

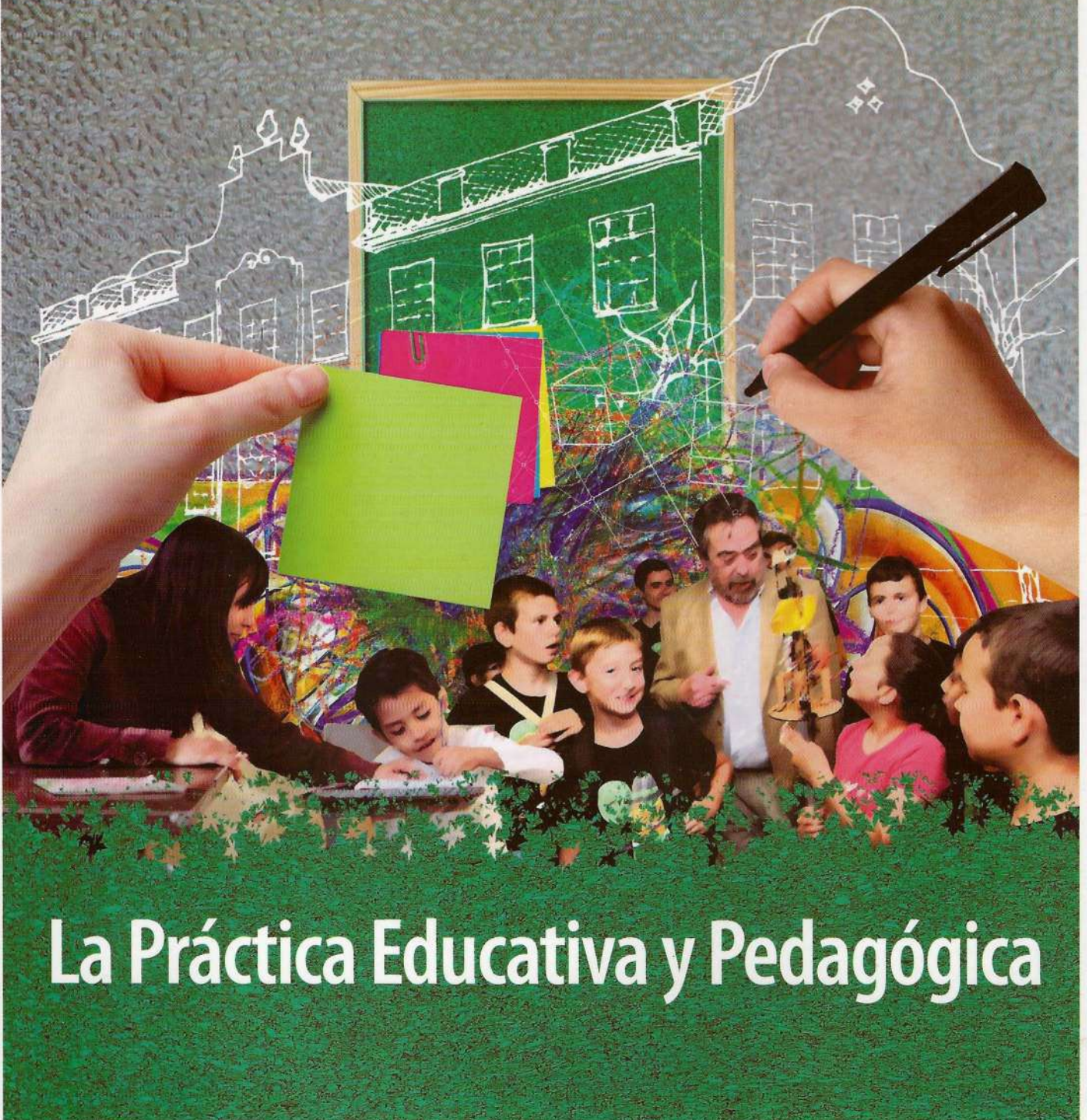
Revista

EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE, DICIEMBRE DE 2015

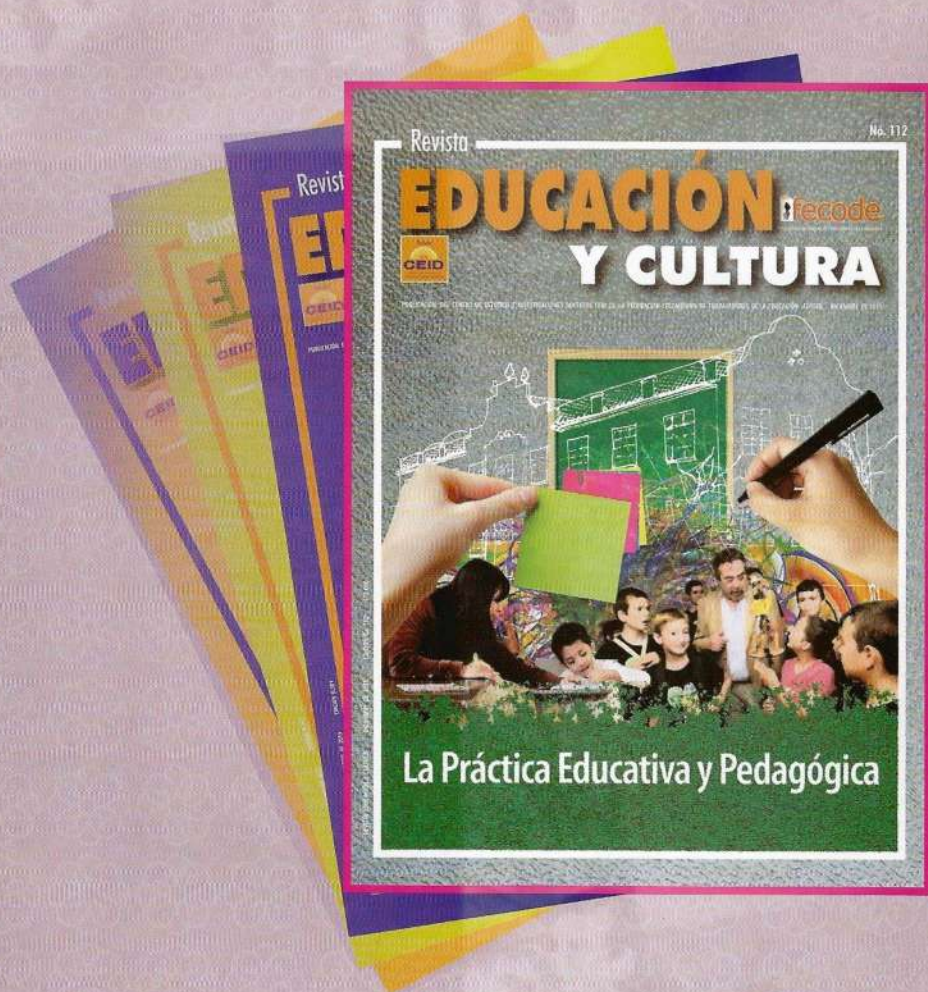


La Práctica Educativa y Pedagógica

No deje pasar esta oportunidad

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



Suscripción por dos años \$ 125.000
reciba 5 ediciones de cortesía

Suscripción por tres años \$ 180.000
reciba 10 ediciones de cortesía

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

Nuestras categorías de Afiliación 2015:

Títular: Persona Jurídica
\$484.000
Entidad que realice actividades científicas, tecnológicas o de innovación.

Adherente: Persona Jurídica
\$313.200
Persona jurídica que demuestre afinidad con la misión de ACAC, así no realice actividades de CTel.
Instituciones de educación básica y media
\$242.000

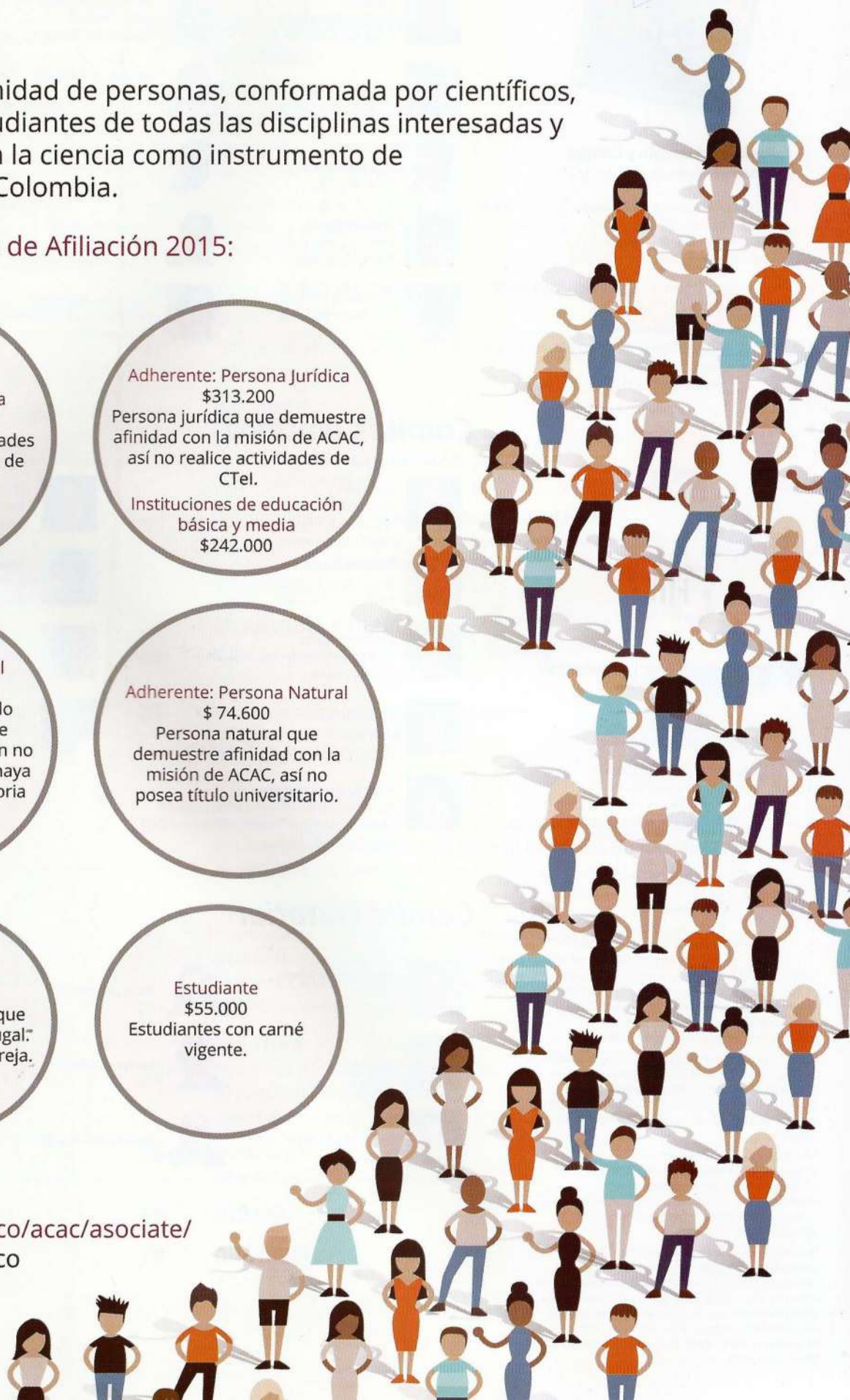
Títular: Persona Natural
\$114.000
Persona natural con título universitario, que realice actividades de CTel, o quien no tenga título universitario, haya realizado una labor meritoria en el campo de CTel.

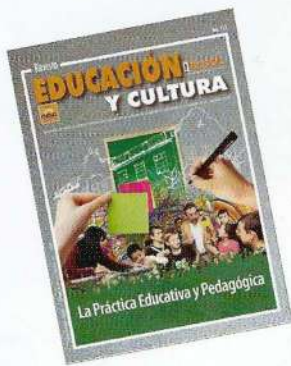
Adherente: Persona Natural
\$ 74.600
Persona natural que demuestre afinidad con la misión de ACAC, así no posea título universitario.

Títular: Cónyuge
\$ 170.000
Personas naturales que tengan vínculo conyugal.*
*El costo es por la pareja.

Estudiante
\$55.000
Estudiantes con carné vigente.

