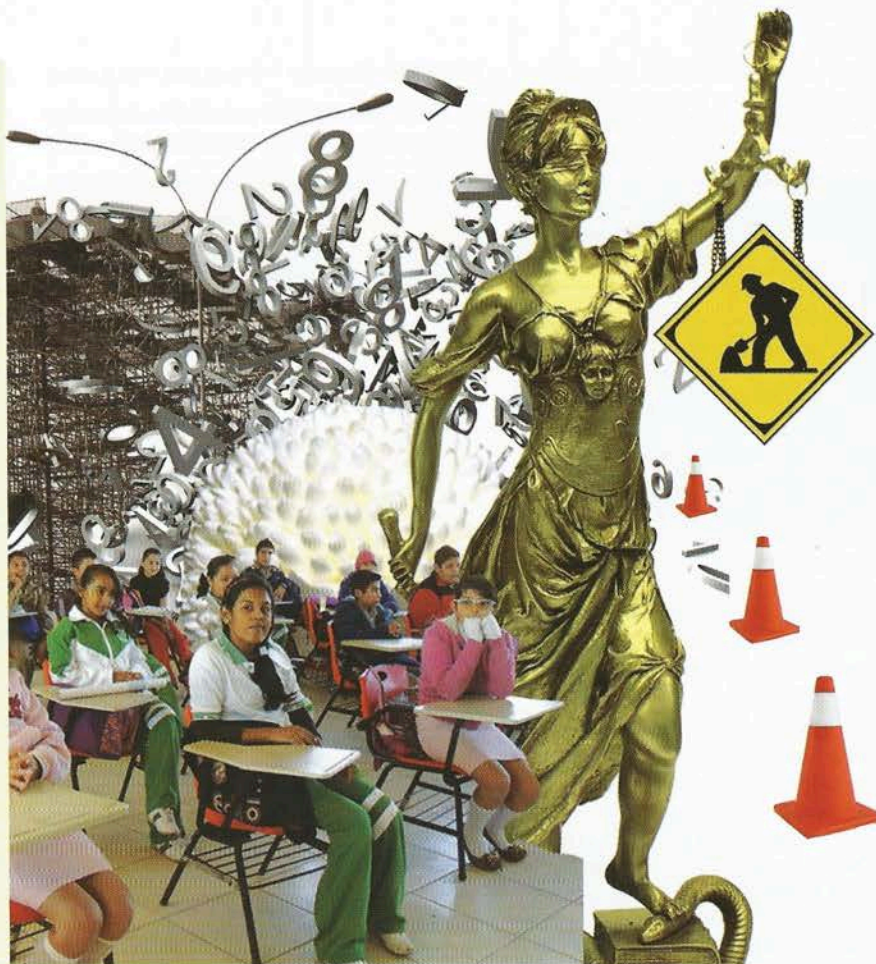
Teléfono (57) 4 3544562

#### Colombia

### Movimiento Pedagógico: FECODE y el CEID preparan el III Congreso Pedagógico Nacional

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE y su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, desarrollarán durante 2014, los preparativos para III Congreso Pedagógico Nacional –CPN–, que por mandato de la última asamblea federal, deberá llevarse a cabo en el 2015. Desde ya, FECODE y el CEID, están convocando a los diferentes actores sociales comprometidos con el Movimiento Pedagógico para que el CPN sea asumido como un proceso continuo, sistemático y permanente, capaz de generar movilización. En el 2014, recogerá los aportes, debates, reflexiones y propuestas de acción que posibilitarán al Movimiento Pedagógico y al III CPN, avanzar en las luchas político-pedagógicas para hacer del Movimiento Pedagógico un proceso de defensa de la educación pública. El III CPN, asumido como proceso y no como evento, es un momento que debe dar continuidad a dinámicas ya en marcha en el Movimiento Pedagógico.

Luis Germán Rivera López Rector	Marta Reyes de Flórez, Coord. Prog. de Formación Complementaria	Amalia Niebles Docente Investigadora
Se complacen en invitarlo(a) al		
<b>SEMINARIO INTERNACIONAL "INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AUTISMO"</b>		
Los días 8 y 9 de Mayo de 8:00 am a 5:00 pm. Escuela Normal Superior La Hacienda (Carrera 35 N° 72-35)		
Favor confirmar la asistencia: normalsuperiorlahacienda@gmail.com, 3166984174, 3185310639 - 3017824442		



# Veinte años de la Ley 115: Su vigencia

## Resumen

El artículo busca hacer un barrido temático de lo que se considera el devenir problemático de la Ley 115; su vigencia es actual, por cuanto gran parte de sus apuestas en política educativa están por desarrollarse. En esa medida, se plantea que están por cumplirse especialmente lo referido a la autonomía institucional y curricular, la democratización de la institución y del sistema educativo, la educación a poblaciones, entre otros asuntos. El artículo muestra la forma como se ha ido desmontando dicha Ley con

nuevas Normas, especialmente la Ley 715 de 2001. Sin embargo, advierte que el Magisterio no ha dejado de buscar alternativas que van en sintonía con muchos de los postulados originales sustentados en la Ley 115; en ese sentido, abre un espacio para la reflexión sobre la relación que hay entre las políticas educativas y lo que el autor llama el movimiento de las pedagogías profundas, donde se producen, en otro plano, transformaciones eficaces que resuelven problemas que escapan a la mirada del sistema mismo.



**Alejandro Álvarez Gallego**

Profesor Universidad Pedagógica Nacional  
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

## Palabras Clave

Autonomía institucional - autonomía curricular - democracia escolar -

A pesar de que la Ley 115 dio un paso sustantivo en el esfuerzo por democratizar la educación y fortalecer su carácter público, sus tesis centrales han sido progresivamente desmontadas, no solamente con otras normas paralelas que le quitan la fuerza a dichas tesis, sino por el incumplimiento de varias de sus promesas.

A continuación vamos a plantear cuáles son los aspectos que se han debilitado y cuáles son las promesas incumplidas, analizando las razones de dicho incumplimiento, para luego plantear cuáles serían las apuestas estratégicas que hoy deberían plantearse para recuperar su vigencia.

## La institución escolar

Uno de los planteamientos más novedosos de la Ley 115 y quizás su eje vertebrador fue la apuesta que se hizo por el fortalecimiento de la institución escolar. De esta manera, se esperaba dignificar la educación pública poniéndola a la altura de la excelencia, de manera que dejara de ser la educación pobre para pobres en que se había convertido con las políticas de expansión de la cobertura agenciadas en el marco de los gobiernos desarrollistas de los años 1960 y 1970. Esto se lograría a través de varias estrategias: primero, ofreciendo en los establecimientos educativos todos los ciclos, desde pre-escolar hasta la Media; segundo, dotando a las instituciones educativas de autonomía para que perfilaran su identidad pedagógica en torno a un Proyecto educativo propio; tercero, fortaleciendo la democracia escolar con un gobierno en el que participaran todos los estamentos.

## De la naturaleza y condiciones del establecimiento educativo

Recordemos que antes de 1994 teníamos una división odiosa entre escuelas de primaria y colegios de secundaria. Esto significaba un problema, no solo para los maestros, quienes se diferenciaban incluso por su denominación

(maestro de primaria, profesor de secundaria), sino para los niños niñas quienes se encontraban con un embudo a la hora de pasar de la primaria al bachillerato. Esto producía una deserción masiva por las dificultades burocráticas que implicaba la nueva matrícula, por las distancias que había que recorrer para llegar a la nueva institución y por el cambio en el tratamiento pedagógico y la cultura institucional.

La Ley 115 dividió la educación en tres niveles: Preescolar (de tres grados), Básica Primaria y Secundaria y la Media. La perspectiva era clara: crear una sola institución educativa que ofreciera los tres niveles; era una apuesta por dignificar la educación pública, de manera que funcionara como los mejores colegios privados, con la posibilidad de cursar en la misma institución todos los

la práctica ha servido para lesionar los procesos democráticos y de autonomía, como se verá más adelante. El sueño de tener colegios públicos integrados, con una jornada completa, con autonomía para orientar sus destinos, está todavía por cumplirse.

Otra interesante novedad de la Ley 115 que se ha quedado a medio camino es la distinción de tres niveles para el proceso educativo:

- *Pre-escolar*, por lo menos un año obligatorio. Esta fue una osada y pertinente disposición en la que se ha logrado avanzar significativamente. Antes el pre-escolar estaba asociado con un privilegio para pocos niños de clase media alta y alta. La mayoría ingresaba a la escuela a primero de primaria a la edad de 6 o 7 años.

**“La Ley 115 introdujo una concepción sobre el currículo que recogía el debate que la **comunidad académica de maestros e intelectuales universitarios** habían promovido en la década anterior” (Díaz, 1993)**

ciclos desde preescolar hasta el último grado del bachillerato. En esa dirección se avanzaba cuando la Ley 715 de 2001 ordenó integrar los colegios de secundaria con las escuelas de primaria más cercanas. El espíritu que orientó el proceso en adelante fue más administrativo y de racionalización de recursos que pedagógico. Al Rector se le dieron funciones de gerente, y una suprema autoridad que luego fue reforzada con el Estatuto docente (1278 de 2002), según el cual debía realizar las evaluaciones a los maestros y administrar toda la institución con criterios eficientistas y espíritu empresarial (gestionar recursos, controlar y vigilar el cumplimiento de funciones, entre otras). Debía atender todas las sedes, en todas sus jornadas. Aunque, mirado en perspectiva de larga duración, este proceso podría conducir al logro de las propuestas de la Ley 115, en

Desde entonces se ha venido creando el grado de pre-escolar en casi todos los colegios oficiales. Incluso hoy, se demanda la creación de dos grados más para poder atender de manera integral la infancia desde los 4 años. He allí uno de los logros más importantes de la Ley 115.

- *Básica*, dividida en dos ciclos: primaria y secundaria (hasta 9° grado). Esta fue otra novedad que buscaba darle continuidad al proceso pedagógico y prever que se cumpliera el mandato constitucional de garantizar la gratuidad y la obligatoriedad de la educación hasta los 15 años. La tesis de los ciclos ha tenido en Bogotá desarrollos interesantes que valdría la pena profundizar (con todas las consecuencias pedagógicas que esto tiene) y generalizar a todo el país.



Fotografía - Alberto Motta

- *Media*, de dos años, con carácter académico o técnico. Acá se arriesgó otra novedad que no se ha desarrollado plenamente. Se estaba proponiendo ofrecer una alternativa diferente a los jóvenes. Después de la educación básica, debía comenzar un nuevo ciclo que les preparara para el ingreso a la Educación Superior y al trabajo. No se trataba de ofrecer más de lo mismo en los grados 10º y 11º, como sucedía hasta entonces, sino de producir un giro profundo en las modalidades pedagógicas y en los contenidos curriculares. Lo que se había detectado era que la deserción masiva de estudiantes al terminar 9º grado se explicaba por razones económicas, pero también, por lo poco atractivo que resultaba para los jóvenes seguir recibiendo más de lo mismo en 10º y 11º. Esta es una de las deudas importantes que aún tiene la política pública (Braslavsky, 1995). En lugar de ello, se ha venido implementando un programa de articulación de la *Media* con la Educación Superior, que no es más que la incorporación de la lógica de las competencias laborales orientadas por el SENA que habilita a los bachilleres para continuar en una institución técnica que hace convenio con cada colegio. Los resultados de esta iniciativa están por evaluarse, pero lo cierto es que no se ha cumplido con el mandato de crear un nivel de Educación *Media* robusto, que le

ofrezca alternativas de formación diferentes a los jóvenes. Entre tanto los colegios técnicos que funcionaban en muchos municipios del país y los INEM de las ciudades, fueron reconvertidos al bachillerato clásico, acabando con esta modalidad que le había garantizado interesantes oportunidades a los jóvenes de provincia y estaba formando los mejores bachilleres (como lo demostraban los resultados de las pruebas que presentaban los egresados del INEM para entrar a las Universidades).

### Del currículo y el PEI

La Ley 115 introdujo una concepción sobre el currículo que recogía el debate que la comunidad académica de maestros e intelectuales universitarios (Díaz, 1993) habían promovido en la década anterior. Se trataba de una visión de currículo flexible estructurado por áreas fundamentales y transversales (referidas a problemáticas sensibles de final de siglo como la educación sexual, democrática, ética y ambiental), que incluía la noción de currículo oculto y de cultura escolar, planteando que toda la institución estaba formando, más allá de lo que sucedía en el aula. Pero lo más importante fue que se le dio autonomía a las instituciones educativas para que, en el marco de los lineamientos amplios de la Ley, construyera participativamente su propuesta curricular. Y fue más allá: el currículo

debía explicitar la corriente pedagógica que lo orientaría y todo esto enmarcado en un Proyecto Educativo construido con toda la comunidad educativa.

Estos planteamientos jalonaron un debate que estuvo cualificado por los antecedentes de las ricas reflexiones que el Movimiento Pedagógico (Suárez, 2002) había producido. Era la oportunidad para avanzar en el fortalecimiento del carácter intelectual y profesional del maestro, quien claramente sería el responsable de liderar estos procesos y de hacer realidad la existencia de la comunidad educativa como colectivos sociales deliberantes que trascendían la relación maestro-alumno. El impulso no duró mucho. En pocos años los PEI se estaban formulando de acuerdo con unos estándares que impuso el Ministerio de Educación y se estaban mandando a hacer a expertos que cobraban como si fuera una formalidad a cumplir, consultando cualquier manual de pedagogía de viejo cuño. De hecho, varios autores se aprestaron a publicar libros sobre constructivismo, modelos pedagógicos y pasos para hacer un buen PEI. Los colegios públicos perdían así la oportunidad de convertirse en instituciones respetables con un perfil específico que una comunidad determinada defendería en procura de alcanzar los niveles de excelencia que merecía para sí mismos, tal como la Ley 115 soñaba (Rodríguez, 2002).

El proyecto educativo contenido en la Ley 115 se acabó de desvirtuar cuando comenzó a regularse el currículo a través de los estándares por áreas y el discurso de las competencias que orientó la política educativa del MEN desde el año 2002. Esto, no solamente violentó la autonomía profesional de los maestros sino que acabó con los intentos que muchos colegios públicos<sup>1</sup> estaban haciendo para estructurar sus currículos de acuerdo con el saber construido en los colectivos de maestros adentro y afuera de la institución. Estas búsquedas auténticas de los maestros se siguen resistiendo a la pérdida de autonomía que se había ganado legalmente en el año 1994 (Álvarez, 2001a-2001b); sin embargo, en la práctica, le ha quitado poder

al maestro para decidir sobre lo que se debe enseñar en la escuela. El otro golpe a esta autonomía (Álvarez 2010) fue la promulgación de un nuevo estatuto docente (1278 de 2002), paralelo al 2277 de 1979; con él quienes desde entonces han ingresado a la carrera docente han perdido estabilidad y condiciones para el ejercicio digno de la profesión, máxime con la apertura al ingreso de profesionales no formados en las Normales o las Facultades de Educación (Álvarez, 2010); este fue no solo un golpe mortal a la profesión sino un golpe a la consolidación de proyectos curriculares serios y rigurosos capaces de enfrentar las exigencias de los nuevos modos de ser del conocimiento (Bauman, 2007). Todo se redujo a las competencias definidas en los pobres estándares que se evaluarían en las pruebas censales llamadas “Saber” (Bustamente, 2003). Los resultados en la pérdida de calidad están a la vista.

### Modalidades de atención educativa a poblaciones

La constitución de 1991 había consagrado el reconocimiento a la diferencia y se había proclamado a Colombia como un Estado Social de Derecho cuyos principios reguladores de la convivencia estaban basados en sus características como país pluriétnico y multicultural. En consecuencia, la Ley 115 había dedicado un título completo a las Modalidades de Atención Educativa a poblaciones. Se hizo todo un reconocimiento a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, a la educación para adultos, para grupos étnicos, para la población campesina y rural y para la rehabilitación social.

En contravía, las políticas del MEN ordenaron, años después, que los niños y jóvenes con necesidades especiales de aprendizaje se integraran al aula regular, sin garantizar las condiciones para que los colegios y los maestros puedan atenderlos con las exigencias pedagógicas adecuadas.

La educación de adultos y para la rehabilitación social ni se nombra en los programas del MEN y la educación campesina y rural nunca se implemen-

tó; lo que hoy existen son los llamados “métodos flexibles”, con los cuales se están empobreciendo más los procesos pedagógicos, justo allí donde se requería mayor capacidad de innovación con propuestas rigurosas (que por supuesto existen) adaptadas a la singularidad de sus contextos. Esto exigía una inversión de recursos que el Estado nunca apropió. Los colegios del sector rural han sido los más afectados. En vez de completar la escolaridad de las escuelas rurales y convertirlas en colegios con todos los niveles, se les integró al colegio de la cabecera municipal, manteniendo las dificultades de movilidad de los estudiantes y dejando las instituciones más alejadas en las mismas condiciones de abandono que se había querido superar con las políticas de fortalecimiento institucional que mencionamos arriba.

### La democracia educativa y el gobierno escolar

Una de las promesas incumplidas por la falta de voluntad de los gobiernos que se han sucedido en los últimos 20 años, es la de la democratización en la toma de decisiones políticas. El Título VIII llamado Dirección, administración y vigilancia, había dado un salto cualitativo en la tradicional manera de gobernar la educación. Allí se abrió paso a la descentralización, que se había promovido en la Ley 60 de 1993, delegando importantes funciones en los municipios y departamentos, entre ellos la capacitación de docentes. El control centralizado de todos los procesos educativos volvió a garantizarse con la ley 715 de 2001, que ya hemos mencionado. Esto lo consideramos un retroceso, entre otras cosas porque el MEN no ha sido capaz de acompañar a los entes territoriales en el fortalecimiento de su capacidad técnica para gobernar de cerca la educación, condición para reconocer las particularidades de cada región y evitar generalizaciones y estandarizaciones que han afectado, sensiblemente, el buen manejo de los procesos pedagógicos por parte de gobiernos locales que, a veces de manera bien intencionada, han intentado recuperar algo de la Ley 115 (Álvarez, 2008).

Siguiendo el espíritu democratizador y garantista de derechos de la Constitución de 1991, la Ley 115 había ordenado que la política educativa se rigiera por principios de participación de toda la sociedad. Para ello previó la siguiente ruta: en cada municipio y en cada departamento, así como en el nivel nacional, debían realizarse anualmente los Foros Educativos, donde se recogerían los planteamientos de los diversos sectores de las comunidades para recomendar acciones de política a las autoridades. Pero los gobiernos tampoco tomarían las decisiones directamente, estas debían ordenarse de acuerdo con las recomendaciones que las Juntas Territoriales (JUNE-JUDE-JUME) hicieran; estas Juntas eran representativas y tenían asiento allí diversos actores organizados de la sociedad civil. Esto, que parece un ideal tan lejano de nuestra realidad educativa, existe en muchos países, incluso latinoamericanos (Tomasevski, 2004 – OEI, 2008).

Finalmente, el Gobierno Escolar fue otra creación novedosa de la Ley. Se ordenó crear asociaciones de Padres de familia, Consejos estudiantiles, la figura del personero escolar, los Consejos Directivos y los Consejos académicos. Tal vez esto es lo que más ha conseguido estabilizarse y, por lo menos formalmente, en la mayoría de los colegios funcionan estas instancias. Con todas sus debilidades, estos son algunos de los pocos avances democratizadores que se han mantenido. Con todo hay mucho por hacer allí, especialmente en lo que tiene que ver con los llamados Manuales de Convivencia que habían reemplazado los antiguos reglamentos estudiantiles. Muchos de dichos manuales no lograron dar el paso de la lógica punitiva a la lógica dialógica y pedagógica. Paradójicamente, la tutela, una de las herramientas garantista de derechos instaurada por la Constitución del 91, comenzó a judicializar los problemas que siempre han existido en los colegios, despojando al maestro de su autoridad pedagógica. Para proteger los derechos de los jóvenes a la libre personalidad y en procura de acabar con el maltrato infantil, la justicia comenzó a intervenir sin reconocer muchos de los acumulados históricos que la pedagogía

tenía en el manejo de los conflictos propios de la comunidad educativa. El golpe más fuerte a la autonomía en el manejo de los conflictos ha sido la reciente promulgación de la Ley llamada de convivencia escolar (1620 de 2013). Sobre esto todavía no se ha hecho una reflexión pausada, pero consideramos que es una forma más de debilitar el espíritu de la Ley 115 que había dejado en manos de las comunidades educativas la potestad de decidir sobre los conflictos. Creemos que el llamado matoneo es una forma mediática, muy propia de la cultura norteamericana, de penalizar las conductas juveniles y judicializar la vida para contribuir con el miedo, que tanto bien le hace a la gubernamentalidad neoliberal (Cortés, y Marín, comp., 2011).

## Posdata

Este balance es a todas luces pesimista y muy negativo. Parece que desde hace 20 años estuviéramos viviendo lo que Abel Rodríguez ha llamado la contra-reforma educativa (Rodríguez, 2002). Lo que habría que analizar con más detenimiento son las condiciones históricas en las que se ha producido dicha contra-reforma. ¿Qué es lo que ha pasado en el orden mundial y nacional para que, después de dar esos saltos legales de comienzos de los años 1990, hayamos pasado a una conservadurización de las políticas, como las ha llamado Popkewitz (1994 y 2003) y que son claramente resultado de lineamientos de los organismos que regulan las políticas económicas en el mundo? (ver: Cepal, 1991).

Con todo, el panorama de lo que acá vamos a llamar la pedagogía profunda, es distinto. Miles de maestros y cientos de comunidades educativas se siguen movilizándolo en la búsqueda de proyectos pedagógicos alternativos que no dejan de sorprendernos. Más allá de las políticas educativas hay otros planos de la realidad donde sucede lo inesperado, lo que no se logra regular y lo que no es tan visible a las formas convencionales de regirse el orden instituido. De esto dan fe cientos de publicaciones que podríamos llamar grises (porque no las recogen grandes editoriales o los mass media), videos, registros fotográficos,

audios, pinturas, carnavales, sistematizaciones, foros y redes, que hablan de un mundo que parece paralelo al de las políticas, es un mundo profundo en el que la vida respira de otra manera. Pero este es otro plano que habrá de cruzarse con el análisis de las políticas para ver sus relaciones, que en todo caso no son de dependencia jerárquica.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. et. al. (2001a). "El viaje y la memoria. Consolidaciones en torno a la Expedición Pedagógica: El riesgo de pensarnos de nuevo". En: *Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el viaje*. Tomo 2, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, diciembre. pp. 109-134.
- Álvarez, A. et. al. (2001b). "Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional". En: *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje*. Tomo 1, diciembre, pp. 253-298.
- Álvarez, A. et. al. (2008). *Lo que antes era un derecho hoy es un privilegio. Plan sectorial de educación 2004-2008*. Bogotá, una gran escuela, para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Bogotá: IDEP, p. 244.
- Álvarez, A. et. al. (2010). "La crisis de la profesión docente en Colombia". En: Álvarez, A. & Martínez Boom, A. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. Colección pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, pp. 167-186
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Braslavsky, C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 9. Reforma de la Educación Secundaria. Madrid: OEI.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- CEPAL – UNESCO. (1991). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Cortés, R. A. & Marín, D. L. (comp.). (2011). *Gubernamentalidad y educación Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.
- Díaz V., M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios, Universidad del Valle.
- Expedición Pedagógica. (2003). *Caminantes y caminos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo-Barco.
- Mejía, M. R. (2011). *Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. Ciencia política*, n.º Enero-Junio, pp. 128-156, Bogotá.
- Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–. (2008). Políticas de educación en tiempos de globalización. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 48. Septiembre-Diciembre. Madrid: OEI.
- Popkewitz, T. S. (2003). Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control. En: *Revista de Educación y Pedagogía*, n.º 37. Vol. XV. pp. 35-51. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- Rodríguez C., A. (2002). *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Corporación Tercer Milenio.
- Sáenz, J. (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal. Estrategias pedagógicas del plan de desarrollo* (s.e.).
- Suárez, H. (comp.). (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Bogotá: Oxfam.

## Notas

- 1 Denominamos *colegio*, intencionalmente, a las instituciones educativas oficiales a pesar de que la Ley 715 de 2001 ordenó llamarlas IED. Además de ser una denominación genérica que desconoce la tradición pedagógica del significado *colegio*, es una forma de discriminar lo público frente a los privados quienes se siguen reconociendo como colegios. Desobedecer la Ley acá es una forma de lucha simbólica por dignificar la educación pública.

# La Ley General de Educación y la reestructuración de la profesión docente



**John Ávila Buitrago**

Mg. En Educación  
Esp. Teorías Métodos y técnicas de  
Investigación Social. Lic. Ciencias Sociales  
Director Nacional del CEID FECODE

## Resumen

La Ley General de Educación generó una enorme expectativa, que en materia de profesión docente, se presentó como un desarrollo y fortalecimiento de la regulación anterior sobre el tema. Sin embargo, la Ley General de Educación introdujo algunas innovaciones normativas que fueron utilizadas para iniciar el proceso de reestructuración de la profesión docente.

## Palabras clave

Ley General de Educación, políticas educativas, profesión docente, estatuto docente.

## Introducción

En los últimos veinte años, la profesión docente en Colombia ha sido afectada por dos grandes tipos de regulaciones.

Las primeras, emanadas de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994; y las segundas, son el resultado de las afectaciones de la profesión, introducidas por la ley 715 de 2001; y luego, por el Decreto 1278 de 2002 con el cual se expide el estatuto de profesionalización docente que cristalizó una política de desprofesionalización y despedagogización<sup>1</sup>.

En el primer período de estas dos décadas, la Ley 115 de 1994 es una norma que afecta las regulaciones y las condiciones vigentes sobre el ejercicio de la profesión hasta ese momento; esta Ley introduce importantes elementos que inciden y modifican numerosos aspectos contemplados en el Estatuto Docente reglamentado mediante el decreto 2277 de 1979. Además de la Ley 115 de 1994, el periodo de la década de 1990 estuvo fuertemente influenciado por las doctrinas neo institucionales emanadas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Programa para la Reforma Educativa en América Latina –PREAL–. Aunque estas dos Instituciones no adelantaron una reforma que afectara las regulaciones laborales sobre la profesión docente, se valieron de su mención permanente sobre la Ley general de educación para justificar el conjunto de ideas, tendencias y propuestas que desplegaron con el propósito de incidir en el campo de los discursos y prácticas que buscaban la reestructuración de la profesión docente en el país y el continente<sup>2</sup>. En este artículo se abordan las modificaciones que la Ley General de Educación introdujo a las regulaciones laborales sobre la profesión docente.

Los cambios que afectan las condiciones laborales en que se ejerce la profesión docente operan por acción de las normas y, también, por la presencia y difusión de discursos y prácticas encaminados a instaurar un régimen de enunciados y planteamientos sobre lo que debe ser la profesión docente y su ejercicio. Aunque el impacto definitivo de normas (leyes o decretos), de discursos (planes, programas, estudios, investigaciones y demás elaboraciones académicas y de opinión) y de estrategias (planes, programas, proyectos), está aún por verse, su existencia genera un campo de incidencia que pro-

## En este artículo se abordan las modificaciones que la Ley General de Educación introdujo a las regulaciones laborales sobre la profesión docente.

mueve cambios en las ideas y concepciones sobre la definición de profesión docente, las reglas y requisitos para ingresar a ejercer un cargo docente, los mecanismos de ascenso y promoción dentro de lo que es la carrera docente y, finalmente, las condiciones de trabajo y de regulación laboral. El antecedente que fue afectado por la Ley General de Educación es el estatuto docente 2277 de 1979.

### El estatuto docente 2277 DE 1979

El Estatuto Docente o Decreto 2277 de 1979, fue producto de un proceso histórico largo y altamente conflictivo. Su expedición se dio como resultado de un acuerdo entre la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– y el gobierno de ese entonces: Julio Cesar Turbay Ayala<sup>3</sup>.

En la arena del conflicto se sintetizaron dos intenciones. La primera, la del gobierno, que desde tiempo atrás buscaba construir unas regulaciones definitivas para el ejercicio de la profesión docente, de manera que pudiera establecer un mecanismo para su adaptación a una lógica funcionalista, convirtiendo al maestro en un agente pasivo y vehículo directo de la acción estatal<sup>4</sup>, donde la intervención sobre el maestro es, al mismo tiempo, la intervención del Estado sobre la educación, lo que cierra la definición de esta estrategia adaptativa y funcionalista. De hecho, a la expedición del decreto 2277 de 1979, le antecedieron varios intentos del Estado por regular la profesión mediante un estatuto, a los cuales, se le antepusieron varias luchas desde el gremio<sup>5</sup>. La segunda intención es la del propio gremio de educadores, quienes lograron la conquista de algunas de sus reivindicaciones básicas de orden laboral y un notable avance

frente a la constantemente propugnada dignificación de la profesión docente; con lo cual se cerraba un largo y penoso capítulo de álgidas confrontaciones, paros, marchas y protestas, que emergían como producto de indignantes condiciones laborales. Para el gremio, ya agrupado en la Federación Colombiana de educadores –FECODE– (cuya existencia data de 1959), con el Estatuto Docente se finalizaba un largo y tortuoso camino de luchas encaminadas a enfrentar la inexistencia de normas de carácter salarial y laboral, la existencia de prolongados periodos de incumplimiento en el pago de salarios, la inestabilidad laboral y la ausencia de un régimen de carrera que propiciara la formación y mejoras en las condiciones laborales y salariales mediante una estructura de ascensos en la carrera.

Además del ejercicio de concertación entre el gobierno y los educadores, la norma creada estableció unas condiciones jurídicas para la existencia de la carrera docente y el establecimiento de un régimen laboral que creaba y regulaba la estabilidad en el empleo y condiciones de promoción permanente mediante las reglas para los ascensos. *El estatuto docente de 1979 delinea, de una forma más sólida, la figura jurídica del maestro que en adelante, en su carácter de funcionario estatal, será entendido como empleado oficial de régimen especial* (Castro, 2007, p. 39). Rasgo que predominará durante las tres décadas de su existencia y que será puesto en entredicho con los procesos de reestructuración de la profesión docente.

### La Ley General de Educación

Todo el ámbito jurídico emanado de la Constitución Política de 1991 se constituye en un poderoso campo que estruc-



turó la profesión docente en Colombia y comenzó a erosionar lo establecido hasta ese momento en el Estatuto Docente del decreto 2277 de 1979.

La Constitución política de 1991 trazó tres condiciones para el ejercicio de la profesión: idoneidad, profesionalización y dignificación<sup>6</sup>. En el conjunto de opiniones y ambigüedades propias del momento de expedición de la Constitución, como mito fundacional (Herrera e Infante, 2007, p. 174), según el cual, la Constitución se expedía para suplir carencias o necesidades de la sociedad colombiana; estas tres palabras ubicadas en un artículo podrían dar lugar a entender que los constituyentes, deliberadamente, estaban señalando tres carencias de la profesión docente.

Pero esto no es así, solamente se estaban colocando tres referentes fundamentales que guiarían el proceso de restructuración de la profesión en la década. Con idoneidad ética y pedagógica se estaría preparando el terreno para la certificación de la profesión como requisito previo a la vinculación del empleo. El estado ya no garantiza la idoneidad ética con la expedición del título por una universidad autorizada por el propio Estado para ello<sup>7</sup> (Bustamante, 2001, p. 23), se requiere, adicionalmente, que el docente demuestre su idoneidad ética y pedagógica, en un claro ejercicio de acreditación y certificación del saber<sup>8</sup>, a través de la evaluación como requisito de ingreso. Pero, de igual manera, según lo establecido en la norma, ya en el ejercicio de la profesión, la evaluación tiene que operar como mecanismo de reconocimiento y verificación o validación de la idoneidad; así, el título ya no es garantía de idoneidad, el artículo 81 categoriza de manera contundente que la idoneidad se reconoce mediante la evaluación en una prueba que se realizaría cada seis años.

Por otra parte, con el uso del término “profesionalización” se acentuaba un nuevo énfasis en la definición de la profesión con arreglo a la planificación, cambiando el sentido del término establecido en el 2277/79, en donde profesionalización significaba formación; pero la evolución del término durante la década demostraría que ya no era así,

que se abandonaría la idea de formación relacionada con profesionalización y emergería un concepto según el cual, profesionalización es operatividad, funcionalidad, aplicabilidad, gestión y planificación. Por su parte, dignificación, además de su conveniente uso demagógico, sería un término utilizado como refuerzo para el giro que se le dio a profesionalización.

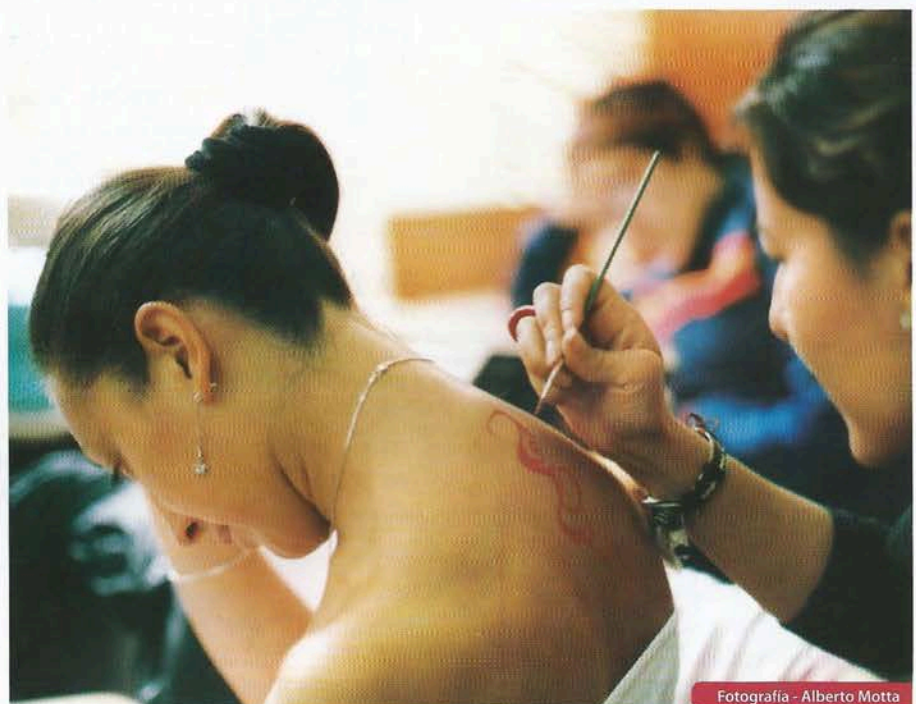
Con estas tres condiciones, entró en escena la Ley 115 de 1994. A su vez, estos tres términos serían indicativos del énfasis de la reforma y su papel en la restructuración de la profesión docente: desplegar una estrategia adaptativa de la profesión que adecue el rol del docente a su funcionalidad dentro de la reforma educativa<sup>9</sup>.

En términos de algunos autores, la emergencia de nuevas normas y lo contemplado en la Ley General de Educación no minaron las condiciones que regulaban la profesión sino que, por el contrario, fueron normas que fortalecían la profesión (Aldana, 1997, p. 22). El significado de “fortalecer” entró en un juego y régimen de saber-poder, en el cual, el término se justificaba desde la posición política que se quisiera presentar. En apariencia el Estatuto Docente 2277 de 1979 no se afectaba, pero las nuevas normas sí generaron unas condiciones di-

ferentes que fueron modificando varios aspectos en el ejercicio de la profesión y que tienen que ver con la concepción de la profesión, los requisitos para ejercer el cargo, la naturaleza de la formación para los ascensos en la carrera, la generación de nuevas condiciones que definen la imagen del educador sobre sí mismo, la demanda de unas nuevas tareas y la modificación paulatina de sus condiciones del trabajo mediante la aparición de otras responsabilidades y actividades en el ejercicio de su cargo.

Son varios aspectos que hacen explícito el interés por hacer de la Ley General de Educación una norma que no se proponía afectar el Estatuto Docente, y que bien podría interpretarse como una herramienta jurídica que protegía al Estatuto Docente, y por eso, autores como Aldana (1997), imbricado en ese juego de saber-poder, sostiene que estas normas fortalecieron la profesión. Esos aspectos que conservó la Ley General de Educación tienen que ver con el régimen especial, con la estabilidad laboral, la formación y el Estatuto Docente y se resumen de la siguiente manera:

1. La Ley General de Educación mantiene vigente la existencia del régimen especial de los educadores estatales (artículos 105 y 115), quienes “tienen el carácter de servidores estatales”.



Fotografía - Alberto Motta

## La ley entró a plantear una serie de cambios que, colocados junto a algunas de sus **inconsistencias** y posibles contradicciones, constituyen una poderosa modificación a las reglas contempladas en el Estatuto Docente

2. Preserva el respeto a la estabilidad laboral. Sin embargo anuncia una limitación al respecto, pues enfatiza que esta está asegurada para *el personal actualmente vinculado*; lo que significa que no se está asegurando la estabilidad laboral de docentes a vincularse después de la expedición de esta Ley.
3. Asocia la idea de profesionalización a la de formación docente (Artículo 111). De esta forma la Ley riñe con la tendencia predominante hasta el momento de la profesionalización como planificación y gestión, verificables y reconocibles mediante la evaluación. Inclusive, la ley riñe consigo misma, porque en el 111 dice que la “formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización”, pero en el 81 afirma que la *idoneidad académica en el área de su especialización docente y de actualización pedagógica y profesional* depende de su demostración mediante la Evaluación en los exámenes periódicos a realizarse cada seis años.
4. Garantiza que en lo laboral y lo salarial, la profesión sigue amparada por “las normas del régimen especial del Estatuto Docente” (Artículo 115).
5. Con el punto anterior, el articulado de la Ley general de educación está en armonía con las normas del escalafón nacional docente. Por lo tanto, no modificó la estructura de la carrera docente, su escalafón y los requisitos de ascenso (cursos y experiencia).

Pero tanta armonía no es posible del todo. La ley entró a plantear una serie de cambios que, colocados junto a algunas de sus inconsistencias y posibles con-

tradicciones, constituyen una poderosa modificación a las reglas contempladas en el Estatuto Docente. Es la Ley General de Educación, un puntal básico para el debilitamiento de la vigencia del Decreto 2277 de 1979 en su capacidad para incidir y regular las reglas y condiciones que reglamentan el trabajo y la situación laboral de los docentes.

Los cambios operados se pueden expresar de la siguiente manera:

1. Define al educador en una forma diferente, integrando en ello, algunas de sus funciones y la posibilidad de que, desde afuera, se le hagan exigencias sobre lo que debe ser su trabajo. En el Estatuto Docente el educador se definía por su vinculación al empleo relacionado con su formación y su tarea dedicada a la enseñanza en una institución educativa. En la Ley General de Educación, el educador es un “orientador” de un proceso, “acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”<sup>10</sup> (Artículo 104).
2. La Ley General de Educación le asigna nuevas funciones y responsabilidades: “llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional”, “mejorar permanentemente el proceso educativo” (Art. 104), “ofrecer un servicio educativo de calidad”, responder por su propio mejoramiento profesional (Art.110).
3. Introduce el concurso como requisito previo para la vinculación al “servicio educativo estatal”, el cual actúa como un proceso de selección y parte del cumplimiento y acreditación de los

requisitos legales exigidos. El nombramiento no procede sin la sumatoria de requisitos y el hecho de resultar seleccionado después del proceso de concurso.

4. En correspondencia con lo establecido en la Constitución, la Ley General de Educación menciona en varios de sus artículos el tema de la idoneidad como uno de los componentes que define al educador. Este es uno de los aspectos con mayores ambigüedades y tratamientos en la legislación y una demanda que se le hace al maestro. Como ya se ha mencionado, en algunos casos la idoneidad tiene que ver con la formación, en otros es académica o un atributo del maestro, en otros se demuestra con la evaluación y, por último, se le menciona para referirse a la ética y la moral como requisitos en el comportamiento del maestro (Art. 119).
5. Otra gran novedad que introduce la ley es la evaluación a docentes, creada para evaluar a quienes ingresan mediante concurso pero, también, para verificar su idoneidad mediante exámenes periódicos. La Ley menciona dos tipos de evaluación de docentes: una, de desempeños (Art 80) y otra, para verificar la idoneidad académica y pedagógica del educador<sup>11</sup>.
6. Finalmente, un aspecto importante que afectó radicalmente la profesión docente es la municipalización en la contratación y administración del personal docente. Esta Ley, articulada con la ley 60 de 1993, facultó a los municipios para que convocaran a concurso para nombramiento de do-

centes, realizaran los concursos y los nombramientos y asumieran directamente la administración y financiación de las plantas de personal docente a su cargo (Artículos 105 y 106).

Teniendo en cuenta las limitaciones de toda ley (pues algunas de sus prescripciones se cumplen y otras no), en el caso de la Ley General de Educación, además de los cambios que planteó para el ejercicio de la profesión, el ambiente de reforma y las expectativas de cambio que la acompañaron, fueron el ingrediente más fuerte que, finalmente, terminaría por modificar sustancialmente las reglas y condiciones que rigen la vida laboral de los maestros.

Pareciera ser que los discursos y las prácticas enunciativas sobre las expectativas que la ley generó en diferentes ambientes educativos, sociales y académicos, resultó más poderosa que los textos de sus articulados y, al final, las cosas que la ley pretendía preservar del Estatuto Docente siguieron debilitándose y, en cambio, los aspectos que modificó se fueron fortaleciendo. Todo ello, principalmente, por que la Ley misma se convirtió en una obligación para los maestros, en una tarea por la cual debían responder: llevar a la práctica los enunciados de la ley sobre fines y objetivos de la educación, normas para el estudiantado y la comunidad académica, autonomía escolar, currículo, proyecto educativo institucional, sistema nacional de evaluación de la educación, entre otros.

## Epílogo

Las normas por sí mismas no permanecen intactas e invariables con el tiempo, y así es el caso del decreto 2277 de 1979. Circunstancias de diferente orden, de carácter social e histórico, modifican los campos de aplicación de la norma, las concepciones y las condiciones que pretenden regular. Es así como la nueva normatividad erigida a partir de la Ley 115 de 1994 y la proliferación de prácticas discursivas alrededor de la reforma y sus énfasis en el cambio, sin definir, de manera directa, modificaciones a la normatividad contemplada en el Decreto 2277 de 1979, sí generaron un campo sutil de acciones que regulan indirectamente lo allí normado y que dejan sin vigencia muchas de sus prescripciones, instaurando unas nuevas concepciones sobre la profesión docente y otras reglas de regulación y de definición de los requisitos de carrera y de ejercicio profesional.

El resultado es un paulatino y sistemático desmonte del decreto 2277 de 1979 o estatuto Docente unido a su evidente agotamiento y debilitamiento. Se trata de dos cosas distintas pero que se cumplen de manera relacionada, como si anduvieran de la mano. El desmonte consiste en la deliberada acción del gobierno que, mediante acciones de naturaleza jurídica, académica o administrativa, derogan muchas de las normas allí contempladas. Por su parte, el agotamiento y debilitamiento del Estatuto Docente 2277 de 1979, se produce por un enorme conjunto de circunstancias externas propiciadas por la Banca Transnacional, Organismos e instituciones no gubernamentales y agencias de cooperación internacional, que terminan regulando indirectamente la normatividad allí contemplada,

a partir de una estrategia centrada en la divulgación de informes, estudios y recomendaciones que, sin convertirse en reglas que modifican directamente lo establecido en el Estatuto Docente, sí lo alteran a través de la producción de nuevas ideas capaces de incidir en las valoraciones gubernamentales y sociales sobre las condiciones para el ejercicio de la profesión, la generación de cambios en la concepción sobre el profesional docente y propiciando otras condiciones que afectan las características laborales y de trabajo de los docentes.

Las condiciones laborales del magisterio no son las mismas, a pesar de estar reglamentadas por una norma, cuyo poder y aplicabilidad han sido afectados por una nueva normatividad y por la entrada en vigencia de un nuevo régimen de enunciados que redefinen la profesión docente, su papel y las reglas y condiciones del trabajo y la relación laboral.

## P.S.: Defender unos postulados y propiciar alternativas

La Ley General de Educación, los discursos y propuestas de la PREAL y del BID, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002, constituyen un largo proceso que dio forma a la actual reestructuración de la profesión docente en Colombia. El panorama se ha complementado con los informes McKinsey, las prue-



**Universidad Piloto de Colombia**  
UN ESPACIO PARA LA EVOLUCIÓN



Descuentos hasta del **20%**

## Especialización en Docencia Universitaria

Reg. SNIES 20269

La Universidad Piloto de Colombia comprometida con la formación, pedagogía y excelencia profesional, ofrece la Especialización en Docencia Universitaria orientada a procesos formativos que inciden significativamente en la calidad de los programas de estudio, el rendimiento académico y la formación de estudiantes altamente competitivos.

Inicio:  
**26 de Julio de 2014**

Modalidad:  
**Semipresencial**

**Comuníquese:**

PBX (1) 232 41 22 – 320 800 24 39  
Calle 45 A N°9-17 Bogotá D.C.  
[postgrados@unipiloto.edu.co](mailto:postgrados@unipiloto.edu.co)



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

bas PISA, el informe Compartir titulado "Tras la excelencia docente". Todos estos discursos generan un dispositivo de control sobre el campo enunciativo para continuar esa restructuración, cuyo fondo es la acomodación de las regulaciones laborales de la profesión docente a lógicas de mercado.

Este dispositivo, de carácter académico y político, nos invita a la lucha por la búsqueda de alternativas como el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo y otro estatuto de la Profesión Docente. Al proyecto hegemónico neoliberal hay que anteponerle otro proyecto educativo democrático, ético y político, afianzando el carácter de lo público en educación, la generación de condiciones de posibilidad para el ejercicio de la autonomía escolar, la materialización de condiciones sociales y económicas para garantizar la educación como un derecho y mejorar poderosamente las condiciones sociales y laborales para la dignificación de la profesión docente. No se puede pensar en una educación distinta apuntándole a la sobrecarga de exigencias a la profesión, por el contrario, el reto es mejorar las condiciones de trabajo y de salario; y en ello, las normas no son suficientes, estas generan un campo de acción y posibilidad si sus contenidos han sido concebidos en esta perspectiva, pero a ello hay que desplegar acciones políticas de empoderamiento y ejercicio afirmativo de la dignidad.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. En: *Revista Educación y ciudad*, n.º 14, calidad de la educación y políticas educativas. Primer semestre de 2008. Bogotá: IDEP, Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico, pp. 115-137.
- Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D., & Rodríguez, V. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Feldfeber, M. & Andrade, D. (Comps.). (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades educativas NOVEDUC.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes en educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: Instituto internacional de planeamiento de la educación. IIEP-UNESCO. Campaña latinoamericana por el derecho a la educación CLADE.
- Mejía, M. R. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 68. Junio. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID FECODE, pp. 29-34.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL.
- 6 El inciso tercero del artículo 68 de la Constitución política de 1991 dice: *La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida "idoneidad" ética y pedagógica. La ley garantizará la "profesionalización y dignificación" de la actividad docente*. Por su parte, el artículo 81 de la Ley 115 de 1994 establece la evaluación como requisito y procedimiento de certificación de la idoneidad profesional. Al respecto, este artículo dice: *Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de "idoneidad" académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional* (Resaltado nuestro).
- 7 Al hablar del artículo 81 de la Ley 115 de 1994, el profesor Bustamante comenta: *este artículo separa la idoneidad profesional de la idoneidad ética, pero es evidente una mezcla: la idoneidad profesional incluye el cumplimiento de la ley, aspecto que parece ser lo que se amplía cuando se habla de idoneidad ética, de la cual realmente el docente solo puede llegar a que se presume hasta que no se demuestre lo contrario. En esta forma, la idoneidad profesional del docente está establecida, en primera instancia, por la posesión de un título –concedido por una institución formadora de docentes, en nombre de la República de Colombia– que lo acredita, de por vida, como profesional de la educación en un área específica, o como normalista. (...) En consecuencia, entre otras cosas, el examen para establecer idoneidad académica descarga en el docente las consecuencias de la calidad de la educación de las instituciones formadoras de docentes; pues si alguien tiene el título de licenciado en determinada área y pierde el examen, también queda calificada la universidad que le otorgó el título* (Bustamante, 2001, p. 23).
- 8 Certificación es un acto de saber-poder que otorga reconocimiento y legitimidad, es una acción de legitimación mediante la cual se territorializa el ejercicio del poder sobre los sujetos, acciones o movimientos y se encauzan en la perspectiva de una perspectiva determinada bajo la lógica del mercado (Torres, 2001ª, p. 272).
- 9 "En el conjunto de las reformas educativas operadas desde los años noventa se pretendía, igualmente, una reforma social, y para el caso de los maestros, una adecuación de su rol" (Castro et al, 2007, p. 19).
- 10 El asunto da para una larga controversia. En la perspectiva de algunos, la definición de educador contemplada en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994, da para que esta se actualice con planteamientos mucho más recientes de la pedagogía (Rodríguez, 2000). Para otros, esta definición contribuye a configurar la estrategia de objetivación del maestro, es decir, aquella que lo convierte en objeto de intervención y de imposición de exigencias y demandas continuas (Martínez, 2007).
- 11 El tema ha sido motivo de controversia y de confrontación. A la fecha, los artículos de la Ley 115 sobre evaluación no se han puesto en práctica para los docentes del estatuto 2277 y en cambio, sí se aplican dos tipos de evaluación para los educadores nombrados bajo el 1278 de 2001: de competencias para ingresar por concurso o para ascender en el escalafón, y de desempeños que se aplica anualmente in situ.

## Notas

- Una reflexión sobre la afectación de la Ley 715/2001 y el decreto 1278/2002 en la restructuración de la profesión docente, ya fue tratada en la *Revista Educación y Cultura*, n.º 95, pp. 19-28.
- Al respecto, se publicó un artículo en la revista n.º 98 (pp. 22-28) que da cuenta de la propuesta del BID y la PREAL.
- A partir de 1971 se dieron las luchas por un Estatuto Docente que incluyeron tres paros nacionales, hasta que en 1977 se expidió el Decreto 2277 que recogió algunas de las principales reivindicaciones planteadas por el magisterio a este respecto en lo que se consideró el primer ejercicio importante de concertación entre el gremio y el gobierno (Pulido, 2007, p. 8).
- Asistimos de esta manera a una configuración del maestro como funcionario estatal. A nuestro modo de ver, lo que sucede aquí es un cambio radical en la mirada estatal sobre el maestro, cambio que nos hace pensar en el inicio de lo que podríamos llamar, provisionalmente, su proceso de consolidación como funcionario estatal, en tanto sujeto cuyo oficio se halla atravesado, de una particular forma, por la reglamentación de las condiciones del ejercicio de su práctica mediante las disposiciones emanadas del Estado (Castro y otros, 2007, p. 11).
- Después de varios intentos del Estado por imponer unilateralmente el estatuto docente, en 1979 se logró una concertación sobre el tema que se expresó en la expedición del Decreto 2277 de 1979, concertación que significó un ejercicio de incidencia en política educativa de importancia sin antecedentes en el país y en la historia del sindicato (Pulido, 2007, p. 11).

# La exposición de motivos del Proyecto de la Ley General de Educación



**Juan Carlos Garzón Barreto**

Premio Nacional de Educación 1998.  
Educador. Licenciado en Ciencias Sociales,  
Especialista en Pedagogía y Magíster en  
Sociología de la Educación - Universidad  
Pedagógica Nacional. Abogado -  
Universidad Autónoma de Colombia.  
Especialista en Gestión Pública - ESAP.  
Especialista en Telecomunicaciones y  
Nuevas Tecnologías - Universidad Externado  
de Colombia. Estudios en Alta Gerencia -  
Universidad de los Andes.



## Resumen

El artículo valora la situación del sector desde los cinco propósitos contenidos en la exposición de motivos del Proyecto de Ley General de Educación: Calidad, financiación y administración de la educación, formación de maestros y la educación para las poblaciones especiales.

## Palabras clave

Ley, educación, calidad, financiación, educadores, étnicos.

La Ley 115 de 1994 cumplió 20 años. Esta iniciativa legislativa, por una parte, fue presentada en su exposición de motivos como herramienta hacia la convivencia pacífica y, por otra, como un instrumento para atender cinco propósitos claves para la transformación del sector educativo.

En relación con la conveniencia, la exposición de motivos del proyecto de Ley dice: “Desde hace noventa años el Congreso de la República no expide una Ley General de Educación. La última vez fue en 1903 al final de la Guerra de los Mil Días” (Exposición de motivos, Ley 115 de 1994).

Tras la Constitución de 1991, Colombia adoptó la Ley General de Educación, la cual ha pervivido durante dos décadas de conflicto interno. Según los datos del Grupo de Memoria Histórica –GMH–, entre 1958 y 2013, el país tuvo aproximadamente 220.000 muertos, el 81.5% de estos han sido civiles (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 32). Aún sigue rondando en el ambiente el llamado que hizo Guillermo Cano Isaza (1984, septiembre 2): *Necesitamos la paz para vivir civilizadamente y dejar de morir a destiempo y como salvajes*. Desde entonces, 166.069 civiles han muerto en el conflicto; según el GMH y las cifras del IDMC para 2013 Colombia tenía entre 4.9 y 5.5 millones de desplazados. Dos décadas después de la expedición de la Ley, aún seguimos en diálogos de paz.

Desde otra perspectiva, en la cual la situación no es mejor, la exposición de motivos que acompañó a la Ley 115 de 1994 prometió ocuparse de cinco problemas centrales de la educación nacional:

Este Proyecto de Ley busca cinco propósitos fundamentales: Apuntar a la calidad de la educación, asegurar la financiación del servicio educativo, resolver el problema administrativo en que se ha debatido tradicionalmente la educación; definir con claridad las pautas de educación de educadores y darle entidad a la educación de los grupos étnicos, a la educación especial y a la educación técnica dentro de la educación formal. En gran medida, el futuro del país depende del éxito de una reforma educativa que responda al desafío del mundo contemporáneo.

## Los problemas de financiamiento y administración de la educación, no dejan de afrontar los efectos de los “contribuyentes virtuales” de la desregulación de los mercados de bienes y servicios, capitales y trabajo.

Para pasar revista, dos décadas más tarde, al desarrollo de los propósitos que acompañaron al Proyecto de Ley, valga recoger en forma indicativa el balance de la gestión que presentó el Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2013, octubre18):

... el objetivo (...) en este cuatrienio ha sido la transformación de la calidad educativa en todos los niveles. Hasta el momento, y gracias a la estrategia ‘De cero a siempre’ de Presidencia de la República, han sido beneficiados más de 750.000 niños con atención integral (educación, nutrición y apoyo sicosocial), al tiempo que se han formado 17.000 maestros y agentes educativos que trabajan con la Primera Infancia.

Así mismo, entre los principales logros de este periodo se encuentra la decisión histórica de decretar la gratuidad universal en las Instituciones Educativas Oficiales, desde preescolar al grado 11º, beneficiando a 8’600.000 niños y jóvenes del país. Además, con el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Todos a Aprender, MinEducaación atiende a 2’365.000 niños de básica primaria en 22.400 escuelas de todo el país, de las cuales el 77% están en el sector rural.

El 73% del total de los jóvenes colombianos que estudia en Educación Superior recibe apoyo financiero con recursos del Estado. En 2010 era del 66%. Sumado a esto, se amplió la cobertura con mayor equidad. Se

crearon 283.000 nuevos cupos en todos los niveles y el 58% de estos, benefician a jóvenes de estratos 1, 2 y 3. Lo anterior ha permitido que hoy 1’959.000 jóvenes estudien un programa de educación superior. En este Gobierno, se ha logrado un incremento histórico en el financiamiento de este nivel educativo.

Con estas cifras de gestión en el sector educativo, en 2013 se le informó al país que, en el marco de la XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, la Ministra de Educación de Colombia, había sido galardonada por segunda vez con el Premio Iberoamericano a la Calidad de la Gestión. Primero fue en 2009 en calidad de Presidente de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Aun así, el galardonado sector educativo colombiano, admite otras lecturas desde los propósitos de la exposición de motivos del Proyecto de Ley:

### Apuntar a la calidad de la educación

Dentro del interés de medir la calidad de la educación, de una parte, Colombia se ha vinculado a pruebas que permiten comparaciones internacionales, tales como TIMMS, SERCE y PISA, realizadas estas últimas a instancias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); por otra parte, se cuenta con la gama de pruebas SABER/PRO desarrolladas al amparo del ICFES, tanto para la Educación Básica y Media como para la Educación Superior.



# BOHRCAFÉ®

*Los  
granos más  
seleccionados.*

*De nuestra tostadora  
a tu casa.*



Bogotá D.C.

+57 (1) 212 4980

Calle 60A No. 3A - 38, 1er piso

Bucaramanga

+57 (7) 642 0901

Calle 22 No. 16 - 41

Algunas de estas pruebas de "calidad educativa", han permitido advertir, entre otras, dificultades puntuales en matemáticas, lenguaje y ciencias. Saltan a la vista los pobres e inquietantes resultados obtenidos por el país en 2013 en las pruebas PISA: el nada envidiable puesto 62 para Colombia entre 65 países.

Para 2014 Colombia descendió al puesto 44 entre 44 países, en las Pruebas PISA sobre resolución de problemas cotidianos. El último lugar. Así, pareciera ser que la política oficial de calidad de la educación es más eficiente para crear problemas que para resolverlos.

### Asegurar la financiación del servicio educativo

Para 2014 el Presupuesto General de la Nación, según la Ley 1687 de 2013, se estableció en 199,8 billones de pesos. El pago del servicio de la deuda asciende a \$44,4 billones (22,2%). En Colombia, el presupuesto para educación, el cual bordea los 26,9 billones de pesos, continúa siendo más bajo que el asignado al sector defensa y policía.

Los problemas de financiamiento y administración de la educación, no dejan de afrontar los efectos de los "contribuyentes virtuales" de la desregulación de los mercados de bienes y servicios, capitales y trabajo. Así como las posibles políticas de contracción del gasto público e implementación de la regla fiscal y el Marco Fiscal de Mediano Plazo.

En la presentación del Presupuesto 2013, el Ministro de Hacienda manifestó al Congreso que Colombia marchaba rumbo a la OCDE. Aún no sabemos si después de los resultados de las pruebas PISA 2013/14, la invitación sigue en pie.

### Resolver el problema administrativo en que se ha debatido la educación

En 2012, Barrera-Ororio, Maldonado, & Rodríguez, en un estudio desarrollado por el CEDE de la Universidad de los Andes señalaron que:

Entre el 2002 y el año 2009 en Colombia (...) la tasa de cobertura bruta total pasó de un poco más de 90% a un poco más de 105%; la tasa de cobertura neta total pasó de un poco más de 84% a 90%. La diferencia entre estas dos tasas muestra que los avances más importantes fueron en cubrir rezagos educativos. Este aumento ha generado niveles apropiados de cobertura actuales en educación básica pero (...) la cobertura en grado cero, Educación Secundaria y Media aún es baja alcanzando únicamente un 62%, 70% y 40% respectivamente (p. 5).

Desde el sector público se contaba con una planta docente cercana a los 314 mil maestros. Para no hablar del nebuloso mundo de los profesores del sector privado y los llamados "docentes provisionales".

Según la información recaudada por el MEN, en "el año 2011 asistieron a Educación Básica y Media 11.016.635 estudiantes,

de los cuales 9'269.848 (84,1%) fueron atendidos por el sector oficial y 1'746.787 (15,9%) por el sector no oficial, alcanzando una tasa de cobertura bruta en educación básica y media de 103,4% y una tasa de cobertura neta del 90,5%." (MEN, s. f.). Por su parte, el SIMAT, del Ministerio de Educación, señalaba que para el año 2012, la matrícula en educación básica y media, certificada por las Secretarías de Educación, alcanzó los 10'674.609 estudiantes.

No obstante, según los datos del DANE, al primer trimestre de 2014, el país contaba con 47'661.787 habitantes y se estimaban 11'915.446 hogares colombianos.

En ese contexto, el DANE (2014, marzo) señaló que: "La región que presentó la tasa más alta de analfabetismo fue la región Atlántica con 10,2%, seguida por la región Pacífica con 8,8%. Por su parte, las regiones con las tasas más bajas fueron Bogotá y San Andrés con 1,6% y 0,8% respectivamente. (...) En 2013, a nivel nacional, el promedio de años de educación fue 7,4 años. Por grupos de edad el mayor promedio de años de educación se encontró en el grupo de edad de 25 a 34 años y correspondió en 2013 a 10,3 años, dato superior al observado en 2012 (10,2 años), seguido por el grupo de edad 15 a 24 años en el cual pasó de 9,6 años en 2012 a 9,7 años en 2013" (pp. 18-19).

Así, según los propios datos del DANE, el sector educativo, aún reporta vergonzosas cifras de analfabetismo y tiene tareas administrativas pendientes en cobertura y calidad.

### Definir con claridad las pautas de educación de educadores

Las estadísticas divulgadas por el MEN señalan que, de los 9.824 programas con registro calificado reportados a julio de 2013, en ciencias de la educación se contaba con 769. Para 2001 los graduados en ciencias de la educación eran 25.244, para 2011 se registraron 34.662 títulos otorgados (MEN, 2013, diciembre 31).

La promesa constitucional de dignificación de la actividad de los educadores, pese a sus "Bodas de Cobre" en 2013, hoy padece la odiosa coexistencia de dos Estatutos Docentes y la persistencia del

bajo reconocimiento social, salarial y profesional, incluso en el sector privado. La situación de trashumancia laboral de los maestros "provisionales", prohijada por el Estado, constituye una práctica infame contra la dignidad de la profesión docente.

El reciente estudio de la Fundación Compartir y las Universidades de los Andes y el Rosario, examina la situación de los educadores con la perspectiva del mejoramiento de la calidad educativa.

Así, proponen mejorar la formación previa al servicio, la selección, la evaluación para el mejoramiento continuo, la formación en servicio, la remuneración y el reconocimiento de los docentes. Iniciativas estas que tendrían un costo de 3,4 billones de pesos en 2030 y a partir del 2015 significarían un costo adicional de 1,8 billones de pesos (Fundación Compartir, 2014).

Frente a esta iniciativa, está por verse si logra superar su principal talón de Aquiles: la voluntad política y fiscal para materializar sus etéreas estrategias de financiamiento, a saber: 1). La cuota en el Sistema General de Participaciones -SGP-; 2). La asignación de los recursos de inversión del MEN. 3). El acceso a los ingresos del CREE. 4). Los Recursos del Sistema General de Regalías -SGR- (Fundación Compartir, 2014).

### Darle entidad a la educación de los grupos étnicos, a la educación especial y a la educación técnica dentro de la educación formal

La media técnica, entre otros, ha establecido relaciones con el SENA. Este modelo empieza a marchitarse, por cuanto, con la Ley 1607 de 2012 los recursos parafiscales sufren un golpe de gracia y la sustituta contribución empresarial para la equidad (CREE) no acaba de mostrar sus bondades.

En materia de grupos étnicos y educación especial, la arquitectura institucional del Ministerio de Educación ha permitido conocer de unidades funcionales que centran su actividad en las "poblaciones especiales".

Sobre este particular, ha dicho el Ministerio de Educación (2004, marzo-abril): "De esta manera se asegura que las poblaciones rurales, las etnias, los iletrados, los niños con necesidades especiales y capacidades excepcionales, los desplazados y los desmovilizados del conflicto armado, todas ellas poblaciones con mayores niveles de vulnerabilidad, tengan su propio espacio de creación y desarrollo a través de las políticas educativas" (párrafo 4). Aun con estos desarrollos institucionales, las llamadas "poblaciones especiales", continúan invocando al Estado para que atienda sus requerimientos.

La *Declaración de las Organizaciones y los Pueblos Indígenas de Colombia-Cumbre Ideológica de los Pueblos Indígenas* (2013, febrero) reivindica el proyecto pedagógico de vida de estas otras ciudadanías:

Ratificamos el Buen Vivir como alternativa al modelo actual de desarrollo extractivista y de saqueo de nuestros recursos, porque nuestra propuesta propende por la armonía con la naturaleza, el respeto a la vida en su integridad. Reafirmamos los planes de vida de los diferentes pueblos y regiones y exigimos su implementación en nuestros territorios. Séptimo: En materia de concertación y diálogo con el Estado, las prioridades de los pueblos y organizaciones indígenas se concentrarán en los siguientes temas: (...) 2. Sistema de Educación Indígena Propia -SEIP-.

En el balance de las dos décadas de la Ley, la dinámica de las inculpaciones mutuas no ayuda mucho. Ciertamente, está por medirse la contribución real del Estado, la familia, la sociedad, el empresariado, los estudiantes, los educadores y sus gremios, en la implementación del proyecto educativo nacional engendrado por la Constituyente de 1991 y la Ley 115 de 1994.

Colombia: *la más educada*, aún tiene una pregunta por responder: ¿Qué debemos hacer para que nuestros estudiantes sean felices, ayuden al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, sean competitivos en la sociedad del conocimiento, aporten al



proyecto productivo de la Nación, practiquen el respeto por la dignidad humana y la convivencia pacífica?

Quizá los cinco propósitos contenidos en la exposición de motivos de la Ley 115 de 1994, nos sirvan como parámetro metodológico para organizar la pasada al tablero.

### Referencias bibliográficas

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. (E. Uniandes, Ed.) Recuperado de: [http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones\\_y\\_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos\\_cede/2012/Calidad\\_de\\_la\\_Educacion\\_Basica\\_y\\_Media\\_en\\_Colombia\\_Diagnostico\\_y\\_Propuestas](http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos_cede/2012/Calidad_de_la_Educacion_Basica_y_Media_en_Colombia_Diagnostico_y_Propuestas)

Cano Isaza, G. (1984). *Abnegación no es debilidad*. Recuperado de Fundación Guillermo Cano Isaza: <http://www.fundacionguillermocano.com/?p=85>

Centro de Memoria Histórica. (2013). *Informe 2013*. Recuperado de [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1\\_30-109.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1_30-109.pdf)

DANE. (2014). *Encuesta Nacional de calidad de vida 2013*. Recuperado de: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/calidad\\_vida/Boletin\\_Prensa\\_ECV\\_2013.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Prensa_ECV_2013.pdf)

*Declaración de las Organizaciones y los Pueblos Indígenas de Colombia-Cumbre Ideológica de los Pueblos Indígenas*. (2013). Recuperado de Autoridad Nacional de Gobierno Indígena: <http://cms.onic.org.co/2013/02/declaracion-de-las-organizaciones-y-los-pueblos-indigenas-de-colombia-cumbre-ideologica-de-los-pueblos-indigenas/>

*Exposición de motivos Ley 115*. (1994). Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Recuperado de: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Educación para cada situación*. Altablero

(28). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *María Fernanda Campo, Ministra de Educación, primera líder y dirigente que gana el Premio Iberoamericano a la Calidad de la gestión en dos organizaciones diferentes*. Recuperado de Centro Virtual de Noticias de la educación: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330551.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estadísticas de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Desarrollo Sectorial. Recuperado de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES): <http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Resumen de indicadores de Educación Superior*. Recuperado de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html>

**SINDICATO UNIÓN DE MAESTROS DEL CHOCÓ**

**UMACH**

MÁS DE 65 AÑOS DE COMPROMISO SINDICAL Y SOCIAL, DEFENDIENDO LA EDUCACIÓN PÚBLICA, PROTEGIENDO LOS DERECHOS LABORALES DEL MAGISTERIO, COMPROMETIDOS CON EL FORTALECIMIENTO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL «PEPA»

¡UNIDOS EN LA LUCHA POR LA CONQUISTA DEL ESTATUTO ÚNICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE!

**38 Años defendiendo la educación Pública y los derechos del magisterio**

*“La educación no cambia la sociedad, pero si forma a las personas que van a cambiar la sociedad”*  
Paulo Freire

**XXVI JORNADA PEDAGÓGICA, CULTURAL, DEPORTIVA, Y RECREATIVA DEL MAGISTERIO DE CASANARE.**

**4 al 10 de Octubre – 2014**  
**Pore – Casanare**

**“Patrimonio histórico y cultural de la Nación”**

Lic. Oney Guerrero Dueñas  
Secretario de Prensa – Simac  
Junta directiva 2013 – 2015 - 6358309

**Asociación de Educadores del Meta ADEM**

La Asociación de Educadores del Meta ADEM, propugna por la universalización de la educación gratuita y de calidad y por la promulgación del Estatuto Único de la Profesión Docente.

**¡ADEM Presente en la defensa de los recursos naturales, la educación pública y la salud como un derecho fundamental!**

Carrera 26 N° 35-09 San Isidro Villavicencio. Telefax: 6623155 6624551. Celular: 3102791931.  
adem@adempcode.org  
[www.adempcode.org](http://www.adempcode.org)



# La configuración de las relaciones de **Saber y Poder** a partir de la Ley General de Educación



**Luis Edgardo Salazar Bolaños**

Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Vicepresidente Sindicato del Magisterio de Nariño, SIMANA.

## Resumen

El presente artículo realiza una revisión del contexto bajo el cual se configuró la Ley General de Educación, tomando como base las Reformas Educativas y los procesos de apertura económica que tuvieron lugar en la década de 1990, en un intento por reorganizar el sistema educativo, atender a los problemas de calidad de la educación en acceso, permanencia, cobertura, contenidos curriculares y profesión docente, presentando así,

los propósitos que la Ley establece en su articulado, dando paso a la configuración de las relaciones de saber y poder entre el Estado y el sistema educativo del país.

### Palabras Clave

Pedagogía, Currículo, Sistema Educativo, Estrategias, Reformas Educativas, Estado, Profesión Docente.

La ley General de Educación en Colombia surge en el contexto de la oleada de reformas educativas propuestas para América Latina y encaja perfectamente en la historia reciente o historia del pasado presente del sistema educativo Colombiano.

Las reformas son aquellas “transformaciones que acontecen como efecto de las respuestas dadas a las demandas, ofertas, contingencias y obligaciones que el sistema social presenta al sistema educativo”<sup>1</sup>. El concepto es multívoco, supone una modificación importante de las leyes y normatividad y puede afectar las siguientes esferas; “El gobierno y la administración, la estructura, (Niveles, grados, ciclos, etapas, grados), la financiación, el currículo, la formación, selección del profesorado y la evaluación del propio sistema educativo”<sup>2</sup>.

Aplicando la distinción de Óscar Oslak citado por Sergio Martinic<sup>3</sup> (1996, 1999), en el movimiento reformista han existido “dos generaciones”. La primera de ellas dirigida a reorganizar la gestión, financiamiento, acceso del sistema y el fortalecimiento de la capacidad institucional y la segunda a los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados. En el siglo XXI surgen las de “tercera generación”, reformas centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías para informática y las comunicaciones y el entorno de la globalización.

La temporalidad de los años 90, se considera como la “década aperturista”. En ella se implementaron políticas con poderosa influencia internacional que determinan los cambios y definiciones que

el neoliberalismo exige para la sociedad en general y puntualmente para el sector educativo.

“En los noventa se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas que da origen a las reformas de ‘segunda generación’. Estas se dirigen ‘hacia dentro’. Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema, los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Es decir, la ‘caja negra’ de la educación. Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículo y sistemas de evaluación”<sup>4</sup>.

Cronológicamente, la mayoría de leyes educativas fueron promulgadas en América Latina, a partir 1.991 y en nuestro país, años más tarde de la expedición de la actual constitución:

En el debate, para un sector de la sociedad, la ley debía regular el derecho a la educación reconociéndola como derecho fundamental con una ley estatutaria, otro sector propuso una ley para reglamentar el servicio de la educación, finalmente, se presentó un proyecto acordado ente FECODE y MEN, ante la Cámara de representantes con el lema: *La educación es un asunto de todos*, el debate se planteó en la comisión sexta encargada de tramitar el proyecto. “Paralelamente, el gobierno propuso el proyecto de ley el n.º 120 sobre distribución de competencias y recursos, hecho que provocó una reacción del magisterio, expresada en una fuerte movilización y resistencia, reclamando la aprobación del proyecto de Ley General. Así nace la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación”<sup>5</sup>.

Nuestro Sistema Educativo, está reglamentado a través de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, que define el objeto, los fines, principios y las normas generales para regular el servicio público educativo, fundamenta la educación en los preceptos consagrados en la constitución de 1991, los desarrolla, los amplía, los interpreta y garantiza la educación de los sujetos. La intencionalidad, el espíritu, inicialmente, son alentadores y buscan hacer tránsito del desarrollo cuantitativo al desarrollo cualitativo, conduciendo al individuo al reencuentro con la dimensión humana

### Leyes educacionales en América del Sur

País	Ley educativa	Año
Perú	Ley General de Educación	1982
Ecuador	Ley General de Educación	1983
Uruguay	Ley de educación	1983
Chile	Ley Orgánica de Constitución de la enseñanza	1991
Paraguay	Constitución Nacional	1992
Argentina	Ley Federal de Educación	1993
Bolivia	Ley de Reforma Educativa	1994
Colombia	Ley General de educación	1994
Brasil	La Ley de Directrices Básicas de la Educación	1996

Fuente: revisión documental, leyes educativas construcción propia

de la educación. La ley tiene un alto contenido de concertación impulsado por los avances del movimiento pedagógico que trascendió en el reconocimiento y positivización del derecho a la educación. Se crea una situación normativa y un propósito de refundación de la misma a partir de propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas, para atender la demanda con una multiplicidad de oferta educativa disponible de acuerdo con los nuevos desafíos que irrumpen en la sociedad e intenta corregir muchas obsolescencias imponiendo rutas de renovación.

La Ley General de Educación reconoce la educación como un servicio público independientemente de quien lo preste, el sector oficial o el no oficial; contempla el aumento de jornada escolar, modifica el calendario académico, el modelo pedagógico, establece la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional –PEI–, con un ingrediente necesario: la participación de la comunidad educativa, mejora los Hogares de Bienestar y otros que atienden a niños menores de cinco años.

Orienta incluir en los contenidos curriculares la diversidad cultural del País, los programas de etnoeducación, los valores y conocimientos ancestrales para fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas y las especificidades de las comunidades afrocolombianas y raizales, posesiona los procesos de descentralización y la autonomía escolar. Crea, por lo menos, un grado de preescolar y nueve de básica, establece la educación básica, pero no se avanza en crear una escuela general que debe ser el fin de una ley general.

Otorga una relativa autonomía para el desarrollo curricular, para establecer el plan de estudios, para organizar las áreas de conocimiento obligatorias e introducir asignaturas optativas, los métodos de enseñanza, pero nunca un fortalecimiento de la autonomía administrativa, organizativa y financiera que quedó a discreción del MEN. Crea el gobierno escolar, con autoridades unipersonales, Personeros estudiantiles, representantes y autoridades colegiadas en los consejos directivos y académicos, principalmente.

Introduce el manual de convivencia, intenta establecer un sistema educativo que permita aprender durante toda la vida argumentando que la educación tiene que ofrecer el oficio de aprender, modifica la oferta educativa tradicional, se preocupa por enseñar a aprender a vivir juntos, compromete la dimensión social de la educación, para que no provoque desencuentros, exclusiones, marginamientos y olvidos. “Para aprender a vivir juntos lo primero que hay que hacer es querer vivir juntos”<sup>6</sup>.

La Ley abolió la doble y triple jornada, elevó el número de horas efectivas de clase, ordenó, cada diez años, construir un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, la conformación de las juntas de educación, la realización de foros educativos, señaló un término de 5 años para unificar calendarios escolares. Estableció la diferencia entre la educación académica y la media técnica, la primera para ingreso a la universidad y la segunda para una inserción a una ocupación y el mundo del trabajo.