Más información en:
<http://www.acac.org.co/acac/asociate/asociados@acac.org.co>
PBX: +57 (1) 4320370





Revista Educación y Cultura

Diciembre - Enero de 2016 No. 112

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



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. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanni Rojas Morales
CEID

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** El profesor y el *saber práctico*
Diego Fernando Barragán Giraldo
- 12** Maestros Bonsái. Es lo que quieren cultivar
las políticas públicas en educación
Piedad Ortega Valencia
- 18** Gramáticas de la práctica pedagógica: claves para una lectura comprensiva
Milton Molano Camargo
- 29** Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja
Armando Zambrano Leal
- REGIONES**
- 38** La Tradición oral desde el ámbito escolar
como respuesta a una necesidad etnoeducativa
Milidiana Brandt Archbold
- 42** Avances y limitaciones de la implementación del gobierno
escolar como eje de aprendizaje de la democracia participativa,
en las instituciones educativas oficiales de Girardot
María Cristina Orozco Lugo
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 49** Experiencia narrada y pedagogía de la memoria
Hermes Javier Medina Rodríguez
- 55** Consejos prácticos para una verdadera escuela.
Reflexiones desde una didáctica crítica
Anderson Guillermo Prieto Lamprea
- INTERNACIONAL**
- 59** Fragmentos de la intervención realizada por Pepe Mujica en el marco de la
VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales –CLACSO
José Alberto Mujica Cordano
- INVESTIGACIÓN**
- 63** El aprendizaje en la primera infancia: Aproximación inicial a algunos
hitos fundamentales del desarrollo humano durante los primeros años
de la vida. Claves para el éxito pedagógico
Elena Marulanda Páez
- CULTURA**
- 72** ¿A que nos referimos cuando hablamos
de pedagogía en la danza folclórica?
Diana Carolina Rojas Gutierrez
- 75** Doña Flor y sus dos maridos
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

El número que ustedes tienen en sus manos, esperamos sirva para cerrar un extendido período de forcejeos con el gobierno, empeñado en su obsesiva idea de una evaluación, que podríamos llamar sancionatoria más que formativa, o, una evaluación que continuará sirviendo como un instrumento para eludir, con ciertos visos de legalidad, la obligación del justo reconocimiento salarial a los educadores del 1278 de junio 19 de 2002, como ya venía ocurriendo. En últimas, una evaluación para burlar derechos y atar a los maestros a una obediencia de borregos. Todo ello, no obstante los acuerdos suscritos el 7 de mayo para que se pusiese fin al paro del magisterio colombiano.

Quizás, nunca antes el gobierno había hecho gala de tanta capacidad de maniobra para intentar modificar el resultado de esa negociación, en la que el magisterio organizado y movilizado logró la aceptación de sus demandas fundamentales. Pero igual, quizás nunca el gobierno había pisoteado tan mañosamente la democracia que permanentemente invoca y que, como quedó ampliamente demostrado en las pasadas elecciones, se reduce a meras apariencias, cuando, en la práctica se busca el poder de cualquier manera, pasando por encima de la ley que nos igualaría a todos y todas.

Todavía tendremos que estar alertas en la defensa de las conquistas sustantivas que hemos logrado al calor de la lucha, y así seguirá siendo, mientras tengamos gobiernos tan comprometidos con organismos internacionales como la OCDE, que se sustentan en la defensa y afirmación del actual modelo económico y, mientras tengamos como rectora de nuestro destino, a una clase política que se conforma en la orquestación de la trapisonda y no en el sano y esperado ejercicio de pensar y estudiar nuestra realidad para aportarle respuestas efectivas a los problemas que padece.

Por lo anteriormente expuesto es que todo lo acontecido en torno al tema de la evaluación, no puede menos que llamarnos a pensar en lo que ésta realmente puede llegar a significar o evidenciar, no por lo que digan calculadores mal pensantes, pregoneros de malos augurios, que persisten en el desconocimiento de su magnitud y atacan todavía los acuerdos y el proceso seguido para su defensa; planteando argumentos que de ser atendidos nos dejarían muy mal parados frente el conjunto de la sociedad, pero principalmente, muy mal parados frente a nuestros alumnos, cuando de nuevo en las aulas, lleguemos al momento de la evaluación de los procesos seguidos. Por ello, nuestra posición ha sido y seguirá siendo, no un rechazo absoluto a la evaluación, sino al cómo y al para qué de la misma, posición que nos impone llevar también una mínima coherencia a las aulas en nuestro hacer cotidiano.

Consideramos que es hora de pensar y asumir que en esto y en otras cosas que pasan en la sociedad, en la escuela y, específicamente en el proceso educativo, se tienen que producir cambios, sencillamente porque estamos ya en otro estadio del desarrollo del conocimiento y, ante el hecho

cumplido de otros escenarios comunicativos que se van instalando en la Escuela, querámoslo o no, los maestros no podríamos pretender mantenernos como si nada. Quizás, lo grave de este nuevo estadio, es que las mismas facultades de educación, como está pasando también en los otros campos del saber, están siendo confrontadas por el mismo fenómeno y obligadas a la búsqueda de respuestas que puedan ser las más adecuadas. Posiblemente, una acción más inteligente en este momento, sería que las facultades hiciesen unidad de acción con las instituciones educativas de primaria y secundaria para construir, en un trabajo conjunto, lo que pueda corresponder más a los propósitos de lograr hacer una buena educación.

Ese gran reto, nos impone movernos hacia la construcción de prácticas políticas alternativas, que estén fundadas en el reconocimiento autocrítico de esas viejas prácticas, que deben ser reconocidas y rechazadas, según tengan lugar, para dar paso al despliegue de una nueva forma de ser de la política, que implique una nueva comprensión del poder y de su ejercicio, no basado en la acumulación de potenciales destructivos y desequilibrantes, sino en la constitución y fortalecimiento de subjetividades, individuales y colectivas más movidas por el reconocimiento; aquel que ha de ser el cultivo de la solidaridad, lo que implica el cuidado de sí y del otro, con aceptación de la diversidad que enriquezca la construcción colectiva; y no en la disputa absurda y destructiva del nosotros. Es en razón de ello, la pertinencia de la revista que entregamos, quizás, con la esperanza de perturbar un poco a sus lectores, como para que le gastemos tiempo a la reflexión sobre lo que es y ha sido la educación escolar hasta hoy. Los artículos en ella contenidos buscan ampliar el horizonte de la mirada educativa en los problemas que se plantean, invitando a sus lectores a hacer otro tanto desde la especificidad de sus contextos. ¿Cómo no tendría por qué perturbar a un maestro o una maestra, la obstinada lucha del capital contra el derecho de pensar autónomamente, más allá del ámbito de sus particulares intereses? ¿Cómo no habría de interesarnos la tesis de una cierta indeterminabilidad del quehacer previo al hecho pedagógico que es, precisamente, lo que la estandarización de la enseñanza ignora? ¿Cómo no interesarnos por elucidar sobre lo que es la pedagogía y su relación con la práctica del maestro en el proceso escolar? ¿Cómo no prestar atención y abrir el debate en torno a denuncias como la que nos hace Piedad Ortega? En fin, ahí está para todas las maestras y los maestros, con los mejores deseos de unidad por una Navidad en paz y un Año Nuevo mejor.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

La Práctica Educativa y Pedagógica como horizonte de sentido

Como un avance significativo ha sido señalado el hecho de que la evaluación, diagnóstica formativa y por pares mediante video, concertada entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el Ministerio de Educación (MEN), tenga como centro la práctica educativa y pedagógica.

Se considera que con este compromiso queda superada la obsesión por evaluaciones externas, exámenes de lápiz y papel, el dominio de los "expertos" del ministerio que desconocen el contexto socioeconómico y cultural en el que se articula la labor institucional y personal del magisterio así como la imposición del lenguaje de las competencias.

En las actas de las reuniones quedó consignado con claridad el carácter cualitativo, formativo y orientado al desarrollo profesional y a la mejora institucional, que tendría este nuevo tipo de evaluación que tiene como foco el acontecimiento que da identidad y legitimidad a la profesión docente: la práctica pedagógica.

Sin embargo el significado y sentido de la práctica pedagógica es objeto de diversos abordajes según intereses técnico-instrumentales que la reducen al viejo esquema de la tecnología educativa y el diseño instruccional, cuyo referente es la corriente conductista tradicional de Watson y Skinner o por el contrario se concibe desde una racionalidad comunicativa, cualitativa y hermenéutica que pone las condiciones para su comprensión como interacción social compleja, como red de relaciones, intencionalidades, lenguajes, gramáticas, fines y estrategias de formación que van más allá de la transmisión de contenidos o la formulación de objetivos observables y se inscribe más bien en una red de preguntas por el tipo de hombre a formar, el tipo de sociedad a buscar, los valores a practicar como ética de la alteridad, las virtudes a practicar para vivir en sociedad, asumiendo la pedagogía como el saber propio del maestro.

La práctica pedagógica parte de las experiencias de los maestros, en el aula y en el entorno social, económico y cultural. Tiene que ver con la misión institucional, con el

enfoque pedagógico y el diseño curricular. Se expresa en las estrategias didácticas y en las formas de evaluación de cada maestro; en la práctica pedagógica se pueden mostrar los valores y ejercitar la sensibilidad estética. La razón de ser de la práctica pedagógica es la formación integral del ser humano, que nace inacabado y se humaniza en sociedad.

Para evitar la trivialización de esta responsabilidad donde se juega la identidad docente y el futuro de la enseñanza y con el objeto de mostrar diversos enfoques de académicos e investigadores pero también de maestros en ejercicio en diversas regiones del país, presentamos en este número unas rutas de comprensión que animen la discusión sobre la evaluación de los maestros más allá de los formatos y las rúbricas del ICFES.

Hay aquí investigaciones y trabajos de reflexión que muestran la complejidad de la práctica pedagógica, desde los griegos que la asumieron como ejercicio ético y político, desde el análisis del discurso como dispositivo de poder, desde la crítica y la emancipación, desde la hermenéutica y la narrativa como expresión de la experiencia de los sujetos.

Pero hay también aquí la voz de los maestros, que desde todos los rincones de Colombia están contando su experiencia con los estudiantes, con los contextos, con la enseñanza, con las comunidades.

Para el III Congreso Pedagógico Nacional y para los centros de estudios e investigaciones docentes de todo el país queda abierto el debate, porque también la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, haciendo eco de la voluntad del magisterio expresada en el Movimiento Pedagógico, está empeñada en el acompañamiento y apoyo al magisterio para empoderarse pedagógicamente y llenarse de razones para asumir con inteligencia y dignidad proyectos alternativos y críticos frente a la andanada mediática y reduccionista de la política educativa actual.

Feliz Navidad y próspero año 2016 para toda la comunidad educativa y sus familias, son los deseos del equipo editorial de la Revista Educación y Cultura

Conclusiones de la Junta Directiva Nacional de FECODE



La Junta Directiva Nacional de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, realizada el pasado miércoles 25 de noviembre, concluyó con la siguiente agenda:

1. Exigir del Gobierno Nacional (y del Ministerio de Educación), la Fiduprevisora y los contratistas, garantías al magisterio colombiano y sus familias, sobre un servicio de salud digno, oportuno y eficiente; es decir, en correspondencia con el pliego de condiciones contratado.
2. Hacer responsable al Gobierno Nacional (y al Ministerio de Educación), la Fiduprevisora y los contratistas, de la vida de los maestros y sus familias, dado el deplorable servicio de salud que se está brindando.
3. Instar al Gobierno Nacional (y al Ministerio de Educación), la organización e implementación inmediata de la figura del Defensor del usuario de los servicios de salud de los maestros.
4. Demandar que en la gestión de adjudicación, implementación y vigilancia del cumplimiento de los contratos de salud, en todo su trámite, se contará con la veeduría del Ministerio de Salud, la Superintendencia de Salud, la Contraloría General de la República, la Procuraduría General de la Nación y FECODE.
5. Convocar con carácter urgente una reunión de todos los gerentes de las empresas contratistas de salud y FECODE en la próxima semana, para tratar la problemática y buscar soluciones a la prestación del servicio de salud.
6. Declarar el estado de alerta y desde ya iniciar los preparativos para desarrollar el plan de movilización y protesta para enfrentar la implementación arbitraria e irresponsable por parte de la señora Ministra de Educación de la Jornada Única y la proliferación de programas y proyectos desde el MEN que no corresponden con la realidad del país. Son unilaterales y no resuelven la problemática educativa actual. Su objetivo es simplemente hacer protagonismo mediático y seguir convirtiendo a la educación en una oportunidad de negocio.
7. Concitar a la opinión y comunidad ciudadana y académica para enfrentar y rechazar el proyecto de ley de las licenciaturas exprés y la elimina-

ción de otras, donde se irrespeta la autonomía universitaria.