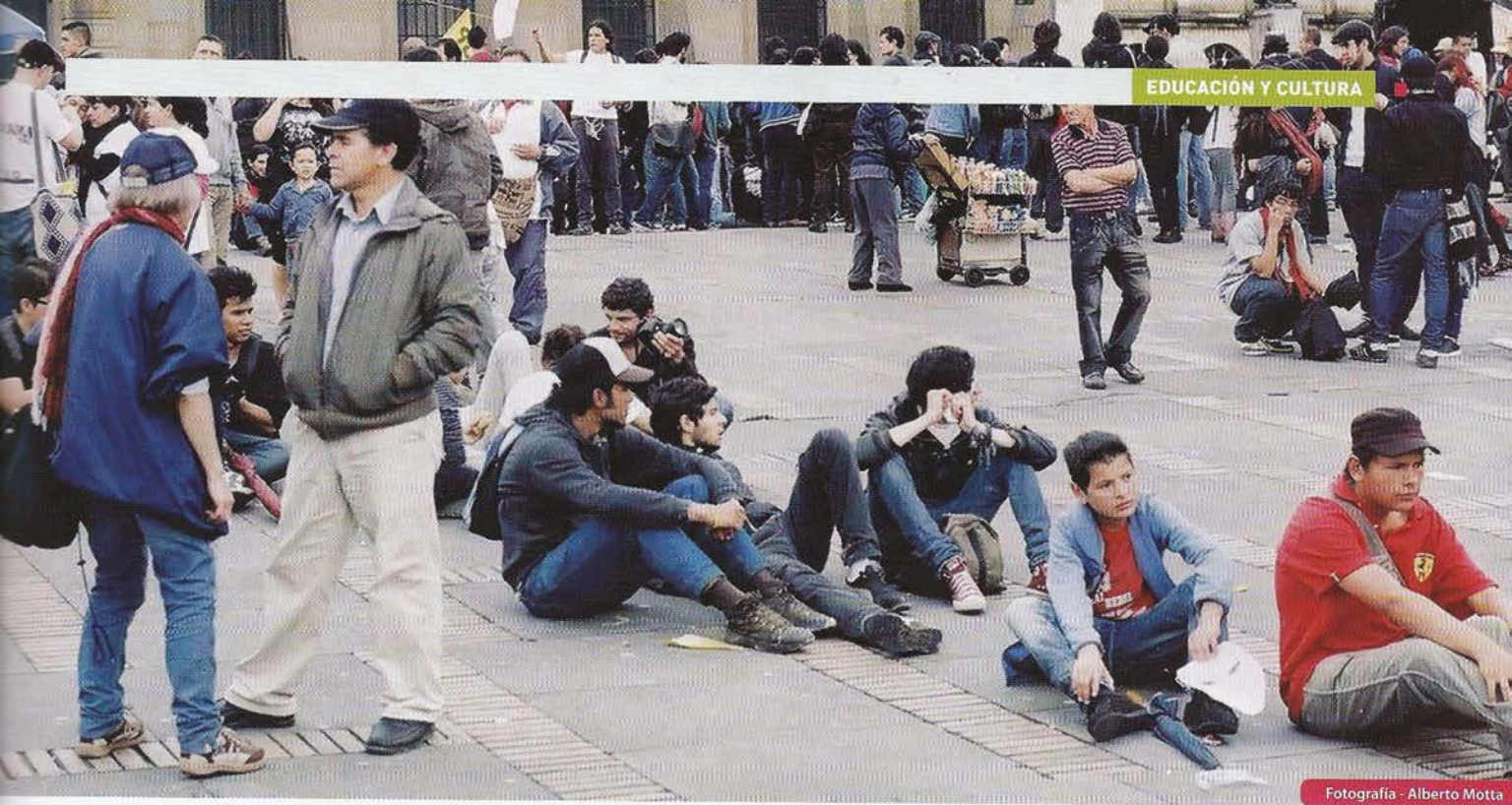
Con la ley se aceleró el tránsito de un estado docente a una sociedad educadora, el educador, paulatinamente, deja de ser el centro del quehacer educativo y esos liderazgos ahora son relevados para dar paso a la apertura e intervención de la llamada comunidad educativa. La formación y capacitación de los educadores quedó casi igual, salvo la creación de los Comités Departamentales de capacitación que quedarían transitoriamente inoperantes por efectos de la reglamentación en materia de escalafón. Se busca “la disminución del peso del Estado en la educación, lo cual parece ser una tendencia de las reformas que se implementan en el mundo entero”<sup>7</sup>.

En las últimas décadas se ha buscado adaptar la educación a las exigencias y mandatos nacionales e internacionales, los postulados de la Constitución de 1991, los planes, reforma y percepciones de cada mandatario.

## Síntesis reformas educativas entre 1990 y 2006

### Presidente César Gaviria

Periodo 1990-1994	Reformas
Reformas Financieras	Desaparecen los Fondos Educativos Regionales –FER–. Trasfiere recursos según esfuerzo fiscal de los Municipios, vía situado fiscal (Art 356 y 358 Constitución Nacional).
Reformas Curriculares	Establece el Plan de Desarrollo. Busca universalizar la primaria y expandir la secundaria, el mejoramiento de la educación básica y establece el grado 0. Propone la etnoeducación, La Escuela nueva, Escuelas Unitarias, la promoción automática. Acaba el I.C.C.E. Fortalece el SENA y reconvierte las I. Técnicas en Bachilleratos Técnicos. Convierte las escuelas normales en normales superiores. Formula los P. E. I. Implementa los logros y las competencias curriculares.
Reformas Laborales	Contrata docentes para soluciones educativas. Traslada docentes a zona rural, congela la planta docente. Reforma la legislación y el estatuto docente. Amplía la jornada escolar.
Reformas Administrativas	Ejecuta el plan de desarrollo. Propone el Plan de Apertura Educativa P.A.E. Diseña los sistemas de control, planeación y evaluación. Avanza en la descentralización y Municipalización. Implementa las categorías de modernidad, reorganización y calidad. Crea establecimientos únicos (fusiones) y la nuclearización educativa. Busca disminuir la repitencia y deserción escolar. Consolida el Gobierno escolar y el sistema nacional de evaluación de la calidad.



Fotografía - Alberto Motta

**Presidente: Ernesto Samper Pizano**

Periodo 1994-1998	Reformas
Reformas Financieras	<p>Establece criterios de equidad y subsidio a la oferta para asignación de recursos.</p> <p>Incrementa la oferta educativa vía ampliación de infraestructura.</p> <p>Crea el fondo educativo de compensación.</p>
Reformas Curriculares	<p>Establece la educación formal hasta grado noveno y la educación extraescolar, enfatiza en la educación para la identidad de pueblos indígenas, afros y raizales.</p> <p>Pretende elevar la escolaridad en la básica. Innova el modelo pedagógico y el PEI.</p> <p>Reconoce la educación obligatoria a partir de los 5 años un grado de preescolar y nueve de básica.</p> <p>Da autonomía escolar.</p> <p>Busca disminuir analfabetismo.</p>
Reformas Laborales	<p>Aumenta días de calendario escolar.</p> <p>Amplía gradualmente la jornada escolar.</p> <p>Aplica un plan de mejoramiento para los Hogares de Bienestar.</p>
Reformas Administrativas	<p>Ejecuta el plan nacional de desarrollo y de Inversiones 1995-1998”, Propone el salto educativo.</p> <p>Impulsa la descentralización en Municipios y Departamentos.</p> <p>Reconoce el derecho a la educación como un bien público.</p> <p>Busca el mejoramiento de la calidad y la gestión educativa, implementa los sistemas de información y evaluación.</p> <p>Implementa la ley (715), General de educación.</p> <p>Implementa el plan decenal de educación 1996-2005.</p> <p>Conforma Entidades Territoriales Indígenas.</p>

**Presidente: Andrés Pastrana Arango**

Periodo 1998-2002	Reformas
Reformas Financieras	<p>Crea el nuevo sistema escolar.</p> <p>Fusiona establecimientos.</p> <p>Ratifica una educación obligatoria (5 y 15 años).</p> <p>Crea el subsidio a la demanda y la canasta escolar.</p> <p>Decreta la estabilidad financiera a partir de la flexibilización laboral.</p>
Reformas Curriculares	<p>Establece los estándares y lineamientos curriculares.</p> <p>Crea el plan educativo para la paz.</p> <p>Implementa el Sistema de Aprendizaje tutorial –SAT–.</p> <p>Insiste en la educación para grupos étnicos y la educación inclusiva.</p> <p>Intenta los programas Úrsulas, propone educar para el mundo del trabajo.</p>
Reformas Laborales	<p>Fusiona cargos directivos.</p> <p>Aumenta la relación alumno por docente diferenciada en la zona urbana y la zona rural.</p> <p>Crea evaluación para docentes, sistema bianual y el Estatuto de la profesionalización docente.</p> <p>Revisa la concurrencia entre salario y pensión.</p> <p>Exige el concurso de méritos para el ingreso a la carrera docente.</p>
Reformas Administrativas	<p>Establece el Plan Educativo para la paz.</p> <p>Afirma las categorías de: cobertura, equidad, eficiencia y calidad.</p> <p>Fortalece el sistema nacional de evaluación de calidad.</p> <p>Insiste en el desmonte del estado en educación.</p> <p>Activa las JUME y las JUDE.</p> <p>Organiza el sistema de inspección y vigilancia.</p> <p>Adopta el II Plan decenal de educación.</p>

## Presidente: Álvaro Uribe Vélez

Periodo 2002-2006	Reformas
Reformas Financieras	Crea el Sistema General de Participaciones. Entrega la educación por contratación y concesión. Contrata el servicio de restaurante y transporte escolar con el sector privado.
Reformas Curriculares	Aplica pruebas censales. Inicia la acreditación educativa. Propone la universalidad de la educación hasta grado noveno. Crea la cátedra de convivencia escolar. Amplía cobertura, la etnoeducación y la educación inclusiva. Diseña el Sistema de Atención técnica –SAT–, Servicio rural educativo –SER–, Telesecundaria y los sistemas acelerados.
Reformas Laborales	Aplica la evaluación de desempeños y competencias. Insiste en una reforma pensonal y laboral, las fusiones, la flexibilización laboral y la tercerización del empleo.
Reformas Administrativas	Ejecuta el Plan Nacional de Desarrollo, con sus soportes de ampliación de la cobertura, la calidad, la eficiencia y la reorganización. Implementa la revolución educativa. Profundiza la descentralización. Se eliminan las JUME y Las JUDE. Propende por el acceso y permanencia de estudiantes.

Fuente: construcción propia a partir de normatividad revisada

Las estrategias apuntaron a ampliar el horizonte educativo en cobertura, equidad, eficiencia, calidad y la focalización del servicio hacia la población más vulnerable, a aumentar progresivamente las relaciones técnicas docente por estudiantes, el subsidio a la demanda, el fortalecimiento de la educación no formal, la ampliación de la jornada de los alumnos, la formación de estudiantes en competencias universales básicas, el fortalecimiento del sistema nacional de evaluación de calidad, el establecimiento de estándares para los lineamientos curriculares, la creación de los sistemas de inspección, vigilancia y acreditación, el impulso a la educación tecnológica y la flexibilización de plantas docentes.

Van Dijk, establece la relación entre discurso y poder para argumentar que las dos categorías determinan y ejercen el control de un grupo o institución sobre otras personas y puede ser coercitivo, (control físico sobre el cuerpo) o discursivo, quienes tienen el poder de controlar el discurso también controlan las acciones de las personas, de tal manera que una ley general se constituye en un discurso y todo discurso defiende una ideología que, indudablemente, apunta a establecer unas relaciones de saber y poder en la escuela. “Las ideologías, típicamente, se reproducen por medio de las prácticas sociales y especialmente del discurso”<sup>8</sup>. El poder todo lo envuelve, lo mimetiza, lo reduce, hasta la propia ciencia, silencia los saberes, endiosa individualidades, cuerpos e instituciones que se aferran a viejas prácticas que se niegan a la adopción de nuevas formas de saber y poder que se poseionan hoy en la escuela.

La Ley General de Educación y las políticas educativas en Colombia se han transformado a partir de las definiciones propuestas por grupos de expertos nacionales y consultores extranjeros, escasamente cuentan con el conocimiento, participación, consulta y consenso de los agentes y actores del hecho y el acto educativo, se desestima la cultura de la deliberación, se impone la cultura de la adhesión. Las reformas educativas recientes han transformado la vida laboral de los educadores convirtiéndolos en orientadores del proceso educativo, en operarios y administradores del currículo, sujetos productivos y rentables a las apetencias del estado, los ha dividido, con la vigencia de dos estatutos docentes que diferencian a los maestros “Nuevos” de los llamados “maestros viejos” generando un conflicto de intereses selectivos. Es urgente, válida y certera la propuesta de la conquista de un estatuto único que reivindique la profesión docente.

La Ley General de Educación configuró una lógica administrativista y eficientista, basada en la medición de la gestión y el resultado, ajustada a indicadores de costo-beneficio, a los planes de ajuste fiscal y racionalización del gasto público, impuso procesos de privatización, reducción de presupuestos, la búsqueda de mayor eficiencia, que se camuflan en el marco de los paquetazos legislativos o reformas estructurales, direccionadas desde el poder legislativo, surgen dificultades y resistencias para su implementación porque las ideologías que las respaldan, chocan con las aspiraciones de los actores y la autonomía institucional de la escuela, porque desobedecen los compromisos asumidos con organismos internacionales, porque desconocen los requerimientos prioritarios locales, regionales y nacionales.

Las reformas y leyes educativas futuras, deben apuntar a mejorar el modelo y el sistema educativo, a revisarlo estructuralmente, a repensarlo con pertinencia social, a construirlo colectivamente desde cada exigencia de la realidad concreta y en correspondencia con la oferta educativa que desea la diversidad y la heterogeneidad de la población y el mundo de las alteridades, reconociendo las propuestas pedagógicas alternativas avaladas en otros contextos y en otras agendas. Deben propender por cambiar las políticas públicas educativas, transformando, necesariamente, la política económica y la política social. Las leyes educativas deben trazar rutas para intervenir en la disminución de los índices de pobreza y la reducción de las desigualdades y discriminaciones, se debe revisar el modelo político, económico y social que produce y reproduce la injusticia económica, social y educativa. En nuestro País es urgente educar para otro modelo económico, porque “otra educación es posible solo si otra economía es posible”, una economía social y solidaria, se debe recuperar la dimensión humana de la educación, reivindicar la profesión docente, repensar los saberes para educar a los sujetos para transformar la realidad vivible y visible, consolidar un mundo afirmado en la educación para la vida, las nuevas formas de convivibilidad, la solidaridad, la democratización y la búsqueda constante de la paz.

**Las reformas y leyes educativas futuras, deben apuntar a mejorar el modelo y el sistema educativo, a revisarlo estructuralmente, a repensarlo con pertinencia social, a construirlo colectivamente desde cada exigencia de la realidad concreta y en correspondencia con la oferta educativa que desea la diversidad y la heterogeneidad de la población y el mundo de las alteridades, reconociendo las propuestas pedagógicas alternativas avaladas en otros contextos y en otras agendas.**

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Gallego, A. (2001). *Del Estado Docente a la Sociedad Educadora un cambio de Época*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26. En: Aristizábal, M. (2012). *Tan cerca y tan lejos, de la renovación curricular a la ley general de educación: 1975-1944*. Popayán: universidad del Cauca.
- Bourdieu, P. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona.
- Camargo, D. (2003). *Lógicas de poder y regulación de espacios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración mundial sobre educación para todos*. Nueva York: Jomtien.
- CONSTITUCION POLÍTICA, República de Colombia. (1991). Bogotá: Gaceta Oficial.
- Fairclough, N., & Wordak. (2000). *Análisis crítico del discurso. El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Paidós.
- Federación Colombiana de Educadores – FECODE–. (1985). Documentos, XXXI Congreso de FECODE, Conclusiones.
- FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. (2000). *Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos*. Dakar.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Madrid : siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *La verdad y las formas jurídicas. Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Gvan Dijk, A. T. (2000). *Ideología, una aproximación multidisciplinar, la reproducción*. Barcelona: Gedisa.
- Informe de la Relatora Especial. (2003) En: K. Tomasevski, *Los derechos económicos, sociales y cultural es el derecho a la educación*. Bogotá: Misión Colombia.
- Jaques, D. (s.f.). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994). En: *Alcances y perspectivas, Fundación social* (p. 13). Bogotá: Tercer milenio.
- Martinic, S. (2001). *Reformas educativas: mitos y realidades*, (s.e.).
- Mollis, M. (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?, La Cosmética del Poder Financiero*. Buenos Aires: Clasco.
- Ortega Hurtado, J. O. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Colección Seminario magisterio.
- Ozlak, O. (1999). *Quemar las naves (cómo lograr reformas estatales irreversibles)*. México.
- PLAN DE DESARROLLO DE SIMANA, 2010-2015. (2010). Pasto: Sindicato del Magisterio de Nariño.
- Puelles Benítez, M., & Martínez Boon, A. (s.f.). *Las reformas de los sistemas educativos (Modulo II Tema III)*. España: MEC-OEI- UNED.
- Rodríguez Breitman, M. (1998). "El impacto de los Organismos Internacionales en la escolarización". En: *El campo de las políticas para la educación primaria en el Brasil, Revista de estudios de currículo*. Barcelona.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002, entre mitos y realidades*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Sachica, L. C. (1991). *Constitución política de la república de Colombia, comentada y titulada*. Medellín: Biblioteca jurídica DIKE.
- Saldarriaga, J. (2002). *Qué reformó la reforma educativa*. Medellín: Corporación Región.

## Notas

- 1 Saldarriaga, J. (2002). Qué reformó la reforma educativa. Medellín: Corporación Región, p. 51.
- 2 Puelles Benítez, M. & Martínez Boon, A. (s.f.). Las reformas de los sistemas educativos (Modulo II Tema III). España: MEC-OEI- UNED.
- 3 Martinic, S. (2010), Documento, La evaluación de las reformas en América Latina.
- 4 *Ibid.* p. 27.
- 5 LEY GENERAL DE EDUCACION, (1994). *Alcances y perspectivas, Fundación social*. Bogotá: Tercer milenio. p. 20.
- 6 Tedesco J. C., *Los pilares de la educación del futuro*, Instituto internacional del Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- 7 Álvarez Gallego, A. (2001). *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 26. *Del Estado Docente a la Sociedad Educadora, un Cambio de Época* (p.35).
- 8 Gvan Dijk, T. A. (2.000). *Ideología, una aproximación multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa, p. 180.

# El proyecto pedagógico y educativo alternativo en el marco de la Constitución y la Ley General de Educación



**Tulio Badel Martínez**

Maestro egresado de la Normal Superior de Corozal. Licenciado en Administración Educativa de la Universidad San Buenaventura. Especialista en Educación Personalizada, de la Universidad Católica de Manizales. Maestro Consejero, Docente de Básica Secundaria, Media y Formación Complementaria de la Normal Superior de Corozal. Coordinador de Práctica Pedagógica Investigativa de la Escuela Normal Superior de Corozal-Sucre.

Ex Presidente, ex Tesorero y actualmente Secretario Asuntos Educativos y Pedagógicos de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Sucre –ADES–.



*La mejor forma de pensar, es pensar en la práctica*  
(Paulo Freire)

## Resumen

El presente artículo, toma como base el pensamiento de Paulo Freire, para explicar la necesidad de adoptar pedagogías y lineamientos críticos, en un sistema educativo que se encuentra mediado por los estándares impuestos desde el Ministerio de Educación. Bajo esta

orientación, plantea la importancia en la construcción del PEPA, incorporando y reconociendo los contextos de la realidad social, la representación de la cultura, en un currículo que responda a un ejercicio docente que defina claramente las formas de enseñar y evaluar,





## Debemos los docentes colombianos alrededor de la escuela trabajar **propuestas pedagógicas** de vivencias y experiencias diversas que permitan salir del anquilosamiento académico, cultural y faciliten la conexión con la realidad social

responsiéndonos a los docentes orientar prácticas pedagógicas relacionadas con los sucesos que inciden en la vida académica pero, fundamentalmente, en la vida social de la comunidad educativa. Esto quiere decir que los docentes no debemos dedicarnos exclusivamente a dictar clases, también tenemos que recurrir al análisis de las circunstancias sociales y al análisis de los problemas que estas generan para, sobre ellas, desarrollar procesos de formación integral –formación intelectual en el compromiso y la ética ciudadana– (Ortega y Gasset, 1975).

Tomando como base lo anterior, el maestro, a través de la didáctica visible directamente en el aula, se debe preguntar: ¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales? Debe proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Es decir, debemos preocuparnos por comprender, no únicamente el conocimiento sino, también, por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber.

Si analizamos todo lo anterior y orientamos la práctica pedagógica teniendo en cuenta esos lineamientos críticos,

podemos ratificar la posición inicial en el sentido de que el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en ningún momento abandona los importantes contenidos de la Constitución Política Nacional y de la Ley General de Educación, porque si contextualizamos nuestro trabajo (comunidad, institución o escuela, aula de clase, docente y estudiante) y con base en diagnósticos planteamos en el Proyecto Educativo Institucional los requerimientos de la realidad social, estamos cumpliendo no solo con los artículos 76 y 77 de la Ley General de Educación, sino con otros, porque con el PEPA estamos:

- Facilitando la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (fin esencial del Estado, CPN).
- Garantizando la libertad de enseñanza, aprendizaje (Artículo 27 CPN).
- Fomentando prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Artículo 41CPN).
- Desarrollando los derechos fundamentales de los niños: la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (Artículo 44 CPN).
- Amparando la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social; buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Artículo 67 CPN).

- Promoviendo y fomentando el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional (Artículo 70 CPN).

- Promoviendo la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

- Buscando, el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población como finalidades sociales del Estado, a través de la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable (Artículo 366 CPN).

- Apoyando la formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Artículo 1º Ley 115, Objeto de la Ley).

- Orientando estrategias que permitan que la educación cumpla verdaderamente una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Basados en el derecho a la educación que tiene toda persona, en la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (idem).

- Favoreciendo la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente de los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional (Artículo 20. Ley 115, Servicio Educativo).

- Desarrollando la educación atendiendo, entre otros, a los siguientes fines:

(...)

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

(...)

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la

cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

(...)

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

(...)

13. La promoción, en la persona y en la sociedad, de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

- Objetivos comunes de todos los niveles (Artículo 13). Impulsando el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

(...)

c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

(...)

h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Y en ese mismo sentido, el artículo 16, Objetivos específicos de la educación preescolar (literales c, e, g, i); el artículo 20, Objetivos generales de la educación básica (literales: a, b y e) y artículo 30, Objetivos específicos de la educación media académica (literales: c, d, e y f).

- Elaborando y poniendo en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país. (Parágrafo del Artículo 73 de la Ley 115)

Así mismo, se cumple con lo preceptuado en los artículo 67 y 92 de la Ley General de Educación al proyectar y defender



la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social, buscando con ella el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura y favoreciendo el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dándole la oportunidad de acceder a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

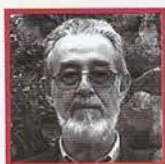
Pero, al considerar el artículo 80 de la Ley General de Educación y, especialmente, lo tocante a la operacionalización del Servicio Nacional de Pruebas ICFES y la autonomía asumida en cada uno de los establecimientos educativos, nos preguntamos ¿Cómo lograremos que el MEN establezca las Pruebas Saber acordes con los currículos contextualizados de cada una de las instituciones educativas? Como consideramos que ahora esto es un imposible, entonces, FECODE y el

magisterio colombiano debemos, desde ya, iniciar acciones que permitan que se acabe con esas pruebas generalizadas y estandarizadas.

El llamado es a construir PEPA como un proyecto tendiente no solo a desarrollar la Ley General de Educación, sino para mejorar la calidad educativa, para resolver problemas sociales, para mejorar la calidad de vida de una comunidad, por eso, es importante tener en cuenta el pensamiento inicial de Freire y no olvidarnos de que en nuestro quehacer pedagógico se hace necesario orientar estrategias que permitan ver a la docencia como la posibilidad de transformar la realidad y, por ende, como docentes, debemos demostrar en nuestros espacios de trabajo el interés por formar sujetos críticos de su realidad y comprometidos con su contexto y, sobre todo, comprender que el PEPA no puede entenderse como algo ya culminado, sino que es un proyecto que se va creando y recreando con base en la acción y la realidad del contexto y en cada escuela.

# Defensa de la Ley General de Educación en sus veinte años

Retomemos sus principios democráticos



## José Fernando Ocampo

Fue directivo de la Federación por veinte años, negociador de la Ley General de Educación en 1982-83, miembro del CEID en distintas oportunidades y del Consejo Directivo de la Revista Educación y Cultura.



## Resumen

El artículo evalúa la Ley General de Educación como un hecho histórico trascendental de la educación colombiana y plantea una crítica a las posiciones que se opusieron en su origen y se oponen en la actualidad al contenido revolucionario de la Ley.

## Palabras Clave

Ley General de Educación, principios estratégicos, oposición, debate, revolución educativa.

La Ley General de Educación de 1994 se constituyó en la conquista histórica más trascendental del magisterio colombiano. La educación nacional no había experimentado un proceso de tanta magnitud y contenido desde la revolución educativa de los radicales en 1871. Y ningún magisterio en América Latina ha obtenido un punto de partida revolucionario de la educación como el de la Ley de 1994. Esta lucha y este proceso fueron dirigidos por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE. Y se constituyó en el triunfo de mayor trascendencia histórica del magisterio colombiano. A veinte años de su aprobación en el Congreso de la República, bien vale la pena hacer un balance histórico de su significado y de su desarrollo.

En FECODE se desarrolló una lucha ideológica de proporciones históricas en el proceso de elaboración y discusión como nunca antes ni después se ha producido en su seno. A la posición democrática que logró con la Ley 115 un triunfo político sin precedentes, se opusieron posiciones gremialistas, infantilistas y culturalistas, cada una de ellas con expresiones políticas definidas en el magisterio. El gremialismo le daba prioridad a problemas acuciantes de todo tipo que afectaban la vida y la profesión de los maestros; el infantilismo seguía aferrado a una consigna que había primado en el magisterio en los años ochenta de “que si no cambia el sistema no cambiará la educación”; la posición culturalista, inficionada de un intelectualismo especulador, dominante entonces en el Ceid y en la revista *Educación y Cultura*, que le negaba a la organización sindical el protagonismo histórico que reivindicaba FECODE.

Pero, en el país también se generó un profundo debate ideológico entre el neoliberalismo, el axiologismo, el pedagogicismo, el intelectualismo y el materialismo. Ante todo, el neoliberalismo del gobierno de César Gaviria, empujado en el Ministerio de Hacienda y en Planeación Nacional con su concepción de la educación como mercancía. Después, el axiologismo defendido por la Iglesia y por el extremismo de izquierda, empeñados en hacer de la educación

una palanca concientizadora, bien sea religiosa o política. También el pedagogicismo de un grupo de intelectuales de la pedagogía que pretendió, en todo momento, imponer en el currículo el predominio del método sobre el contenido. Así mismo, representantes connotados de tendencias pedagógicas como el conductismo de carácter mecanicista o el constructivismo de cuño neokantiano, profundamente idealistas, resueltos a apropiarse del cuerpo ideológico de la reforma. Y el materialismo, que defendió el Moir, de inserción de la enseñanza con la ciencia, la técnica, el trabajo y la ocupación laboral, en la perspectiva del desarrollo económico nacional.

La Ley consagró unos principios estratégicos: la autonomía escolar, el gobierno escolar, unos fines para la educación nacional, la universalización de los preescolares de tres años, la educación bilingüe para los grupos étnicos con tradición lingüística propia, los objetivos específicos para cada nivel educativo con las áreas obligatorias y fundamentales y la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera. No se puede olvidar que la Ley General de Educación fue precedida por la Ley 60 de 1993, derrotada posteriormente por el Acto Legislativo 01 de

Con la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación se operó el cambio histórico educativo más radical en la historia de Colombia. Significa despojar al Estado y a la Iglesia del control de los contenidos de la educación y entregársela a las instituciones educativas. Es la aplicación de una tesis planteada por Carlos Marx en la *Crítica del Programa de Gotha*, de que los educadores del pueblo no son ni el Estado ni la Iglesia ni la Religión. Pero la introducción en la ley de unos fines generales y de unos objetivos específicos para cada nivel –preescolar, primaria, secundaria y media–, apunta a la unidad nacional, a la educación científica, a la conciencia de la soberanía nacional, a una orientación hacia el trabajo y a la fijación de criterios orientadores para cada disciplina del conocimiento. Esta autonomía termina así casi dos siglos de currículo único, obligatorio y uniforme dictado por el Ministerio de Educación Nacional.

Se superó el dominio de la Iglesia que regía en la época colonial y que fue restablecido por la Regeneración de Núñez desde 1887 y se extendió hasta 1976. Y también el del Estado, que operó como producto de la revolución de Independencia durante el siglo XIX contra el

## Con la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación se operó el cambio histórico educativo más radical en la historia de Colombia. Significa despojar al Estado y a la Iglesia del control de los contenidos de la educación y entregársela a las instituciones educativas.

2001. Había consagrado la financiación estatal de toda la educación pública, la descentralización administrativa en los departamentos y no en los municipios, un régimen único disciplinario democrático para los maestros así como salarial y prestacional y una dirección colegiada en las entidades territoriales con participación de legisladores y de los educadores.

dominio eclesiástico colonial. En esta forma se establece el ejercicio de la libertad de cátedra dentro de las normas particulares de cada institución, la confrontación de las ideas en la selección de la orientación pedagógica, la lucha ideológica en la elaboración de los programas, la práctica de la iniciativa y de la creatividad sin anarquía por parte de los actores del proceso educativo. La Ley General de



Fotografía - Alberto Motta

Educación dejó, realmente, en manos de los maestros la posibilidad de hacer la revolución educativa y poner las bases de una educación nacional, científica y al servicio del pueblo. Este fue el significado histórico de la Ley 115 de 1994.

Pero la derrota sufrida por FECODE en 2001 le abrió camino a la política educativa de carácter neoliberal que se impondría en el gobierno de Uribe Vélez con el Ministerio de Cecilia María Vélez, el más largo de la historia de Colombia, y que se había iniciado en el gobierno de Samper con el Ministerio de Educación de María Emma Mejía. Así surgió la Ley 715 de 2001, desmonte sistemático de la ley 60 y un golpe frontal contra la autonomía escolar de la Ley General. Así se ha ido adecuando, lenta pero seguramente, la educación colombiana a la política neoliberal de “apertura económica” que se inicia con César Gaviria, a los Tratados de Libre Comercio de Uribe, Pastrana y Santos, y a la política económica de entrega al imperialismo estadounidense.

Celebramos que la revista *Educación y Cultura* dedique un número a la Ley General de Educación para conmemorar los veinte años de su aprobación en el Congreso. Los principios de la Ley están heridos de muerte. En escuelas y

colegios por doquier se ha ido enterrando la autonomía escolar en aras de los dictados impuestos por el Ministerio de Educación. Desde el CEID de FECODE se le hace el juego con la moda rediviva de una educación como “política” de Freire. En el Congreso de la Federación celebrado en Paipa, el grupo del CEID atacó la Ley General de Educación y la calificó de neoliberal, posición que resultó allí minoritaria y que ya había sido derrotada con el paro heroico de 1992. Era la consecuencia del populismo freiriano que se había apoderado del CEID.

La Ley 115 de 1994 está vigente. Sus principios de autonomía escolar, gobierno escolar democrático, preescolar universal de tres años, bilingüismo indígena, contenido científico de las áreas obligatorias, fines y objetivos nacionales, principios fundamentales de democracia y soberanía, permanecen. Le corresponde al magisterio y a FECODE rescatarla de su agonía, retomar sus principios, movilizar al magisterio en su defensa. No al neoliberalismo, no al pedagogicismo, no al axiologismo, no al intelectualismo, no a la educación convertida en “política”. La autonomía escolar que libera la educación del Estado, de la Iglesia y del imperialismo, es lo que le da carácter revolucionario a la Ley General de Educación.

## Referencias bibliográficas

- Dussán, J. & Ocampo, J. F. (s.f.). Proyecto de Ley General de Educación. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 29. Bogotá: FECODE.
- FECODE. (s.f.). La reforma educativa impulsada por FECODE. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 33. Bogotá.
- FECODE. (s.f.). Proyecto de Ley General de Educación. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 28. Bogotá.
- Ocampo, J. F. & Gantiva, J. (s.f.). Poner en práctica la autonomía escolar, un propósito del magisterio colombiano. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 57. Bogotá: FECODE.
- Ocampo, J. F. (2002). “Dos modelos de financiación educativa: el de la Ley General de Educación y el neoliberal de privatización”. En: *La educación colombiana: historia, realidad y retos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ocampo, J. F. (2002). “Elementos para una historia de la educación pública colombiana en la segunda mitad del siglo XX: luces y conquistas, sombras y engendros”. En: *La educación colombiana: historia, realidades y retos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ocampo, J. F. (2002). “La reforma educativa colombiana de 1994”. En: *La educación colombiana: historia, realidades y retos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ocampo, J. F. (s.f.). Hacia una revolución educativa en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 25. Bogotá: FECODE.

# A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación

## Recuperando la memoria

Con motivo de conmemorarse este año el 20º aniversario de la promulgación de la Ley General de Educación, la *Revista Educación y Cultura*, teniendo en cuenta la importancia de dicha Ley, ha querido hacer un balance de lo que se ha logrado y de lo que hace falta por lograr. Para ello, retoma las entrevistas que el Programa Encuentros ha hecho a personajes importantes del quehacer educativo colombiano: Abel Rodríguez Céspedes, Ex-Secretario de Educación de Bogotá; John Ávila Buitrago, Director CEID -FECODE-; José Fernando Ocampo, Coautor de la Ley General de Educación; Orlando Pulido Chávez, Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE- y Alberto Martínez Boom, Ex-asesor de la Ley General de Educación. Es mucho lo que nos falta por hacer, pero, indudablemente, la Ley General de Educación promulgada en 1994 ha sido uno de los más grandes aportes a la educación en nuestro país a través de su historia. Desafortunadamente, las políticas educativas y las reformas de gobiernos posteriores dieron al traste con muchas de sus propuestas. Ojalá este balance que presentamos hoy, nos ayude a retomar esta Ley y nos permita discutir y proponer nuevas normativas que permitan estructurar nuevos y mejores procesos.

## ¿Qué se ha cumplido y qué falta por cumplir?

**Abel Rodríguez Céspedes**

Ex-Secretario de Educación de Bogotá



**Oficina de prensa FECODE:** ¿Qué balance se puede hacer de la Ley General de Educación?

**Abel Rodríguez Céspedes:** Yo, en general, soy optimista con respecto a lo que ha pasado con la Ley General de Educación. Creo que la Ley ha permitido que el Sistema Educativo colombiano

tenga unos cambios importantes, haya evolucionado, sobre todo, en el campo pedagógico. Tenemos problemas, dificultades, para que aquellos aspectos que tienen que ver con la organización, administración y gestión del Sistema Educativo se hagan realidad, pero en general, en el campo de la enseñanza, todo

lo que tiene que ver con la organización de la enseñanza que trae la Ley, yo diría, que ha servido para que la educación colombiana avance y se desarrolle. Creo que los resultados están a la vista definitivamente, si uno hace una comparación con lo que había, con la situación que teníamos antes de la Ley General, y lo que tenemos hoy día, tiene que llegar a la conclusión de que hay muchos aspectos positivos por resaltar.

**OPF:** ¿Qué se ha cumplido y qué falta por cumplir?

**A.R.C.:** Ahí tenemos muchas dificultades, el Estado colombiano, como siempre sucede, el Ministerio Nacional de Educación específicamente, ha sido muy tímido frente al impulso de aspectos cruciales de la Ley, por ejemplo, lo que tiene que ver con la autonomía institucional, en el sentido de que los docentes del país, los Directivos docentes, no han recibido la capacitación, la formación requerida, para poder ejercer con autonomía todos los procesos curriculares que la Ley les permite y que la Ley les garantiza. Los temas de la formación de los maestros, en general, son temas muy problemáticos; también, el Gobierno ha sido muy tímido en promover, por ejemplo, la organización y funcionamiento del Gobierno Escolar como una oportunidad para la participación democrática de los estudiantes; todavía hay muchas quejas con respecto a la conformación del Gobierno y a la manera como se cumplen los procesos de designación de los Representantes de los diferentes

estamentos de la comunidad que participan en el Gobierno... Y así podríamos señalar otros aspectos que no han tenido cumplimiento. Los Foros Educativos se han anquilosado, las Juntas Educativas prácticamente desaparecieron, el Foro Educativo Nacional se ha vuelto un evento supremamente burocrático... en fin... creo que necesitamos que aquellos aspectos, sobre todo los que tienen que ver con la participación democrática en la educación, sean impulsados, el Proyecto Educativo Institucional, que es la gran oportunidad para que los colegios definan su rumbo, definan su concepción de la educación, definan sus planes y programas de estudio. Si no tienen un apoyo del Estado para que los colegios puedan hacer las tareas alrededor de estos puntos, pues va a ser muy difícil... Así que todo lo que falta por realizar de la Ley General de Educación, está asociado a una falta de apoyo, de impulso por parte del Estado Colombiano.

**OPF:** ¿Qué impacto ha generado en el Sistema Educativo la Ley General de Educación?

**A.R.C.:** Yo diría que el principal impacto que ha generado la Ley General de Educación es el relacionado con la participación; antes de la Ley General, las posibilidades de participación de los docentes, de los estudiantes, de los mismos padres de familia, en la definición del destino de sus instituciones educativas era completamente nula, inexistente; hoy día, con todas las falencias y con todos los problemas que usted pueda encontrar al

respecto, tiene que reconocer que esto cambió la educación en muchos sentidos; luego yo creo que, tal vez, el tema de la participación, es el aspecto más importante que ha ocurrido en la educación colombiana en los últimos años.

**OPF:** Frente a la situación actual y futura de la educación, qué hacer con la Ley General de Educación, ¿Se debe mantener? ¿Se deben hacer cambios o reformas? ¿Se debe buscar una nueva normatividad?

**A.R.C.:** Yo soy partidario de comenzar a trabajar y a pensar seriamente en una Reforma de la Ley General de Educación; una reforma que, principalmente, resuelva el gran vacío existente que no ha sido regulado: el Derecho a la educación en Colombia. La llamada Ley Estatutaria del Derecho a la educación no se ha expedido y seguimos teniendo ahí una limitación supremamente grande. Ya es hora de que el Estado colombiano se comprometa definitivamente a cumplir con las obligaciones que el Derecho Internacional Humanitario le impone en materia de educación; obligaciones que abarcan todos los componentes del núcleo esencial del Derecho a la educación; ahí tenemos una necesidad y, obviamente, otros aspectos de gestión y organización de la educación; el aspecto financiero, por ejemplo, el aspecto administrativo, son elementos que vale la pena pensar en reformar para que la educación colombiana pueda seguir avanzando.



Fotografía - Alberto Motta





## La Ley General de Educación no hay que cambiarla... Hay que retomarla, aplicarla y defenderla

**José Fernando Ocampo**  
Coautor Ley General de Educación

*Oficina de prensa FECODE:* ¿Qué balance se puede hacer de la Ley General de Educación?

**José Fernando Ocampo:** La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, fue una Ley que yo denominé con todo el criterio posible, como una Ley revolucionaria, porque planteó la autonomía escolar; y la autonomía escolar es quitarle el control de los contenidos de la educación a la Iglesia, que lo había tenido en la Colonia y mucha parte del siglo XX; y también al Estado, que había controlado la educación después de la Independencia y en los últimos años del Siglo XX hasta ahora. Entonces, la Ley General, le da el control de los contenidos de la educación a las instituciones educativas, a los maestros, y yo considero eso, un alcance verdaderamente revolucionario; no importa que haya diferentes tendencias y diferentes posiciones en los criterios

de los contenidos de la educación, en la organización del Plan de Estudios, en el criterio del Currículo, no importa, pero, fundamentalmente, le entrega a los maestros el contenido de la educación y eso es verdaderamente extraordinario para el país.

*OPF:* ¿Qué se ha cumplido del propósito de la Ley General de Educación y qué hace falta?

**J.F.O.:** Esa pregunta me lleva a decir algo muy grave: ¡Es una tragedia! No se ha cumplido casi nada, las instituciones educativas no han tomado el control de los contenidos de la educación... ¡Pero eso no es lo más grave! Lo más grave es que el Gobierno –o mejor digamos, los Gobiernos– que han seguido a la Ley General de Educación en estos 20 años, sistemáticamente han ido acabando con todos los elementos fundamentales de la Ley General de Educación. En este sen-

tido, lo más importante fue lo que hizo Cecilia María Vélez, Ministra de Educación, que por primera vez en la historia de Colombia duró ocho años como Ministra; y ella se dedicó a desmontar sistemáticamente la Ley General de Educación y nosotros, los maestros, no fuimos capaces de mantener la defensa de la Ley General de Educación. Por eso yo digo: tenemos que retomarla, tenemos que retomar la defensa y la aplicación de la Ley General de educación.

**OPF:** *¿Qué impacto ha generado en el Sistema Educativo la Ley General de Educación?*

**J.F.O.:** Si la Ley está fracasada, ¡No ha tenido nada!, debería haberlo tenido, o sea, que la autonomía escolar, el Go-

bierno Escolar, las áreas fundamentales y obligatorias a su nivel, los objetivos y fines de la educación que están extraordinariamente señalados en la Ley 115, deberían haber tenido un éxito extraordinario y haber cambiado el rumbo de la educación colombiana, ¡Y no lo ha hecho! Yo digo "... Hemos fracasado...", por eso, mi mensaje es: *Retomemos la Ley General de Educación, retomemos sus principios, retomemos la autonomía escolar, retomemos el Gobierno Escolar, retomemos los fines y objetivos, retomemos todo lo que tiene, así no sea perfecta, ¡No importa que no sea perfecta!...*

**OPF:** *Frente a la situación actual y futura de la educación, ¿Qué hacer con la Ley General de Educación? Usted, en parte, ya ha dado la respuesta.... ¿se*

*debe mantener la Ley General? ¿Se deben hacer cambios estructurales?, o, ¿se debe buscar la creación de una nueva normatividad?*

**J.F.O.:** Esa es una pregunta de largo alcance... Yo considero que si la Ley no ha sido puesta en práctica; que si no nos la hemos apropiado nosotros los maestros, si las instituciones educativas no han tenido la fortaleza de apropiarse de ella... ¡No tenemos por qué cambiarla!, lo que tenemos es que retomarla... ¿Por qué vamos a cambiar la autonomía escolar?, es el único país en América Latina que tiene autonomía en sus instituciones, entonces, ¿Por qué la vamos a cambiar?, no tenemos por qué cambiarla, lo que tenemos es que retomarla, aplicarla y defenderla.

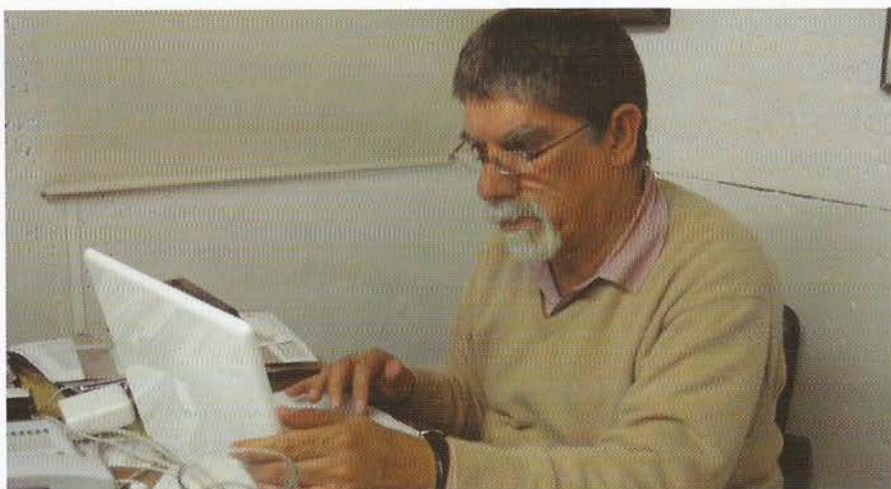
## Este país requiere RE-pensar la educación, y eso no se puede reducir simplemente a una Ley

**Alberto Martínez Boom**

Ex-asesor Ley General de Educación

**Oficina de prensa FECODE:** *¿Qué balance se puede hacer de la Ley General de Educación?*

**Alberto Martínez Boom:** Creo que el mejor balance y el mejor homenaje que se puede hacer a ese Acto Legislativo que implicó la Ley 115, que se denominó Ley General de Educación, porque quisimos convertirla en eso precisamente, como una Ley que incluyera los problemas centrales de la educación en Colombia y de la educación en Colombia en el momento histórico que era un momento de estreno de la Constitución, de conformación de una Constituyente, que estaba haciendo la nueva Constitución. Lo más importante a rescatar de la Ley fueron dos aspectos importantes: uno el que se constituyó algo que se denominó "La Constituyente Educativa", un poco como réplica de la Constituyente Nacional que



hizo la Constitución Política de 1991. Eso me parece un acto muy importante, porque comprometió a grupos importantes de maestros, profesores universitarios, intelectuales independientes, empresa-

rios, Organizaciones No Gubernamentales, instituciones públicas, universidades como la Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional, el CINEP, dimensión educativa, muchos maestros,

público en general, funcionarios del Ministerio de Educación, es decir concitó una discusión, un debate que me parece que es para lo que las Leyes deben servir; y, en segundo lugar, se generó también una discusión a nivel nacional propiciada por el Congreso; no digamos por el Congreso por las características propias del mismo, sino porque el Congreso en ese momento se veía casi que obligado a discutir la Ley públicamente. Entonces, era someter a discusión, o convertir en un problema público, de todos, el problema de la educación, eso fue lo más importante de la ley.

Un poco después, lo que pasó fue que la discusión de la Ley se redujo, se trasladó a una Comisión del Ministerio de Educación Nacional y el Comité Ejecutivo de FECODE, y ahí comenzaron a distanciarse las posiciones a incorporar en la Ley; reivindicaciones más de orden gremial, que no es que la critique ni mucho menos, sino que me parece que no es que una Ley que se pensaba como Ley General o se pensaba como Ley Estatutaria, que al fin nunca se logró como tal, para discutir los problemas del derecho a la educación, que no es que el Estado debe ofrecer educación, sino en qué condiciones, con qué características, y la educación se coloca en qué dimensión política, en qué condición estratégica para un país.

**OPF:** ¿Qué se ha cumplido?, ¿Qué se quedó en letras?

**A.M.B.:** Yo creo que la Ley se cumplió en algunos aspectos como ampliar el sistema educativo, incrementar la escolarización de la población, pero ese hecho que de por sí, ya es importante, no garantiza ni más democracia, ni más relación cultural, ni mejor condición y posicionamiento del país frente al mundo, ni un proceso de formación que me parece fundamental, que tiene que ver con la educación, porque cuando la educación se plantea como utopía, como un sueño, me parece que ahí se propone una relación importante y es que educar significa formar, y formar a un ser pensante, con capacidad de relación con el mundo de una manera estética, que tenga la capacidad de distanciarse y de

tomar posición para defender las libertades contra todas las formas de totalitarismo, contra la corrupción, porque la escolarización por sí sola, que por lo general se ha confundido con estandarización, no significa en sí, nada.

Respecto al papel de la Ley misma, yo creo que las Leyes no crean nada, no fundan nada, en muchos casos la Ley reconoce procesos, y ya eso me parece importante; la Ley General de Educación reconoció un proceso que estaba dividiéndose, y alcanza a recoger algunas mínimas cosas del proceso que se había vivido en Colombia antes de la Ley, que fue propiciado, entre otras cosas, sin Ley, ni por motivo de la Ley. El movimiento Pedagógico no lo creó la Ley, y este movimiento es de las mejores cosas que le ha pasado no solamente a la educación de este país, sino a la cultura de este país.

Hay una cosa que se reconoció en la Ley que fue lo de la Expedición Pedagógica, ese fue uno de los grandes logros de la Ley, el que hubiera planteado la necesidad de una Expedición Pedagógica, porque esta sí fue un “remover” a los maestros, al país, a los alcaldes, a la ciudadanía. Me acuerdo cómo recibían a la gente cuando llegaban las caravanas de los maestros expedicionarios a unas regiones del país, era una cosa emocionante. Con eso vuelvo nuevamente a rescatar cómo ponemos en debate los problemas de la educación hoy; porque la educación hoy, está reducida a indicadores, a estándares, a competencias, y eso me parece que mutila radicalmente la educación, pierde su sentido.

**OPF:** Usted mencionaba unos objetivos que, de pronto, se han logrado con esta Ley. ¿Qué aspectos faltan que no se hayan cumplido hasta el momento? Y, ¿Qué otros se pueden destacar de los que ya se han cumplido?

**A.M.B.:** Yo a la Ley en general no le pongo mucha responsabilidad; yo creo que cumplió lo que tenía que cumplir. Hay unas cosas en las cuales la Ley, por el Acto Legislativo 001 recortó algunas cosas que la Ley 115 tenía incluida y, después, lo que le dio un golpe digamos hacia atrás, que algunos llamaron contra-reforma educativa, es la Ley 715,

que redujo muchas cosas, reestructuró muchas cosas, muy acordes con los procesos de lo que se denominó la apertura educativa que, en síntesis, es como el neoliberalismo en educación, que tiene un conjunto de cosas que considero son problemáticas porque la educación no puede ser simplemente algo que tenga que ver con la construcción de una empresa. A no ser que esa empresa sea una empresa cultural de gran envergadura. Yo, en muchos trabajos que he tenido con maestros de muchas regiones del país, maestros rurales, urbanos, sub urbanos, de pueblos pequeños etc., veo un proceso de agotamiento de la práctica pedagógica, del trabajo del maestro, y les pregunto: ¿Y ustedes qué hacen en el salón de clases? y me responden: ... *Lo que los niños digan, lo que los niños quieran...*, yo creo que la democracia no va ahí, no juega ahí, yo no creo que a la escuela haya que meter lo que ahora claman permanentemente ... *Rompamos la brecha tecnológica para meter a la escuela...*, pero ¿más? Si los niños lo que están es empapados de un conjunto de cosas, viven pendientes de eso. ¡La escuela no es para eso! La escuela es para trabajar unos problemas que son de orden cultural mucho más complejos, mucho más difíciles... porque la escuela no es para ponérsela fácil... Yo creo que si la escuela –y esto lo digo metafóricamente, no estoy hablando literalmente– si la escuela enseñara El Quijote (a pesar de que para mí es una obra monumental), y con esa actitud, enseñara a formar sujetos cultos, digamos, que tengan una relación estética mínima con la vida, ya eso justificaría la educación; si la educación se propusiera un acto de formación que intente potenciar al individuo, dotarlo de fuerza... yo creo que es eso, y no es simplemente llenar de contenidos, entre otras cosas, porque hoy, incluso, la escuela se está vaciando de contenidos; hoy la escuela ya casi no tiene contenidos, los maestros ya no tienen casi nada que enseñar sino hacer una especie de simulacros estandarizados, convertidos en competencias.

Yo pienso que la lengua materna no es algo que se pueda reducir a competencias comunicativas, por ejemplo, ni a

competencias matemáticas... el proceso de razonamiento... Yo creo que eso va mucho más allá, le falta peso; de lo que están preocupados es de los indicadores, de lo que están preocupados, es, y las características de los que dirigen las agencias educativas nacionales e internacionales, es... *qué tanto tiene que ver la educación con el empleo, con la empleabilidad, con el trabajo...*, pero no con las cosas fundamentales de la vida.

**OPF:** ¿Qué impacto ha generado en el Sistema General de Educación, esta Ley?

**A.M.B.:** Volviendo a repetir algunas cosas del balance que se generaba antes, introduce en el sistema educativo algunas modificaciones que me parecen importantes en el sistema educativo y en los procesos de escolarización; hoy podríamos decir, no sé si por efectos de la Ley, que la educación en manos del Estado, de las instituciones que están financiadas por el Estado, lo que llaman la educación oficial, es gratuita, completamente gratuita, eso es un derecho ganado, ahí no habría mayor cosa que hacer, y creo que la Ley contribuyó en algo a eso, ¡Pero eso no basta! Yo creo que sin necesidad de una Ley, sin necesidad de una Reforma, habría que generar movimientos como el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica. Ahora, la Expedición Pedagógica sí fue un resultado, recoge un poco esos ecos que estaba planteando la Ley, porque la Ley, explícitamente, habla de la Expedición Pedagógica; habla también de la creación de la Junta Nacional y de las Juntas Departamentales, porque la idea de las juntas era concitar el debate permanente, convertir la educación en un problema del debate diario, permanente, de la cultura y no en una cosa esporádica cuando se presenta algún problema, y vuelvo y señalo, reducir la educación a la escolarización es un problema para un país y para una cultura.

**OPF:** ¿Esas Juntas están funcionando?

**A.M.B.:** No, las Juntas no volvieron a funcionar, se burocrataron, perdieron su papel, y muchas cosas que estaban incluidas en la Ley 115, la Ley 715 se encargó de reformarlas, modificarlas o aplacarlas, sin que yo le dé a la 115 un valor

movilizador completamente, no, lo que despertó la Ley en sí, la construcción de la Ley misma, me parece una cosa importantísima; creo que no se ha vuelto a hacer eso y creo que ninguna otra Ley se ha hecho generando y propiciando ese proceso de movilización, que es lo que me parece más rescatable.

**OPF:** Viendo la situación actual y futura de la educación, ¿usted cree que se debe continuar con esta Ley?, ¿O es necesario crear otra?

**A.M.B.:** Yo considero que en este país se requiere RE-pensar la educación, y eso no se puede reducir simplemente a una Ley. Creo que habría que propiciar toda una movilización nacional organizada en la que participaran las universidades, entre otras, mi universidad, la Universidad Pedagógica Nacional, porque tiene como responsabilidad cultural, política y social, los problemas que tienen que ver con la pedagogía y con el maestro, es decir, es un llamado a los maestros, más que a otra gente, es un llamado a los padres de familia para generar una movilización en torno a la educación que pueda ser recogido en un Acto Legislativo, digamos, que se piense como un Acuerdo Nacional en torno a la educación.

**OPF:** En algún momento hablábamos sobre la pérdida de la palabra del maestro...

**A.M.B.:** Entre otras cosas, porque los procesos de estandarización, de competencias, de toda esta lógica denominada como "calidad de la educación" pero que realmente lo que implica es otro proceso, es como la calidad del producto, la calidad de esa empresa administrativa, de esa empresa que se gestiona, porque así se ha entendido la educación ahora, es que el maestro ha perdido y se ha dejado quitar la voz, el maestro se quedó sin voz, y no solamente el maestro, el profesor universitario se quedó sin voz, y se la entregó a los objetos tecnológicos, se dejó quitar la voz del Power Point, se dejó quitar la palabra porque su relación no es una relación compleja con el conocimiento, porque se ha reducido; y esa pérdida de autoridad, no estoy llamando aquí al maestro autoritario ni mucho menos, sino, aquel que es capaz de convocar con su palabra, aquel que es "el maestro", en ese sentido, el que es capaz de generar

procesos de formación de la gente con la que trabaja, de los alumnos, de los que lo acompañan, y a todos los niveles, a niveles incluso doctorales, es necesario ese compromiso ético y estético.

**OPF:** Profesor, finalmente, ¿Qué otras posibilidades de lucha hay, para hacer, como dice usted, un acuerdo que ponga al país a pensar, a repensar y a reestructurar la educación para llevarnos hacia el desarrollo que se necesita?

**A.M.B.:** La educación, las universidades nos las dejamos disputar. Pedro Gómez, y eso me parece que está bien, está ahora comandando la discusión sobre el debate de la educación con un estudio llamado Compartir, enfatizando en formar economistas, porque todo el planteamiento actual de la economía es que la educación es tan importante que no se puede dejar en manos de los maestros, sino que habría que formar otros sujetos profesionales, y por eso se habla de ese tipo de profesionales, que tengan fundamentalmente una formación para convertir la educación en una cosa empresarial, ahora bien, yo creo que esa es una oportunidad para meterse en esa discusión y en ese debate. Y las universidades lo que hemos hecho es sacar el cuerpo a esa discusión, entonces aquí, es más responsabilidad nuestra que del mismo Estado, porque este último no está muy interesado en que esas discusiones se den, ya tiene suficientes problemas ¿no?; y además, porque tampoco el hecho de una nueva Ley, por ejemplo como en el caso de lo que se discutió el año pasado y antepasado sobre la Ley de Educación superior, que se conformó del Movimiento MANE, todo ello ha sido parado un poco porque el Gobierno, más que el Estado, entendió que eso se le podía salir de las manos, como efectivamente se le salió de las manos en un momento determinado. Pero el hecho mismo de que se entre en la discusión de un nuevo proceso de reforma educativa, lo veo positivo, si no ponemos tanta esperanza en que la Ley nos resuelva el problema, porque como dije al principio, y con eso quiero terminar, la Ley no crea nada, la Ley es una superficie, es un instrumento que puede servir "para", pero no es garantía de transformación.

## Hay que discutir una nueva normatividad, basada en la Ley General de Educación, para estructurar un nuevo proceso a largo plazo



### Orlando Pulido Chávez

Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE–

**Oficina de prensa FECODE:** ¿Qué balance se puede hacer de la Ley General de Educación?

**Orlando Pulido:** La Ley General de Educación es un referente para evaluar el conjunto de la política educativa colombiana. Desde el año 1994 cuando se promulgó la Ley 115, se inició un proceso de concertación de políticas educativas entre el Gobierno y el Magisterio organizado, y se produjo un hecho político importante, porque desde finales de la Guerra de los Mil Días, no se había legislado en esa materia; la Ley 115 rompe en 1994 una tradición de manejo de la educación por el Ejecutivo, que venía desde 1903, y eso hace que esa Ley, desde ese punto de vista, sea muy importante. Hoy, 20 años después, lo que hemos visto es que se trató de una iniciativa legislativa de larga duración que en su momento recogió aspiraciones y propuestas del Movimiento Magisterial Organizado, de Fecode,

del Movimiento Pedagógico Nacional, que se concretaron en varios artículos de la Ley, particularmente en los fines de la educación que se propusieron en esa oportunidad.

Sin embargo, la referencia que tenemos hoy de la Ley, sirve para evaluar no solo textualmente el contenido de la Ley, sino para evaluar el conjunto de la política educativa que se construyó alrededor de ella, porque se ha discutido mucho sobre el desmonte que ha venido sufriendo la Ley 115 por parte de las Normas Reglamentarias, y de otras Normas que se han venido promulgando en el campo educativo, que en buena medida, desvirtuaron la intención primera de esta Ley, y consolidaron un modelo educativo en el país que tiene muchos problemas que hoy está enfrentando la sociedad civil y el movimiento educativo de la sociedad civil. Una primera cosa, que en su momento se dejó de lado en la discusión de la Ley, fue el carácter estatutario de

la misma para consagrar el sentido de la Ley como Derecho Humano Fundamental, ¡No se hizo en esa ocasión! Se prefirió construir una Ley que sirviera más para regular la prestación del servicio del sistema educativo, y ese debate sigue vigente, hoy se discute todavía la necesidad de una Ley Estatutaria, y sería el momento preciso para ver si esta nueva Ley –que se pueda discutir o elaborar después de 20 años–, pudiera o no tener ese carácter.

Lo que quiero decir con esto es que no se trata tanto de discutir la Ley en sí misma, sino de discutir el Sistema Educativo Nacional, que se construyó tomando como punto de referencia la Ley 115, porque lo que quedó de estos 20 años, es un modelo educativo, un modelo de gestión del Sistema Educativo Nacional, y un modelo de gestión de las instituciones que instauró una propuesta de reformas educativas que se extendió por América Latina desde los años 90, con un enfoque de la educación como servicio, en el mar-

co de las Reformas Neoliberales, de debilitamiento del Estado, de reducción del tamaño del Estado, de des-financiación de la educación por parte del Estado... Y a mí me parece que ese modelo se logró consolidar, y hoy no se trata solamente de discutir si se necesita o no una nueva Ley, sino que se trata más bien de analizar si ese es el Sistema Educativo que necesitamos, o si necesitamos construir otro.

**OPF:** ¿Qué se ha cumplido y qué falta por cumplir?

**O.P.:** En esto, digo que la Ley 115 tuvo algunas buenas intenciones, por ejemplo, tuvo una intención de descentralizar la educación –que no se cumplió completamente–, hoy no se trataría solamente de avanzar en un modelo de descentralización, sino más bien, de construir un sistema educativo único, y cuando digo único me refiero a que vaya desde la educación para la primera infancia, hasta la Educación Superior, acabar, por ejemplo, con esa dualidad de normatividad que hay entre la Ley 30 de Educación Superior y la Ley 115, para corregir todos los temas de articulación entre los niveles, en donde se expresa claramente la crisis de ese Sistema... y en ese Sistema, más que de la descentralización, se trataría de analizar cuáles son los niveles de autonomía que tienen tanto las entidades territoriales, como las instituciones educativas mismas; ese, por ejemplo, es un tema que se aplazó, que no se ha resuelto, que se debería resolver.

El otro tema que no se resolvió fue el tema docente; se echó para atrás, se le montó al Estatuto 2277, un Estatuto paralelo al 1278, que tiene dividido al Magisterio en relación con la normatividad en torno a la carrera docente, al Estatuto y al escalafón, hoy todavía se sigue discutiendo la necesidad de un Estatuto Único, esa es una tarea que está por hacerse, y en el marco de la nueva normatividad, es uno de los temas que se debería revisar. La Reforma que se construyó alrededor de la Ley 115 insistió en unos temas que deben ser revisados; los ejes de las propuestas educativas en estos últimos años giraron en torno a los aumentos de la cobertura, el mejoramiento de la llamada “calidad de la educación” y el mejoramiento o el incremento en la eficacia y en la eficiencia de la gestión tanto del Sistema como de las instituciones.

Los temas de cobertura han avanzado mucho, todavía hay niños, niñas y jóvenes que están por fuera, todavía hay adultos que siguen en estado de analfabetismo –y eso tiene que ser corregido–, pero, digamos que en términos generales, en cobertura se ha ido avanzando. El tema de la calidad me parece que ha sido mal planteado, es decir, el problema de la educación de hoy, no es un problema de calidad como se viene diciendo últimamente; la calidad no es algo que uno le agregue a la educación desde afuera... la calidad es un atributo esencial de la educación como Derecho; y en la perspectiva de Derechos en la educación con la propuesta de Katarina Tomasevski, con sus componentes de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, plantean un terreno distinto para la discusión de la calidad. Lo que las Reformas llaman calidad, en el lenguaje de la concepción de Derechos, es la integridad en la concurrencia de esas cuatro cosas, que hacen que todas se necesiten para que haya una buena educación; se necesita tener acceso, se necesita tener eficacia y eficiencia –no en términos administrativos y gerenciales– en las instituciones educativas. Entonces, ese tercio hay que cambiarlo, el tema no es la mala calidad, ni mucho menos, que la mala calidad sea el resultado de la mala calidad de los maestros, como se ha querido plantear hoy con la exclusividad... ¡Es un tema integral! Es un tema de estructura general del Sistema Educativo, que tiene múltiples aristas, que debe ser asumido de manera integral y que no puede ser resuelto solo con acciones remediales, por ejemplo, solo sobre la formación inicial o la formación en ejercicio de los maestros... Y el tema de la eficacia y la eficiencia terminó gerencializando y volviendo tareas administrativas la gestión de las instituciones educativas de los colegios, des-pedagogizando la actividad y centrando toda la vida de la escuela en la evaluación, porque ahí volvió otra vez a conectarse el tema de la calidad. Hoy la calidad se mide por resultados de aprendizaje de los niños en las pruebas, en las pruebas censales, tanto en las nacionales como en las internacionales, entonces, cada vez que sale un resultado de esas pruebas hay drama, porque los niños no alcanzan los logros de aprendizaje que,

comparativamente, nos podrían asimilar a los desarrollos en otras latitudes, en otros países... Cuando el problema realmente no es ese, el problema no es la evaluación del logro de aprendizajes, creo que ha sido nefasto que las instituciones educativas giren hoy, sustancialmente, en torno a la estructuración de las pruebas; toda la institución trabaja para eso: el Rector, los Coordinadores, los maestros, los niños estudian eso para eso, y la finalidad general de la educación, la de formar personas con condiciones humanas dignas, ciudadanos demócratas integrales, han pasado a un segundo plano, porque los niños tienen que prepararse para rendir en esas pruebas.

**OPF:** ¿Qué impacto ha generado en el Sistema Educativo la Ley General de educación?

**O.P.:** Bueno, ya mencioné que como impacto, hubo una ampliación de la cobertura; hay otros impactos que son discutibles, la des-financiación de la educación, por ejemplo, hoy lo que tenemos es que las ciudades y las entidades territoriales que han logrado avanzar en educación y hacer transformaciones, lo han podido hacer porque tienen recursos propios, –cito los casos de las ciudades grandes como Bogotá y Medellín para nombrar las más representativas–, pero los municipios pequeños y los Departamentos pobres, que no tienen recursos para invertir en educación, han visto que la educación en vez de avanzar, ha echado para atrás, y en ese sentido la normatividad no ha ayudado.

La des-profesionalización del docente ha sido también uno de los impactos generados por las políticas educativas, no se ha avanzado en la comprensión integral de la problemática docente, descrita por el concepto de cuestión docente, sino que este tema se sigue viendo fragmentado y aislado. Por un lado, se mira la formación, por el otro lado, se mira el trabajo, el ejercicio de la profesión, no se tiene en cuenta el tema del estatuto intelectual del maestro, no se articulan a estos temas que acabo de mencionar todo lo que tiene que ver con los Derechos de Organización, la participación de los docentes en la gestión de las instituciones educativas, la participación de los docentes en el diseño, el seguimiento, la evaluación de las políticas públicas en educación, ese, por ejemplo,

es un tema muy descuidado; aquí, durante muchos años hubo Ministerios que se negaron a tener un diálogo concertado con los maestros y que impusieron a raja-tabla su política en esta materia. Todos esos son temas que están pendientes, en donde no se logró avanzar, y es necesario retomarlos y recuperarlos.

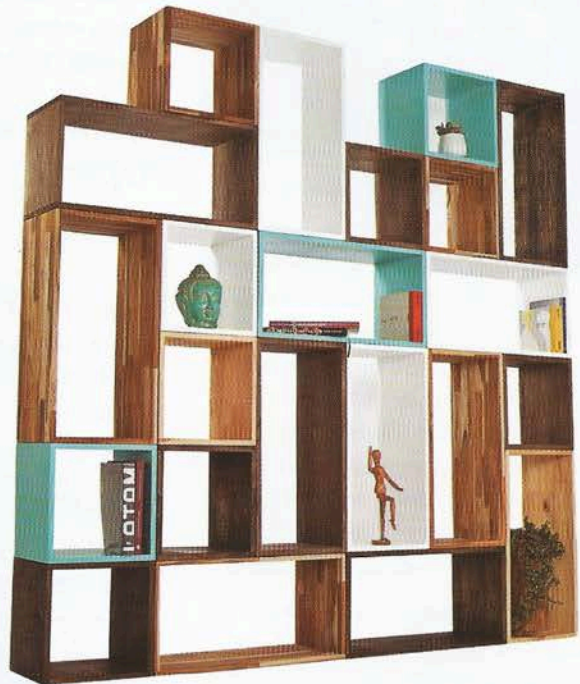
**OPF:** Frente a la situación actual y futura de la educación, qué hacer con la Ley General de Educación, ¿Se debe mantener? ¿Se deben hacer cambios o reformas? ¿Se debe buscar una nueva normatividad?

**O.P.:** Si, a estas alturas, después de 20 años, la evaluación, como decía, no es solamente del texto de la Ley, es una evaluación de todo lo que se ha hecho en relación con la consolidación de un Sistema Educativo. Yo sí creo que hay que discutir una nueva normatividad; esta Ley, evidentemente, sirve como base para estructurar un nuevo proceso, que tampoco va a ser resuelto por una sola norma, es decir, hay que pensar en una estrategia, nuevamente, de largo plazo. Si en 1994 se pensó una Ley que estamos mirando hoy después de 20 años, lo que tendríamos que hacer hoy, es pensar una Ley, para ver como en 20-40 años, estaremos evaluándola. Tenemos que proyectarnos no solamente con una propuesta alternativa al texto actual de la Ley, sino con una propuesta más global en materia de política educativa que, necesariamente, tiene que ser gradual. La Ley por sí misma, no va a resolver los problemas de la educación, la Ley no puede cubrir de manera detallada todos los ángulos de la problemática educativa, tiene que seguir en la idea de una Ley General que, progresivamente, va a tener que ir introduciendo las modificaciones que se requieren para avanzar en una concepción de educación que esté firmemente afianzada en una concepción de derechos.

Ahora, eso es un asunto que tiene que ver con el balance de las fuerzas políticas nacionales, y no solamente con el esfuerzo de unos Legisladores, y será en el marco de todo esto que esta ocurriendo en el país hoy, en la perspectiva, por ejemplo, de un país que avance en el posconflicto, después de firmar un Acuerdo de Paz, y que pueda integrarse, también, a las corrientes que están marcando la pauta hoy en materia de consolidación de propuestas educativas a nivel internacional, porque ese es un escenario que, de todas maneras, está incidiendo en la política nacional de países como el nuestro; y lo que hoy vemos en el escenario internacional, es que hay una presencia muy fuerte de sectores que siguen defendiendo el tema de la mercantilización de la educación. En estos 20 años lo que se ha consolidado es el tema de las multinacionales educativas, por ejemplo, de los negocios de edu-empresas –como las llaman algunos autores–, que han venido copando en esta concepción de la educación como territorio de ejercicio de la libre oferta y la demanda en el mercado, y todo lo que podamos hacer aquí en materia de transformación del sistema educativo va a estar mediado por la forma como nos relacionamos con esos contextos regionales o internacionales, también.

unodöt  
mobiliario en madera maciza

MOBILIARIO EN MADERA MACIZA,  
CARPINTERÍA ARQUITECTÓNICA  
Y DISEÑO INSTITUCIONAL

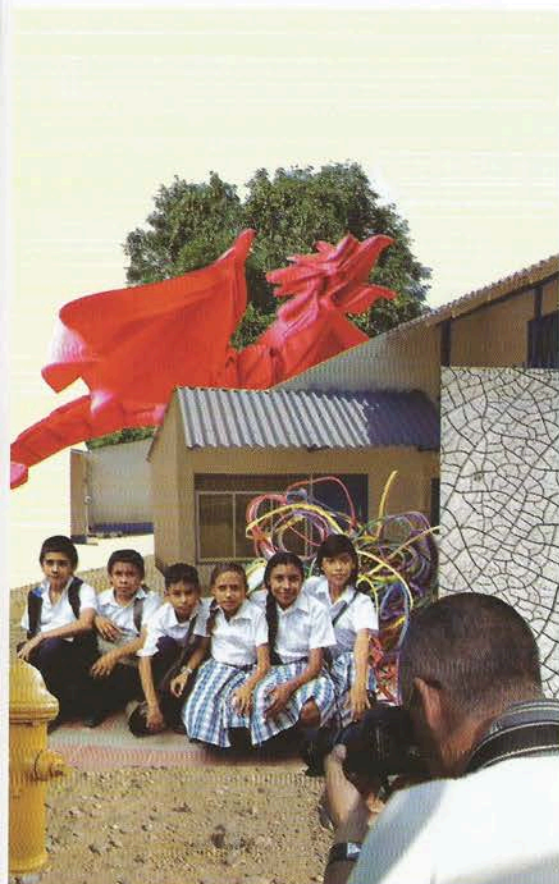


Showroom: Calle 109 No. 15 - 22 - Tel: (57+1) 7958617  
Fábrica: Carrera 69 No. 73 - 30 - Tel: (57+1) 4855799  
info@unodot.com - Bogotá, Colombia.



Para ver nuestro Portafolio escanea este Código QR o visítanos en: [disenado41.wix.com/unodot](http://disenado41.wix.com/unodot)





# Maicao: historias compartidas

## Proyecto de historia local: historia de mi barrio

Institución Educativa Número Dos.  
Maicao, La Guajira. Año 2010-2011

“Yo no puedo proponer nada para arreglar los problemas de mi barrio porque no he dado ni para arreglar los míos”

Maryis Peñaloza 11-05

### Resumen

En la ponencia tratamos de recoger los momentos significativos de una experiencia pedagógica de enseñanza de la Historia, a partir de la historia local, particularmente, la historia de barrio. Es un trabajo que tiene ya unos tres años de desarrollo, no obstante, solo este año tratamos de sistematizarlo y compartirlo como experiencia de aula. La idea es tratar de llevar la escuela al barrio y el barrio a la escuela. Seguramente, con esta intención se harán más difusas las fronteras entre los dos escenarios en los que discurre la mayor parte de la vida de jóvenes estudiantes de Educación Media, pertenecientes a estratos bajos y medios. Es probable que, si profundizamos más en esta propuesta, podríamos lograr mejor una intercomunicación entre la escuela y la comunidad y estos espacios podrían entenderse mejor, lo que

provocaría una disminución de los altos índices de deserción de lo que se quejan nuestras autoridades educativas. Por lo demás, buscamos otros escenarios dinámicos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales, área que no goza de mucha acogida en los espacios escolares. Concomitante con la innovación pedagógica, buscamos criterios de evaluación cualitativa coherentes con renovados estilos de enseñanza.

### Palabras clave

Proyecto, historia local, enseñanza y aprendizaje de la historia, proyecto pedagógico de aula, aula de clase, problemas de enseñanza y aprendizaje, evaluación escolar, currículo, pedagogía y didáctica, tiempo escolar, planes de estudio, innovación pedagógica, historia, tradición y realidad.



**Alfonso José Acuña Medina**

Maestro-investigador  
alfonsojota@gmail.com



## Presentación

Historias compartidas es otro intento por desentrañar las historias ocultas que rondan cada uno de los rincones, esquinas y aceras de los barrios populares de la ciudad de Maicao, los cuales se reproducen en cada uno de los espacios escolares, dado que cada estudiante es la expresión de esta realidad. En pocas ocasiones estas historias, que configuran parte de lo que algunos investigadores sociales llaman currículo oculto, son tenidas en cuenta por maestros y directivos docentes al momento de organizar la propuesta escolar o Proyecto Educativo Institucional. Esto no quiere decir que no se presenten referencias al contexto o al estudiante; pero, son solo eso: simples referencias.

Traer a los espacios escolares estas historias barriales es otro intento por establecer una línea de contacto entre la ciudad y la escuela. Tratamos de hacer más difusas las fronteras que separa a la institución de la ciudad. Es probable que en este intento la institución aprenda a entender la ciudad y sus vivencias, al tiempo que la ciudad no mire tan distante a la institución y los sujetos que la integran. Si la institución logra entender la dinámica que caracteriza el desenvolvimiento de los acontecimientos que marcan la vida cotidiana de la ciudad y sus barrios, seguramente encontrará argumentos para disminuir la cantidad de jóvenes que se alejan de sus salones sin explicación alguna, aparentemente, en lo que algunos pedagogos llaman “expulsión simbólica”.

Si logramos que los niños descubran el barrio donde nacieron, si los aproximamos a sus gentes de carne y hueso, si logramos que ellos vean su barrio por primera vez, seguramente tendrán experiencias de vida más gratificantes y más significativas. En esta dinámica, es probable que, descubriendo al barrio, se descubran a sí mismos, lo cual los movería a iniciar un proceso de redefinición de su proyecto de vida, ubicando en este el papel del estudio y el conocimiento. Dentro de este proceso, estudiar no sería una carga o un deber sino un placer. Este sería el escenario propicio para que los

maestros desencadenen procesos pedagógicos gratificantes para esa camada de jóvenes que no encuentran en las aulas ningún tipo de placer.