8. Rechazar la violencia venga de donde viniere, a la vez, exigir del Gobierno las garantías para el ejercicio de la labor educativa y sindical, y el derecho a la vida e integridad física de los docentes.
 9. Continuar ratificando el compromiso del magisterio con la paz con justicia social, respaldando el proceso de solución política al conflicto armado que se viene desarrollando en La Habana y con el ELN, la Escuela Territorio de paz y en el post-acuerdo.
 10. Reclamar del Gobierno Nacional cumpla con el pago de DEUDAS por diversos conceptos (ascensos, zonas de difícil acceso, horas extras, homologaciones, primas extralegales, etc.). De igual forma, todos los pagos de fin de año de manera puntual.
 11. Dar continuidad a las actividades que demanda el Censo Sindical Nacional que se viene desarrollando entre el 9 de noviembre al 9 de diciembre; '¿Cuántos y quiénes somos?'
 12. Vigilar la continuidad del proceso de nivelación salarial y el de los compromisos adquiridos (Marco Fiscal de Mediano Plazo), tal como está en el Acta de Acuerdo firmada.
 13. Seguir con el compromiso del impulso de la 'Jornada nacional: La paz es una nota', que se materializará el próximo 4 de febrero de 2016.
 14. Convocar sendas reuniones regionales con los compañeros habilitados como PARES con el propósito de trabajar los objetivos de la ECDF y la trascendencia de su rol.
 15. Como tareas apremiantes de la Federación, la organización, reglamentación y preparación del Congreso Pedagógico Nacional.
 16. Convocar la atención de los sindicatos filiales para la equitativa y responsable distribución de la cartilla sobre la ECDF y los Riesgos Laborales y Enfermedades Profesionales del Magisterio.
- Finalmente, Fecode llama a la más férrea unidad de todos los trabajadores y en particular del magisterio en torno a nuestros sindicatos filiales y FECODE, a no dejarse embaucar por los cantos de sirena del neoliberalismo, los intereses individuales y el paralelismo.

III Congreso Nacional Extraordinario Central Unitaria de Trabajadores de Colombia - CUT



Debido a que en el VI Congreso Nacional de la CUT, realizado del 24 al 26 de septiembre en la ciudad de Santa Marta (Magdalena), no fue posible definir en la comisión organizativa las conclusiones ni realizar la reforma estatutaria,

los delegados oficiales votaron la realización del III Congreso Nacional Extraordinario con el propósito de resolver el tema organizativo, el sistema electoral y la reforma de estatutos. La Resolución No. 002-15 de julio 17 de 2015 convocó el Congreso Extraordinario en Bogotá, los días 11, 12 y 13 de noviembre de 2015, bajo el lema: PAZ, SOBERANÍA, DEMOCRACIA Y DERECHOS LABORALES.

Como parte del proceso de democratización y la necesidad de rescatar los principios clasistas que dieron origen a la Central Unitaria de Trabajadores, se aprobaron, entre otras, reformas sobre: la reelección de los ejecutivos se reduce de cuatro a dos períodos (disminuye de 16 a 8 años); aquellos sindicatos que tengan 300 afiliados participarán con un delegado en los Congresos Nacionales, y los de menor número podrán fusionarse con el mismo fin; en materia organizativa se determinó la responsabilidad de generar unidad de acción a través de la lucha de los diferentes sectores económicos y el fortalecimiento de la centralización hacia la construcción de los sindicatos de rama, facilitando las decisiones políticas y administrativas propias de cada sector; constituir un código electoral con controles que serán definidos por la Junta Nacional de la Central para evitar que se sigan presentando violaciones al derecho al voto que tienen todos los afiliados; ampliación de la participación de los jóvenes y mujeres en las listas electorales. En este punto es significativo resaltar que en el marco del III Congreso Nacional Extraordinario, se realizó el V Congreso de la Mujer Trabajadora y el II Congreso de la Juventud Trabajadora (8 al 10 de noviembre); y, previo a los Congresos Nacionales deberán realizarse congresos deliberativos de la mujer y de la juventud trabajadora.

En el Congreso Extraordinario se consideró fundamental continuar el debate sobre la reconstrucción política, ideológica y organizativa del movimiento sindical basado en los principios de clase, unidad, internacionalismo y solidaridad, a partir de la formación política, ideológica y de multiplicar las escuelas sindicales para que las bases tengan mayor claridad en la confrontación al modelo neoliberal y en el análisis de sus nefastas consecuencias en todas las esferas de la sociedad.

Marcela Andrea Palomino Acevedo
Asesora Pedagógica CEID-FECODE

Profundizar la lucha por la justicia social



Con una multitudinaria presencia, concluyó en Medellín la VII Conferencia Latinoamericana de Ciencias Sociales, Clacso 2015, uno de los eventos académicos y políticos más importantes del

mundo. Durante la sesión de cierre, miles de jóvenes, dentro y fuera del Centro de Convenciones Plaza Mayor, acompañaron el debate del ex juez Baltasar Garzón y del intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos sobre el proceso de paz colombiano y los desafíos de un escenario de posconflicto para el país y la región.

El evento contó con más de 37 mil inscriptos, 80 por ciento de ellos con menos de 25 años, y un amplio programa con 250 actividades en las que intervinieron los 600 invitados internacionales; intelectuales, activistas sociales, políticos, periodistas y sindicalistas de 43 países del mundo, desde el Líbano y Vietnam, Estados Unidos y Rusia, India y Senegal, a toda América Latina y el Caribe.

Los debates de Clacso 2015 tuvieron como eje central las transformaciones democráticas, las luchas por la justicia social y los procesos de paz en el mundo. Luiz Inácio Lula da Silva y José Pepe Mujica fueron protagonistas de dos memorables conferencias que literalmente pararon la ciudad de Medellín. Se calcula que más de 15 mil personas acompañaron cada una de sus intervenciones destinadas a discutir la importancia de la participación política de los jóvenes y los avances de los procesos de integración latinoamericana durante la última década. El tema también fue abordado por Ernesto Samper, secretario general de Unasur, otra de las tantas figuras presentes en la Conferencia.

Durante las jornadas de Medellín, un asunto se presentó con insistencia: la coyuntura argentina ante la inminencia del segundo turno electoral. En numerosos paneles, la preocupación ante un eventual retroceso en el proceso de democratización política, social y económica que ha vivido el país durante los últimos años, generó intensos y encendidos debates. La Conferencia Clacso 2015 llamó la atención sobre el avance conservador que vive América latina y sobre los catastróficos efectos que tendría el retorno a las políticas de ajuste llevadas a cabo por los gobiernos neoliberales en la década del noventa. Lula y Mujica fueron enfáticos al expresar que no sólo hoy estamos frente al riesgo de un retroceso en las conquistas sociales, sino también en las políticas de integración regional, nada menos que a los 10 años de esa inmensa conquista que fue la Cumbre de Mar del Plata y del No al ALCA.

En Medellín tuve el honor de ser elegido secretario ejecutivo del organismo por un nuevo período de tres años. Sé que debo ser cuidadoso, evitando que mis opiniones se confundan con las del conjunto de las instituciones y personas que, en todo el mundo, forman parte de esta inmensa red académica que es el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Pero también sé que no sería fiel a mis principios si no expresara que el regreso de Medellín, como tantos miles de argentinos y latinoamericanos, convencido de que el triunfo de Daniel Scioli es fundamental para que la Argentina siga transitando y fortaleciendo un proceso de transformaciones democráticas del cual depende nada menos que nuestro futuro y, quizás, el de toda América Latina. Avanzar y fortalecer la lucha por la justicia social constituye hoy, como siempre, un impe-

rativo ético. Y es ese imperativo el que moviliza nuestro compromiso militante en la Argentina o donde quiera que se traben las batallas por la igualdad.

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de Clacso.

Seminario Pedagógico en Casanare



El 3 y 4 de noviembre el Sindicato de Maestros de Casanare –SIMAC– y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID SIMAC, realizaron el seminario pedagógico con presencia de los docentes integrantes del equipo pedagógico del departamento de Casanare delegados por los municipios.

El seminario contó con la participación de la Doctora Marcela Palomino, asesora del CEID Nacional, quien destacó la importancia de rescatar la escuela para la formación digna de los niños, niñas y jóvenes del país de cara a la firma de un acuerdo de paz, donde el papel intelectual del docente, su labor social, política, pedagógica y sindical, son fundamentales para el desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, la conformación y consolidación de los Círculos Pedagógicos y la búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas.

Los temas abordados el primer día fueron: Política Educativa, elementos de Investigación y la escuela en el pos acuerdo.

El segundo día, el CEID SIMAC participó en el Encuentro Departamental de Consejos Académicos convocado por la Institución Educativa Llano Lindo del Municipio de Yopal. Allí se abordaron dos temas importantes y de actualidad, que además, aportan al debate pedagógico actual: Enfoques Pedagógicos, presentado por el Dr. Rodolfo Alberto López Díaz, Universidad de La Salle y Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, por la Dra. Marcela Palomino, asesora del CEID Nacional.

El Encuentro se realiza hace cuatro años para exaltar el papel protagónico de los consejos académicos en las Instituciones Educativas de Casanare; con este propósito se ha venido desarrollando un encuentro departamental anual en donde las conferencias y las exposiciones de experiencias pedagógicas permiten la socialización, y la apropiación de información y conocimiento para impulsar su función en las Instituciones Educativas participantes.

Esta propuesta se fundamenta en una perspectiva pedagógica alternativa liderada por un grupo de docentes de la Institución Llano Lindo,

que buscan activar y fortalecer la participación real y decisoria de la comunidad educativa liderada por los Consejos Académicos, para que éstos asuman consecuente y responsablemente su compromiso, y sean la expresión democrática de la voluntad y las decisiones de la comunidad educativa en materia académica y pedagógica.

Sandra Patricia Ponguta. Directora CEID SIMAC

Se realizó la III Asamblea Pedagógica Departamental de Risaralda

Durante los días 6 y 7 de noviembre y después de 24 años de no realizarse, sesionó la III Asamblea pedagógica en Risaralda con la asistencia de 87 delegados de los municipios, zonas de Pereira y organizaciones invitadas.

La preparación de la asamblea se hizo siguiendo los criterios acordados en la Junta Nacional del Ceid de realizar eventos por instituciones, municipios y zonas. En esta perspectiva se realizaron foros en los municipios de Dosquebradas, Santa Rosa y en la zona 5 de Pereira, pero a la vez se desarrollaron encuentros en las zonas 2,3,4,5,6 y Cuba y en otros municipios del departamento. Al calor de los encuentros se oficializaron en unos casos y se constituyeron en otros los comités pedagógicos, los cuales tienen como propósito promover procesos de formación y coordinación en cada uno de los espacios en los que actúan.

El día 6 la asamblea inició la asamblea con la instalación a cargo del presidente del Sindicato Didier Valencia y las intervenciones de los conferencistas invitados como fueron Alfonso Tamayo, editor de la revista Educación y Cultura y el académico y miembro del Ceid Nacional Henry Sánchez, quienes disertaron sobre el papel del maestro y el movimiento pedagógico en Colombia.

En la tarde del mismo día se presentaron las 46 ponencias y experiencias repartidas en tres comisiones de trabajo como fueron Políticas Públicas educativas, Movimiento Pedagógico y Epas y análisis de la realidad social de la escuela. El día sábado se realizó el debate en las comisiones y en las horas de la tarde se hizo la relatoría por cada una de las mismas y la relatoría general del evento, hecha por Víctor Hugo Muñoz, miembro del equipo de coordinación del Ceid.

El evento pedagógico culminó con la lectura de las conclusiones y la declaración política la cual contó con el respaldo de todos los asistentes. Entre las conclusiones más importantes está constituir los equipos pedagógicos en los municipios y zonas que aún no los tienen, fortalecer los procesos de comunicación, realizar una investigación sobre la realidad de la escuela en el departamento, continuar con los encuentros regionales de los Ceids de Caldas, Quindío y Risaralda, realizar un encuentro departamental de experiencias pedagógicas y preparar la IV Asamblea pedagógica en el 2017.

Sin duda con esta asamblea pedagógica sale fortalecido el movimiento pedagógico, el cual tiene para el 2016 muchas tareas y compromisos como los definidos por este magno evento y aquellos que surjan de las iniciativas de los maestros.

Fernando Árias Guapacha. Director CEID SER



El profesor y el saber práctico



Diego Fernando Barragán Giraldo

Profesor investigador, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Doctor en educación y sociedad por la Universidad de Barcelona, España. Magister en desarrollo educativo y social por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Especialista en pedagogía y docencia universitaria por la Universidad de San Buenaventura, Colombia. Licenciado en filosofía por la Universidad de San Buenaventura, Colombia.

“La misma filosofía no vale sino como expresión de la vida. Y en la medida en que ella es consciente de esto, renuncia también a su antigua pretensión de ser conocimiento de conceptos”
(Hans-Georg Gadamer)

Situación de la discusión.

La creciente dependencia del cientificismo y la radicalidad de la separación entre sujeto y objeto siguen abriendo la brecha entre la teoría y la práctica. En el campo educativo sucede lo mismo, parece más cómodo estudiar el currículo, la evaluación, la política

pública, entre otros tantos temas, que como objetos de investigación llevan a la investigación educativa y pedagógica fuera del campo de las prácticas de los profesores, tema sobre el cual poco se investiga y cuando esto se hace, se escudriñan las estructuras técnicas

que subyacen a las actuaciones de los profesores para así justificarlas desde el horizonte de la teoría; es decir, acciones que se explican y se orientan desde la teoría (Carr, 2004). Así, preguntar no desde la teoría proveniente de las tradiciones epistemológicas de las disciplinas [aún cuando siempre estamos inmersos en una] remite a indagar necesariamente por las prácticas, en este caso de los profesores. Es en este contexto que una pedagogía de rasgos hermenéuticos [pedagogía hermenéutica] permite “reconfigurar y volver a hacer la pregunta por el sentido de la educación, recobrando la comprensión de la hermenéutica como aplicación, pues solo en el quehacer concreto es donde se da la auténtica comprensión hermenéutica” (Barragán, 2013, pág. 20). En estos términos, entenderemos la hermenéutica no como la simple interpretación de textos, sino como fundamentalmente la aplicación (Gadamer H. G., 1998).

En consecuencia, al pensar la aplicación, que es en el fondo un asunto de las prácticas, existe una creciente rehabilitación de la comprensión del *saber práctico* (*Phrónesis*), que ha permitido que se vuelvan a mirar las relaciones entre práctica y teoría más allá de las conquistas epistemológicas de la modernidad científica. Así, al revisar la *Phrónesis* entendida como el saber actuar o el arte del saber vivir, emergen las acciones concretas de los seres humanos, al punto de evidenciarse que lo que parece en operación en el mundo actual es un saber técnico, el cual suele entenderse como un *saber práctico*, difiriendo del sentido originario de práctica.

De igual manera, el campo de la investigación educativa y pedagógica se convierte, la mayoría de las veces, en un espacio de confirmación de la teoría mediante la enunciación de los aspectos técnicos que emergen de la verificación científica y no en la oportunidad privilegiada de acceder a las prácticas que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, eje y fuente de toda acción educativa. Así,

... Casi siempre se hace la comprensión de las prácticas en relación con los asuntos técnicos que subyacen a ellas y se olvida la dimensión del saber hacer [phronético] en contexto de la investigación educativa ...

cuando se accede a ellas, casi siempre se hace desde la comprensión de las prácticas en relación con los asuntos técnicos que subyacen a ellas y se olvida la dimensión del *saber hacer* [*phronético*] en contexto de la investigación educativa. Una investigación de tal índole deja a la educación en el siempre abstracto campo de la idealización o en el de la descripción.

El saber práctico (*Phrónesis*) y la educación.

Aquello que se entiende hoy por práctica corresponde a una visión deformada de lo que pudiese ser en realidad. Normalmente se entiende por algo práctico un asunto del hacer técnico concreto, de ello deriva catalogar a ciertas disciplinas como prácticas y a otras como teóricas; esta distinción tiene su mayor expresión en el que se privilegia un saber técnico que insiste en la confianza en la metodología moderna y pone su acento en la fuerza conclusiva del rigor epistemológico de la ciencia, al punto que las acciones técnicas se entienden por asuntos prácticos vinculándolos con el mero procedimiento para alcanzar un fin (Gadamer H.-G., 2013). De ahí que pensar en las prácticas suele ser un tema de la estructuración sistemática de un conjunto de procedimientos ejecutables y no un asunto de un saber hacer en contexto que conlleva una dimensión ética, opción fundamental del *saber práctico* (*Phrónesis*), en el que se puede entender la práctica como:

cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (MacIntyre, 2009, pág. 233).

En estos términos, los temas concernientes a las prácticas se emparentan más con un curso de acciones éticas y morales que determinan la actuación concreta de los individuos y no con el saber disciplinar que se evidencia mediante un conjunto de procedimientos guiados por la teoría. Practicar, en consecuencia, se relaciona con tomar decisiones en un momento concreto actuando de manera decidida, conforme con aquello que se ha establecido como bueno para determinada situación. Ese es el *saber práctico*, en el que teoría y práctica son inseparables y no existe preeminencia de la una sobre la otra, al punto que lo universal de la teoría solo es posible en el caso particular, no como aplicación o confirmación de esta, sino como la posibilidad de reconfigurarla con ocasión de un situación controvertida, tal como ya Aristóteles (1985) lo explicitó especialmente en el capítulo IV de ética a Nicómaco.

Ahora bien, ese *saber práctico*, *Phrónesis*, solo es posible cuando alguien lo realiza en una situación determina-

da, ese personaje se llamó en la filosofía antigua: *Phrónimos*, el cual actúa concretamente, *poiesis*, en relación con unos fines, *práxis*, mediante unas técnicas, *téchne*, para actuar oportunamente, *kairós*, y así debe encontrar aquello que es más conveniente para él y para los otros. Es en esta tensión donde que se da la auténtica práctica, esa que determina el *saber práctico* y donde la *Phrónesis* y el *Phrónimos* “deliberan en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos” (Ricoeur, 2012, pág. 65).

Cabe recordar que el olvido del *saber práctico* ha impactado diversas esferas de la vida cotidiana y de las investigaciones académicas al punto que, como ya se ha mencionado líneas atrás, en la

gresiva irreflexibilidad tecnocrática: “muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión” (Schön, 1998, pág. 72).

Seis propuestas para pensar en el *saber práctico* y el profesor

Como alternativa a las situaciones enunciadas en los párrafos precedentes, se propone ahora pensar en las prácticas de los profesores en clave del *saber práctico*, centrando la reflexión más en el saber hacer que en las afirmaciones provenientes de la teoría¹. Para ello propongo seis rutas

teoría pedagógica. Comprender las propias prácticas hace referencia a develar los sentidos de sus acciones educativas, en las que aparece la dimensión ética, moral y política del actuar con ocasión de un saber pedagógico situado en el espacio educativo.

- b) Ocuparse de las prácticas. Una vez comprendidas las prácticas y atendiendo al enfoque hermenéutico que nos hemos impuesto, donde interpretar y comprender es siempre aplicar, es fundamental que el profesor se ocupe de sus prácticas. Ocuparse hace referencia a salirse de la monotonía de lo cotidiano para actuar sobre las propias acciones; se comprende bien un asunto cuando nos ocupamos de él; es decir, cuando practicamos aquello comprendido. En consecuencia, no se trata solamente de enunciar los procedimientos técnicos de las prácticas, sino que al ocuparse de ellas el profesor tiene el compromiso ético de transformarlas. Así, ocuparse es transformar.
- c) Compromiso político. Por otra parte, al transformar las prácticas el profesor llega a impactar a los otros, en este caso sus estudiantes, pero a la vez al medio que lo rodea. Tal impacto transformador siempre es del orden político ya que ha de buscar la transformación social en relación con ciertos ideales de ser humano, cultura y sociedad que se legitiman por medio de sus prácticas.
- d) Prácticas públicas. El *saber práctico* del que hemos hablado, eleva las prácticas al carácter público de las actuaciones del profesor; así, la mirada de los otros puede llevar a la reconfiguración de las prácticas y, en consecuencia, a ocuparse de ellas. Esta dimensión pública de las prácticas lleva a la necesaria valoración y evaluación de las acciones del docente.
- e) Diseñar el *practicum reflexivo*. Ocupándose de las prácticas, una ruta eficaz para la reconfiguración de las

... Phrónesis entendida como el saber actuar o el arte del saber vivir ...

educación sucede lo mismo e impera el saber técnico sobre el práctico:

en una cultura que ha subordinado la excelencia de la práctica a la eficacia institucional, es de esperar que el debate educativo se reduce a un debate mundano técnico, en el que preguntas *no-técnicas*, sobre cómo lograr la excelencia en búsqueda de los bienes internos a la educación, ya no se hacen (Carr, 2004, pág. 68).

De esta forma, las preguntas profundas, esas que indagan por el sentido de la educación, suelen sustituirse por aquellas que permiten instaurar la tecnocracia propia de muchos de nuestros sistemas educativos. Opuesto a lo anterior el *saber práctico*, pensado en el campo educativo, lleva necesariamente a considerar como itinerario privilegiado, no exclusivo, el estudio de las prácticas de los profesores, lugar por preeminencia del actuar y de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, que puede convertirse en un ruta para escapar a la creciente tecnificación de las profesiones y su pro-

para volcar la mirada investigativa en la figura del profesor que practica su ser de maestro. Estas incitaciones se presentan como derrotero de entrada para revisar las acciones docentes y bien pueden ser el sustrato metodológico para recuperar y sistematizar las prácticas de los profesores.

- a) Comprender las propias prácticas. Revisar las propias prácticas es tema fundamental de la acción reflexiva del profesor ya que permite volver la mirada hacia sí mismo para hacer un balance sobre aquello que hace en su acción educativa. No se trata, sin embargo, de la simple enumeración de técnicas o estrategias que desarrolla, ya que si esto se realiza así, se queda en el simple nivel técnico de la comprensión de su práctica, como suele suceder en muchos ejercicios de sistematización de experiencias educativas. Tampoco tiene que ver con enumerar aquello que hace e intentarlo explicar desde alguna



Fotografía - Alberto Motta

prácticas es el diseño del *practicum reflexivo*. Este concepto propuesto por Donald Schön (1998) remite a la necesidad de construir espacios de aplicabilidad donde se puedan ejercitar acciones prácticas, reflexionando antes, durante y después de la acción. El *practicum reflexivo*, no solamente invita a situaciones técnicamente bien configuradas, sino que apunta a proponer actuaciones concretas de aprendizaje ético, moral y político.

- f) Investigar, cuestionar y proponer teoría educativa. No basta con comprender, ocuparse y diseñar, el profesor está llamado a configurar rigurosamente rutas de investigación en las que pueda abordar sus prácticas, cuestionando los arquetipos y paradigmas teóricos vigentes, pero proponiendo, desde su prácticas, teoría educativa que pueda aportar al corpus de la educación y la teoría.

Las anteriores caracterizaciones no son las únicas, pero si pueden ayudar en mucho a pensar sobre la necesidad de investigar las prácticas de los profesores más allá del universo técnico, del encuadre metodológico o la determinación epistemológica de esta o aquella teoría. Se trata de llegar a ser un profesor reflexivo, que fije su mirada sobre las prácticas, especialmen-

te esas que lo vinculan con el género humano y que lo circunscriben a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si esto no se hace, como sucede en diversos lugares, se llega a la docta enunciación de autores, enfoques y teorías, al punto de expresar los horizontes metodológicos y epistemológicos que deberían fundamentar el quehacer educativo, ocultando con rebuscadas palabras técnicas el universo de las vergonzosas prácticas de los muchos profesores, quienes como conocedores de la teoría son excelentes, pero que sus actuaciones docentes pueden llegar a ser catalogados como *malos* profesores. Implica, como lo expresa Gadamer (1998) al hablar de la filosofía –y trasladando esas palabras al campo de la educación– entender que la erudición no es suficiente: “la misma filosofía no vale sino como expresión de la vida. Y en la medida en que ella es consciente de esto, renuncia también a su antigua pretensión de ser conocimiento de conceptos” (pág. 290).

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- Barragán, D. (2011). Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer.

En M. Prada (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

- Barragán, D. (2012). Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa, & J. Urbina (Edits.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (págs. 19-38). Bogotá: ECOE.
- Barragán, D. (2012b). *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión*. Bogotá: CINDE.
- Barragán, D. (2013 b). Prácticas morales en posgrados: aportes a la pedagogía hermenéutica. En G. Londoño (Ed.), *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 175-197). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 56-73.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. (M. Olasagasti, Trad.) Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Elogio de la teoría*. Barcelona: RBA.
- MacIntyre, A. (2009). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Notas

- 1 En consonancia con una pedagogía de enfoque hermenéutico [pedagogía hermenéutica] he incorporado, de cosecha propia, los conceptos de: el profesor como *phrónimos*, investigación educativa *phronética*, educadores *phronéticos*, nominaciones que ponen el acento en la comprensión como aplicación y en la desconfianza en la manera como se ha instituido la teoría que conquista a la práctica (Barragán, 2013) (Barragán, 2011) (Barragán, 2012) (Barragán, 2013 b) (Barragán, 2012b). Adicionalmente a estas investigaciones se suman numerosos talleres con profesores que han permitido, desde la recuperación y sistematización de sus prácticas, reconfigurar las investigaciones y hallazgos de este naciente campo de indagación.