Es decir, si logramos que los jóvenes descubran su barriada, descubrirán que allí hacen presencia todas las lacras que ha generado esta sociedad de consumo: el narcotráfico y la promoción de la vida fácil con bajos placeres, la violencia de toda clase, las distintas maneras de contaminar el ambiente, las carencias comunes a toda nuestra gente pobre, etc. Esto facilitaría el trabajo de los maestros interesados en enseñar temas relacionados con la formación personal, la ética y valores, la contaminación, etc. Ayudaría a que la Institución cayera en cuenta que sus jóvenes no son agentes estandarizados ni estandarizables, que son personas que tienen su historia y que hay que contar con ellos más allá de las reiteradas votaciones estudiantiles para elegir el personero estudiantil.

Este sería el escenario propicio para la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, área del conocimiento descalificada y menospreciada en los espacios escolares, seguramente por la verborrea que ha caracterizado sus intentos fallidos por enseñarla. Sería también la oportunidad para que los jóvenes se inicien en el ejercicio de la conceptualización de temas afines a la Historia, se formen un espíritu investigativo e interrogador de su vida y su entorno, definan auténticos proyectos de vida, construyan valores de realización personal y asuman una posición crítica frente al mundo que les tocó vivir. Es esta la utopía en curso.

## Perspectivas en juego

- Reconociendo la multiplicidad de miradas respecto de una propuesta pedagógica en el marco de las pedagogías activas, nos atrevemos a tomar como referencia las siguientes, para apuntalar nuestro interés:
- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presente resultados (MEN, 2006).

- “Durante la educación Básica y Media, es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la Básica y la Media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico” (MEN, 2002).
- “La historia, en cuanto disciplina social, tiene como objeto el estudio de las sociedades en el tiempo. Su enseñanza debe, por un lado, conducir al individuo a sentirse parte activa del grupo social en el cual se mueve, y la vez, proveerlo de instrumentos que le permitan interpretar la actualidad, como resultado de un proceso de causalidad interrelacionada, para superar la frecuente percepción de la realidad como producto de la casualidad” (Lilian y Carlos Betancourt, 1994).
- El Convenio Andrés Bello (1999), a propósito de las perspectivas para la enseñanza de la historia, propone: a) Propiciar entre los niños la idea de que su propio protagonismo histórico, como individuos y actores sociales, es posible. b) Promover la idea de que no existe inevitabilidad y de que los procesos pueden cambiar de dirección si los actores sociales actúan intencionalmente.
- “Nuestra historia personal y familiar puede convertirse en un instrumento a través del cual podemos comprender el pasado del tiempo, las formas de vida, los desarrollos de los pueblos y las ciudades... en fin, una manera de entender la Historia” (María Cristina Tenorio, Universidad del Valle, 1997).
- “Para obtener la participación activa del estudiante, el trabajo personal y colectivo en reemplazo de las exposiciones solitarias del profesor, este debe recurrir, cada vez más, a los archivos, a los documentos de primera mano, a los artículos puntuales de prensa y revistas, a las fotografías, a las películas, a las voces y grabaciones de protagonistas, a las visitas a museos, a edificios, locales, fábricas,

calles, caminos y a las salidas y el trabajo de campo” (Darío Betancourt, 1995).

- “Una educación por proyecto tiene como meta hacer que los estudiantes alcancen unos ‘conocimientos básicos comunes’, porque la pedagogía por proyecto disiente de lo que se ha dado en llamar currículos comunes, para defender la imagen de un estudiante y un profesor –insistimos en la interacción de los dos– cuyas mentes están abiertas hacia lo imprevisible, hacia los conocimientos que se van descubriendo a medida que se avanza en la solución del dilema o el problema que un proyecto de aula o de área, o interáreas, se traza” (Fabio Jurado, 2003).
- “La forma como el docente concibe el aprendizaje, la enseñanza, los logros que se propone y las metas de la educación, orientan y definen la evaluación” (Fidel A. Cárdenas, 2000).

### El contexto

El proyecto lo iniciamos desde el año 2003 con las niñas del grado décimo y lo hemos continuado con otros grupos y con otros temas y actividades, en la Institución Educativa Numero 2, sede “La inmaculada”, sede tradicionalmente de sexo femenino, perteneciente a estratos uno y dos o más bajos. No obstante, solo a partir del 2010 iniciamos un proceso de sistematización como experiencia pedagógica de aula. La ciudad es el municipio de Maicao, departamento de La Guajira. Maicao es una ciudad fronteriza con una población multiétnica y pluricultural, donde hacen presencia la población árabe, vinculada al comercio, así como los paisas y santandereanos. También hacen presencia grupos poblacionales de otras partes de la costa, especialmente, del Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Córdoba y Sucre. Se destaca la presencia de la etnia Zenú, procedente de las sabanas de Córdoba y Sucre. Un componente para destacar es la alta tasa de población de la etnia Wayuu, población nativa. No es menos importante la influencia de la República Bolivariana de Venezuela en el discurrir de la vida cotidiana de la ciudad.

### Las miradas

La *enseñabilidad* es una responsabilidad que recae en el maestro, es el eje central de su trabajo que se complementa con la *educabilidad*, entendida como las características que presenta el estudiante. Los esfuerzos y el trabajo que despliega el maestro o la maestra por enseñar los conocimientos elaborados por la cultura encuentran en el estudiante una receptividad, si este logra una comunicación auténtica con el maestro, es decir, si el estudiante es capaz de descifrar el discurso del maestro, si su capacidad mental le permite decodificar los planteamientos del maestro o de un texto puesto a la discusión en el desarrollo de una clase. En este sentido, el acto pedagógico como acto de enseñar y de aprender, requiere un diálogo de entendimiento mutuo entre maestros y estudiantes. Si el maestro no logra acceder a los niveles de conocimiento que predominan entre sus estudiantes, estaría arando en el mar, en consecuencia, lo primero que tenemos que hacer es indagar por las condiciones mentales y actitudinales que encuentra en los estudiantes. Una primera aproximación a este respecto nos permite hacer un primer diagnóstico en los siguientes términos:

Los jóvenes se quejan de no haber tenido continuidad y rigor pedagógico en el desarrollo de la asignatura; en los años anteriores, como consecuencia, encontramos unos vacíos de conocimientos en temas clave que serían la base para acceder a otros. Esto sería un obstáculo poco relevante si tuvieran definida una rigurosa disciplina de trabajo y de estudio que les permitiera superar este impase.

Los estudiantes tienen serias dificultades en la lectura y la escritura. Esto es, no logran interpretar y decodificar el sentido de un texto con cierto grado de complejidad, no logran recontextualizar el texto, ni relacionarlo con sus vidas, tampoco alcanzan a realizar generalizaciones apropiadas. En este campo sus respuestas solo alcanzan a lo inmediato, es decir, a repetir de memoria y literalmente el texto leído.

Los niños tienen dificultades para ubicar acontecimientos en el tiempo y el espacio. Esta dificultad espacio-temporal no

les permite asociar acontecimientos históricos en el tiempo y precisar el lugar donde sucedieron, por lo demás, para ellos, estos acontecimientos parecieran no tener ninguna relación con sus vidas. No se ha consolidado entre ellos una disciplina de estudio, entendida como la preocupación por la búsqueda sistemática de respuesta a los interrogantes que les deja la clase, o un texto consultado. En su racionalidad, estos interrogantes, si los hay, deben ser resueltos por el maestro. No han madurado una autonomía para el estudio más allá de las discusiones en el salón, estudiar es un asunto del colegio, parece ser su consigna. Esto no niega que tengan mucha iniciativa para otras cosas que también son importantes en sus vidas.

Entre los estudiantes no se observa una dinámica de estudio y problematización en torno a lo que los maestros hacemos o dejamos de hacer. Los maestros no los hemos formado en esta dinámica. Pareciera que esos deseos por formar estudiantes con sentido de autonomía y criticidad no han trascendido los marcos de los documentos elaborados en el PEI.

### Perfilando un método

El método es el sujeto. Esto es, no tenemos prescrito un método unilineal y estandarizado que nos anticipe los acontecimientos del proyecto en curso. Solo tenemos una perspectiva metodológica en la que cada uno de los distintos componentes de la propuesta pedagógica (estudiantes, maestro, texto de lectura, instrumentos, aulas de clase, tiempo, etc.) se va disponiendo para construir y reconstruir una realidad (el conocimiento) en contacto con los sujetos investigadores e investigados. Llevar un registro de cada uno de los acontecimientos y momentos del proyecto es la mejor manera de cuidarnos de la improvisación y la ausencia del rigor que demanda toda propuesta seria de investigación. Le apostamos a un proceso investigativo sólido y riguroso para sustentar nuestro trabajo, el cual debe estar sometido a una crítica permanente de interlocutores válidos. Uno de los momentos más destacados e ineludibles del proyecto tiene que ver con la lectura

y la escritura. En efecto, tenemos seleccionada una lista de textos de lecturas que nos dinamizan las acciones de enseñar y aprender. Veámosla.

- Serie LEGADO. Ciencias Sociales integradas. Editorial Voluntad. Capítulo “Así se Investiga en Ciencias Sociales”.
- Texto 1. Exploración y comentario de un documento histórico (7).
- Texto 2. Las fuentes históricas (8).
- Texto 3. Una biografía histórica (8).
- Texto 4. De visita a un museo (8).
- Texto 5. La tradición oral (9).
- Texto 6. Historia del barrio La Belleza o “Cielo Roto” (pp. 99-112). Ricardo Malpica. Texto: ¡Déjenos Hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. Renán Vega Cantor- Ricardo Castaño Tamara (Compiladores).
- Texto 7. La Hechicería de Cipriana Parra, (pp. 115-141). Texto: Historias Mínimas. Rafael Mauricio Méndez. Intermedio Editores.
- Texto 8. Por qué es importante la historia. SENA, División PPPU. Carlos Rincón-Jairo Luis Chaves Navia, 1990.
- Texto 9. Realicemos una historia barrial (11) pp. 34-35. Ciencias Sociales. Editorial Santillana.

Cada lectura realizada (individual y/o en grupo) va acompañada con su relación y un ejercicio de ajuste y triangulación con el trabajo de cada grupo en cada trabajo en el barrio. Procuramos que esta parte del trabajo se realice con la aplicación del computador y se intercambien escritos mediante la red.

### La conformación de los grupos

El proceso de conformar los grupos de trabajo ha sido uno de los mayores retos. Recuérdese que son jóvenes en edades entre 15 y 17 años, con raras excepciones se encuentran mayores o menores de estas edades. Todos comparten los problemas derivados de sus intereses de jóvenes, por ello, no es fácil ponerlos de acuerdo ni entender sus preferencias, las cuales cada uno trata de anteponer. Procedemos de la siguiente manera: dada

la articulación del texto en referencia con nuestro interés investigativo, iniciamos el proceso con la lectura del texto de Ciencias Sociales 11º grado, Editorial Santillana, cuyo tema es: Realicemos una historia barrial. El ejercicio consiste en organizar a los niños del salón que habitan el mismo barrio y realizar la lectura en mención. El resto realiza la lectura individual, a la espera de conseguir compañero o compañera en otro salón. Las preguntas motivadoras son:

- ¿Qué mensajes les envía la lectura respecto de la historia de cada uno de nosotros y de nuestro barrio?
- ¿De qué manera la lectura les puede ayudar a identificar y entender los problemas del barrio donde residen?
- ¿Qué actividades puedo desarrollar para resolver los problemas del barrio donde residen?
- ¿Qué conocimiento tienen del barrio donde viven?

Como todos los estudiantes son del grado 11º, en aquellos casos donde solo hay uno o dos por aula de clase procedemos a conformar grupos sin tener en cuenta a qué aula pertenecen, solo interesa que vivan en el mismo barrio y compartan la misma realidad y la misma historia. Esta decisión pone en escena una realidad problemática que tiene que ver con reunirlos en el colegio y en el barrio para un trabajo en común. Aquí, el tiempo escolar y las maneras como este se divide en las asignaturas son un obstáculo para el proyecto, no obstante, hay que ver cómo lo resolvemos.

Realizada esta primera parte, observamos que muchos estudiantes realizan las acciones por deber y no por placer. Es decir, como es natural, muchos jóvenes se sienten obligados por los dispositivos escolares y por la autoridad del maestro a realizar lo que él ordena. Procedimos a realizar un segundo ejercicio de selección. Se les explicaron los pormenores del proceso de investigación, se les aclaró que su promoción no está relacionada con el proyecto, por tanto, no están obligados a pertenecer a él. Se les puntualizó que lo que está en juego es el conocimiento y su formación

como futuros investigadores sociales. Este ejercicio nos permitió hacer una mejor selección de los estudiantes que participan de la experiencia. La única motivación es su libre decisión de participar en procura de encontrar nuevas experiencias de aprendizaje.

Hay que resolver otros acontecimientos: como quiera que no todos los niños participarán del proyecto ya que no se logró convencerlos y seducirlos de su valor e importancia, hay que decidir qué hacer con quienes no participan cuando estamos trabajando los tópicos de la experiencia. Por otra parte, hay que recordar que es una experiencia pedagógica que viene del año pasado (2010) y muchos estudiantes están pendientes de continuar con otras propuestas distintas, en las cuales ellos ya tenían significativos avances<sup>2</sup>. En todo caso, esas propuestas están relacionadas con la Historia Local, pero no de su barrio en particular. A primera vista, se nos ocurre tomar este ejercicio como una muestra o un pilotaje que nos aporte luces para otras experiencias más complejas, en cuyo caso, solo abarcaría el primer semestre del 2011 y en el segundo semestre volveríamos a los proyectos originales. Esto está por definirse según el curso de los acontecimientos.

Hay dos logros en los que vamos a insistir en la experiencia: la lecto-escritura y el sentido de la Historia. En este reto estamos seleccionando una lectura acorde con su nivel, relativa a la importancia de la historia, la cual será complementada con la elaboración de relatorías y ensayos, teniendo como piedra angular la historia de su barrio. Este reto se complementa con la necesidad de lograr avances en sus habilidades y destrezas para elaborar y sustentar informes utilizando los MTIC.

Realizado el ejercicio y conformados los grupos de trabajo procedemos a realizar la segunda parte de la lectura que se denomina “Un espacio para investigar”. Esta segunda parte está compuesta por tres momentos. Las actividades a desarrollar en cada momento fueron re-elaboradas y re-contextualizadas por este investigador.

## Primer momento: Planteo del proyecto

Como te propones hacer la historia de tu barrio o ranchería, ten cuenta lo siguiente:

- Invéntale un título al proyecto y explica por qué.
- Formúlate, por lo menos, 10 preguntas respecto de tu barrio.
- Plantea lo que quieres saber a cerca de tu barrio.
- Explica las razones por las cuales sería importante saberlo (tú y los otros habitantes del barrio).
- Plantea cómo piensas encontrar lo que buscas, dónde y cómo encontrar la información necesaria.
- Menciona qué tipo de instrumentos, herramientas u objetos necesitas para guardar y almacenar la información.
- Explica cómo te vas a organizar con el resto de compañeros para realizar lo que te propones.

Terminado este ejercicio, elabora un relato o informe (individual o en grupo) en el que expliques cómo te pareció la experiencia realizada hasta el momento, preferiblemente en computador. Como conoces los correos de los demás compañeros del proyecto, lo puedes compartir. Los demás compañeros pueden expresar sus opiniones respecto de lo que sus colegas escriben, preferiblemente, por el mismo medio. Envía el informe al profesor cuyo correo electrónico es alfonsojota@gmail.com.

## Segundo momento: Desarrollo la investigación

- Ubica diez informantes clave entre las personas mayores del barrio, conversa con ellos o ellas y plántales tu intención; háblales de lo importante que es el proyecto para ti y para el barrio.
- Acuerda las circunstancias para realizarle una entrevista cuyas preguntas básicas son las 10 que tu grupo se realizó en el Primer momento.
- Ubica en el barrio los lugares donde encuentres información escrita o fotográfica del barrio o grabaciones del pasado: sede de la acción comunal, iglesias o parroquias, colegios, etc.

- Selecciona los documentos (archivos, fotografías, cartas, actas de reuniones, videos, etc.) que te sirvan para responderte las preguntas que te has hecho.
- Trata de leer, analizar y estudiar cada uno de estos documentos a ver que te dicen.
- Elabora informes por escrito de lo que tú consideras que te dicen ellos.
- Comparte ese informe con los demás compañeros de la investigación y espera sus observaciones.
- Trata de organizar una exposición audiovisual para que los demás sepan lo que has hecho.

En cada una de estas actividades cuenten con la asesoría permanente del maestro-investigador del cual tienen su correo electrónico y con quien se encuentran diariamente en clase. Para efectos de estas asesorías no hay que limitarse a los espacios escolares y el aula de clase, se pueden enriquecer con visitas a los barrios y a los informantes clave, a manera de trabajo de campo.

## Tercer momento: Presento resultados

La información organizada y sistematizada en audiovisual y documentos escritos, les sirve para organizar una exposición en el colegio, en una puesta en común de la investigación. Utiliza los recursos tecnológicos disponibles. Dado que la institución tiene un proyecto transversal en el uso de las MTIC, los estudiantes deben apoyarse en estos recursos para mejorar los resultados de su trabajo investigativo y perfeccionar sus competencias.

### Algunos hechos para resaltar

*Yo no tengo nada que proponer respecto de los problemas de mi barrio porque yo no sé qué problemas hay, señala una estudiante que está realizando el ejercicio. Otra sentencia: yo no puedo proponer nada para arreglar los problemas de mi barrio porque no he dado ni para arreglar los míos. ¿Qué realidad esconden u ocultan estas expresiones?*

Un grupo de estudiantes del grupo 05 se trezaron en un arduo debate respecto a los problemas del barrio, la adminis-

tración pública de los últimos alcaldes y los casos de corrupción. Inclusive, lo asociaron con los casos de corrupción que en estos momentos se discuten en Bogotá con el llamado carrusel de la contratación. ¿Qué refleja este debate?

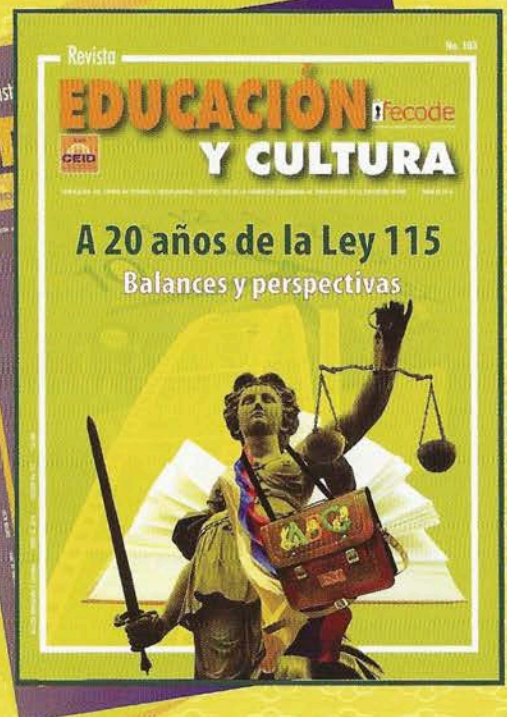
*De nuestro barrio no sabemos nada ya que cuando llegamos todo estaba ya hecho. De mi barrio no tengo ningún conocimiento. Parece haber un lugar común entre los estudiantes que participan del proyecto: el desconocimiento de su barrio. Un observador tendría que preguntarse por las circunstancias que han llevado a estos jóvenes a no mirar su entorno, a no preguntarse por los acontecimientos de su ciudad, a ignorar a las personas con quienes comparten su espacio vital. Un maestro tendría que preguntarse si esa misma actitud de indiferencia y apatía que exterioriza por su barrio y su entorno, la lleva a la institución y por ello tampoco ve los textos de estudio, ni a su maestro, ni la importancia del saber para su proyecto de vida, tampoco ha descubierto la biblioteca con sus volúmenes, ni el laboratorio, ni la sala de informática, etc. ¿Qué podemos esperar de este joven “estudiante” que está ciego y sordo? ¿Qué niveles de rendimiento académico podemos esperar de este joven que aún no descubre su barrio ni la institución a la que asiste día a día? Son elementos para enriquecer un debate pedagógico necesario. Nuestra investigación nos arrojará algunas respuestas al respecto.*

Un componente de relevancia investigativa tiene que ver con la mirada que introduce el proyecto Historia Hoy del Ministerio de Educación Nacional, a propósito del programa del Bicentenario de la Independencia. En efecto, la delegada del Ministerio, en cabeza de la Universidad de Cartagena, introduce nuevos elementos relacionados con la independencia de Colombia, para que sean tenidos en cuenta por el investigador y los jóvenes estudiantes-investigadores. Esta nueva realidad aún no ha sido valorada en el grupo de investigación que hace parte del proyecto, no obstante, es evidente que introducirá nuevos retos para afrontar.

# SUSCRÍBASE

## Revista Educación y Cultura

30 años construyendo el  
movimiento pedagógico



### Referencias bibliográficas

- Betancourt, L. & Betancourt, C. (1994). Tras las huellas de la historia. En: Revista *Alegría de enseñar*, n.º 20, Cali: FES.
- Betancourt, D. (sf). *Enseñanza de la Historia a tres niveles, una propuesta alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Cárdenas, F. (2000). Conocimientos, logros, habilidades, competencias. ¿Qué evaluar? En: Revista *Actualidad Educativa*, n.º 17-18. Bogotá: Libros y Libres.
- Carretero, M. (sf). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, tercera edición.
- CONVENIO ANDRES BELLO –CAB–. (1999). *Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz*. Santafé de Bogotá.
- HISTORIA REGIONAL. (1992). *Siete ensayos sobre teoría y método*. Caracas: Fondo editorial Tropykos, Caracas.
- Jaramillo, A. & Schmidt, M. (1995). Los proyectos pedagógicos de aula: una propuesta que potencia el desarrollo humano. En: Revista *Alegría de Enseñar*, n.º 23, Cali: FES.
- Jurado, F. (2003). La educación por proyecto: una pedagogía para la conjuntura. En: *Revista Magisterio*, n.º 002, Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá D.C.
- MEN-ICFES. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. (Pruebas Saber) Bogotá, D. C.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, D.C.
- MEN. (2009). *Los estudiantes preguntan. Aprender a preguntar y preguntar para aprender*. Proyecto Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia. Cartilla n.º 1. Bogotá, D. C.
- MEN. Cartilla N.º2. *Construyendo respuestas. Aprender a investigar e investigar para aprender*. Proyecto Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia. Cartilla n.º 2. Bogotá, D. C.
- Rincón, L. M. (2000). Los proyectos de aula: una alternativa de trabajo pedagógico para el desarrollo de competencias. En: Revista *Actualidad Educativa*, n.º 17-18. Santafé de Bogotá: Libros y Libres.
- Santiago, H. (sf). *Didáctica de la Historia, una propuesta desde la pedagogía activa*. Bogotá: Magisterio.
- Segura, D. (2003). Los proyectos de aula: más allá de una estrategia didáctica. En: *Revista Magisterio*, n.º 002, Bogotá: Magisterio.
- SENA. (1990). *Por qué es importante la historia* (Modulo 4). Bogotá.
- Tenorio, M. C. (1997). Una historia que parte de las historias. En: Revista *Alegría de Enseñar*, n.º 32. Cali: FES.
- Vega, R. & Castaño, R. (compiladores). (sf). *¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: UPN-IDEP.

### Notas

- 1 En este primer ejercicio destacamos que hemos encontrado algunas estudiantes en cada curso que escapan de este diagnóstico, habita entre ellas una buena capacidad de análisis y asociación de conceptos e ideas que las colocan en posición de acceder a los conocimientos de las Ciencias Sociales, la idea es que esos casos no sean excepcionales sino generales. La mayor parte de las estudiantes, con pocas excepciones, pueden ser ubicadas en este esquema.
- 2 Nos referimos a los estudiantes con los que veníamos desarrollando una propuesta pedagógica de Historia desde el año 2010 conocida como: La Enseñanza de la Historia desde la Historia Local. En ella algunos estudiantes tenían ya avances en tópicos como Historia de Vida, Historia Étnica, historia Institucional, etc. De ese trabajo hay ya algunos elementos sistematizados en un escrito.

**1 año:** (6 revistas) \$65.000  
**2 años:** (12 revistas) \$125.000  
**3 años:** (18 revistas) \$180.000

**CEID - FECODE**

**Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá**

**Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515**

**revistaeducacionycultura@fecode.edu.co**



# Comprendiendo la didáctica desde las diferencias



**Diana Paola Melo López**

Trabajadora social, candidata a Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Programa Trabajo Social Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: dia\_pao@hotmail.com

## Resumen

Este artículo, derivado más de la reflexión que de la investigación, pretende comprender la didáctica dentro de un sistema educativo homogéneo e inequitativo que no ha reconocido la diferencia, ese “otro” históricamente invisibilizado y normalizado por el currículo, la política, la evaluación y, por supuesto, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para este fin, se problema-

tizan los argumentos de Paulo Freire y Carlos Skliar, que permiten entender la diferencia como posibilidad de que surjan didácticas que tengan en cuenta la heterogeneidad de los educandos, propiciando así espacios académicos donde la “otredad” no sea ignorada, no sea minusvalorada, sino rescatada y valorada como elemento base de una verdadera educación.

## Palabras clave

Diferencias, alteridad, didáctica, didácticas, educando-educador.

La reflexión parte de una pregunta hacia un educador que, sin imaginarlo, generó un cuestionamiento y una búsqueda constante hacia su respuesta. Partiendo de lo poco o nada que se ha escrito sobre la didáctica inclusiva, diversa o diferente, esperamos dar respuesta a la pregunta ¿sí se puede hablar de didácticas o de didáctica de las diferencias? Por consiguiente, los postulados que se presentan aquí pueden ser arriesgados, sin embargo, la educación implica aventurarse por nuevos senderos de posibilidades que construyan o deconstruyan paradigmas, desmitifiquen conceptos y propongan “otras” formas de enseñanza, “otras” formas de leer y comprender la educación y la realidad y “otras” formas de ser y estar en el mundo.

## Comprendiendo la didáctica a partir de la diferencia

Comprender la didáctica implica reconocer el contexto histórico en el que ésta nace, las corrientes y los fundamentos epistemológicos en los que explícitamente sea superpuesto o añadido, es decir, desde la didáctica de Comenio (1657) quien la concibió como un *artificio universal* para enseñar todo a todos, basado en el método, el orden y los niveles de organización de la educación, con el fin de encauzar al estudiante a las verdaderas letras, a las suaves costumbres y a la piedad profunda (Comenio, 1657; Valencia, López & Tamayo, 2013) o la didáctica con enfoque constructivista que centra su mirada en el proceso de enseñanza, dado que el sujeto es el centro del aprendizaje y el protagonista de este, por lo que el saber pedagógico se reduce a un enfoque mentalista que minimiza el papel del docente y la enseñanza.

Por tanto, la didáctica como ciencia, arte o disciplina de la enseñanza, enseñanza-aprendizaje o aprendizaje exige preguntarse epistemológicamente acerca de ¿cómo se genera el conocimiento? Partiendo de que el término didáctica como construcción social e histórica aparece anclado a diferentes

## Ahora bien, comprender la didáctica también exige comprender la educación como un acto de formación y conocimiento.

perspectivas teóricas: como hecho social, como categoría compleja, como competencia comunicativa especializada, como práctica de enseñanza (Ortega, López & Tamayo, 2013, p. 121). En este sentido, es necesario darle un rigor epistemológico e investigativo a la didáctica con el fin de aportar a la teorización de la práctica y el accionar pedagógico del docente sustentado en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el educador y el educando, el currículo, los modelos, las estrategias, las políticas educativas y la educación de las diferencias para llegar a la construcción de nuevos conocimientos.

Ahora bien, comprender la didáctica también exige comprender la educación como un acto de formación y conocimiento, una educación que no está lejana de la realidad social, política, económica de un país y está dentro de un modelo que la concibe como un *servicio* y no como un derecho; responde a estándares internacionales y está inmersa en un sistema que promueve la inclusión pero en la práctica es excluyente, ese mismo sistema que homogeniza las mentes, habla de libertades y no permite “otros” diálogos, “otras” formas de hacer educación.

Hoy la educación sigue identificándose con modelos de transferencia de conocimiento, como diría Freire (1967), una educación bancaria que objetiviza al educando, un sujeto que ha sido invisibilizado, negado, anormalizado, discriminado u oprimido. En este sentido, educar es formar y enseñar, pero no es una enseñanza para transferir conocimientos y contenidos, es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado (Freire, 1996, p. 12).

El proceso de enseñanza que plantea Freire (1996) exige asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos significa la exclusión de los otros. Es la “otredad”, del “no yo” o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (p. 20).

En esa relación de alteridad de la que habla Freire y que es concebida como una relación intersubjetiva (yo-tú), donde el otro es un comienzo, un tú que se presenta como un yo (Theodosiadis, 1991). Al generarse esa relación con el “otro” se parte de lógicas de pensamiento en un contexto histórico que ha minimizado, subalternizado y anormalizado al otro. Ejemplo de ello es el planteamiento de Skliar (2007) cuando afirma: si existe la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos (¿“esos” cuerpos paralizados son cuerpos? ¿“eso” que usan los sordos es una lengua? ¿“eso” que hacen los ciegos para leer es lectura? ¿“esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje es, en verdad, aprendizaje?). En esa relación de alteridad, la enseñanza parte de la premisa de igualdad para todos y el docente ha reproducido esta lógica, sin pensar que cada sujeto y educando tiene una forma diferente de comprender su realidad, de reflexionar y de actuar frente a la educación.

La educación ha sido una red que atrapa al individuo y a las instituciones a través de los reglamentos, los manuales, la disciplina, la administración, la le-

gislación escolar, que normatiza sobre las conductas deseadas, castiga y discrimina respecto de lo normal (Martínez & Tamayo). El “otro” ha sido vigilado, inferiorizado, reseñado, patologizado, es decir, etiquetado por sus comportamientos “enfermos”. Mujeres, personas con discapacidad, afrodescendientes e indígenas, han sido sometidos y sometidas a procesos de invisibilización y segregación, generando altos índices de deserción en todos los niveles de educación y colocando una gran barrera para acceder a ese derecho que contempla la Constitución Política de Colombia de 1991 y las políticas educativas inclusivas.

De ahí que las políticas de inclusión educativa continúan manejando argumentos de un sistema de educación que promueve el orden, la disciplina, la “normalidad”, homogeneidad y la inclusión que suena más a integración y adaptación a unas mayorías. Además, a la luz de la sociedad existe una dicotomía entre un discurso que promueve la educación como derecho y el mismo discurso que habla de una educación como servicio, responde a un modelo de desarrollo económico, aporta a la competitividad y a mejorar los ingresos de la población.

Las políticas planteadas no dejan de ser más que una imposición, una colonialidad asumida por una comunidad educativa que no ha reconocido la importancia del diálogo, la interpretación de la realidad y de esa relación intersubjetiva con el otro.

En este sentido, Skliar (2002) propone la educación como *poiesis*, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad y son esos argumentos de la educación, alejados de las prácticas educativas tradicionales, los que deben retomar el análisis crítico.

### Argumentos de la educación frente a las diferencias

Por lo anterior, con el ánimo de poner en discusión los *argumentos* que se le han dado a la educación, se plantean dos miradas: una desde los planteamientos de Paulo Freire, como uno de los más

significativos pedagogos y humanistas del siglo XX y Carlos Skliar como un investigador que ha sido referente en la educación frente a temas de pedagogía de las diferencias y la alteridad. De esta manera se propone aquí problematizar los dos argumentos desarrollados por Freire y Skliar frente a esa educación que no ha permitido la diferencia, una educación para soñar.

El primer argumento desarrollado por Skliar (2005) es la *completud*. Aquella escuela que parte de supuestos donde el otro se encuentra en la imperfección y la ignorancia y la escuela le brinda la posibilidad de *completarse*. Este argumento desconoce los saberes del sujeto y en ese juicio a priori ha relacionado la discapacidad física o sensorial con dificultades de pensamiento con la población indígena, afro o campesina como personas que no saben hablar o escribir, carentes de conocimientos académicos.

Sin embargo, Freire (1996), lo desarrolla en otro sentido afirmando que sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso de la incompletud (p. 61).

A partir del reconocimiento que hago sobre mi incompletud, como un ser inacabado, puedo aceptar que los otros tienen unos saberes y conocimientos que necesitan conocerse en el diálogo, la ruptura de prejuicios hacia el otro y, por supuesto, el respeto a la diferencia y la singularidad de cada uno. La escuela debe abrir espacios para conocer nuevos saberes y formas de ser y estar en el mundo permitiendo así que la acción pedagógica tenga múltiples miradas y esta *completud* sea llevada con el otro.

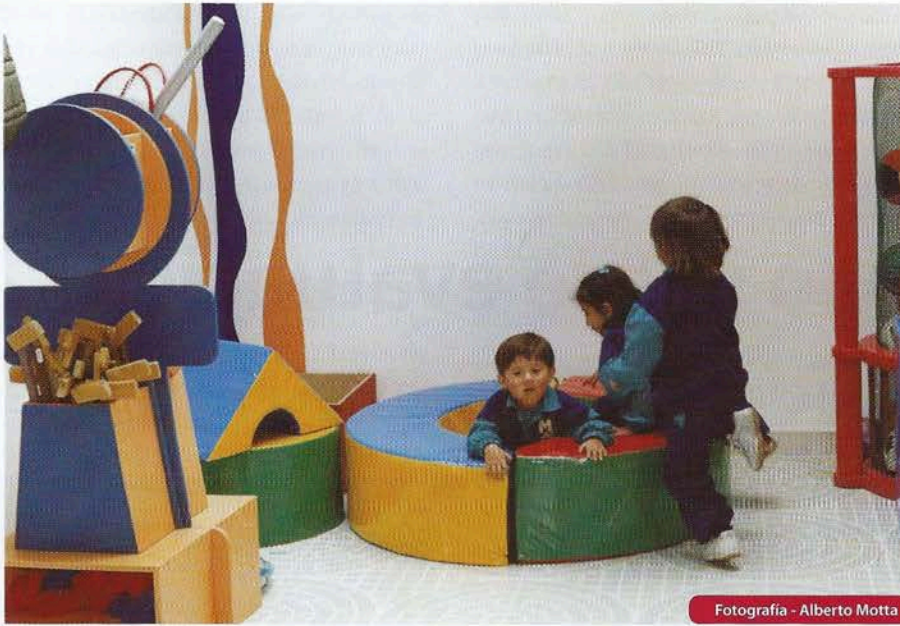
El segundo argumento planteado por Skliar (2005) es el *futuro*, en el que la escuela ha hecho promesas a ese niño o joven de lo que puede ser, pero que muchas veces se quedaron en los recuerdos, por un sistema que no lo permitió; por un educador que esterilizó la imaginación y los sueños en el educando; por un educador que no es coherente con su discurso; por un educador que no supo

hacer un buen juicio y sepultó el deseo del educando de formarse. Si el educador no desarrolla habilidades de escucha, si se aleja de las condiciones y el contexto de su educando, si su práctica educativa no trasciende más allá de un aula, continuaremos en la misma opresión y en la reproducción de este modelo de educador.

Pero, contrariamente a lo que plantea Skliar, Freire habla de una esperanza en la educación, nos permite soñar y reconocer que este soñar no es imposible si se lucha con el otro y aunque el sistema es excluyente y juega un papel de opresor, la concientización en los educandos y educadores será la forma de liberación. En este sentido, el educador debe enseñar a soñar y amar porque se debe pensar y actuar no solo en el futuro sino en el presente.

Y el último argumento que plantea Skliar (2005) es la lógica de *explicación de los maestros y la lógica de la comprensión de los estudiantes*, donde el docente es el dueño del saber y el conocimiento y el estudiante es el simple receptor de la información que transmite el educador. De manera que los educandos serán un vaso de agua que necesita ser llenado varias veces para comprender esa lógica, por lo que la postura de Skliar y Freire toman los mismos caminos para pensar en una educación del diálogo y el amor al otro. Un educador que no solo continúa en la lógica de la explicación de contenidos, imposición de sanción o desconocimiento de su estudiante sino, por el contrario, un docente que escucha, realiza un buen juicio y conoce a sus estudiantes, como lo ejemplifica Freire (1996): “mi buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento de Pedrito, silencioso, asustado, distante, temeroso, que se esconde de sí mismo” (p. 29). Así, para lograr la adquisición de habilidades de conocimiento y reconocimiento hacia el educando, el educador debe desarrollar su creatividad, plantear otras formas de enseñanza que no impliquen la memorización de contenidos, un esfuerzo que el estudiante más tarde olvidará. La relación asimétrica que se da entre el estudiante y el docente debe ser el eje fundamental que guíe una práctica didáctica





en el aula, donde el diálogo y la comunicación son las formas de presentar, comprender y reflexionar la realidad.

Hasta aquí se han comprendido las didácticas de las diferencias vinculando los planteamientos de Tamayo & Martínez, Freire y Skliar. Aunque no se encuentre mucha bibliografía al respecto, estos autores abordan la diferencia a partir de los procesos de enseñanza y la crítica hacia la invisibilización de esta, y hacen un buen análisis frente a estos discursos.

### A modo de conclusión

Si solo se plantea una didáctica no se estaría hablando en términos del reconocimiento de otras formas de pensar la enseñanza, la evaluación, el currículo, las estrategias, por lo que hablar de didácticas es abrirse a esa multiplicidad de diferencias, partiendo de que los educandos y educadores son sujetos que se forman durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la didáctica se define como aquella disciplina que desarrolla métodos y estrategias para posibilitar la enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión de la praxis en ese educando diverso.