Maestros Bonsái

Es lo que quieren cultivar las políticas públicas en educación¹

Para los estudiantes de la UPN
y de todas las Facultades de
Educación de Colombia.
Para los estudiantes
de las Escuelas Normales



Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Cátedra de Paz. piedad.va@gmail.com

Somos una nueva
generación de maestros
Radiantes, esperanzadores.
Maestros como lámparas
abriendo paisajes
Pulsando arpas, guitarras y violines.

Somos maestros de la
fábula y el ensueño
Maestros con alas y espigas.
Somos maestros – palabra-
En aurora y en poniente.

Somos también

Este tiempo sin tregua
De esperanzas remendadas
De cementarios al viento
De memorias en fosas.
Somos también
Mudos mendigos
De húmedos alientos.
Somos en este tiempo
Una nueva generación de
maestros como bandada de
alondras en canciones de lluvia
Maestros luciérnagas
en cantos de cigarras.

Desde mi lugar como formadora de maestros en una Universidad Pedagógica no puedo quedarme en silencio, dejar que pase de soslayo esta implacable, irrespetuosa y denigrante propuesta de resolución para “establecer las características de calidad de los programas de licenciatura en el marco de las condiciones de calidad para obtener el registro calificado”. Además de ser un documento precario en argumentos, no reconoce acumulados educativos, no se sostiene en una perspectiva epistémica, no construye un análisis de contexto, y menos se documenta en unas categorías sustantivas que son necesarias de explicitar como requerimiento en la formulación de todo proceso formativo. En el documento no se atiende a la pluralidad de los contenidos y fines de la enseñanza inscrita en nuestras sensibilidades culturales, contextos socio económicos, saberes propios, acumulados investigativos y tradición pedagógica.

Prevalece en los lineamientos de política para la formación de maestros una lógica instalada en el poder corporativo y en la industria académica² de una educación terciaria³ en consonancia con un desconocimiento sobre la producción de los saberes pedagógicos y educativos existente en las Facultades de Educación⁴.

Se quiere producir en serie maestros bonsái

Importante indicar que son los investigadores Hugo Zemelman y Estela Quintar quienes acuñan el término de la pedagogía del bonsái para ponerla en tensión con la pedagogía de la potencia. Al respecto afirman que:

La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo, erótico; la pedagogía de la potencia, por el contrario, provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda a desarrollar la capacidad de pensar desde las funciones superiores del pensamiento articulando, interpretando, aprehendiendo y compren-

diendo el mundo de la vida y usando categorialmente los cuerpos teóricos y metodológicos como patrimonios de la humanidad y parte de la cultura que nos constituye y no como dogmas indiscutibles⁵.

Es lo que se devela del andamiaje de políticas educativas que se están expidiendo⁶. Maestros empequeñecidos, disminuidos, humillados que habiten como un mero decorado en el patio trasero de la escuela. Una generación de maestros escépticos privados de ideales, de certidumbres, y aún más, sin confianza en un proyecto de formación a largo plazo. Precarios de trayectorias vitales. Una generación servil, banalizada, dispuesta, por el contrario, a aceptar las pequeñas verdades, cambiables de mes en mes bajo la oleada frenética de las modas culturales y académicas.

Se quiere para Colombia maestros Perezosos, conformistas. Maestros opacos, diestros en el manejo de las TICs, operarios de manuales, portadores de literatura gris. Maestros que lean libros minúsculos de autoayuda (para la superación individual y la pacificación espiritual) y no mayúsculos que entreguen sendas reflexiones sobre la historia de Colombia, que los sumerjan en las narrativas testimoniales sobre el conflicto social y la violencia política, que exploren las cartografías geográficas de nuestros territorios rurales y urbanos, que resuelvan las tesis

... Maestros empequeñecidos, disminuidos, humillados que habiten como un mero decorado en el patio trasero de la escuela. Una generación de maestros escépticos privados de ideales, de certidumbres, y aún más, sin confianza en un proyecto de formación a largo plazo ...

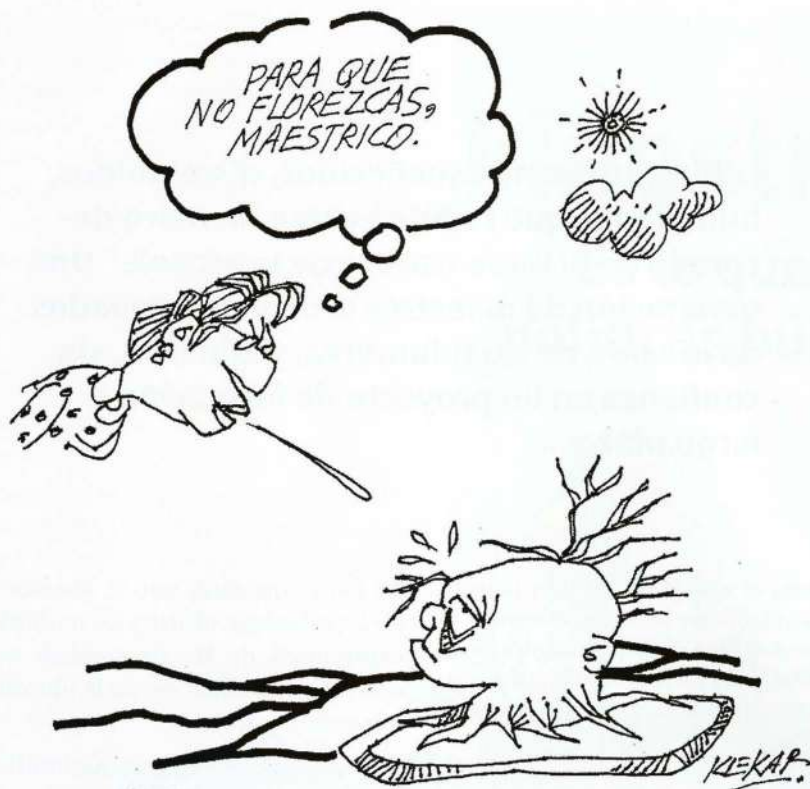
de física, química; que se enamoren de la pedagogía, el arte y las múltiples expresiones de la corporeidad; que aprendan a indagar desde la filosofía, y la sociología, etc.

Se pretende cultivar maestros inútiles, sin raíces, que no sean capaces de pensar en esta Colombia urgida de paz, democracia y justicia.

Maestros excluidos material y simbólicamente, que en palabras de Zigmunt Bauman, diría “lo excluido –expulsado del centro de atención, arrojado a las sombras, relegado a la fuerza al trasfondo vago o invisible- ya no pertenece a ‘lo que es’. Ha sido privado de existencia y espacio propio en el mundo de la vida (...) Despojados de la confianza en sí mismos y de la autoestima necesaria para mantener su supervivencia social, no tienen motivo alguno para contemplar y saborear las sutiles distinciones entre sufrimiento intencionado y miseria por defecto (2005, p.58).

No sobra recordar algunas indicaciones para el cultivo y cuidado del bonsái⁷:

Es posible crear un bonsái que permanezca con dimensiones reducidas mediante confinamiento en maceta y podado de su fronda y raíces. Algunas especies son populares como material de bonsái ya que poseen ciertas características tales como hojas o agujas pequeñas, que las hacen apropiadas para el esquema visual compacto del bonsái. Las técnicas de cultivo de bonsái son para que crezcan en recipientes peque-



ños, sobreviviendo con estructuras radicales y de fronda extremadamente limitadas, y que puedan soportar amplias y frecuentes manipulaciones relacionadas con su estilo.

Con la formulación de estas políticas nos quieren maestros bonsái, complacientes, ingenuos. Unos subordinados decorados con una gotica de agua cada mes. Reducidos a pura inferioridad. No hay posibilidades para pensar-nos en construcciones de alteridad, memoria, corporeidades sensibles y actuantes, voluptuosas, lúcidas, singulares y solidarias. Estas políticas operan desde un mecanismo de control que agencia estrategias de exclusión cultural desde una racionalidad de individualización institucional afectando la construcción del vínculo educativo y social fundante del cuerpo magisterial.

En las políticas se desprecia a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales.

Este desprecio se legisla desde las siguientes líneas argumentativas:

- La pérdida de reconocimiento y confianza en las instituciones for-

madoras de maestros que se expresa en la borradura de lo público.

- La desaprobación de los proyectos educativos institucionales, los cuales son manejados con múltiples formas de control; al respecto se ha instalado un nuevo dispositivo nombrado como el índice sintético de calidad.
- La desvalorización de la actuación del maestro. Una actuación entre la intemperie, el desasosiego y la impotencia. Empobrecimiento de su poder simbolizante. Precarización en sus condiciones de vida. Declive de su autoridad.
- La manipulación moral de la injusticia que tiene la tarea del control de la conciencia social sobre la existencia de las desigualdades y las exclusiones.
- La ideología justificatoria de la compensación social y educativa, respaldado por los discursos tecnocráticos del éxito, la recompensa, las buenas prácticas, el premio al mérito.
- La estratificación de las universidades a modo del reality de "playa alta, playa media y playa baja"⁸.

Formación para la pobreza (integración homogeneizante/compensación de desigualdades).

Estas líneas argumentativas se expresan en las narrativas de cada uno de los documentos de política, los cuales contienen una fuerte tonalidad repulsiva, expresada en la comprensión de los maestros como servidores de una cooperativa educativa cuyo fin es reproducir una infraestructura basada en la díada enseñanza- aprendizaje, teniendo como soporte una racionalidad del servicio educativo basado en la eficacia, el éxito y en la rentabilidad. De modo particular, en el documento de la propuesta de resolución sobre los posibles lineamientos⁹ se lee a los maestros desde una complacencia apostólica como "acompañantes, meros orientadores, promotores, en el mejor de los casos como una tía o un tío", agentes, factores y sobre todo técnicos en estándares y competencias de exclusividad en matemáticas, inglés y en las tecnologías de la información y la comunicación.

El diseño de esta posible resolución en torno a las características, condiciones y factores que garanticen la calidad para obtener el registro calificado de los programas de licenciaturas que se está emprendiendo, se instituye en una política del empujamiento que se interpreta en la supresión de la libertad académica para que las universidades, y en este caso las facultades de educación, viabilicen sus lineamientos, su visión, sus apuestas de formación, investigación y proyección social acordes con sus propios proyectos educativos institucionales. Esto se traduce en la crónica de una hipoteca anunciada: la autonomía universitaria.

Ante esta panorámica como comunidades educativas, culturales y sociales requerimos preguntarnos:

¿Dónde queda el horizonte de sentido de la relación dialéctica entre lo instituido e instituyente expresado en el movimiento pedagógico, en la expe-

dición pedagógica, en las organizaciones sindicales (FECODE, ASPU), en las redes de maestros, en los procesos de movilización social y educativa, en los observatorios, laboratorios pedagógicos, en los institutos, escuelas, facultades, normales, centros de investigación, que posibilite la elaboración de un posicionamiento crítico sobre la producción cultural, política y educativa que está direccionando el MEN en la senda de la formación de maestros?

¿Qué tienen por decir y agenciar los rectores cobijados en las siglas de ASCUN^o, CESU, SUE; los decanos de las Facultades de Educación en ASCOFADE; y los directivos de las Escuelas Normales en ASONEM?

En suma, ¿dónde está la memoria colectiva de asumirnos como productores de saber pedagógico, trabajadores de la cultura, sujetos ético-políticos, intelectuales de la educación y la pedagogía?

¿Dónde queda nuestra corporeidad que haga posible sostener estas configuraciones hoy en medio de las vallas, los slogans y los prototipos publicitarios de la calidad y la excelencia?

En los documentos de política educativa del MEN se despoja también al pensamiento crítico de cualquier sustancia política e intelectual; de igual modo, se ignora por puro desprecio nuestras tradiciones pedagógicas situadas en un caleidoscopio maravilloso y por supuesto, no exento de conflictos en torno a los enfoques, tendencias, escuelas de formación de nuevos maestros y maestros en ejercicio. Tradiciones construidas por grupos de investigación que han producido teoría pedagógica, la cual respalda epistemológicamente los direccionamientos en la formación de maestros.

Esta ausencia de respaldos teóricos, contextuales y epistemológicos se pueden leer- en las pocas comprensiones"- que se pueden inferir de los documentos de política acerca de categorías como: Pedagogía, Formación, Evaluación, Práctica Pedagógica, Investigación, Didáctica, Disciplinas, Currículo, Enseñanza, Aprendizaje.

El desprecio también se hace visible en el andamiaje discursivo instalado en los diferentes documentos de política, el cual se asemeja a una pauta publicitaria colocada en una estantería de venta de servicios. Detallemos algunos de estos discursos" *use² pedagógicamente la información, use su propia práctica, mercado laboral, emprendimiento, productividad, lucro, empresarios académicos, ser piloto paga³, rendimiento escolar, capital, competencia, fracaso escolar, servicio educativo*".

Las anteriores valoraciones se pueden entender mejor a propósito de lo que nos plantea Cullen (2004) sobre la



Fotografía - Alberto Motta

educación. Afirma este autor, que ésta, aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad.

Finalmente, el nuevo slogan del MEN "la educación es el pilar de la paz"⁴ es perverso. Por favor, que no se utilice la paz, que este enunciado no se instale en el nuevo logotipo corporativo del ministerio sino está acompañado de una decisión política anclada en los derechos humanos, la democracia y la justicia.

Entonces ¿qué decir frente a tanto desprecio?

Preguntarnos por:

- ¿Se puede agenciar comunidades académicas con la existencia de cultivos de maestros bonsái?
- ¿Cuáles son los efectos que está teniendo la formulación de políticas educativas a lo "Adán y Eva" fundándolo todo y arraigadas en una gramática del olvido?
- ¿Qué autoridad se les está instituyendo a los maestros?
- ¿Qué mundo social, cultural y político les ofrece las facultades de educación a sus maestros?
- ¿Qué decirle a estas generaciones de nuevos maestros que estamos formando ante la pulverización de unos referentes de dignidad de sus maestros formadores?
- ¿Por qué los maestros se han resignado y los hemos resignado al desprecio?
- ¿Cómo otorgarle potencia a las consignas que hemos levantado sobre la dignificación del trabajo de los maestros?

No podemos quedarnos en el pórtico, en el jardín o en el balcón inmunizados frente al contexto con una amplia dosis de reflexividad pero distantes del afuera, construyendo sendos análisis pedagógicos, pero refugiados en la comodidad del prestigio o en la escala de un ascenso económico.

¿Sí no es ahora, cuándo?

Desde escenarios instituidos e instituyentes como las Facultades de Educación, Escuelas Normales, Sindicatos,

Expedición Pedagógica Nacional, Mesa de Movilización Social por la Educación, Redes de Maestros, Colectivos, nos convocamos para conversar en torno a la siguiente agenda que posibilite pensarnos en colectivo y nos obligue a proyectar y construir una crítica institucional al MEN, pero también – nos llegó el momento- hacia nuestras propias institucionalidades y espacios organizativos en términos de pensar-nos acerca del proyecto de formación que necesitamos redefinir para el país. Se propone el siguiente ejercicio de tematización de carácter preliminar:

Tematizaciones	Asuntos específicos
La educación como derecho en el horizonte de la política pública. ¿Qué significa escuela y universidad pública?	La desfinanciación de la educación superior. Los sentidos de lo público y la materialización de derechos. Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. Política pública en educación (Superior, preescolar, básica y media y primera infancia). Las hipotecas de la autonomía universitaria.
Política (s) en la formación de maestros. Política de Estado o de gobierno(s) en la formación de maestros	Relación universidad- movimientos por la educación y escuela. Los contextos en la formación de maestros. Marco normativo de control para la formación de maestros. Perspectivas y problematizaciones en la formación de maestros. Metamorfosis de una política mercantilista y deshumanizada en la formación de maestros.
Campos disciplinares e interdisciplinares en la formación de maestros	Debates curriculares contemporáneos. Fines, enfoques y contenidos de la enseñanza. El lugar de la pedagogía, la investigación y la práctica en la formación de maestros. Campos de conocimiento, de formación y de estudio: vínculos necesarios de construir. Posibles deconstrucciones de la lógica disciplinar.
La Universidad y la escuela en el escenario de la paz y los post acuerdos.	Legados de las Comisiones de Verdad y Reconciliación. Cátedra de la paz. Narrativas testimoniales de la violencia política en Colombia. Memoria histórica, derechos humanos y enseñanza de la historia reciente. Formación ciudadana: una construcción ético-política.

Tendremos más potencia de actuar si nuestra comprensión se abre a la posibilidad de la resignificación y de la apertura, no sólo a la diferencia de lo mismo, sino también a la alteridad como exterioridad, como interpelación del otro que hagan posible:

- Posicionar el reconocimiento del maestro desde el PODER DE ENSEÑAR Y EL DESEO DE APRENDER.
- Luchar por la legitimación de prácticas y discursos pedagógicos fundados desde un carácter público.
- Trabajar en torno a una pedagogía de la diferencia, con derechos plenos para todos y todas (no desde la tolerancia).
- Deconstruir el proyecto de formación (pedagogía para el control de los conflictos y pedagogías tecno- instrumentales).
- Construir un pensamiento crítico, fundado en principios como la dignidad, justicia, solidaridad y la responsabilidad.
- Participar en comunidades de diálogo, de afirmación, de reconocimiento, de trabajo colectivo.
- Recuperar la posibilidad de indignarnos con las realidades propias de este país, para poder agenciar actuaciones transformadoras.

Y también necesitamos desplegar gestos y actuaciones de responsabilidad y compromiso.

Necesitamos un nuevo aire de emancipación pedagógica desde el campo de la política, la ética y la estética.

Necesitamos empujar la esperanza, una esperanza desobediente, transgresora, movilizadora y vinculante.

Estas palabras de Freire como regalo existencial:

“No nací marcado para ser un profesor, así me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de las prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias con quienes y con los cuales es probable que aprendamos (...) soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo”.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1966). *La crisis en la educación*, en: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F; Mélich, Joan. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Barcelona.
- Cullen C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Cuestiones de educación. Paidós.
- _____. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Cuestiones de educación, Paidós.
- Dussel, I. (2003). *La escuela y la crisis de las ilusiones*. En: Dussel & Finocchio (comps.) *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

No nació marcado para ser un profesor, así me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

García, N; Ortega, P. (2015). Formación en la práctica pedagógica: un tejido que singulariza la tarea formadora de la UPN. En: *Magazín Pedagógico. El Espectador*. Bogotá.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.

Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: Una sociedad sin futuro. En: *Revista Educación y Cultura*, No. 68. Bogotá: FECODE. (pp. 23-26)

Notas

- 1 A propósito de la propuesta de resolución para reformar los programas de licenciaturas en Colombia en un contexto acelerado de expedición de políticas educativas en torno a la formación de maestros.
- 2 Consultar el libro del profesor Renán Vega (2015) "La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior"; el artículo del profesor Alfonso Tamayo sobre "La responsabilidad de la educación en Colombia: amenazas a la universidad pública". Consultado en: <http://www.voltairenet.org/article138026.html> y recomiendo el análisis que realizó el profesor Alejandro Álvarez sobre la mirada empresarial de la educación (2014) a propósito del documento-informe "Tras la excelencia docente", elaborado por la Fundación Compartir.
- 3 Recomiendo estudiar el documento "Complejo de superioridad: la política pública para la educación terciaria" de los autores Leopoldo Múnera y Andrés

Felipe Mora (2014). Consultado en: <http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/complejo-de-superioridad-la-politica-publica-para-la-educacion-terciaria>

- 4 El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional avaló ante Colciencias, en la convocatoria 693 de 2014 un total de 59 grupos, de los cuales 36 fueron reconocidos en las categorías establecidas por dicha entidad. Dato tomado de: http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/terminos_de_referencia_convocatoria_interna_para_grupos_y_semilleros_2016.pdf
- 5 Tomado de: http://www.ipeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143
- 6 Esta propuesta de proyecto de resolución se inscribe en todo el paquete del Sistema de Formación de Maestros. Para su operacionalización se han definido formulaciones de política (en términos de leyes, estrategias, programas, sistemas de información, de aseguramiento a la calidad, pruebas censales) expedidas en un período record. Hacemos referencia a las siguientes: Derechos básicos de Aprendizaje (DBA), Estrategias de becas créditos como "ser piloto paga" y la nueva versión "ser piloto paga dos" para estudiantes que quieren formarse como maestros, Programa para la excelencia docente y académica, "todos a aprender 2", Política para la atención y educación inicial de la primera infancia, Sistema de Educación Terciaria, Ley de inspección y vigilancia. Se le suma el decreto 1075 de 2015 por medio del cual se reglamenta parcial y transitoriamente el decreto-ley 1278 de 2002 en materia de evaluación de maestros para ascenso de grado y reubicación del nivel salarial.
- 7 Tomado y recreado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Cultivo_y_cuidado_del_bons%C3%A1i
- 8 Una descripción que se entrega de este reality es: Playa Alta, Playa Media y Playa Baja, serán los territorios que se disputarán (...). La primera es un lugar lleno de comodidades, con personal que atiende a los miembros del equipo, camas, duchas y comida. La segunda, tiene apenas lo necesario para vivir. Hay ollas para que los participantes cocinen, hamacas bajo un techo de madera, cuchillos y herramientas para poder cazar cualquier cosa que pueda servir de alimento y la tercera, es la playa otorgada al equipo perdedor del desafío territorial. El lugar para dormir suele ser una choza y a los participantes sólo se les entregan algunas herramientas para poder cazar y comer algo. To-

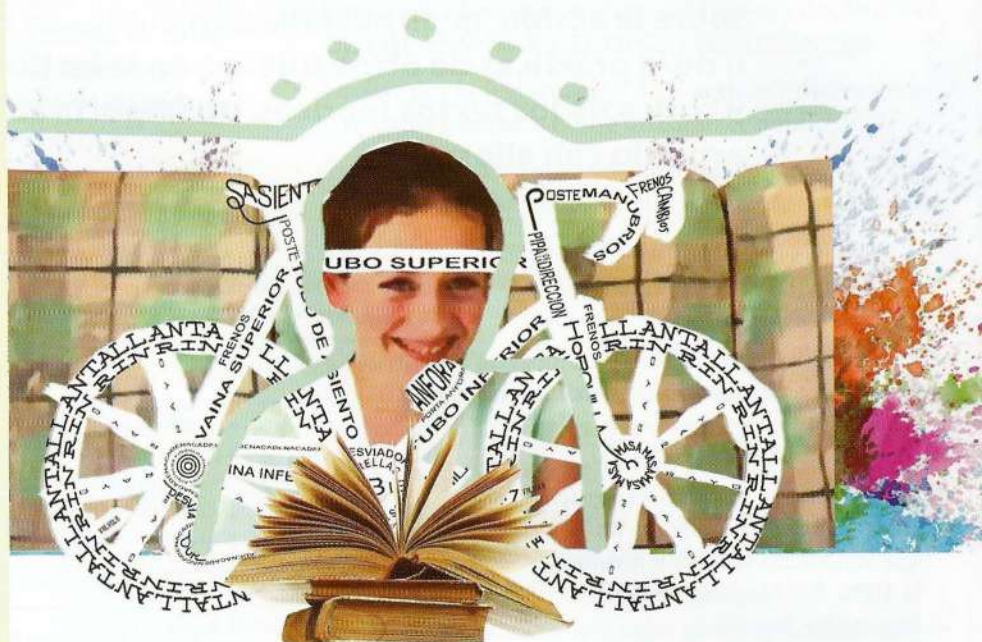
mado de: <http://www.entretengo.com/television/desafio-india-canal-caracol-territorios.html>

- 9 Documento de referencia: tercera versión borrador en construcción. http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=6240:2015-10-13-11-55-36&catid=16:noticias&Itemid=198. Consultado el 13 de octubre de 2015. Tomado del Observatorio de la Universidad Colombiana. La primera versión circuló en mayo del 2014. De igual modo, en el 2013 se entrega una versión del Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamientos de Política.
- 10 Se destaca la declaración del Consejo Nacional de Rectores, el 4 de septiembre de 2015, dirigida al Gobierno Nacional, a la Ministra de Educación y a las Comisiones de Senado y Cámara. Copio textualmente uno de los argumentos que plantean en este documento: "Preocupa a la comunidad académica que esta reforma se esté adelantando de manera fragmentada, en ausencia de la revisión integral del marco normativo que requiere la configuración y desarrollo de un nuevo sistema de educación, el financiamiento, fomento, inspección y vigilancia de la educación superior, junto con los demás sistemas y herramientas creados en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018". Consultado en: <http://www.ascun.org.co/noticias/detalle/consejo-nacional-de-rectores-presento-declaracion>
- 11 Llama la atención que un Ministerio de Educación entregue documentos (a modo de política educativa) tan "light", se dice que "integrales" ello explica que no tengan sabor, color, fuerza. Como diría Milan Kundera, es insoportable su lectura por su levedad y vaguedad.
- 12 Detállese el verbo "usar". Recordar el libro de Eduardo Galeano "Úselo y tírelo".
- 13 Consultar el artículo del profesor Roberto Behar de la Universidad del Valle "¿Ser piloto paga? 10 reflexiones críticas sobre el programa de becas del gobierno".
- 14 Frase en titular resaltada por la revista Cromos, editada el 14 de marzo de 2015. Consultado en: <http://www.cromos.com.co/tema-central-invitados/la-educacion-es-el-pilar-de-la-paz-gina-parody-16665>.
- 15 Importante recordar que en agosto de 2014, el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU presentó el documento "Acuerdo por lo Superior 2034" una propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz.