La diferencia no debe existir como una limitación para poder acercarse al conocimiento; los educandos no pueden ser mirados como iguales y homogéneos o como etiquetados o denominados; las

políticas educativas no pueden seguir siendo reproductoras de un sistema excluyente e inequitativo; el quehacer del docente no puede continuar siendo una rutina que se repite semestre tras semestre; la evaluación no puede seguir siendo estandarizada para todas las regiones y todos los educandos; el currículo no debe pasar por alto la lengua de un indígena o un estudiante sordo o la cosmovisión de este; el educador debe ser consciente de que en las aulas de clase existen diferencias en sus educandos y deben ser asumidas. Ante este panorama comprender la didáctica implica que las políticas que dicen ser inclusivas se replanteen nuevamente teniendo en cuenta la dinámica del contexto, la situación actual de los grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad que ingresan al sistema educativo, así como la concientización de toda una comunidad educativa hacia el reconocimiento de la diferencia. Lo anterior con el fin de que el docente, en ese proceso de enseñanza, reconozca y asuma con compromiso y responsabilidad la formación hacia el *saber* y el *ser* de un sujeto con sentimientos, valores, saberes, posturas o dificultades y donde la enseñanza vaya dirigida a la transformación no solo del educando sino del educador.

Sin una receta mágica y, como diría un docente, sin un saber sabio, la didáctica debe pensarse desde la praxis reflexi-

va que comprenda la acción pedagógica que aunque está dentro un sistema educativo homogéneo y excluyente puede ser transformado por uno heterogéneo y diverso. Por lo anterior, se debe y se necesita continuar hablando de didácticas de las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Theodosiadis, F. (comp.). (1996). *Alteridad ¿la (des) construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto* Bogotá: Ed. Magisterio.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Revista educación y sociedad*, N° 79 de 2002.
- Skliar, C. (sf). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*, Vol. XVII, p. 41.
- Skliar, C. (2007) *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Jornadas nacionales de investigación educativa*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Duschatzky & Skliar, C. (2000). Diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de pedagogía del rosario*.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1991). *Pedagogía de la esperanza*. Uruguay: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Terra.
- Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación. Recuperado en <http://blogapg2012.files.wordpress.com/2012/11/experiencia-y-alteridad-clase-larrosa.pdf>
- Martínez, A. & Tamayo, A. (2010). Recuperado en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabo2\\_04etiedu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabo2_04etiedu.pdf)
- Ortega, P., López, D. & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: desde una perspectiva crítica*.

## ... Conversando sobre evaluación...

Entrevista al Maestro Raúl Barrantes



**Raúl Barrantes**

Profesor de la Maestría en  
DDHH de la Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia –UPTC–



**Fernando Escobar**

CEID Nacional

***Fernando Escobar:** La forma más fácil de hacer esta entrevista es, primero, preguntarle por su concepto sobre la evaluación. Desde su experiencia: ¿Cómo ha pensado la evaluación?, ¿qué sentido tiene la evaluación en la educación?, ¿cuál es su utilidad?, ¿realmente se asume la evaluación como un ejercicio útil en la práctica educativa?*

**Raúl Barrantes:** Hay que distinguir una evaluación masiva, que es una evaluación general, muy distinta del tipo de evaluación que se hace al interior de la escuela; las dos son completamente distintas. La evaluación masiva, o externa, es una abstracción hecha por expertos, es una mirada de personas que no están en la escuela, ni la conocen, y dependen, para sus análisis, de la estadística. En la evaluación externa, se mira a través de un objeto, que debe precisarse y de allí se sacan todas las conclusiones; es una mirada quirúrgica. Ahora, definir este objeto depende del equipo que lo haga. Si usted cambia de equipo de expertos, cambia la delimitación de ese objeto. Por eso no le van a coincidir dos evaluaciones nunca.

*F.E: O sea, cambia la mirada...*

**R.B:** Sí, si usted le pone la misma tarea a la UPN y a la UNAL, terminan haciendo dos tareas distintas. Y, dependiendo de los modelos estadísticos de análisis elegidos, cambian también los resultados. Ahora, como es una mirada quirúrgica, usted lo que hace es sacrificar la mayoría de aspectos que constituyen la escuela y lo que hace el maestro en el aula. Es decir, es un reduccionismo pleno; es tomar una cosa ínfima y sacar conclusiones, generalizar tomando una parte por el todo. No es confiable para hablar de todo lo que ocurre en la escuela. Solamente tiene validez en relación con ese objeto pequeño que define. Hasta ahí, es lo que hacen los expertos; pero de ahí en adelante, los políticos hacen el resto, sacan conclusiones, ya no del objeto que el experto delimitó, sino de la escuela y el maestro. A partir de estas evaluaciones se dice que una escuela es mala, que esos maestros son regulares, que tal Departamento es bueno, etc. Pero entre la evaluación y estos juicios hay muchas variables que se han dejado por fuera, porque en últimas, lo que se evalúa es solamente lo que se deja evaluar, no las cosas importantes. No lo que para usted o para mí es importante en la educación, eso no es lo que se evalúa; lo que se evalúa es lo que se deja evaluar. Es decir, que la decisión es metodológica. Como el entusiasmo de un alumno por el conocimiento no se deja evaluar, se deja

por fuera, pero sabemos que es muy importante; la actitud de curiosidad frente a la ciencia, por ejemplo, es importante, pero no se deja evaluar, entonces se deja por fuera. El listado de estas variables es realmente muy grande y ese listado, justamente, es lo que constituye la vida de la escuela. Por lo tanto, la evaluación está lejos de hacer una mirada a lo que ocurre en la labor del maestro.

*F.E: Por lo que usted está diciendo, encuentro un punto de aproximación con lo que estaba diciendo, por ejemplo, Gentili en el documento que él escribió sobre*

conocimiento de pedagogía, es a quien se le puede ocurrir simplificar lo complejo. Un pedagogo no puede simplificar lo complejo, pero un economista sí. Entonces, lo que se vende como mirada de la escuela es la pretensión de mirar algo que suponen esencial, y lo esencial lo reducen a ver unas cosas de tres áreas, porque tampoco se ven las tres áreas en general. La pregunta no es ¿Qué tanta matemática se enseña acá? o ¿Qué se enseña de matemática?, sino que el experto ubica una parte de la matemática, que pueda ser generalizable para contes-

## Es un reduccionismo pleno; es tomar una cosa ínfima y sacar conclusiones, **generalizar tomando una parte por el todo.** No es confiable para hablar de todo lo que ocurre en la escuela.

*las pruebas PISA. Una crítica que le hace a ese documento es que después de 50 años de reconocimiento de la complejidad del proceso educativo, se le está dando mucho crédito a unas pruebas que lo que hacen realmente es desconocer esa complejidad, porque lo reducen a una medición que se hace, fundamentalmente, en tres áreas: ciencias, matemáticas y lenguaje, y que no alcanza a ser una muestra significativa y, sin embargo, se le da un valor de carácter definitivo y se califica a los países en función de los resultados de esa prueba.*

*Para usted, ¿cual es realmente el propósito de las pruebas PISA?*

**R.B:** Las pruebas PISA, como otras pruebas externas, pareciera que trataran de mirar lo que se hace en la escuela, y eso ocurre así porque preguntan lenguaje, matemáticas y ciencias, y eso coincide con unas materias que hay allí. Pero en la medida en que uno observa en detalle qué es lo que hacen estas pruebas y lo compara con lo que sucede en la escuela, realmente la distancia es muy grande. Solo a alguien externo, sin

tar la pregunta. No preguntan por toda la ciencia, es solo una parte de esta que, a juicio de los expertos, puede dar cuenta de toda el área; por eso, si cambia de expertos, la prueba cambia.

Entonces, hay una pretensión por buscar un asunto esencial, pero lo interesante es que quien hace la evaluación, hace unos saltos asombrosos entre las causas y las predicciones de una 'buena educación', a partir de los datos que obtiene. ¿Cómo llegan a hacer estas valoraciones? ¿Con qué nos quedamos después de una evaluación como PISA? Nos quedamos con el resultado, con el ranking; lo que hoy resulta claro, a propósito de las pruebas, es que Colombia ocupó el puesto 62, eso es lo único que tenemos claro, y Shanghai es primer lugar, y como consuelo Colombia le ganó a Perú, no hay nada más claro. ¿Cómo lo hicieron?, ¿qué metodología utilizaron?, ¿cuántas decisiones de orden pedagógico y político tomaron para construir y analizar la prueba? No sabemos muchas cosas, pero sí podemos inferir qué lógica hay allí. Al lado de la prue-

ba de conocimientos, se hacen otras preguntas para cruzarlas con los resultados de la prueba. Allí se hace un listado arbitrario de lo que suponen como 'factores asociados' al resultado. Pero, lo más pervertido son las predicciones, porque es donde se dice qué hacer, y ese es el quid del asunto. Es decir, lo que se pretende es configurar a futuro un sistema educativo con unas tendencias, estandarizado en este caso. Si los países que hacen la prueba PISA le creen a esos análisis centralizados, lo que significa es que debemos tener sistemas educativos similares; el mensaje es que la educación en Colombia tiene que parecerse al máximo con la de Shanghái.

Si se va por esta vía, será por virtud de quienes toman las decisiones de política educativa, porque nada extraño será que aquí se aspire a que nos parezcamos a Shanghái. Entonces, ya no se viajará a Finlandia, sino a Shanghái, a ver qué se trae de allá para acá, para homologar el sistema educativo de Colombia con los que obtienen los mejores resultados. ¿Eso qué significa?, que hay una presión desde ese lugar de autoridad, para que la educación tenga el único propósito de insertar a los estudiantes en una lógica de mercado que debe ser igual para todos.

**F.E:** Otro teórico ha escrito también sobre las pruebas PISA, Thomas Popkewitz, de la U. de Wisconsin. Él afirma que la política de las pruebas PISA es una política que piensa la educación, fundamentalmente, desde la lógica del sistema productivo, o sea, es en función del sistema productivo. Es decir, empatando con lo que usted acaba de decir, las predicciones son aspiraciones del sistema productivo, en términos de lo que le tendría que producir la escuela a dicho sistema. Por eso es la OCDE y no es la UNESCO, la que está al frente de esas pruebas, porque se trata de encausar más la acción educativa en función de los procesos productivos. Algunos economistas, pensando el problema de la educación desde las necesidades de la producción, más que de la sociedad, quieren inducir una conducta y, para ello, construyen un ejemplo, que serán aquellos países que responden mejor a sus expectativas. En-

tonces, lo que usted ha venido diciendo, me parece que encaja perfectamente, en el sentido de que las pruebas se hacen y se organizan dependiendo de lo que se quiera perseguir con ellas.

**R.B:** Totalmente de acuerdo, pero es un poco más perverso todavía. Un experto de la OCDE al hablar de los resultados de esta aplicación dice que si los países salieran del nivel 1, solo con lograr el nivel 2, en matemáticas, se acercaría más a los mejores resultados. Y calcula cuántos billones de dólares se ganaría en productividad. O sea, es un cálculo de la racionalidad económica que conecta a la escuela con el aparato productivo directamente y sin rodeos. No hay que olvidar qué es lo que miden las pruebas, eso que delimita lo que un equipo de expertos está obligado a hacer para hacer una evaluación masiva. En este caso, en esta aplicación, lo que están evaluando, más que los conocimientos de tres áreas, es la habilidad para poner en contexto unos conocimientos.

En otras palabras, la habilidad del estudiante la van a inferir de la manera como dicta el diseño de la prueba, para ver si el estudiante sabe moverse en un contexto laboral con esos conocimientos. Y en este caso, en aplicación PISA 2012, el énfasis estuvo en matemáticas. Y dentro del énfasis en matemáticas, le dieron prioridad a la educación financiera. Shanghái obtuvo el primer lugar, Colombia está entre los últimos, y todo el bloque de América Latina entre los últimos. En estos hay problemas de inequidad, dicen ellos mismos, en donde los estudiantes de las ciudades obtienen mejores resultados que los estudiantes rurales y los niños mejores resultados que las niñas. Es decir, que entre los malos, son más malos los rurales y las niñas. ¿Qué significa esto? Que nuestros mujeres campesinas, no tienen habilidades matemáticas para moverse en contextos laborales del sector financiero; que nuestros estudiantes rurales van a estar en desventaja para ejercer en el mercado laboral de Shanghái en el sector financiero. La pregunta es, ¿al país le interesa esto?, ¿nuestros jóvenes campesinos están pensando en un ejercicio laboral en Shanghái?, ¿es esto pertinente?

**F.E:** O, si la organización que prepara las pruebas está pensando en una población cuya movilidad laboral trascienda las fronteras de su propia Nación.

**R.B:** ¡Exacto! Lo que está diciendo es que nuestros estudiantes campesinos tienen que estar en la capacidad de ejercer laboralmente en Shanghái.

**F.E:** Es decir, necesitan una masa laboral, en el mundo, que pueda asimilarse a cualquier función en cualquier parte.

**R.B:** ¡Exacto! Y ¿Quién está pensando en que nosotros queremos ser como los chinos? ¿O como Shanghái?

**F.E:** Popkewitz hace consideraciones que llaman mucho la atención en el sentido de lo que usted está mencionando. Él alude a las pretensiones de instauración de un pensamiento único. Las pruebas van sobre la idea de que el mundo, finalmente, se ajusta a una determinada forma de pensar y de ser que se universaliza, mediante la entronización de una razón jerárquica, que tendría tres componentes: colonialismo cultural, en cuanto se pretende imponer, desde un lugar de poder y en una perspectiva de homogenización, una idea de deber ser a toda la sociedad global. Esta idea, tiende a borrar, por sustracción de materia, muchos aspectos de las culturas de los pueblos y solamente quedan relevantes aquellos que son útiles en el sentido de eficaces, para las pretensiones de la economía global. El otro componente, sería una especie de idealismo pedagógico, que considera ese propósito, de moldear a los seres humanos en una determinada dirección, como algo realizable desde un proceso educativo jalonado por las expectativas que generan las pruebas. Y, el otro elemento que señala Popkewitz, es una especie de aberración metodológica, porque desde el punto de vista de la pedagogía, la definición del método consulta varias cosas: consulta la materia pero, también, consulta los intereses de los estudiantes, consulta la realidad, el contexto de realidad que se vive. Pero aquí la aberración metodológica es que, simplemente, tiene que tener una estrategia metodológica que encasille y arrastre; no que consulte, sino que encasille y arrastre; y, si hay un buen dispositivo

metodológico que esté demostrando la eficacia del método, pues te lleva en pos de... Y, como hay una serie de alicientes que halan, se piensa que te va a llevar. ¿Usted qué piensa de eso?

**R.B:** Pues esa puede ser la pretensión, pero la distancia entre esa pretensión y la realidad es muy grande por varias razones. Primero, en Colombia ya está esa lógica, eso no es de PISA. O sea, aquí se evalúa también sin distinguir regiones, sin distinguir etnias, sin distinguir valoraciones diversas de la vida o cosmologías... Aquí también se evalúa estandarizando. Eso es una lógica que ya está incorporada, desafortunadamente, en donde consideramos que la evaluación masiva o externa tiene la capacidad de hablar de la escuela, y tiene la capacidad de indicar qué decisiones hay que tomar. Sin embargo, esta evaluación por ser masiva, tiene que apoyarse en cifras, en estadística, de manera que terminan hablando las cifras, y eso no le dice nada al maestro. El día que haya una evaluación que toque al maestro y lo mueva, uno puede decir: *esa evaluación es peligrosa o esa evaluación es correspondiente con lo que ocurre en la escuela*. Y, pues, será peligrosa para unos, pero será asertiva para otros. Pero no hay nada más distante que una evaluación que hable en cifras, con lo que ocurre en la escuela, porque los maestros trabajamos con humanos y las cifras no dicen nada sobre los humanos.

¿Qué le dice a un maestro, que estamos en el puesto 62, y que Shanghai...? ¡No!, eso no le dice nada, porque la cotidianidad es otra. Entonces, afortunadamente, las distancias son grandes. Dos, porque entre lo que se evalúa a nivel de la OCDE y lo que ocurre en las escuelas, tiene que pasar por varias instancias, o sea, tiene que pasar por asumirlas de una manera que ponga a este país a tomar decisiones en relación con esa prueba. Yo creo que eso es complicado porque aquí mismo, con las propias evaluaciones que se han hecho, con las pruebas SABER en 20 años, no es clara la relación entre la evaluación y las decisiones políticas. Puede decirse que es un enredo el asunto, o que no sabemos evaluar, o que es difícil

conectar evaluaciones y decisiones a tomar, o que la conexión entre una y otra es arbitraria. Entonces, bajar los resultados de allá al aula, va a pasar por un liderazgo de quienes hacen las políticas educativas, liderazgo que no veo y, además, entran otras instancias que son las regionales, que es la burocracia educativa, que son las direcciones de colegio, que son los maestros, o sea, tendrían que ocurrir muchas cosas para que el efecto PISA llegue al aula.

Entonces, la pretensión es unificar, pero, mientras no toque la cotidianidad de la escuela y la labor del maestro en la práctica, las pruebas no dicen nada. La evaluación no cambia nada, son las decisiones de política educativa las que marcan rumbos.

**F.E:** Una última pregunta. Si se nos demandara, entonces, frente al rechazo de estas pruebas, plantear una alternativa —porque cuando uno rechaza una política, por lo general, le increpan: “Bueno, pero ¿cuál es la propuesta suya?”— ¿Cuál sería la opción alternativa, en términos de una evaluación, que permitiera tener una percepción más clara de los resultados de la educación en nuestro país, que nos indicara en qué dirección andar?

**R.B:** La evaluación no es la solución, porque nosotros llevamos un buen tiempo, 25 años, evaluando y una década colocándola como columna vertebral. Incluso, justificando decisiones de política educativa a nombre de la evaluación. Si fuera la evaluación, el lugar desde el cual uno pudiera entender mejor la escuela y saber qué hacer, entonces, podríamos decir: *Pensemos en una evaluación con más sentido*, pero la evaluación no lo es, o al menos como se ha hecho en Colombia y como la hace PISA. ¿Qué es la evaluación? Es una glosa dentro de un corpus de reflexiones sobre pedagogía y sistemas educativos. Lo que pasa es que esa glosa, esa nota al margen, aquí en Colombia, se ha puesto como columna vertebral... ¿Qué es a mi modo de ver lo más pertinente? Digamos que hay tres preguntas por hacerse, para ubicar entre ellas el lugar de la evaluación: Una es: *¿Qué queremos como sociedad?* y por lo tan-

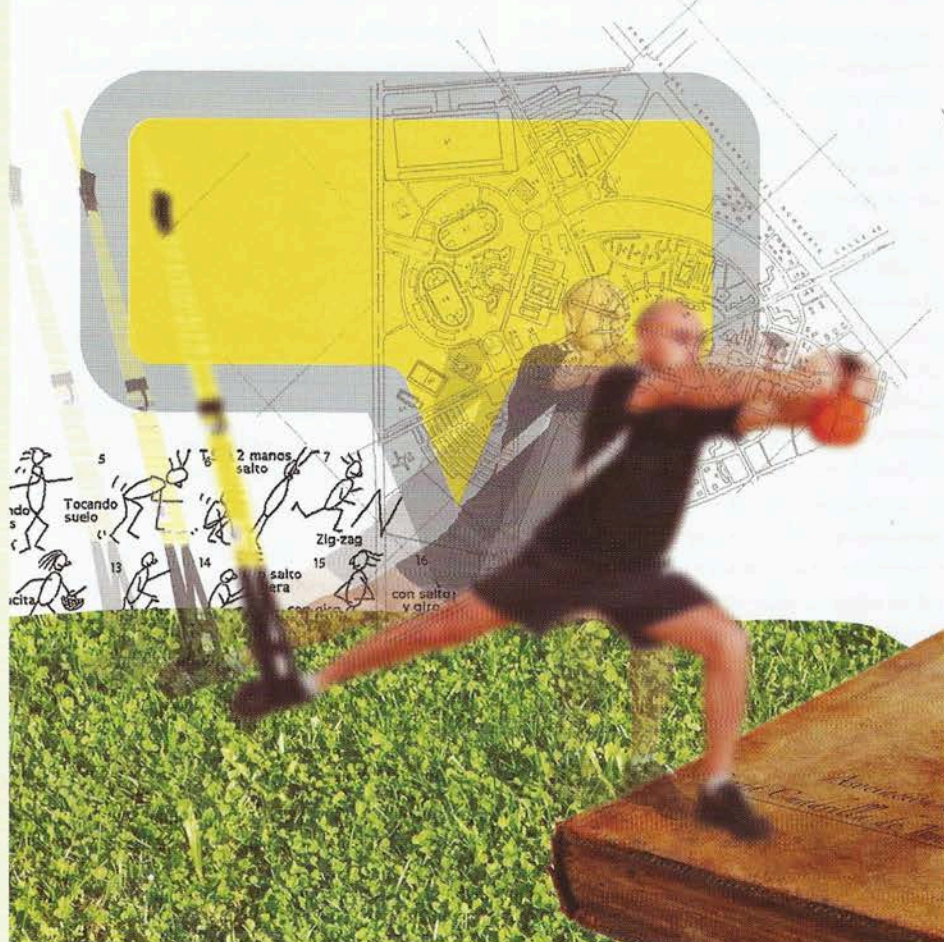
to, qué educación nos sirve para ese tipo de sociedad que queremos; dos, *¿Cómo estamos haciendo lo que estamos haciendo en materia educativa?*; y tres, *¿Cómo hacemos para acercarnos a ese ideal de sociedad?*

La primera y tercera no las contesta la evaluación, se resuelve de otras maneras. Solo la segunda pregunta nos la podría ayudar a resolver la evaluación, aunque parcial y restrictivamente. La evaluación busca responder a la pregunta, *¿cómo estamos actuando en la educación?* *¿Qué estamos haciendo?* Pero para saber qué estamos haciendo se necesitan muchas miradas, es decir, en términos de evaluación, se necesitan muchas evaluaciones y, sobre todo, reflexión de las evaluaciones que se hacen, porque usted está tratando de hacer una mirada a un trabajo con humanos que extrapola en cifras para tomar conclusiones y eso es, de alguna manera, irresponsable. Pero a partir de esos ejercicios uno podría hacer una serie de reflexiones, siempre que haya diversidad de miradas y metodologías. Habría que hacer de estas más sugerencias de investigación y discusión y menos uso político irresponsable. Pero, en cambio, la primera pregunta, de *¿qué queremos como sociedad?* y, en correspondencia, *¿qué proyecto de educación queremos?* es otro tipo de reflexión con otros acercamientos. Tanto en la primera, como en la tercera pregunta, estamos abocados a construir consensos.

A más claridad del proyecto educativo deseado, más sentido puede adquirir una evaluación, siempre que se realice con diferentes abordajes. Ahora bien, los resultados de una evaluación son herramientas, nada más. Y un uso responsable de estas herramientas, podría ayudarnos a mirar qué ocurre y qué es posible en la escuela, es decir, contribuiría a acercarnos a comprender la cotidianidad de la vida escolar. Porque es la cotidianidad de nuestra aulas e instituciones escolares las que hacen trizas todas las ilusiones. Mientras tanto, la cotidianidad escolar seguirá siendo tercamente indiferente a los resultados PISA.

# El pensamiento de los profesores de educación física

## acerca del currículo en la formación de licenciados



Ibette Correa Olarte

Corporación Universitaria CENDA

### Presentación

Este proyecto de investigación se realizó durante el proceso de formación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en la Línea de Evaluación y Gestión Educativa y tiene como propósito aportar al campo de la evaluación del currículo en la formación de licenciados con eje en el pensamiento

del profesor sobre sus prácticas pedagógicas; hace foco en el caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC\_LEF en la UPN.

## Propósito de investigación

La intención de este proyecto se centra en identificar, a través de las narrativas de los profesores, las concepciones que circulan sobre el Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, sus finalidades, los procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones de poder entre profesores y estudiantes; las estrategias para la evaluación de los aprendizajes y las posibilidades de mejorar lo que se considere necesario.

## Contextualización de la investigación

La *evaluación educativa* es un proceso que, históricamente, se ha percibido como problemático cuando no indeseable, tanto si se trata de los aprendizajes, como de los procesos de enseñanza o de los planes curriculares. En todos los casos y particularmente en lo que tiene que ver con evaluación curricular se asume como imposición y se cree que siempre conduce a resultados o juicios negativos con consecuencias poco deseables para las instituciones educativas y para los sujetos que son objeto de evaluación. Esta comprensión negativa del ejercicio evaluativo proviene de una cultura que se ha instaurado en el imaginario colectivo como consecuencia del uso generalizado de modelos tradicionales, cuantitativos y, generalmente, de origen empresarial centrados exclusivamente en la rendición de cuentas.

Históricamente, los procesos de evaluación del currículo en Colombia se han enmarcado en una tradición técnica que se concretan como parte de las políticas educativas y, desde hace más o menos quince años, sus resultados han determinando el curso de la educación en todos los niveles y ámbitos de la sociedad. En el caso de la Educación Superior puede afirmarse que todas los intentos de reformas educativas –igual que en los demás niveles educativos– se soportan sobre la base de resultados de evaluaciones y mediciones sobre la eficiencia y eficacia del sistema, derivados de los postulados de la teoría económica, el gasto público, la calidad entendida

como relación costo beneficio y la cobertura asimilada exclusivamente como ingreso al sistema nacional.

De esta manera, las consideraciones eficientistas que fundamentan la evaluación de los programas curriculares dejan por fuera asuntos fundamentales que serían inherentes a las condiciones de una educación de calidad en sentido pedagógico.

Como alternativa para superar esta práctica de rendición de cuentas y verificación de objetivos predeterminados elaborados desde instancias ajenas a los contextos donde se aplica la evaluación, han surgido modelos de evaluación educativa participativos y democráticos que plantean otra mirada sobre sus usos y beneficios.

La definición del sentido de esta investigación se configura a partir de dos preguntas que evidencian la necesidad de volver la mirada hacia los sujetos evaluados en los diferentes procesos: La primera pregunta: “¿Cuál ha sido el verdadero tratamiento dado a quienes están en el centro de la acción educativa? Esta cuestión indaga por el rol que juegan los sujetos evaluados en todo el proceso; y la segunda: ¿Cómo se concibe realmente y se aplica el papel asignado a la evaluación en los planteles educativos en los verdaderos protagonistas de ella, profesores y estudiantes? Se refiere a las maneras como se concibe y apropia la evaluación por esos mismos sujetos actores de los procesos educativos (Niño L. S., 2007)

Ya que las respuestas a estas preguntas, según las investigaciones en el campo, no son muy alentadoras, porque los protagonistas de la acción educativa son los grandes ausentes en el diseño de propuestas de evaluación educativa o porque su voz es silenciada por vía de procesos técnicos y asépticos, se hace urgente promover la realización de otras estrategias y diseños de evaluación. En este caso se trata de involucrar a los profesores de la Facultad de Educación Física de la UPN en la construcción de una caracterización con intención evaluativa sobre el currículo que orienta la formación y de esta manera plantear un

cambio en el sentido de la evaluación desde una comprensión que se relaciona con lo propuesto por Santos Guerra (2003) cuando afirma que puede ser “un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones y que está impregnada de dimensiones psicológicas, culturales, políticas y morales” (p. 70).

Se parte entonces del *pensamiento de los profesores* de la facultad quienes, a partir de una entrevista sobre los aspectos estructurales del currículo, expresan su manera de articular, apropiar y desarrollar los planteamientos del PC\_LEF. En el mediano plazo se espera demostrar que estas estrategias de evaluación, desde enfoques alternativos, constituyen un aporte que permite superar la poca influencia que tienen las reformas educativas en la vida de las instituciones educativas y en la realidad de las aulas, cuando emergen de evaluaciones externas y se imponen a través de decretos, acuerdos y ordenanzas.

Atender a las narrativas de los profesores, actores de los procesos educativos, permite también hacer frente a la crisis de legitimidad por la que atraviesa la evaluación educativa a causa de las “promesas esgrimidas por el modelo de sociedad neoliberal que ha causado más desastres y desigualdades en donde prometieron remediar con todo el despliegue ideológico y mediático diseñado por entidades transnacionales” (Niño L. S., 2007, p. 10). Las pruebas nacionales e internacionales y en general la evaluación como rendición de cuentas o *accountability* representan un grave peligro, primero porque instauran comparación y competencia entre realidades educativas que son incomparables pero, sobre todo porque siguen propiciando la desigualdad, haciendo más débiles justamente a los más débiles (Santos Guerra M., 1999)

La reflexión sobre el ser y hacer de la evaluación y sobre la necesidad de instaurar una nueva cultura para su desarrollo centrada en la participación, la autoevaluación y la meta-evaluación requiere un cambio de paradigma que señale un giro hacia la concepción de la evaluación como proceso de investiga-

ción, cualitativo, democrático y diverso que reconozca el carácter histórico de la escuela y la educación, la importancia de la colectividad en el diseño, implementación y uso de la información que revelan los resultados y en donde, en general, se comprenda la evaluación como ejercicio profesional desde una perspectiva crítica (Álvarez, 2000).

La evaluación de los programas académicos de Educación Superior que se ha venido desarrollando desde comienzos del año 2000 con fines de acreditación ha obligado a las Facultades de Educación del país, incluyendo a la Universidad Pedagógica Nacional, a realizar procesos de evaluación del tipo rendición de cuentas, cumplir con requisitos y responder a parámetros mínimos internacionales, pero esta evaluación no abarca, ni reconoce el sentido de la formación de los programas, por eso, es necesario complementar dicha mirada, con procesos cualitativos, un poco más domésticos que permitan conocer la realidad de lo realizado en los proyectos curriculares y es allí donde esta investigación cobra importancia.

### Enfoque metodológico

Esta es una investigación cualitativa que hace visible la relación entre el currículo oficial y la práctica pedagógica en la formación de licenciados en educación física en la UPN a partir del pensamiento de los profesores. De acuerdo con el diseño metodológico propuesto por Eisner (1990) se desarrolló una fase descriptiva, una narrativa que, con base en lo expresado individualmente por cada profesor, ofrece un panorama general del pensamiento de los profesores del programa; una fase de interpretación consistente en la confrontación del pensamiento colectivo de los profesores, expresado en los textos descriptivos, con los referentes conceptuales que sirven de fundamento a este proyecto; esta fase hace visibles unas Categorías Emergentes –CE– que sirven de guía para la construcción de los juicios valorativos sobre el pensamiento de los profesores acerca del currículo (ver tabla 2). La fase de valoración se elaboró con base en los conceptos sobre currículo, evaluación

y formación de maestros que permitan identificar los rasgos de la práctica pedagógica que se identifican, potencian o enrarecen la puesta en escena de lo contenido en el documento oficial de la licenciatura. De donde se construyen las temáticas o rasgos característicos de los hallazgos.

Atendiendo a la naturaleza subjetiva y colectiva que subyace a toda propuesta curricular y siguiendo a Eisner (1990) se entiende la indagación sobre la evaluación como crítica educativa en tanto el resultado del proceso expresa nuevas comprensiones que emergen, primero,

## Una fase descriptiva, una narrativa que, con base en lo expresado individualmente por cada profesor, ofrece un panorama general del pensamiento de los profesores del programa

de la expresión de las cualidades que constituyen el desarrollo curricular en la licenciatura y que están presentes en los discursos enunciados por sus profesores; segundo, de la sistematización de un proceso de indagación que depende de tres percepciones fundamentales: ver, oír y sentir; tercero, de la construcción de criterios de organización de las comprensiones emergentes; cuarto, del proceso de transformación de la experiencia individual expresado en texto narrativo, esto es, pasar de la experiencia propia de cada profesor a la narrativa de un texto público que aporte sentido colectivo a las acciones que ponen en escena el currículo. Este proceso aporta sentidos y significados a la realidad estudiada gracias a la construcción de juicios valorativos que señalan nuevas rutas de acción fundamentadas en una comprensión mucho más amplia de la realidad (Eisner, 1990), al tiempo que intenta comprender las problemáticas propias de la acción educativa y las expectativas formativas de profesores y estudiantes en su entorno sociocultural (Carr & Kemmis, 1988).

Así, esta investigación se convierte en el motor de

*... un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación (Niño L. S., 1995, p. 15).*

Para describir e interpretar las prácticas pedagógicas de los profesores del PC\_LEF se acudió a los denominados *enfoques investigativos alternativos* sobre el pensamiento del profesor que, como menciona Fandiño (2007), se apoyan en procesos 'fenomenológico-cualitativos',

en función de los cuales se acepta que el científico social no puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones (p. 21). La pretensión, por tanto, no es expresar generalizaciones sobre los problemas del currículo, sino comprender las relaciones que ocurren en la cotidianidad de su implementación; y dada la naturaleza compleja del pensamiento y la importancia que reviste en la definición del sentido de la formación, se trata de identificar cuáles son los pensamientos que subyacen a la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica para visibilizar las teorías y creencias que se configuran en el desarrollo del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación física PC\_LEF de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

La crítica educativa se realizó a partir de una entrevista semiestructurada (ver tabla 1) sobre cinco aspectos estructurales del currículo: Finalidades, organización de contenidos, procesos de enseñanza aprendizaje, relaciones maestro-estudiante, y evaluación. Con base en los pensamientos de los profesores leídos



a la luz de los planteamientos de Eisner (1990, 1998, 1976); Páramo (2005, 2006) y Blumer (1982) emerge una comprensión mucho más amplia del currículo que puede servir de soporte a nuevas decisiones de acción formativa.

### Contenidos teóricos que apoyan de la investigación

El documento de informe final de investigación presenta en el primer capítulo un recorrido por el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del profesor y sus aportes al campo curricular, desde Jackson (1992); Contreras (1985); Marcelo (1984, 1992); Porlan y Rivero (1984); Gimeno (1988); Gimeno y Pérez (1992); hasta los hallazgos en Colombia a partir de lo realizado por Perafán (2005) y Fandiño (2007) y que han sido de gran importancia para comprender los procesos de formación del profesorado en Colombia.

En el mismo capítulo se desarrolla la categoría de currículo con eje en los planteamiento de Juan Ignacio López Ruiz, (2000, 2005) quien propone dos matices fundamentales para entender los problemas de su comprensión; el primero es utilizar el concepto de lentes en cambio de enfoques, para comprender el devenir histórico de las teorías curriculares: la lente técnica, la lente práctica y la lente crítica; y el segundo es interpretar estas teorías desde su lógica subyacente, es decir, desde el tipo de pensamientos que hacen posible entenderlo de una manera particular y que desencadenan maneras de entender la educación, la cultura, el ser humano y el conocimiento. Con estas precisiones López Ruiz establece que el currículo es una construcción histórica, por tanto social y cultural en la que se manifiestan, a manera de pliegues deleuzianos, las características complejas y diversas de un contexto particular, según la lente con que se comprenda.

Sigue un recorrido histórico por la formación de maestros en Colombia, su surgimiento como sujeto público y las dinámicas sociales y culturales que han configurado su función social y su participación en la construcción del Estado Nación y de la identidad nacional.

Tomando como referentes a Martínez Boom, Castro & Noguera (1999); Herrera (2000); Fandiño (2008); y Echeverry (2000, 2002); este capítulo finaliza con una mirada retrospectiva y esperanzadora sobre el Movimiento Pedagógico Nacional con base en los estudios que al respecto ha hecho el Profesor Alfonso Tamayo (2006).

Se incluye una caracterización de los modelos de formación de profesores en Colombia que se ha sistematizado en investigaciones e informes realizados por la Universidad Pedagógica Nacional (2004) y que señalan las dinámicas de la formación del profesorado en todas las áreas incluyendo a la educación física. El caso de los modelos en la formación de Licenciados en Educación Física se fundamenta en los trabajos de García Ruso (1997) y la crítica a dichos modelos expuesta por Arnold (1991) y Kirk (1990). Cierra el capítulo una descripción general sobre el documento PC\_LEF su estructura e intencionalidades formativas.

### Rasgos dominantes en la investigación

#### El currículo como acontecimiento de saber y de práctica

Es una constante en el proyecto de investigación identificar la complejidad que asume el concepto de currículo en las prácticas de los docentes: en efecto, en su pensar sobre el currículo aparecen múltiples relaciones que contribuyen a su configuración desde los propósitos de formación, los criterios de selección de contenidos, las múltiples estrategias de enseñanza que utilizan en el aula de clase, los recursos materiales y bibliográficos, así como diversas formas de evaluar.

Cada docente se apropia, interpreta, aplica y toma posición crítica frente a la propuesta curricular, se nota aquí cómo la experiencia determina el tipo de apropiación que cada uno hace y cómo la convierte en intencionalidades en la práctica pedagógica imposible de tal manera que es imposible reducir la comprensión sobre el currículo a un simple esquema del plan de estudios.

Existen factores fundamentales que aportan elementos para comprender el currículo: el contexto social, la formación del profesor universitario y la cultura instalada en el programa, son particularidades que dan sentido y significado a las intenciones de apropiación y aplicación del currículo. De la misma manera como una partitura es interpretada por cada músico en su estilo propio, los profesores se apropian de una propuesta curricular y comienzan un recorrido que pasa por la experimentación, el ensayo y error; la evaluación permanente y la crítica desde donde se justifica la toma de decisiones que orientan la práctica.

Esta manera de tomar decisiones, que parte del pensamiento particular de los profesores sobre el contexto social, configura una cultura social instalada que se manifiesta en el currículo; desde allí se intentan conciliar un conjunto de saberes sociales de diferente índole que permiten la actuación de los implicados en una propuesta educativa, con un conjunto de saberes normativos que ofrecen razones explicativas para la elección de los contenidos en los diferentes aspectos curriculares; este vínculo es muy importante en el deseo de transformación de la educación en general y especialmente del sentido que se otorga a la formación docente toda vez que permite, como lo menciona Cullen (2004), dimensionar la educación en el campo de la filosofía práctica para hacer frente a los discursos que la han asimilado como política económica a través de los conceptos de calidad, la producción y el gasto público.

#### La práctica pedagógica, posibilidad de escenificación y distinción de una apuesta curricular propia

Asumir una transformación curricular con implicaciones paradigmáticas exige una praxis social poderosa que, como en este caso, se vuelve discurso cotidiano y puede permear todos los ámbitos institucionales implicados en su implementación. Las estrategias individuales y colectivas que tienen como propósito

la deliberación y el consenso ilustrado generan un efecto socializador no solamente de los contenidos que deben ser enseñados, sino de los problemas que deben ser resueltos para implementar y asignan una especie de distinción a una propuesta formativa. Estas estrategias deliberativas que involucran, como en el caso del PC\_LEF, a profesores, estudiantes, administrativos y comunidad académica de pares, evidencian una manera de avanzar en la superación de la idea culturalmente aceptada, de que un diseño educativo es letra muerta y que el papel aguanta todo. De tal manera y para no ahogarse en discusiones interminables y poder concretar los asuntos necesarios, es deseable buscar un punto medio que sea lo suficientemente abierto como para permitir las actuaciones diversas de los profesores en su apropiación y cerrado en la justa medida para que favorezca comprender un marco común que permita conectar con los intereses de la comunidad.

Esta investigación permite identificar que, tratándose de una apuesta curricular, no existe una fórmula predeterminada que garantice su efectiva realización, muchos son los diseños excelentes que nunca se concretan en la realidad del ejercicio práctico. En este caso, las narrativas de los docentes expresan una cultura de búsqueda permanente que se ha instalado gracias a dos procesos institucionales que hacen visibles, periódicamente, las decisiones de los profesores y facilitan hacer ajustes sobre el desarrollo de los programas académicos. El primero, la deliberación y el consenso; y el segundo, las jornadas pedagógicas por áreas de formación o por ciclos de formación; ambas estrategias visibilizan los problemas compartidos, las preocupaciones recurrentes y las actuaciones que en consenso aparecen como extrañas, ajenas o contrarias a la filosofía del currículo.

Puede afirmarse que la didáctica específica cumple con dos funciones principalmente: define la intencionalidad sobre la acción del docente en formación, es decir, sitúa políticamente la práctica pedagógica, los énfasis, relieves y silenciamientos que ocurren en el desarrollo de cada programa; y establece las reglas

del juego para los estudiantes. Así, la didáctica pone en escena los dispositivos de control del desarrollo de un curso, como maneras de abordar los problemas, las situaciones de controversia y las rutinas que enmarcan de las acciones cotidianas. Si esto es así, significa la posibilidad de superar la visión instrumental sobre la didáctica considerada como dominio de un conjunto de pasos para la enseñanza eficaz en función de los intereses del maestro.

En el área de educación física, la experiencia corporal como eje en la formulación de las tareas y actividades trae consigo la posibilidad de concretar un currículo flexible, diverso, integrado que abarca, además de las prácticas cotidianas de la actividad física y el deporte, la comprensión de prácticas corporales culturales emergentes que, seguramente, permitirán hacer realidad los planteamientos de la pedagogía como disciplina reconstructiva, es decir, una pedagogía de la corporeidad que se reflexiona permanentemente para atender las exigencias de un mundo en permanente movimiento.

Si, como plantea Kemmis (1993) “necesitamos una teoría más poderosa del currículo que nos permita efectuar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los currículos contemporáneos y actuar más adecuadamente sobre la base de lo que conocemos” (p. 9) entonces, es necesario pensar mucho más profundamente en la praxis, como una interacción social mucho más amplia ya que parece ser que los cinco elementos estructurantes del currículo dejan por fuera las relaciones intersubjetivas o como las denomina el profesor Ávila (2005) las relaciones intergrupales que ocurren en el encuentro pedagógico.

### La búsqueda de acciones pedagógicas para concretar un cambio de paradigma

El objetivo primordial del PC\_LEF fue sin lugar a dudas proponer un giro epistemológico, tanto en la comprensión de la educación física como en los procesos de formación de licenciados en educación física. En cuanto a la Educación Física se

partió de situar la “experiencia corporal” como objeto de estudio para contrarrestar el tradicional deporte y actividad física. Por esta vía, y de acuerdo con Eisner, se hace posible transitar de asignatura cerrada, es decir, de área del conocimiento y del saber conformada por “un conjunto finito de ideas y conductas por aprender acerca de las cuales hay considerable acuerdo entre los profesores y los programadores del currículo y cuya evaluación puede ocurrir en razón, también, a dominios limitados del aprendizaje” (1976, p. 32) se avanzó hacia una comprensión de asignatura abierta, esto es: no secuencial, donde se acentúa en el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad: Este hecho podría decirse que constituye un gran paso en el propósito de asignar un alto contenido educativo a la educación física y superar la crítica que permanentemente se ha hecho como área que “instruye allí donde se espera una acción educativa” (Kirk, 1990).

En relación con la formación de licenciados, el giro paradigmático tiene que ver con la inclusión de la dimensión ético-política que participa en la formación de una subjetividad del maestro que promueve una lectura comprensiva de la realidad desde donde propiciar transformaciones en el entorno.

En este mismo sentido, cambiar la pregunta sobre la organización de los contenidos de “¿Qué contenidos incluir?” por “¿Cómo están los contenidos socialmente organizados y desarrollados?” significa incluir en la definición de los programas de asignatura la lectura de los contextos y los intereses de los sujetos individuales; es, también, comenzar a pensar cómo está organizada la sociedad en su conjunto, qué enfatiza, qué silencia, qué impone, quién impone y por qué. Esto nos permite hablar de un currículo en función de la cultura y el mundo de los sujetos en formación y superar la visión reducida desde el campo meramente disciplinar.

Esto también implica un tránsito de la pregunta en relación con el conocimiento que se legitima para ser enseñable. Ir desde qué contenidos enseñar hacia la construcción colectiva del sentido de lo que se enseña, supera la racionalidad

# Revista Educación y Cultura

## Distribuidores y puntos de venta

TELÉFONO (1) 2453925 CELULAR 3155299515

### Amazonas

Leticia  
SUDEA  
Cra. 9 No. 14-32  
Teléfono: 098 5924247

### Antioquia

Medellín  
ADIDA  
Cll 57 No. 42-70  
Teléfonos: 094 2291000  
094 2291030

### Arauca

Arauca  
ASEDAR  
Cll 19 No. 22-74  
Teléfono: 097 8852123

### Atlántico

Barranquilla  
ADEA  
Cra. 38B No. 66-39  
Teléfono: 095 3563349  
Agustin Artunduaga  
Cll. 52 No. 19 B - 45  
0953461968  
agustinmagisterio@yahoo.es

### Bolívar

Cartagena  
SUDEB  
Calle del cuartel 36-32  
Monpos  
Carlos Alberto Campos Castro  
Calle 18 A No. 4-20  
Teléfono: 6856152  
carcamcas54@hotmail.com

### Boyacá

Tunja  
SINDIMAESTROS  
Cra. 10 No. 16-47  
Teléfono: 098 7441546  
Luz Adriana Castañeda  
Carrera 1 Este No. 33-22 Apto. 101  
Teléfono: 098 3138578601  
lucitacas@hotmail.com

### Caldas

Manizales  
EDUCAL  
Cll. 18 No. 23-42  
Teléfono: 968 801046

### Casanare

Yopal  
SIMAC  
Cra. 23 No. 11-36 Piso 3  
Teléfono: 098 6358309  
Luis Eduardo Correa  
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3 - Casa  
Del Educador  
Celular: 3134414102  
ecor28@hotmail.Com

### Caquetá

Florencia  
AICA  
Cra. 8 No. 6-58  
Teléfono: 098 4354253

### Cauca

Popayán  
ASOINCA  
Cll. 5 No. 12-55  
Teléfono: 092 8220835  
Ediciones Ciudad Universitaria  
Cll. No. 4-44  
Teléfono: 092 8244903  
Santander De Quilichao  
Cecilia Ramos  
Carrera 11 No. 4-22  
Teléfono: 8297949  
ceramel2008@hotmail.com

### Cesar

Valledupar  
ADUCESAR  
Cll. 16A No. 19-75  
Teléfono: 095 5713516

### Chocó

Quibdó  
UMACH  
Cra. 6A No. 26-94  
Teléfono: 094 6711769

### Córdoba

Montería  
ADEMACOR  
Cll. 12A No. 8A-19  
Teléfono: 094 7865231  
Manuel Guzmán Espita  
Cll. 12A No. 8A-19  
Celular: 314 5410085  
Teléfonos: 094 7835630  
094 7865231

### Cundinamarca

Bogotá  
ADE  
Cll. 25A No. 31-30 Norte  
Teléfonos: 3440742 - 2445300  
Cra. 9 No. 2-45 Sur  
Teléfonos: 2890266 - 2898908  
ADEC  
Cll. 25 No. 31A-52  
Teléfono: 091 2444155  
CUT  
Cll. 35 No. 7-25  
Teléfonos: 3237950 - 3237550  
USDE  
Cra. 8 No. 19-34 Of. 6-10  
Teléfonos: 3348826 - 2814552  
Eliana Duarte  
Cll. 142 No. 9-31 Apto. 403  
Teléfonos: 4736455 - 3016649996  
eliduarte73@yahoo.es

Alejandria Libros Ltda.  
Calle 72 No. 14-32  
Teléfono: 3450408  
Alejandria Libros-Centro  
Calle 18 #6-30  
Teléfono: 3421359

### Guajira

Riohacha  
ASODEGUA  
Cll. 9 No. 10- 107  
Teléfono: 095 7285061

### Guainía

Pto. Inírida  
SEG  
Julián Gutiérrez Murillo  
Teléfono: 098 5656063

### Guaviare

San José del Guaviare  
ADEG  
Cll. 9 No. 22-56  
Teléfono: 098 5840327

### Huila

Neiva  
ADIH  
Cra. 8 No. 5-04  
Teléfono: 098 8720633  
José Fendel Tovar  
Cll. 16 No. 15B-20  
Teléfono: 098 8737690

### Magdalena

Santa Marta  
EDUMAG  
Cra. 22 No. 15-10  
Teléfono: 095 4203849  
Librería El Amanuense  
Calle 16 No. 3-40  
Teléfono: 095 4200993  
elamanuenselibros@gmail.Com

### Meta

Villavicencio  
ADEM  
Cra. 26 No. 35-09 San Isidro  
Teléfono: 098 6715558

### Nariño

Pasto  
SIMANA  
Cra. 23 No. 20 -80  
Teléfono: 092 7210696  
Alirio Ojeda  
Cll. 11 No. 29-32  
Celular: 3166196811  
Aliriojeda@hotmail.com

### Norte de Santander

Cúcuta  
ASINOR  
Avda. 6 No. 15-37  
Teléfono: 097 5723384  
Homero Cuevas Peñaranda  
Avenida 6 No. 15-37  
Teléfono: 097 5709112

### Putumayo

Mocoa  
ASEP  
Cra. 4 No. 7-23  
Teléfono: 098 4204236

### Quindío

Armenia  
SUTEQ  
Cra. 13 No. 9-51  
Teléfono: 096 7369060

### Risaralda

Pereira  
SER  
Cll. 13 No. 6-39  
Teléfono: 096 3251827

### San Andrés Islas

ASISAP  
Cra. 3 No. 6-25  
Teléfono: 098 5123829

### Santander

Bucaramanga  
SES  
Cra. 27 No. 34-44  
Teléfono: 097 6341827  
Carlos Felipe Gonzalez  
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3  
Teléfono: 097 6454884  
San Gil  
Richard Campo Ballesteros  
Cra. 8 No. 9-68  
Celular: 316 6649319

### Sucre

Sincelejo  
ADES  
Cra. 30 No. 13A-67  
Teléfono: 095 2820352  
Ruby Martinez Julio  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
Teléfono: 095 2818818  
libreriamagisterio@hotmail.com

### Tolima

Ibagué  
SIMATOL  
Avda. 37 Cra. 4 Esquina  
Teléfono: 098 2646913

### Valle

Cali  
SUTEV  
Cra. 8 No. 6-38  
Bugá  
Gerardo Osorio / Librería Lea  
Carrera 12 No. 5-67  
Teléfono: 2280210

### Vaupés

Mitú  
SINDEVA  
Cra. 12 No. 15-17  
Teléfono: 098 5642408

técnica ceñida al problema de la verdad científicamente comprobada y dirige los esfuerzos de la formación hacia lógicas críticas en donde la verdad que se legitima no puede estar ausente del consenso social, histórico y cultural de los grupos humanos involucrados. De acuerdo con lo anterior: "Proporcionar sentido, significado y estructura al conocimiento es la base de una idea que permite construir el propio conocimiento que parte de la posibilidad de satisfacer la propia necesidad y curiosidad de saber y configura un potente punto de partida para la acción en tanto involucra plenamente al sujeto en el deseo de aprender; Según Bruner (1966) esto concreta la oportunidad de "utilizar el pensamiento por el propio pensamiento con la confianza de un científico; y haría realidad la idea de Stenhouse del maestro como investigador de su propia práctica.

Se comprueba aquí, también, que los docentes no comprenden su práctica curricular como la aplicación minuciosa y rigurosa según un modelo preestablecido, sino que se comportan de una manera híbrida utilizando los modelos como caja de herramientas según contextos específicos, sujetos particulares y niveles de formación. Acudir a las narraciones de los sujetos como puntos de partida para la toma de decisiones genera en los futuros licenciados un pensamiento más divergente, inclusivo, mucho más creativo y, por lo tanto, un pensamiento que se aleja de la tradición positiva que nos enseñó una sola manera de percibir la verdad y la realidad. Este planteamiento es explicado por Eisner cuando dice:

*Cuanto menos gobernada por las reglas y más figurativa sea la sintaxis, tanto más permite una interpretación idiosincrática y novedad en la forma. O, dicho de otra manera, cuanto más se aleja uno de la prescripción convencional, mayor es el margen que tiene para la elección personal... para cultivar la creatividad y fomentar la individualidad que participa en la creación colectiva (1998, p. 114).*

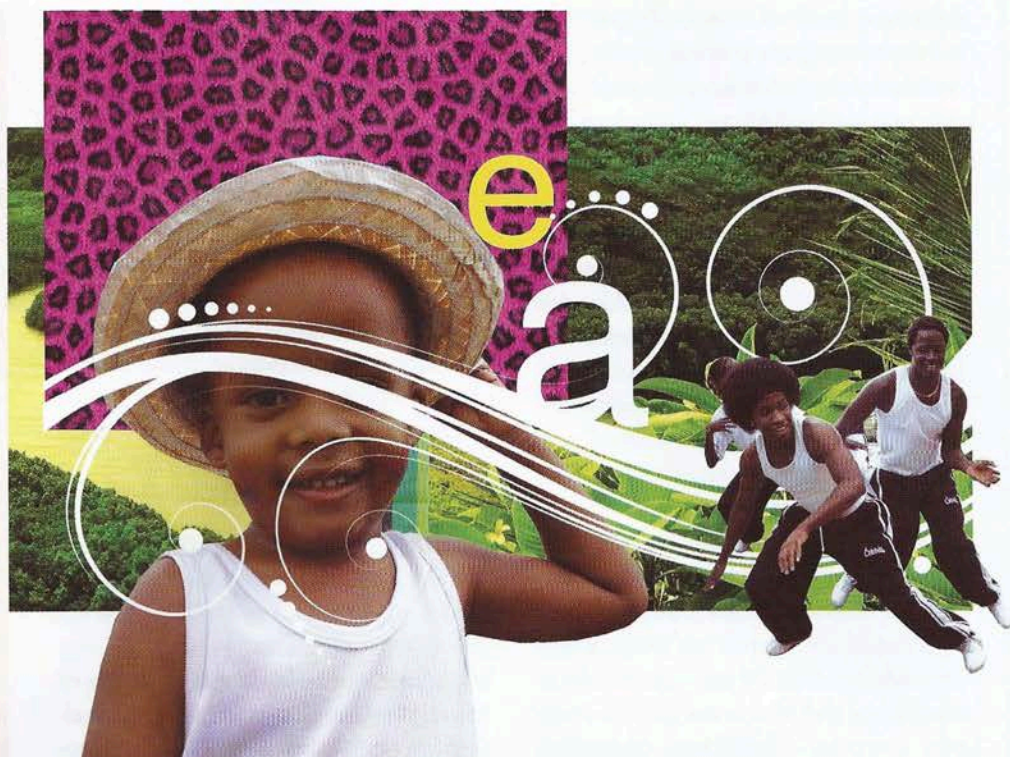
De otro lado, la investigación sobre el pensamiento y las actuaciones pedagógicas y didácticas de los profesores, que ha dado como resultado la siste-

matización de los modelos pedagógicos que durante mucho tiempo han sido enseñados como cuerpos estancos para orientar la práctica de los futuros licenciados comienza a evidenciar sus debilidades, toda vez que, como lo sospecharán Correa y Martínez en su investigación del año 2006, esa manera de enseñar los modelos inmoviliza la búsqueda de alternativas de realización práctica en lo docentes y los compromete con las formas establecidas de la educación física casi siempre asimilada a las estrategias del entrenamiento físico-deportivo que en la escuela no le han permitido participar en las decisiones sobre el currículo, la educación y la política educativa. La enseñanza no es un asunto de modelos y, de acuerdo con los resultados de esta investigación, la formación debe preparar más bien para comprender las emergencias, las irregularidades, las fluctuaciones del ambiente, las condiciones de la vida que nunca podrán ser atendidas desde modelos rígidamente establecidos.

La discusión epistemológica que se hace visible desde este proyecto de investigación se relaciona con las confusiones que se hacen evidentes en los pensamientos de los profesores al referirse a las teorías que soportan su acción, a sus comprensiones particulares sobre la enseñanza, el currículo, la educación, la educación física. Allí aparecen las llamadas "teorías implícitas" que muchas veces enrarecen la comprensión de los temas porque es notoria la dificultad de trazar límites entre las opiniones, la mera intuición y el saber construido metódicamente a través de la sistematización, la indagación organizada o la investigación formal. Este será un asunto sobre el que es necesario seguir trabajando para recuperar el estatuto epistemológico de la pedagogía, la pretensión de intelectualidad del maestro y la relevancia y pertinencia de la investigación sobre el currículo.

## Referencias bibliográficas

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Correa, I., & Martínez, N. (2006). "El pensamiento del profesor de educación física: Un acercamiento a las prácticas institucionales". En: *Perfiles ético-políticos de la educación*, Cullen, C. (2004). Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García R, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona, España: INDE.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo. Más allá de una teoría de la reproducción* (Segunda edición). Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- López Ruiz, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga : Algibe.
- Niño, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metasevaluación*. Bogotá: UPN.
- Niño, L. S. (1995). "Referentes teóricos sobre la evaluación". En: *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*. Bogotá: UPN.
- Santos Guerra, M. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres". En: *Enfoques Educativos* (5), pp. 69-80.
- Tamayo, A. (2010). "Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por reconstruir)". En: *EVALUANDO\_NOS, De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, A. (2006). *El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía)*. Brasil: U. de Campinas: Ed. HISTEDBR (24), pp. 110-113.



# Educación afro y conciencia crítica

## La influencia del pensamiento de Freire en los procesos educativos afrocolombianos

### Resumen

Este artículo analiza la influencia de Pablo Freire en el proceso de construcción de una educación liberadora al interior del movimiento pedagógico de las comunidades afrocolombianas. Se retoman conceptos básicos de la obra del autor y se comparan con las definiciones de etnoeducación o educación propia que los colectivos de docentes afro están discutiendo desde la década de los ochenta. Invita a la reflexión sobre la necesidad de una educación dialogante como base para lograr el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Este aspecto, en el seno de las poblaciones afro descendientes en Colombia y América, tiene características especiales, dado que la transitividad ingenua, en este caso, está mediada por

complejas y específicas estrategias de colonialidad tanto en el pasado como en el presente, en cuya profundización ha actuado en forma sistemática y deliberada el sistema educativo oficial.

### Palabras clave

Educación propia, conciencia crítica, conciencia ingenua, población afrocolombiana, educación liberadora, etnoeducación, colonialidad.

### Introducción

El presente artículo sigue la línea de los pensamientos clave de la obra de Freire desde *Educación como práctica de la Libertad* hasta *Pedagogía de la esperanza*, pasando por *Pedagogía del Oprimido*. El



Jorge Enrique García Rincón

Mesa Departamental de  
Educación Afro-Nariño  
Jegar2013@hotmail.com

propósito es develar este pensamiento como susceptible de ser aplicado a las realidades de todos los países latinoamericanos en cuanto víctimas del sistema colonial europeo.

Vale anotar de entrada que, aunque el pensamiento freiriano y sus diferentes categorías no está referido a una población específica, es innegable que se puede concretar en situaciones reales de pueblos que califican dentro del concepto de comunidades “oprimidas”. De la misma manera, así como Freire ha influenciado el pensamiento de un número indeterminado de autores latinoamericanos, nos asiste la certeza de que sus ideas también han afectado positivamente los movimientos sociales de América latina entre ellos los procesos de reivindicación de los negros colombianos por una educación que los recupere como seres históricos, pensantes, dueños de territorios y poseedores de unas prácticas culturales distintas del resto de las sociedades colombianas.

### **La Educación dialogante o el paso a la conciencia crítica**

En *La educación como práctica de la libertad* (1965), Paulo Freire desarrolla los conceptos de “intransitividad”, “transitividad ingenua” y “transitividad crítica”. La primera, dice el autor, “se caracteriza por la casi exclusiva centralización de los intereses del hombre en torno a las formas más vegetativas de vida” (1965, p. 44). Esta condición específica de una sociedad producto de los procesos de “masificación” da cuenta también de la deshumanización a la que ha sido sometida por la falta de un existir vitalmente en el plano histórico o por no tomar conciencia de su historicidad.

La superación de la intransitividad se hace a partir de la concientización. Sin embargo, al lograr la transitividad al mundo histórico esta se revela en un primer momento como conciencia transitiva preponderantemente ingenua. Es decir, una conciencia caracterizada, entre otros aspectos, por el simplismo en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el mejor tiempo fue el pasado; por la subestimación del

hombre sencillo; por una fuerte inclinación al gregarismo característico de la masificación (1965, p. 46). De este estado del hombre podemos decir también que se trata de una alienación en términos de Fanon (1968), alienación en la cual su forma de relacionarse con el mundo aún no le pertenece al hombre. Este es el caso de las sociedades de origen africano en Colombia (tanto las que habitan en los territorios ancestrales como las del

mundo urbano) cuya forma de actuar en lo social revela un sentimiento de subalternización e inferioridad frente a otros grupos sociales. El rezago de la esclavización de sus antepasados y el racismo estructural aplicado estratégicamente sobre ellos, hace de esta comunidad un pueblo en transitividad ingenua a la historia colombiana, cuya mentalidad colonizada o domesticada en términos freirianos, les hace concebir el asistencialismo como un beneficio antes que reconocerlo como un atentado a su dignidad y su identidad. Esta noción de transitividad ingenua, de esta manera, se vuelve explicativa de la situación de las comunidades afrocolombianas en la medida en que este concepto describe el tránsito de esta comunidad colonizada y luego campesina a los ambientes de modernización y urbanización desde la segunda mitad del siglo XX.

El concepto que contrarresta el de transitividad ingenua es el de transitividad crítica que, de acuerdo con Freire, se caracteriza, entre otros aspectos, por la profundidad en la interpretación de los problemas; por sustituir las interpretaciones mágicas por principios causales; por buscar la comprobación de los hallazgos y estar dispuesta siempre a revisar; por desligarse al máximo de los pre-conceptos en el análisis de los problemas y esforzarse por evitar deformaciones en su comprensión; por recusar posiciones quietistas; por la seguridad de la ar-

gumentación (1965, p. 47). Sin embargo, no hay paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica sino solo mediante los efectos de un trabajo educativo crítico que tuviese este objetivo.

Para Freire, ese proceso educativo mediador entre la ingenuidad y la conciencia es, al mismo tiempo, lugar de enunciación y escenario de denuncia. Más aún, para lograr el objetivo de una conciencia crítica, la educación de la

## **La superación de la intransitividad se hace a partir de la concientización.**

que estamos hablando supera absolutamente la idea de una educación oficial pensada para el pueblo. Se trata de una educación que posibilite al hombre la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, opte por la fuerza y el coraje de luchar, en vez de ser llevado y arrastrado a la pérdida de su propio “yo” sometido a las prescripciones ajenas. Una educación que lo ubicará en permanente diálogo con el otro (1965, p. 87).

Efectivamente, no hay paso a una conciencia crítica sin educación, pero no hay una verdadera educación sin “diálogo”. En *Pedagogía del oprimido*, Freire distingue entre educación “bancaria” y educación “problematizadora”. La primera es una narración, cuyo sujeto es el educador, que conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando sus recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejan “llenar” dócilmente, tanto mejores educandos serán (1970, p. 51). Este tipo de educación que profundiza la ignorancia, que genera dependencia y niega la posibilidad de una lectura crítica de la realidad es la que reciben aún muchos pueblos del mundo, incluido el

afrocolombiano con el agravante de que la asumen como una real oportunidad de superación de la marginalidad. Esta educación de carácter instrumental está diseñada con serios propósitos de ocultamiento de las realidades históricas, cuyo análisis los propios educadores afro no pueden hacer con sus comunidades dada su condición de “profesionales domesticados de la educación”. La contraparte de este sistema de enseñanza “ignorantista” es lo que nuestro autor ha denominado educación problematizadora o liberadora. Esta se caracteriza, justamente, por dar la mayor importancia a la dialogicidad como el escenario donde los hombres transforman juntos la realidad. La educación liberadora es la que supera la contradicción entre los educadores y los educandos en cuanto ya no se conciben como aquel que enseña y el otro que aprende. Al contrario, a partir del diálogo ambos construyen el conocimiento y transforman el mundo concibiéndose al mismo tiempo como educadores y educandos.

Por otro lado, la educación liberadora que se construye a partir del diálogo es un proceso humanizador que se traduce en acción o en praxis que implica la acción. En este sentido, nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador (1970, p. 61). Por lo tanto, siguiendo este razonamiento, los procesos de liberación dejan de ser hazañas individuales para constituirse en propósitos colectivos.

Ahora bien, en *Pedagogía de la esperanza*, Freire hace referencia a algunos aspectos que se han constituido en clave dentro de la discusión sobre una educación pertinente desde la mirada de las comunidades afrocolombianas. Uno de los temas tiene que ver con la concepción de un educador progresista que no puede subestimar la experiencia cultural de los educandos, es decir, sus prácticas de vida o lo que se conoce como los saberes previos. Este tema, en realidad, es la lucha por una concepción del mundo que se resiste a ser absorbida por otra pretendidamente superior. En efecto, las comunidades afro, han planteado que:

Respecto al modelo pedagógico que se debe aplicar en los territorios, se han tenido en cuenta varios aspectos que ponen en diálogo las técnicas ancestrales de trasmisión de los saberes con los enfoques y teorías de la pedagogía contemporánea. Es necesario partir del conocimiento que traen los niños de sus familias y de las vivencias de sus comunidades. Estos saberes se articulan, se integran o se confrontan con los conocimientos generales para provocar una nueva posibilidad de aprendizaje (Proyecto Etnoeducativo Afronariñense –PRETAN–, Asocoetnar y otros, 2011, p. 20).

Freire afirma que subestimar la sabiduría que resulta necesaria de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. *Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace “miopes” a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa “miopía” lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico* (1992, p. 109).

En este punto, nuestro autor alude a lo que hoy se conoce como los estudios decoloniales, pero específicamente a lo que se ha denominado la violencia epistémica (Spivak, 2003) en el marco de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) que deviene en colonialidad del saber (Escobar, 2004; Mignolo, 2002; Castro Gómez, 2010), es decir, la negación de las formas propias de pensar de los colonizados o, lo que es lo mismo, en términos freirianos, de “los oprimidos”. Haciendo justicia sobre este asunto, es lícito decir que los pueblos negros de América sufrieron con mayor rigor la negación de su pensamiento como parte de una estrategia para no reconocer su humanidad. De ahí que los procesos de construcción de educación propia en las comunidades afrocolombianas otorguen una gran importancia a los saberes culturales locales que son producto de sus propias construcciones sociales. Tal es el caso de varias experiencias etnoeducativas en el norte del departamento del Cauca (Unicauca, 2010), o de la Costa Pacífica del departamento de

Nariño (MEN, 1994) que han puesto los saberes cotidianos y de la ancestralidad afro como pilares, en materia de contenidos, para el desarrollo de una educación propia.

Al respecto, la experiencia etnoeducativa del Colegio comunitario Luis Carlos Valencia, en Villapaz y Quinamayó (Sur del Valle del Cauca) ha definido, entre otros, los siguientes objetivos de formación: Rescatar y transformar los valores y prácticas culturales en los ámbitos familiar, personal y comunitario. Valorar el saber de la comunidad, los saberes propios, buscando el desarrollo de un equilibrio entre el saber académico y el saber popular. Reconocer a los miembros de la comunidad como agentes educativos ya que a través de su práctica tienen gran experiencia y, por lo tanto, pueden participar activamente en los equipos de trabajo docente (MEN, 1994).

Freire se reafirma en esta intención de reconocer los saberes de las comunidades cuando plantea:

“Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la experiencia social de la que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (1992, p. 110).

### La construcción de una Educación Propia en las comunidades afrocolombianas

El fenómeno de la etnoeducación como corriente pedagógica se ubica en Colombia desde la década de los 80 del siglo XX. Aunque los proyectos escolares y comunitarios que desarrollaron algunas comunidades afro localizadas en sus territorios de origen, no llevaban el nombre de experiencias etnoeducativas; fue el Ministerio de Educación quien las categorizó de esta manera a

partir de eventos nacionales como el Congreso Pedagógico realizado en Tumaco en 1992, el Seminario-taller nacional de Etnoeducación Afrocolombiana desarrollado en Cartagena en 1993 y el Seminario-taller nacional realizado en Guapi (1994) para la construcción de los lineamientos generales de la Educación en los territorios de comunidades negras. Estos acontecimientos, a su vez, estuvieron precedidos por los debates que un grupo de intelectuales negros propiciaron durante la década de los 70 para demandar la presencia de la cultura de las negritudes en el proyecto educati-

tual de las negritudes de principios de la década de los 30 en Francia. Estos poetas e intelectuales africanos y antillanos, iniciadores del panafricanismo, como Cesaire y Senghor dieron pautas para la liberación de los países africanos y se constituyen en referente obligado para las luchas de la diáspora africana en América.

En las décadas del 30 al 60 también sonaron voces intelectuales de negros colombianos muy destacados en el campo de la antropología y la política. Es el caso de Rogerio Velásquez, primer etnólogo

al reconocimiento de la cultura negra como una vertiente de la identidad nacional y al mismo tiempo como sujetos de formación académica e intelectual. El conjunto de la producción discursiva, ensayística, investigativa y narrativa de los pensadores negros mencionados es lo que se podría denominar como campo epistémico, pensamiento educativo afrocolombiano.

En los 80 las experiencias de educación propia de los afrocolombianos estaban centradas en el rescate de las lenguas vernáculas (San Basilio de Palenque, San Andrés, Islas), en la recuperación de prácticas religiosas, productivas y artísticas (Escuela La Playa Costa de Nariño) y en la construcción de una dinámica comunitaria para la comprensión de la realidad y la solución de problemas locales reales y concretos (Villapaz Sur del Valle) (García, 2011). En medio de estos procesos educativos nacidos de la iniciativa de los maestros locales estaba implícita la necesidad de una educación anti-oficial, un deseo por revelarse de forma auténtica y, de esta manera, oponerse a una posible desaparición de los rasgos identitarios heredados de los ancestros africanos cuyos elementos centrales no eran promovidos en el proyecto educativo estatal.

En efecto, en la experiencia etnoeducativa “Casita de Niños” en el norte del Cauca se refieren así a los inicios del proceso:

“En ese tiempo hablábamos de raza, era como otra historia y era como otro discurso, pero igual, estábamos pensando en que debería generarse una educación distinta, empezábamos como un proceso de educación no formal y posteriormente el proceso de educación formal con la creación de la “Casita de Niños” en el 84; este se convierte en un espacio dinamizador del desarrollo comunitario. Alrededor de Casita se empiezan a discutir todos los problemas de la comunidad” (Unicauca, 2010, p. 19).

Pese a que estas experiencias tenían en la base el concepto de identidad como categoría amplia, es solo hasta los principios de la década de los noventa cuando entran en el discurso educativo afro

## El concepto que contrarresta el de transitividad ingenua es el de transitividad crítica.

vo colombiano. Estos intelectuales, con Zapata Olivella a la cabeza, convocaron varios eventos de carácter nacional e internacional donde se expresó de manera beligerante “la impostergable exigencia de incluir los estudios de las culturas negras en los programas educativos de aquellos países donde la etnia nacional tiene el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana del Congreso de la Cultura Negra de 1977 propone que oficialmente se incorpore la enseñanza de la historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par que se exige a los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural” (Zapata, 1988).

Los movimientos intelectuales de reivindicación de la cultura negra durante la década de los setenta bebieron en la fuente del nacionalismo negro norteamericano de los años 60, recibieron influencia del proceso de las luchas por los derechos civiles de los afroamericanos, también del Movimiento intelec-

chocano que criticó la actitud de los maestros del Chocó que no tienen en cuenta el entorno socio-cultural y limitan su enseñanza a asuntos de fuera de las comunidades (Velásquez, 2010). En materia política, quizás el más renombrado de los afrocolombianos es el doctor Diego Luis Córdoba quien tuvo una fuerte inclinación a la defensa del educación como posibilidad de ascenso social de las gentes de su pueblo. Su frase más conocida “por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad”, es clara muestra de su principal preocupación. Estos personajes, sin que tuvieran toda la resonancia requerida, contribuyeron a la creación de un “ethos educativo afrocolombiano” que se traduce en una permanente postura demandante de una educación ajustada a los intereses socio-culturales y políticos de su pueblo. Sumados a estos pensadores encontramos, también, a Miguel A. Caicedo, Jesús Lácidés Mosquera, Amir Smith Córdoba quienes desde distintos lugares y tiempos durante el siglo XX han reaccionado contra el sistema de educación oficial colombiano, reivindicando el derecho



los términos de “educación liberadora”, “humanización”, “concientización”, “opresión”, entre otros.

Curiosamente, es la iglesia Católica organizada en Pastoral Afroamericana la que da las pautas para un nuevo debate y la construcción de un nuevo discurso educativo con huellas insoslayables del pensamiento freiriano. Al respecto una de las conclusiones del quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana –EPA– realizado en Quibdó, departamento del Chocó en 1991 establece lo siguiente:

“Este proyecto es liberador en tanto tiene en cuenta la realidad histórica como eje fundamental y concreto. Debe impulsar al pueblo afroamericano a buscar en su historia y en su cultura elementos de liberación, es decir, de humanización, que lo lleven a superar las estructuras de injusticia, opresión y muerte actualmente establecidas. Unidos al movimiento popular, los afroamericanos deben promover nuevas estructuras sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas... De este modo la educación dará realmente sus frutos de humanización, de liberación” (Ver: Memoria 5° Encuentro de Pastoral Afroamericana –EPA–, *Hacia un Proyecto Afroamericano de educación liberadora*, Diócesis de Quibdó 1991).

El Proyecto etnoeducativo afronariñense, más conocido como PRETAN, es el resultado de un proceso de investigación etnoeducativa en 14 municipios con población negra en Nariño. El proyecto fue ejecutado por las siguientes organizaciones de la Costa de Nariño: Asocoetnar, Colectivo 21 de Mayo, Recompas y Copdiconc. Investigación y producción de documento financiado por el Ministerio de Educación desde 2010.

Es justamente en la década de los 90 cuando el Ministerio de Educación asume las experiencias de Educación Propia de las comunidades negras como proyectos etnoeducativos, y es en este momento cuando este término inicia su proceso de institucionalización. El que haya aparecido en la ley general de educación de 1994 como un servicio que el Estado ofrece a los grupos étnicos es una muestra suficiente de esta afirmación.

A partir de la década del 2000, las comunidades afrocolombianas organizadas en varias regiones del país vienen denominando sus procesos como experiencias de Educación Propia en un intento de superación de la noción institucionalizada de la etnoeducación. La experiencia quizás más destacada en la construcción de Educación Propia desde los afrocolombianos la constituye el Proyecto Educativo Afronariñense. Los elementos de este proyecto, que nos ligan con las ideas freirianas, aparecen en la fundamentación teórica del mismo. Las comunidades afronariñenses conciben la Educación Propia como un proyecto pedagógico decolonial subsidiario de un pensamiento propio ancestral y lo expresan de esta manera:

En el marco del pensamiento propio se encuentra inscrita la Educación Propia que es entendida aquí como “la que se imparte desde la identidad cultural afronariñense y se define como un proceso político, social, económico, ambiental, espiritual y cultural de construcción participativa y colectiva, desde el territorio, que se sustenta en la legitimación de las raíces ancestrales de la comunidad, en sus propias construcciones de significado, historia, idiosincrasia y experiencia; potenciando las capacidades que han construido los pueblos a través de los tiempos, articulándose a los avances en el conocimiento, cultura, ciencia y tecnología, estableciendo un diálogo de saberes, de respeto y valoración mutua” (Asocoetnar y otros, p. 14).

El enfoque de pensamiento propio afronariñense cuyo sentido profundo es posible ubicarlo en la narrativa ancestral (tradición oral), da cuenta de proyectos libertarios o emancipadores donde las comunidades construyen estrategias de resistencia a los modelos hegemónicos de sociedad y desarrollan una mentalidad anticolonial. La referencia permanente de algunos colectivos de maestros (I.E. San Luis Robles, 2012) al saber de los mayores, a las prácticas curativas ancestrales, a la espiritualidad, a la solidaridad, a las prácticas productivas comunitarias, al respeto por el otro y, en fin, la actitud de defensa de la territorialidad,

son algunos de los elementos que ligan la construcción de educación desde una visión autonómica con el pensamiento libertario y ancestral de los cimarrones. La educación pensada desde esta óptica, es un proyecto liberador.

El desarrollo de este proceso, vivido por los maestros y líderes como despliegue del pensamiento educativo afrocolombiano conduce, necesariamente, a la configuración de un movimiento pedagógico de características específicas. En el caso de la comunidad negra de Nariño, en términos etnopedagógicos se propone (y actualmente se trabaja) el modelo de *aprendizaje colectivo* como una experiencia de diálogo comunitario.