Milton Molano Camargo

Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudios en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de la Universidad de la Salle. Coordinador de Autoevaluación. E-mail/Correo electrónico: mmolano@lasalle.edu.co



Gramáticas de la práctica pedagógica: claves para una lectura comprensiva¹

La categoría de práctica corresponde a ese tipo de denominaciones confusas y complejas que pertenece al uso cotidiano y está dotada, a la vez, de una tremenda heterogeneidad en sus acepciones. Cuando se le mira en el campo de la educación se añade la multiplicidad de adjetivos que la acompañan: educativas, pedagógicas, docentes, didácticas. Tal diversidad hace necesaria una serie de reflexiones que permitan abordar la complejidad del término.

Interesa de manera especial abordar la categoría de práctica pedagógica, una primera mirada apunta a una noción restrictiva que hace alusión a una serie de comportamientos o conductas, por lo general de los profesores, en una situación educativa concreta. De tal modo, se entendería por práctica aquello referido al ámbito del hacer y que es evidente en la observación directa. Esa práctica se definiría, también como contraria a la teoría, como ámbito carente de reflexión. La

práctica pedagógica, en este sentido restrictivo, sería, entonces, todas aquellas actividades (antes, durante y después) que un profesor realiza en un espacio educativo en el que enseña algo a alguien.

Sin embargo, tal apreciación empezó a ser puesta en cuestionamiento gracias a los recursos que la filosofía y las ciencias sociales y humanas aportaron y aportan para pensar los fenómenos de la educación. En ese sentido, se enriqueció de una gran cantidad de elementos que le han permitido emanciparse del peso de la positividad. Considero que estos aportes se han dado desde tres movimientos: a) *constructivo* en el que la práctica cargada de racionalidad se convierte en emancipación. b) *deconstructivo* en el que la práctica es asumida como discurso despojado del sujeto para develarla en juegos de verdad y poder. c) *potenciador* o propositivo en el que la práctica se ubica en el diálogo entre discurso y acción y se comprende en el despliegue del sujeto capaz.

El Movimiento Constructivo. La práctica pedagógica como acción, es decir, la praxis

Frente a cada uno de los movimientos me interesa construir una especie de gramática de la práctica pedagógica que sirva de mapa orientador de sus distintos sentidos, y por lo tanto, de las implicaciones de seguir cualquiera de sus caminos. Con respecto a lo que denomino el movimiento constructivo hay tres categorías que me sirven para trazar los rasgos de dicha gramática: intencionalidades, sujetos y procedimientos.

Para abordar el asunto de las intencionalidades sirve el análisis de autores como Grundy, Carr y Kemmis quienes hacen una lectura desde la noción aristotélica de razonamiento práctico, hasta llegar, luego del diálogo con la teoría crítica de Habermas, al concepto de razonamiento crítico.

Hay que remontarse entonces hasta Aristóteles en su distinción entre *poiesis* y *praxis*. “De las cosas que pue-

den ser de otra manera, unas son del dominio del hacer y otras del obrar. El hacer y el obrar son cosas diferentes. Así el hábito práctico acompañado de razón es distinto del hábito productivo acompañado de razón. Por lo cual no se contienen recíprocamente, pues ni el obrar es hacer ni el hacer, obrar” (Aristóteles, *Ética*. Libro VI)

Carr (1996) interpreta dicha distinción aristotélica y la traduce mediante las ideas de “producir algo” y “hacer algo”. Así *poiesis* es la acción material regida por reglas y que podría denominarse “acción instrumental”. Por el contrario, la *praxis* no está orientada a la producción de un objeto o artefacto, sino a realizar un “bien” moralmente valioso, por lo que sería una acción “inmaterial”. Concluye Carr (1996) “la sabiduría práctica se manifiesta en el saber lo que hace falta en una situación moral concreta y en la disposición a actuar de manera que ese saber adopte una forma concreta. Se trata de una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación concreta” (1996, p. 100).

Así queda planteada, en primer término, una clara diferencia entre acción técnica y acción práctica. En cuanto a lo técnico ésta tiene que ver con “la acción productiva, depende de la disposición humana *tekné* (destreza)” (Grundy, 1994, p. 240) llamada por Habermas “acción racional-propositiva”. Se orienta hacia el producto y

su éxito está en la acción a través de la mediación del operario. En esta acción racional propositiva, según Grundy (1994), Habermas distingue la acción estratégica y la acción instrumental, aunque para otros autores (McCarthy) sean sólo dos momentos de la misma acción. Esto aplicado a la práctica pedagógica se da cuando esta es una mera destreza y está determinada por la “producción de resultados educativos deseables, previamente determinados” (Grundy, 1994, p. 241).

Por su parte, la acción práctica está basada en la *phronesis* “la base de la prudencia del magistrado cuya discreción indica cuándo aplicar y cuándo restringir la aplicación del máximo rigor de la ley” (Grundy, 1994, p. 241). Es ontológica, es decir compromete a la persona en la acción y en la elección, por lo que la naturaleza y la calidad de la acción son más importantes que el producto. Así la práctica pedagógica se entendería como deliberación intersubjetiva para la elección del mejor bien moral posible, que no sería, por ejemplo, la verificación de resultados sino el proceso de aprendizaje.

Una segunda distinción es la que se da entre la acción práctica y lo que podría llamarse una práctica crítica, o mejor, una *praxis*. Orientada hacia el cambio social y la emancipación política y que implica una transformación de la conciencia, es decir, de los modos de ser y estar en el mundo. Aquí la *praxis* pedagógica sería la acción reflexionada intersubjetivamente y puesta en la transformación de las relaciones de

... Así la práctica pedagógica se entendería como deliberación intersubjetiva para la elección del mejor bien moral posible, que no sería, por ejemplo, la verificación de resultados sino el proceso de aprendizaje ...

dependencia ideológicamente fijadas, de tal modo que no se trata de estar dentro del mundo sino de construirlo, de transformarlo. Además, “la práctica emplea el medio de reflexión crítico para profundizar en las tradiciones con el fin de descubrir cuáles están verdaderamente al servicio de la causa de la autonomía y de la responsabilidad y cuáles presentan la condición real de la existencia de forma imaginaria” (Grundy, 1994, p. 255).

Respecto a los sujetos de las prácticas pedagógicas, hay que detenerse en la figura del maestro para completar los rasgos de la gramática que estamos dibujando. Cuando la práctica es simple destreza los profesores se ven como simples operarios que ejecutan las acciones dispuestas por los expertos. O cuando la deliberación que se les da, es simplemente la posibilidad de elegir entre un determinado sistema de opciones. El sujeto está alienado por una conciencia ajena a la suya y se encuentra atado a la objetividad de un saber universal que se impone.

Por eso, Grundy (1994) afirma que la profesionalidad del profesor se caracteriza por la acción práctica, es decir, una forma de praxis que Habermas llama “acción comunicativa” o “interacción simbólica”, “regida por normas consensuales vinculantes, que definen expectativas recíprocas sobre la conducta y que deben ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos actores, al menos” (Habermas, 1971 citado por Grundy, 1994, p. 245). Es decir, que esta acción solo puede darse entre sujetos (intersubjetividad), así que, “cuando las personas trabajan “para” en vez de “con” sus clientes (tratando al cliente como un objeto en la interacción), su trabajo se caracteriza por la artesanía no por la profesionalidad” (1994, p. 247).

Por último, Grundy ve un más allá de la profesionalidad que ella nombra como “profesionalidad radical” o “profesionalidad práctica” que atendería a descubrir y superar las limitaciones que la ideología y la dominación puedan plantear al ejercicio profesional.



“La praxis emancipadora opera en el nivel de la praxis social, haciendo posible una perspectiva ilustrada, y en el nivel de la praxis política que ‘se orienta conscientemente a la superación del sistema actual de instituciones’” (Habermas, 1974). Así, frente a las propuestas de desarrollo profesional se plantea que el abandono de las prácticas tradicionales supone no una transición sino una ruptura que exige, según Carr y Kemis, ciertas condiciones: una base firme en la teoría y la investigación educativas como fundamento de las actitudes y prácticas de los profesores. Ampliación de la autonomía profesional de los docentes, y por lo tanto, de sus responsabilidades profesionales. Pero, la educadora australiana sugiere que antes debe darse una reestructuración radical de la forma en que los profesores contemplan su propio crecimiento profesional. Lo que propone es que una postura radical parte del hecho de la toma de conciencia, es decir, del proceso de concientización, como “un proceso de transformación en el que el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente a través de la mediación de la reflexión crítica” (1994, p. 257). En conclusión, la praxis afirma un sujeto autónomo, emancipado e ilustrado.

Finalmente, frente a los procedimientos es importante entender el tipo de relación entre teoría y práctica que supone la praxis y lo que podría denominarse los momentos de su construcción.

Respecto a lo primero, Carr (1996) muestra tres maneras incompletas de entender la práctica que han configurado modos de comprensión de la educación. La primera es la que opone teoría y práctica, en el sentido que le otorga a la primera un carácter universal, abstracto y generalizador y, a la segunda, la de asumir casos particulares y concretos del contexto. Otra, en oposición al carácter reduccionista de la anterior, es la de hacer ver a la práctica como dependiente de una teoría, lo que supondría entonces una regresión permanente y paralizante a principios que regulen la práctica, es decir, que no podría haber práctica sin una teoría que la sustente. La tercera es la que pretende reducir la teoría a una forma de práctica, es decir, afirmar la autonomía de la práctica, lo que conlleva el riesgo de someter la teoría a un saber cómo respecto a algo, una técnica, una destreza, que es tal vez, como se indicó anteriormente, el uso más corriente que se le ha dado a la categoría de práctica pedagógica.

Al contrario, la praxis plantea una relación entre teoría y práctica que no supone oposición, sino una mutua subordinación. Es decir, la práctica o mejor la praxis pedagógica sería la acción reflexiva de los maestros que puede transformar y constituir los saberes que la rigen.

Frente a los momentos de la construcción de la praxis, Kemmis (1996) insiste en la naturaleza "construida" de su sentido y significado, es decir, sólo puede comprenderse de manera interpretativa y crítica y no se puede agotar en la observación detallada de ciertas actividades (conductas), sino que debe abordarse en un proceso intersubjetivo de crítica a la tradición y las ideologías.

En este sentido, Kemmis (1996) propone al menos cuatro planos:

- El de las intenciones del agente, es decir, recogiendo la idea de Weber de que la ciencia social no puede desarrollarse sin tener en cuenta la propia forma de comprender la acción de sus actores.
- El plano social, es decir, dicha comprensión e interpretación no es sólo del sujeto particular sino también del grupo social, de quienes lo rodean. "La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le adjudica el individuo (o individuos) que actúa, tiene en cuenta la conducta de otros y orienta su curso de acción con ello" (Weber, 1964, p. 8, citado por Kemmis, 1996, p. 22).
- El plano histórico, la práctica se sitúa en una cadena de acciones de las que forma parte el agente y las demás personas de la realidad educativa. Además las acciones adquieren sentido en unas tradiciones de práctica educativa constituidas por los años, décadas o siglos, que le otorgan una forma y una estructura profundas.
- El plano político, es decir está dispuesta, pero no determinada, por una micropolítica que puede establecer dominación y sometimiento o dinámicas emancipadoras. Y más allá, también, está configurada por factores culturales, y sociales que trascienden el control de los sujetos implicados. "Sin referencia a estas estructuras generales y su carácter ideológico, carecemos de una comprensión crítica del sentido y significado de la práctica educativa" (Kemmis, 1996, p. 24).