En efecto, en el documento PRETAN este modelo se concibe “como un asunto de carácter social donde los estudiantes desarrollan las habilidades para aprender en colaboración con otros. Este aprendizaje se construye en diferentes escenarios del territorio (la escuela, la casa de los mayores, la familia, mentideros, ríos, manglares, la pampa) en relación con un proceso donde los conocimientos, valores y habilidades se aprehenden en la intercomunicación de todos los miembros de una comunidad a través de unas pedagogías propias (PRETAN, p. 22).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es para las comunidades negras una experiencia individual, sino una experiencia comunitaria y cultural. Al traducirse en un diálogo comunitario, la educación afrocolombiana se asocia con la postura freiriana de entender la educación como la gran posibilidad de sostener un diálogo político con características decoloniales para contrarrestar el determinismo histórico y la conciencia ingenua.

## En conclusión

Desde nuestro punto de vista, el tema central del pensamiento de Freire reside en el análisis de la sociedad como aquello que se divide en sectores dominantes y sectores dominados. Sin que se trate exclusivamente de la lucha de clases en sentido marxista (porque lo es también) su análisis y pensamiento anuncia

una opción por los desvalidos, pobres y oprimidos dada su pertenencia a una especie de “cristianismo social” ligada a los vientos de liberación en la década de los 60 en América latina. Su concepción de la sociedad lo impulsa a plantear los distintos modos como los oprimidos pudiesen superar dicha condición. Para ello, Freire anuncia la importancia de que los oprimidos se inserten en la realidad a partir de una conciencia crítica que supere la transitividad ingenua. Es decir, que superen el determinismo histórico que los sectores dominantes han instalado en la conciencia ingenua según el cual la realidad es un asunto dado, por lo tanto su condición marginal debe ser aceptada.

La transitividad crítica, en cambio, conduce a la conciencia histórica develando la consideración de una realidad compleja no determinista, sino por el contrario en constante movimiento y construcción.

El paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica es posible a través de un proceso educativo alternativo. No se trata de la educación convencional oficial, diseñada por las élites de los países latinoamericanos en cumplimiento de mandatos supranacionales que intentan perpetuar la exclusión a partir de sistemas educativos domesticadores de las mentalidades. Se requiere, entonces, una educación con otras características y este es el punto en el que se podría encontrar una relación entre los postulados de Freire y los procesos de Educación Propia que construyen las comunidades afrodiáspóricas en Colombia. La mediación de la Pastoral afroamericana, como expresión de los sectores comprometidos de la Iglesia Católica, fue vital para conectar los discursos afro-educativos con los discursos freirianos de liberación.

Si bien, Freire, en el concepto de “oprimidos” no se refiere a una comunidad específica sino a todas las víctimas del sistema capitalista que funciona bajo el amparo de la democracia liberal, es imposible excluir a los pueblos negros de Colombia de esa categoría y/o sus derivados como “desvalidos”, “dominados”, “subalternos”, etc. La opresión, en el caso de las comunidades afro en Colombia adquiere nombres concretos:

racismo, desplazamiento forzoso de sus territorios, invisibilidad como pueblo y como cultura, negación de sus derechos en términos prácticos, sometimiento a un sistema estándar de educación, desconocimiento de su capacidad de pensar, folclorización de su identidad, en una palabra: colonización.

Las propuestas educativas que actualmente construyen algunos colectivos de maestros comprometidos al interior de las comunidades afrocolombianas, tienen el propósito de que estas poblaciones, logren una transitividad crítica a la sociedad colombiana. Para ello, asumen como enfoque educativo la “Historicidad”, la subjetividad colectiva, construcción colectiva de los saberes que evoca una pedagogía del diálogo y la descolonización de su mentalidad. Es el diálogo, precisamente, el nexo con las posibilidades de construcción de sociedad por encima del determinismo histórico. El discurso educativo afrocolombiano que desarrolla estas ideas recupera el pensamiento freiriano y con él el de Fanon.

Por lo tanto, Freire no solo logró influenciar a pensadores y pedagogos latinoamericanos y del mundo entero, también a movimientos sociales que reivindican derechos étnicos, civiles, políticos y culturales. De igual manera, en nuestra opinión, sus pensamientos están reflejados también en los nuevos discursos decoloniales en América latina; y es natural, el pensamiento freiriano es esencialmente pensamiento decolonial.

En realidad, hablar de la educación en Freire es hablar de la totalidad de su pensamiento. La educación adquiere en todo momento un carácter político pedagógico (1992, p. 154).

Hemos mostrado, de esta manera, el vínculo de las ideas freirianas con los procesos constructores de educación liberadora en los territorios de las comunidades negras a partir de la emergencia de un movimiento pedagógico afrocolombiano, especialmente en la región del Pacífico sur. Queda esbozada, para posteriores trabajos, la consideración de la existencia de un pensamiento educativo afrocolombiano por la producción epistémica discursiva y/o escrita de los intelectuales negros del siglo XX.

## Referencias bibliográficas

- Castillo, E. (editora). (2010). *Escuelas y pedagogías afrocolombianas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castro, S. (2010). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Diócesis de Quibdó. (1991). *Quinto encuentro de pastoral afroamericana*. Quibdó: Ed. Gráficas la Aurora.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo*. Bogotá: En: *Revista tabula rasa*, n.º 1.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Argentina: ed. Abrazas.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río: ed. paz e terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Sao Paulo.
- García, J. (2011). Etnoeducación “casa adentro” un modelo político-pedagógico en el pacífico colombiano, En: *Revista pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lima, J. (2009). *Paulo Freire, apuntes bibliográficos*. Bogotá: ed. Magisterio.
- Mignolo, W. (2002). *‘Un paradigma otro’, colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico*. Universidad carolina del norte.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Memorias primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas*.
- MEN- Asocetnar. (2011). *Proyecto etnoeducativo afronariñense, PRETAN*.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder. Eurocentrismo y américa latina*. Lima: ed. Centro de investigaciones sociales (cies).
- Spivak, G. (2003). *¿Puede hablar el subalterno?* Bogotá: En: *Revista colombiana de antropología*- volumen 39.
- Velásquez, R. (2010). *Ensayos escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zapata, M. (1988). *Discurso de apertura al congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América*. En: *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*. Bogotá: Ed. Uneso-Fundación colombiana de investigaciones folclóricas.

# Universidad, el movimiento pedagógico y el currículo



## Luis Alberto Malagón Plata

PhD en Educación, Profesor Titular de la Universidad del Tolima. Director del Grupo e Investigación: Currículo, Universidad y Sociedad, categorizado "B" en Colciencias. Miembro de la Sala de Humanidades, Ciencias y Educación de Conaces de Ministerio de Educación Nacional. Integrante del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación de Colciencias. Director del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

## Resumen

El objetivo fundamental de este documento apunta a reflexionar sobre la relación entre currículo, Educación Superior y Movimiento Pedagógico, para reorientar los procesos institucionales de vinculación con el entorno, pero, también, para direccionar y fortalecer la construcción de un currículo social y pertinente. Lograr avanzar de una pertinencia funcionalista a una pertinencia social e integral del currículo supone no solamente la adopción de un discurso más allá del paradigma tecno-económico

y educativo, sino la comprensión clara y precisa de que la universidad no puede seguir manteniéndose en las márgenes, sino que debe involucrarse y asumir responsabilidades políticas desde su condición de institución educativa, formadora y productora de saber.

En esencia, la formación en el contexto de una sociedad altamente compleja y dinámica exige una propuesta curricular capaz de interpelar, interaccionar, intervenir e integrar la universidad y el entorno. La existencia de un movimiento pedagógico alternativo debe apalancar este propósito político.

### Palabras clave

Universidad, pertinencia integral, pertinencia social, vinculación, paradigma, currículo, movimiento pedagógico.

### Introducción

El sentido de las reflexiones aquí expuestas se enfoca a considerar la necesidad de incluir, en cualquier propuesta que busque transformar la educación, a la universidad como parte sustancial del sistema educativo y como organización para la educación terciaria. De alguna manera, la Educación Superior ha estado un tanto al margen del movimiento pedagógico o por lo menos no ha estado de manera permanente en los debates que ha liderado la revista *Educación y Cultura*. El Movimiento Pedagógico, nacido en el Congreso de Bucaramanga, ha representado una herramienta potente para contribuir a la construcción de una praxis pedagógica y política que genere una acción contra institucional para viabilizar la acción pedagógica hacia el cambio.

Lamentablemente, y por diversas razones, el movimiento pedagógico liderado por FECODE no ha logrado, hasta ahora, consolidarse en el seno del quehacer docente y proyectar una nueva educación, capaz de avanzar hacia la humanización de la sociedad. Lo anterior no significa que no se pueda corregir el rumbo y retomar el camino para fortalecer el Movimiento Pedagógico y el CEID, con mayor autonomía y recursos necesarios

## La universidad con el sector productivo y con los demás sectores, además de un asunto de negocios, tiene que ver con un problema epistemológico.

para cumplir las metas establecidas en su creación y en los diferentes congresos pedagógicos. La articulación de la Educación Básica y Media con la Educación Superior debe darse no solo en el campo de la formación sino, también, en el de la acción pedagógica y política y propuestas como un estatuto único toman mucho sentido.

### Consideraciones iniciales

El ingreso de las formaciones sociales a lo que se ha denominado sociedad del conocimiento ha colocado sobre el tapete, y en primer orden, el problema de la formación, la producción, la reproducción y la socialización del conocimiento, en definitiva, el tema del currículo. El paso de una sociedad sustentada en la producción industrial material a una sociedad desmaterializada (1) en donde los servicios, el entretenimiento, la producción virtual y el trabajo intelectual, constituyen los escenarios para el desempeño profesional ha replanteado los procesos de formación, las formas de hacerlo y por supuesto la naturaleza del conocimiento necesario para responder a esas necesidades. Así como en el marco de esta sociedad la educación ocupa el lugar preponderante, el currículo se convierte en el eje de la formación y la producción del conocimiento.

La necesidad de una mayor articulación entre la universidad y la sociedad no solo resulta de los cambios que está sufriendo la universidad como resultado de múltiples presiones: diversificación del financiamiento, reducción significativa del presupuesto estatal, masificación de

la matrícula, surgimiento de otras alternativas de formación con igual o mayor calidad; sino, también y muy importante, del hecho de que hoy las necesidades de la sociedad son más de tipo cognoscitivo que material y la universidad es ante todo una de las instituciones para la producción y transferencia del conocimiento. Existe, entonces, una empatía entre la sociedad y la universidad, que indudablemente favorece la integración, la colaboración y la interacción.

En esas condiciones, el currículo, entendido como el proyecto a través del cual se forma, se produce y se transfiere el conocimiento, adquiere un papel central en los procesos de transformación universitaria, y así lo han entendido autores como Didriksson (2), Barnett (3), Clark (4), Tünnermann (5), López (6) y, por supuesto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1, 7, 8).

En los escenarios actuales, el concepto de Kemmis (10) sobre la doble función del currículo como puente entre la teoría y la práctica y entre la escuela y la sociedad, adquiere una mayor preponderancia. De acuerdo con la literatura tradicional sobre el papel de la escuela (universidad), en relación con la reproducción de las relaciones de producción y para preservar las tradiciones y la cultura, nos encontramos frente a un hecho que parece controvertir esta afirmación; la producción se encontraba en el seno de la formación social y alejada del sistema educativo en tanto este estaba dedicado a la reproducción de los valores, los símbolos, la fuerza de traba-

jo y demás tareas asignadas, pero hoy, cuando el conocimiento es la base y el motor que mueve la sociedad y se constituye en el capital más valioso de cualquier proyecto productivo, su producción y reproducción, y su transferencia y socialización, se encuentran relacionados e integrados: la vinculación de la universidad con el sector productivo y con los demás sectores, además de un asunto de negocios, tiene que ver con un problema epistemológico: la naturaleza del conocimiento que se produce en la universidad como resultado de la vinculación. ¿Sigue la universidad reproduciendo las relaciones de producción? Por supuesto que sí, la diferencia entre la situación anterior y la actual es que la universidad también las produce en tanto el conocimiento aparece como el contenido de la vinculación.

La lectura que hoy se hace de estos procesos, como resultado de una mayor integración entre la sociedad y la universidad a través del conocimiento, nos permite comprender de mejor manera el papel que la universidad cumple en el contexto de la formación social: no se trata simplemente de un papel ideológico, simbólico, sino de un papel político, social y económico, y esto nos sumerge en la discusión sobre la misión de la universidad en la sociedad postindustrial.

El análisis realizado a las diferentes variables involucradas en el proceso de construcción de un concepto de pertinencia permite adentrarnos en la definición sobre cómo entender la vinculación universidad-sociedad en relación con el currículo. Cada modelo de universidad, sea este el tradicional (universidad profesionalizante), sea el contemporáneo en sus diferentes formas (universidad-investigación, universidad-empresa, universidad innovadora, universidad social, etc.) establece y matiza unos tipos de relaciones con el entorno y de esa manera, también, define una propuesta curricular. Una de las características de la universidad moderna es, precisamente, el volumen de las acciones en relación con el entorno y, en especial, con los sectores productivos, más que con los estrictamente sociales, o para decirlo en palabras más crudas, es la tendencia de la universidad contemporánea a privilegiar su relación con aquellos sectores que económicamente son rentables y dejar las acciones asistencialistas para los sectores más vulnerables y menos rentables económicamente y que no demandan inversiones importantes ni utilización de equipos y talento especializado, que podría ser costoso. Y esta política se ha visto acrecentada a partir de las políticas de los Estados sobre ajuste y reducción de la inversión social, y ha obligado a las universi-

dades a buscar diversas fuentes de financiamiento, estrategia inherente a las universidades en los países desarrollados desde hace mucho tiempo y que ha tenido el impacto de modificar la idea original de la universidad.

Dada la dinámica que tienen estos procesos pareciera que las universidades ya no tienen más alternativa que decidirse a ser instituciones de servicios para los sectores económicos dominantes. Pero, por fortuna, las cosas no son así de simples. La aplanadora que busca reducir y transformar las universidades en los entes mencionados, encuentra oposición, no solo en la universidad sino en la sociedad a partir de los resultados de las políticas neoliberales en el marco de la globalización y que ha orillado a la mayor parte de la sociedad a la miseria y a la descomposición.

### La universidad contemporánea

Sí se está de acuerdo en que tres grandes concepciones de universidad tienden a orientar la Educación Superior en América Latina: universidad de mercado, universidad tradicional y universidad social (2), es comprensible encontrar en las instituciones características indicadoras de esos modelos. Así como en el discurso de la universidad tradicional, el conocimiento por el conocimiento, la formación general humanística, el dominio de las artes



**UNIVERSIDAD  
CENTRAL**

**YO  UC**

---

**Posgrados**

- **Especialización en Creación Narrativa**  
SNIES 53809
- **Maestría en Creación Literaria**  
SNIES 102160
- **Maestría en Estudios Musicales**  
SNIES 101883
- **Maestría en Intervención en Sistemas Humanos**  
SNIES 53805
- **Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos**  
SNIES 51879

---

**Educación continua**

- **Didáctica del Inglés para Básica Primaria (diplomado)**
- **Tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (taller)**
- **Aprendizaje del Inglés por Proyectos (taller)**
- **Preparación para el examen TKT**

**47 años**  
Formando profesionales integrales  
Múltiples sistemas de financiación

**Valora la calidad**

---

**Admisiones Bogotá**  
326 68 26

**Dirección electrónica**  
admission@ucentral.edu.co

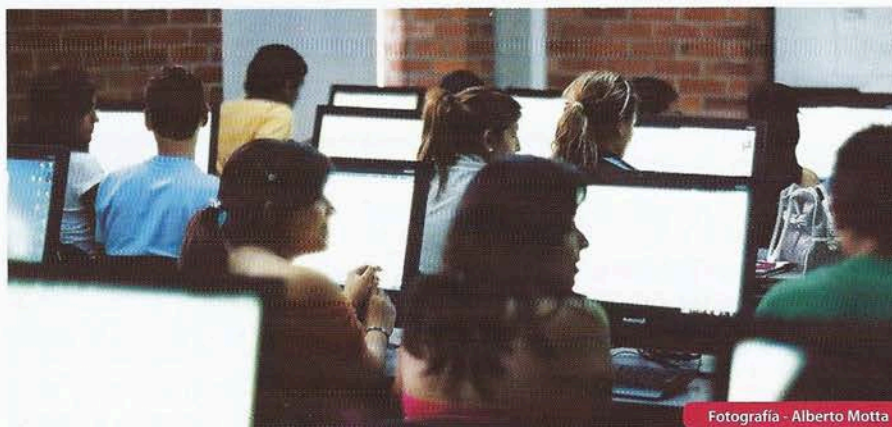
**Línea gratuita nacional**  
01 8000 912 534

**Sede Centro**  
Carretera 5 N.° 21-38  
Bogotá, D. C.  
PBX: 323 98 68

**Sede Norte**  
Carretera 15 N.° 75-14  
Bogotá, D. C.  
PBX: 326 68 20

**www.ucentral.edu.co**

La Universidad Central es una institución de educación superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional



Fotografía - Alberto Motta

y las ciencias liberales, la autonomía institucional, la investigación académica, constituían rasgos determinantes para la formación, en la universidad contemporánea, tanto en su versión de mercado como en su versión social, aparecen categorías discursivas determinantes de cada enfoque. Para el primero, las categorías de competitividad, competencias, rendimiento, habilidades, capital humano, adaptación, lucro, aparecen como parte del vocabulario cotidiano y para el segundo, las categorías de comprensión, crítica, desarrollo sustentable, interacción social, libertad, democratización, interpretación, sectores sociales, aparecen como los términos que denotan un camino diferente.

La construcción de un discurso alternativo en el campo de la Educación Superior siempre ha tenido en América latina un terreno abonado como parte de la conflictiva inherente a la propia existencia y desarrollo de nuestras formaciones sociales. Por ello, cuando buscamos un enfoque sobre la vinculación universidad-sociedad, distinto a los dominantes tanto en la literatura como en la práctica lo hacemos en función de un enfoque alternativo sobre la Educación Superior.

Las dinámicas de transformación exigen consensos, negociaciones y, ante todo, la apropiación de los nuevos discursos, la experiencia tanto en Colombia como en el mundo así lo muestran, ya que se trata de transformar no solo las estructuras sino la cultura universitaria y eso significa revertir procesos profundamente arraigados en la naturaleza misma de la comunidad académica. Tres tipos de prácticas interactúan en ese proceso:

las tradicionales (transmisionistas), las dominantes (instrumentalistas) y las emergentes (crítico-sociales) y debemos lograr que estas terminen siendo las dominantes.

El debate hoy sobre la universidad se torna bastante complejo. Los procesos de reproducción, producción y conservación de la cultura se entremezclan como resultado de los cambios al seno de la universidad y en su relación con el entorno. La producción, transferencia y socialización del conocimiento, constituyen las funciones básicas de la universidad; por ello, el punto de partida en la definición de la universidad social lo constituye la definición de esos procesos de producción y reproducción, lo que significa definir el proyecto de universidad que queremos y los diferentes sistemas y subsistemas sobre los cuales se asienta el accionar institucional hacia adentro y hacia afuera.

La universidad enfrenta hoy un doble reto: por un lado, avanzar en la consolidación de una cultura moderna y posmoderna, de un pensamiento abierto, complejo, dinámico, crítico y una organización en estos términos; y por el otro, capotear la tendencia a convertirla en una institución de servicios, regida por las normas del lucro capitalista y que pone en duda la poca autonomía que le queda. Es un doble reto que exige, por parte de la comunidad universitaria, una profunda autocrítica en la acción y un liderazgo regional consolidado que le permita avanzar en su transformación. Como dice Barnett, “la llave todavía la tienen los académicos, si son capaces de trascender su praxis inocua y auto-

rreproducible de prácticas y discursos que desde el pasado quieren construir el futuro” (3).

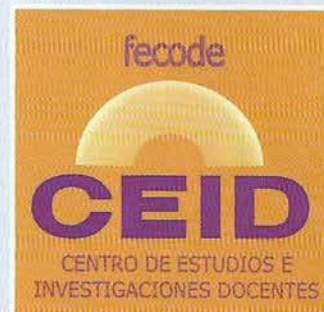
La construcción de la universidad social, significa la apropiación del contexto regional pero no como contexto aislado sino como contexto articulador de lo global y lo local; eso significa que la universidad asimila la problemática regional para, sobre ella y con ella, hilar los procesos inherentes a su propia naturaleza (investigativos, formativos y de proyección crítico-social) que le permitan participar en el desarrollo con un discurso alterno y con una base social resultado de su accionar en la región. Construir la universidad social desde la región supone no solamente un profundo compromiso de la comunidad universitaria sino y más importante aún, traducir el proceso en propuestas orgánicas y políticas: estructuras regionales y negociación con las fuerzas sociales, económicas y políticas.

La universidad debe construir *su propio discurso* sobre la región y su articulación con lo global. Esto no significa desconocer lo que las agencias del gobierno u organizaciones no gubernamentales realicen. *Significa que esos análisis entran como insumos para construir nuestra propia interpretación de la realidad sobre la cual vamos a intervenir.* Esta es una de las grandes diferencias entre una universidad mercantilista, adecuada a los entornos, fundamentada en la pertinencia laboral y una universidad social y crítica, construida sobre los fundamentos de la autonomía y la intervención transformadora. Dos principios son fundamentales a tener en cuenta en los procesos de cambio: la autonomía de los saberes producidos, reproducidos y socializados y la capacidad política de concertar, negociar, compartir y generar amplia participación de los sectores sociales, políticos, económicos y culturales que configuran el entorno regional.

### Referencias bibliográficas

- (1) UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro: informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana, p. 101.

- (2) Didriksson A. (2000). *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) / UNESCO, y Gobierno del Estado de Zacatecas, p. 67.
- (3) Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, p. 34.
- (4) Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (5) Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde América Latina*. 2ª. ed. Managua: Hispamer, p. 241.
- (6) López, F. (2000). "Educación para todos, Educación Superior, desafíos y alternativas" (Antecedentes y perspectivas del IESALC). En: Tünnermann, C., López F., coordinadores. *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: IESALC / UNESCO, p. 117.
- (7) UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. París: La Organización.
- (8) UNESCO, editora. (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior: la contribución al desarrollo nacional y regional. Documento temático. París.
- (9) Banco Mundial. (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas. Washington.
- (10) Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2 ed. Madrid: Morata.
- (11) Morín, E. (199). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, p. 1.
- (12) Herrera, A. & Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 10 (2).
- (13) García, C. (1997). "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina". En: Yarzabal L., editor. *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] / UNESCO, Tomo 1, pp. 69, 76.
- (14) Naishtat, F. (1998). *Autonomía académica y pertinencia social de la Universidad Pública: una mirada desde la filosofía política*. Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy (Internet). Boston: Boston University, (acceso 23 de febrero de 2007). Disponible en Web: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>
- (15) García, C. (1995). *Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios*. *Educación Superior y Sociedad*. 1999; 6 (1).



## 32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



### Contacto:

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

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

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

Móvil: 3158916832

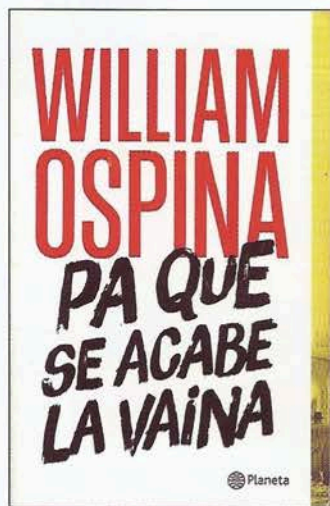
## Pa que se acabe la vaina

**Autor:** William Ospina

**Editor:** Editorial Planeta, 2013, Bogotá.

**Páginas:** 238

**ISBN:** 13-978-958-4237-14-9



“Cada colombiano tiene que decir su verdad. Y solo cuando toda la verdad pueda ser dicha, cuando dejemos de estar encerrados en la verdad ajena, aprenderemos otra vez a polemizar sin matarnos, y le habremos dado su sentido al grito musical de Emiliano Zuleta que recorre a Colombia hace setenta años y que da su nombre a este libro.

Algo está cambiando en Colombia. Después de siglos de repeticiones, donde una cultura, un pueblo y un territorio fueron persistentemente borrados y ninguneados por poderes arrogantes, una realidad enorme está emergiendo, un pueblo desconocido está descubriendo su propia existencia, un territorio está brotando a la luz.

Tarde o temprano lo que era guerra aprenderá a ser diálogo, lo que era violencia aprenderá a ser exigencia y reclamo, lo que era silencio podrá convertirse en relato”.

Estas frases en la contracarátula del libro marcan el sentido y significado de sus contenidos: un recorrido por la historia de Colombia, visto con ojos de escritor de literatura, que nos muestra un desconocimiento mundial de lo que pasó y pasa en nuestro país. Un país desunido, diverso, multicultural... que no encuentra una columna vertebral para construir su nacionalidad.

Un país que ha derrotado siempre las ideas progresistas, tanto en el siglo XIX como en el XX, debido a una estratégica alianza entre el partido conservador y la iglesia católica. Un partido liberal que ha

venido perdiendo su proyecto histórico y, cuando se ha encontrado con coyunturas revolucionarias, siempre ha negado sus principios para acomodarse también al poder de turno.

Un país que discute la posmodernidad sin haber vivido nunca lo moderno, entendido como argumentación racional y lógica de la investigación científica en un ambiente de respeto a las libertades democráticas sino un país unido por el lenguaje de la religión desde los púlpitos a través de la ortodoxia clerical y la descalificación de toda disidencia. Pero, sobre todo, con un vacío de ética civil que nos lleve a reconocer lo público como aquello común que interesa a todos para la construcción de su bienestar como sociedad y no como individuos o grupos de intereses. Donde abundan los individuos pero casi no existen los ciudadanos y una educación que perpetúa la desigualdad.

Dirigentes mezquinos, abandono del pueblo, desconocimiento de los valores propios, racismo, una cultura popular rica pero invisible, sospecha frente a la ley como un espejo donde los ciudadanos no se ven reflejados y reducción de la justicia a castigo y prisión. Democracia de fachada, dirigentes obsecuentes y dóciles a la hora de firmar convenios con los Estados Unidos cuya injerencia en los asuntos internos ha sido permanente.

Pero en medio de este caos de corrupción y violencia, el autor lee, también, la historia de la literatura colombiana y muestra que, paralela, ha corrido una búsqueda de identidad y de sentido en las obras de arte, en el cine, la literatura, el teatro, la música y las expresiones de la cultura popular.

Es, entonces, a esa masa de trabajadores de la cultura a la que toca, en los inicios del siglo XXI, asumir la reconstrucción de un Proyecto de Nación que está olvidado por los dirigentes actuales que ya no quieren adueñarse del país sino venderlo al mejor postor... pero, “el país que intentaron por años contener en el lecho de Procusto habrá crecido demasiado para caber en la caja registradora de la vieja aristocracia, en la caja de pino de la nueva. Y entonces, veremos si ellos están solos, decidiendo la suerte del país, como en los últimos doscientos años o si hay alguien más que sea capaz de abrir, cuando la historia llame a la puerta”.

## El ojo ilustrado

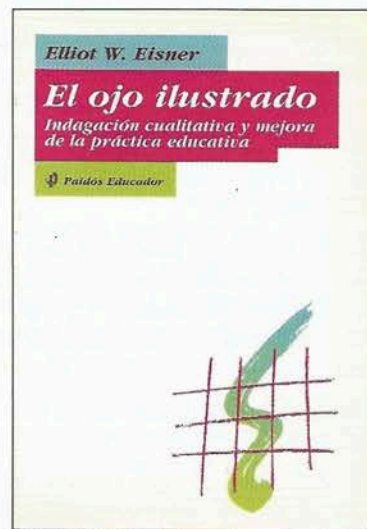
**Autor:** Elliot W. Eisner

Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.

**Editor:** Ed. Paidós Educador, Barcelona.

**Páginas:** 306

**ISBN:** 84-493-0477-6



He aquí el primer libro dedicado a construir sistemáticamente, en el campo de la educación, una metodología para la investigación de ideas propias de las artes y de las humanidades. El ojo ilustrado, así, forma parte del creciente interés por la investigación y la evaluación cualitativas, pero, a diferencia de muchas obras publicadas en ese sentido, deriva sus conceptos clave del trabajo de artistas y críticos de arte.

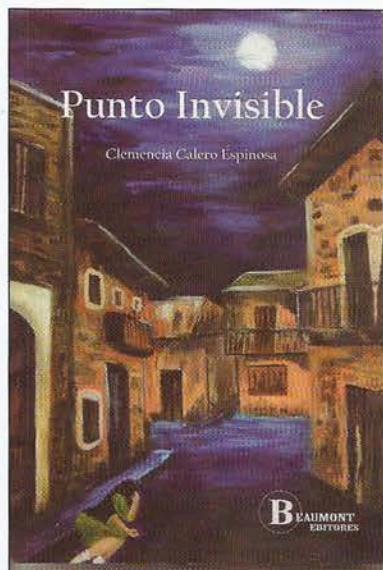
De este modo, conocimiento, el arte de la percepción, y crítica, el arte de la divulgación, son las principales ideas conceptuales en torno a las cuales se desarrolla dicha metodología. Y el libro acaba estimulando no solo a considerar la investigación y la evaluación como vías para describir relaciones y valorar sus circunstancias, sino, lo que es más importante, como un camino para mejorar la práctica educativa. Recursos mediante los cuales los estudiantes, profesores y todos aquellos que se dediquen a diseñar políticas educativas podrán entender mejor qué está ocurriendo en las escuelas para, a partir de dicha comprensión, perfeccionar, perfeccionar tanto las actividades prácticas como las políticas.

Elliot W. Eisner es profesor de Educación y Arte en la Universidad de Stanford y ha recibido numerosos premios por su trabajo, dedicado a investigar las contribuciones del arte al estudio y perfeccionamiento de la práctica educativa. Además, es autor de libros como *The Educational Imagination* y *The Art of Educational Evaluation*.



**Punto invisible**

**Autor:** Clemencia Calero Espinosa  
**Editor:** Beaumont Editores, 2012, Bogotá.  
**Páginas:** 130  
**ISBN:** 976-958-44-9968-4



La novela *Punto invisible*, es lúcida en su narrativa, conmueve y suscita una serie de sentimientos, que van desde el repudio a Plutarco, hasta la conmiseración por Violeta y los diversos pasajes que tiene que afrontar. Plutarco, considero que es un personaje que encarna la desfachatez y el machismo de una sociedad y cultura patriarcal de ciertos sectores sociales. Además, la forma narrativa de los capítulos lleva al lector por senderos que van de lo sinuoso del paisaje tanto urbano como social, hasta las acciones de los personajes que confluye en el encuentro consigo mismo obteniendo, de esta manera, que el lector elabore su propio drama.

El párrafo final es sencillamente encantador: *Son trozos de vida que se juntan como en una vaporosa tela que con la más leve brisa vuela lejos, o con la gota de una lágrima se arrastra a un destino sin retorno...* Es una novela que visualiza lo invisible. Clemencia Calero hace parte de una nueva generación de jóvenes escritores que, más allá del boom graciámarquiano, comienzan a incursionar en el campo de la literatura con una narrativa fresca, imaginativa y socialmente pertinente para pensar este país en tiempos de incertidumbre. Reseña: *Armando Moncada C.*

**Revista Correo Pedagógico**  
**Asociación de Intitutores del Caquetá**  
 CEID AICA Edición n.º 2 ISSN  
**ISSN:** 2344-7524



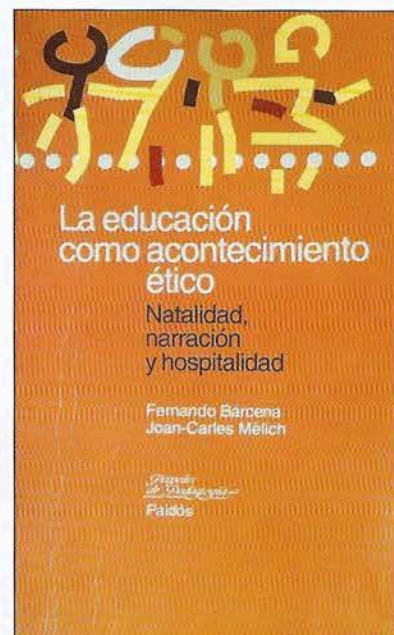
El Centro de Investigación docente –CEID–, capítulo Caquetá pone en consideración de los maestros y las maestras del país la edición n.º 2 de la Revista *Correo Pedagógico*. Como novedad, presenta una sección denominada “Pedagogía del Cuidado” en donde se publica un artículo del doctor Giovanni Marcelo lafrancesco, Miembro fundador y de Número de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación y Director de la Corporación internacional Pedagogía y Escuela Transformadora –CORIPET–, quien para esta primera entrega aborda la Pedagogía del Cuidado en la Construcción de la Sociedad y la Cultura. Al interior de sus páginas los lectores encontrarán, además, artículos relacionados con la práctica pedagógica de los maestros y las maestras del departamento del Caquetá, quienes lideran proyectos alternativos al interior de sus instituciones; algunas reflexiones y consideraciones en torno a los procesos educativos; reflexiones que buscan, fundamentalmente, posicionar la educación como uno de los derechos fundamentales de las sociedades modernas y convertir dichas reflexiones en objeto de formación para sus lectores; finalmente, en las contraportadas se destacan obras de arte realizadas por docentes de la región.

Este segundo número espera ser para los maestros y las maestras una nueva oportunidad de compartir saberes y experiencias y, de esta manera, fortalecer la pedagogía como la columna vertebral de su quehacer.

Contacto: [ceidcaqueta@hotmail.com](mailto:ceidcaqueta@hotmail.com)  
[aica-caqueta@hotmail.com](mailto:aica-caqueta@hotmail.com)

**La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad**

**Autores:** Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich  
**Editor:** Ediciones Paidós Ibérica, S.A.  
**Páginas:** 206  
**ISBN:** 84-493-0898-4



“La educación como acontecimiento ético es un intento de presentar un nuevo lenguaje pedagógico desde la lectura de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas.

A partir de ellos se define la educación como una acción constitutivamente ética, es decir, no como una relación con el otro entendida en términos económicos, de intercambio, reciprocidad o simetría, sino como hospitalidad y el acogimiento al recién llegado. Se trata, entonces, de dejar entrar la palabra de los poetas, de los novelistas y de los dramaturgos en las bibliotecas de maestros y educadores. Sólo así, creen los autores, la pedagogía podrá hacer frente a la memoria del pasado y a los desafíos del nuevo milenio.” (Contracarátula.)

Lectura urgente y necesaria en estos tiempos de reduccionismos de la educación y la pedagogía a los resultados de pruebas externas, sin sujetos, sin contextos y sin historicidad.

# Guía para la presentación de artículos

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

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

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

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

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

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

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

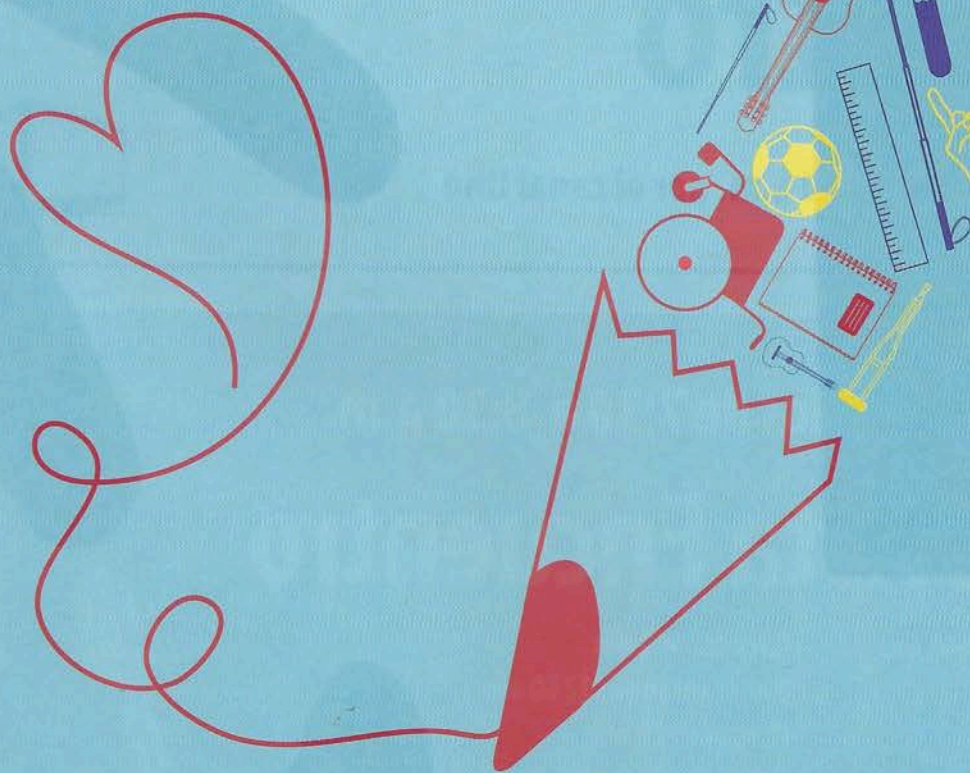


# SUMEMOS CAPACIDADES

POR EL DERECHO A UNA  
**EDUCACIÓN INCLUSIVA**

SEMANA DE ACCIÓN MUNDIAL  
POR LA EDUCACIÓN

2014



Colaboran:



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación



Campaña Mundial por la  
**EDUCACIÓN**  
Coalición española  
[www.uno-espana.org](http://www.uno-espana.org)



diseño: [www.manualstudio.com](http://www.manualstudio.com)

Todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. por el canal Uno

# Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en [www.youtube.com/user/fecode](http://www.youtube.com/user/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 am  
Barranquilla: 1430 am  
Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am  
Bucaramanga: 1230 am  
Ibagué: 920 am;  
Pereira: 1270 am



[facebook/fecode](https://www.facebook.com/fecode)



[@fecode](https://twitter.com/fecode)



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

ISSN 01207164



9 770120 716006