Esta dinámica constructiva es la que ha buscado asumir los procesos de investigación-acción e investigación-acción-participativa en todas sus modalidades y que recogen la noción inicial de la espiral de Kurt Lewin, en tres grandes momentos: un reconocimiento de las situaciones, la planeación e implementación de un plan de acción y la evaluación de la misma, con una base ampliamente participativa y con un supuesto político basado en la transformación social y política. Tal como lo afirma Elliot, "El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belalcázar
7232663 - Pasto - Nariño

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

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

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

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

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

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 Local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. La mejora de una práctica consiste en implementar aquellos valores que constituyen sus fines...Tales fines no se manifiestan solo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas" (2005, p. 67).

Movimiento Deconstructivo. La práctica pedagógica como discurso

Para abordar el movimiento deconstructivo retomo los trabajos sobre educación desarrollados con base en la reflexión sociológica de Basil Bernstein asumida en Colombia por Mario Díaz. Sigo además las categorías propuestas para el movimiento constructivo (intencionalidades, sujetos y procedimientos), con el fin de establecer algunos puntos de comparación.

La perspectiva de Bernstein

Basil Bernstein, y entre otros, su discípulo colombiano Mario Díaz, aporta también a lo que he denominado "perspectiva deconstructiva de la práctica", en la que ésta se relaciona con la categoría de discurso entendido más allá de las regularidades lingüísticas, como una crítica a sus pretensiones subjetivistas y asumido como producción social.

Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales..., el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce (Bernstein y Díaz, 1984, p. 1).

En este caso, no se trata del uso de unas herramientas teóricas para construir la noción de práctica, sino que el



Fotografía - Alberto Motta

mismo sociólogo inglés construye la categoría de discurso pedagógico y en relación con él, el de práctica pedagógica. Para tener una comprensión más clara de estas elaboraciones conceptuales, es importante hacer un pequeño recorrido teórico.

La noción de discurso, y de discurso pedagógico, está en el marco de la reproducción social y cultural, pues este actúa como un principio para su control, una gramática para la generación-regulación de prácticas y textos de reproducción (Díaz, 1990). Al ser el discurso de las disciplinas y el del Estado lo que se denomina un discurso primario, el maestro, la institución escolar, los académicos de las instituciones que forman docentes, los que escriben textos escolares, y las revistas especializadas, tienen un papel político de resignificación. Es importante hacer notar que tanto el campo de recontextualización oficial, así como el pedagógico, no son neutrales. Por lo tanto, cada vez que un discurso se

descontextualiza, transmuta a otro, se adquiere una nueva visión y hay una concepción ideológica responsable de este movimiento.

Según Díaz (1990) el estudio del discurso condujo a Bernstein a examinar los procesos de control sobre el discurso, la experiencia y las posiciones del sujeto, lo que acuñó el concepto de dispositivo pedagógico como aquel "que constituye las reglas y procedimientos de control que integran y desintegran la subjetividad, que integran y desintegran el discurso, que integran y desintegran las prácticas" (Díaz, 1990, p. 56) y a enunciar que su metamorfosis "no reside en la transformación de formas o contenidos pedagógicos sino en la transformación de la visibilidad o invisibilidad del poder y de cómo ésta ha cambiado la estructura de la mirada pedagógica" (Díaz, 1990, p. 56).

Además, para Bernstein (1984), el discurso está situado como parte de conceptos centrales de su estructura teó-

rica: las *categorías*, que en su división social del trabajo producen el discurso (también estarían los agentes). Y las *prácticas* que son constituidas en sus correspondientes relaciones sociales. Podría entenderse entonces que las categorías son el *qué* y las prácticas el *cómo*. O de otra manera, que las prácticas son las realizaciones del discurso.

La relación entre categorías está regulada por el principio de *clasificación* (Bernstein, 1996) que obedece a la división social del trabajo y que es más fuerte en la medida en que la distancia entre una categoría y otra sea más distante. Estas clasificaciones operan desde fuera y desde dentro del sujeto y llegan a naturalizarse de tal modo que cualquier transformación llega a ser vista como una amenaza. A su vez, la relación de las prácticas está regulada por el principio de *enmarcación*, que determina el cómo se produce el discurso. Cuando es débil, el transmisor tiene control explícito sobre el discurso, cuando es fuerte el adquirente tiene, en apariencia, mayores posibilidades de control sobre la comunicación.

En el análisis del discurso pedagógico, su reproducción implica la existencia de categorías y de prácticas, estas últimas, que regulan las relaciones entre transmisores y adquirentes, son las llamadas prácticas pedagógicas. Bernstein (1984) considera que las relaciones sociales regulan la forma de práctica pedagógica y controlan los principios de la comunicación.

En este sentido, la intencionalidad de la práctica pedagógica es dar cuenta de las formas de producción y reproducción culturales que se dan en un contexto social. Aplican así no solamente para la escuela, sino también para otro tipo de relaciones como las de médico-paciente, psiquiatra-enfermo mental, arquitectos-planificadores, entre otros. Se trata entonces de encontrar unos principios generales que permitan comprender la manera como los procesos pedagógicos configuran diferencialmente la conciencia. En palabras de Bernstein, se trata de responder

la pregunta: “¿Cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan estos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio?” (1996, p. 36).

La práctica pedagógica es entonces un transmisor cultural (un cómo) y un contenido que se transmite (un qué) y que está supeditado al cómo. De esta manera, las diferencias de los modelos pedagógicos, tales como conservadores o progresistas, solo son aparentes si se miran desde el punto de vista de la reproducción social, pues en ambos casos se reproducen las desigualdades sociales de clase a través de la relación entre transmisores y adquirentes.

... La práctica pedagógica es entonces un transmisor cultural (un cómo) y un contenido que se transmite (un qué) y que está supeditado al cómo ...

Para Bernstein (1994) esto se explica mejor desde las tres reglas que determinan la lógica interna de cualquier práctica pedagógica. A saber:

1. *La regla jerárquica*. Determina toda relación pedagógica, en la que adquirente y transmisor aprenden a serlo gracias a una serie de códigos y modales sociales que indican cuándo una conducta es apropiada o no y marcan la distancia que debe existir entre los sujetos según su orden social. Pueden ser explícitas en cuyo caso la relación de poder es claramente de subordinación, o implícitas en las que el poder se oculta en dispositivos de comunicación.
2. *La regla de secuencia*. Expresa el orden, el ritmo y el progreso del aprendizaje. Son las que se inscriben en los currículos, y por lo tanto, en la organización del conoci-

miento, la organización del tiempo y la organización del espacio que constituyen la experiencia directa de los alumnos. Por lo general, están acompañadas de teorías que las justifican.

3. *La regla de criterio*. Estas permiten al adquirente comprender qué es una comunicación legítima o ilegítima. Son evidentes en los procesos de evaluación que señalan la competencia o incompetencia de un alumno, y por lo tanto, legitiman la división y clasificación que la escuela opera de manera privilegiada.

La primera regla es denominada regulativa, y es la fundamental, las otras dos son discursivas. Cuando son explícitas, la práctica pedagógica es del

tipo de las pedagogías visibles y cuando son implícitas, la práctica pedagógica es de las pedagogías invisibles. Las primeras están centradas en el producto del adquirente, que queda fácilmente clasificado según se ajuste o no a los criterios. “Operan para producir diferencias entre los niños: son necesariamente prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para los transmisores como para los adquirentes” (Bernstein, 1994, p. 79). Las segundas están centradas en los procedimientos internos (cognitivos, emocionales, lingüísticos), en las competencias y aunque son en apariencia más democráticas pues se “considera que todos los adquirentes comparten estos procedimientos de adquisición, su realización en textos creará diferencias entre adquirentes” (Bernstein, 1994, p. 80).

Es decir, tanto pedagogías visibles como invisibles operan con supuestos de clase social y son mecanismos de reproducción social. Bernstein (1994) muestra cómo las primeras se encuentran con mayor frecuencia en escuelas para niños de clases trabajadoras y producen una forma de consciencia marcada por la jerarquía según la clase social. Las invisibles entrañan prerrequisitos económicos y culturales que las hacen más comunes en escuelas para niños de clase media urbana. En esta misma línea, se refiere al debate en el campo universitario de lo que denomina *pedagogía visible autónoma y orientada respecto al mercado*, en el que la primera hace una defensa del saber mismo y sus implicaciones, y la segunda, una apología de lo útil en términos de la eficiencia. “Tanto la pedagogía visible autónoma como la orientada al mercado son transmisores de la estratificación del saber, de las desigualdades sociales. Sin embargo, el fundamento ideológico de la pedagogía visible orientada al mercado es más complejo, y si se me permite, más siniestro quizá” (Bernstein, 1994, p. 96).

Finalmente, frente a la intencionalidad de la práctica, Bernstein y Díaz (1984) afirman que aunque la práctica pedagógica presupone la existencia de un orden específico constituido, legitimado y regulado por las reglas y principios ya descritos, “este orden que crea, demarca y legitima los principios comunicativos de la práctica pedagógica puede romperse, rechazarse o resistirse en las prácticas pedagógicas” (Bernstein y Díaz, 1984, p. 36). Sin embargo, hay que decir que los ejemplos descritos y el tipo de investigaciones realizados bajo este marco deconstructivo de la práctica, no permite identificar cómo es posible que se de esa ruptura, cambio o resistencia que origine transformaciones en la gramática de la reproducción.

Con respecto al sujeto, las reflexiones de Díaz (1988) sugieren que en la propuesta de Bernstein hay una teoría sobre el sujeto que se puede ubicar en

relación con la práctica pedagógica. Habría un principio de base, ya mencionado anteriormente, y es que se pone en tela de juicio la centralidad del sujeto respecto a la construcción de significados, en ese sentido, hay un desplazamiento del sujeto individual o de una conciencia individual a las posiciones sociales de los sujetos, es decir, la conciencia es producto de las relaciones de poder y los principios de control de los procesos sociales. Afirma Díaz:

El sujeto de Bernstein es constituido socialmente. Bernstein analiza la determinación de los sistemas simbólicos sobre los sujetos en la construcción de “relaciones específicas” dentro de estos. El sujeto es construido por el sistema de diferencias que fija la estructura. En este sentido, es el conjunto de diferencias, ubicaciones, posiciones que construyen al sujeto y no el sujeto que o quien construye las diferencias (1988, p. 4).

Esta constitución de sujeto se da en el proceso de comunicación o de ingreso al lenguaje, que está dado por las relaciones de clase y las bases sociales. Ahora bien, Díaz (1988) afirma que no se trata de una postura determinista y que los límites establecidos por los sistemas simbólicos pueden ser subvertidos, rotos, rechazados en procesos en los que el sujeto excede los límites establecidos, sin embargo, la evidencia empírica de los trabajos de Bernstein y de quienes hacen análisis crítico desde esta perspectiva, sugieren las formas en que los códigos lingüísticos operan selectivamente con respecto a la clase y las relaciones sociales.

En relación con el sujeto maestro en la práctica pedagógica, Díaz (1990b) afirma que éste comunica, enseña, produce y reproduce significados, establece relaciones con el conocimiento, premia y castiga. Un despliegue de acciones que podrían hacer creer en un sujeto autónomo, unificado, pero, cuando se miran las condiciones de producción de ese discurso no se ve más que un sujeto cuya palabra está alienada, es decir, que no tiene voz propia, él mismo no es lugar de enunciación, sino que

... su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación, y en esta, el monopolio de lo que puede ser dicho. Es de esta manera que la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción (1990b, pp. 4-5).

Por último, frente a los procedimientos, con base en la exposición que el mismo Bernstein (1996) hace sobre las relaciones entre teoría e investigación, lo que puede verse es un ejercicio que busca legitimar los principios y reglas, por ejemplo, de la práctica pedagógica, a través de estudios empíricos propios de una sociología que podría ser vista como estructuralista por sus raíces durkheimianas, evidentes en la defensa que hace Bernstein de la preminencia de un lenguaje externo de descripción frente a otro que denomina interno, propio, por ejemplo, de lo etnográfico, que corre el riesgo de quedar atrapado en los contextos específicos y sus realizaciones y no ver el potencial de los significados universales de dicha cultura. “Sin un modelo, el investigador nunca puede saber lo que podría haber sido y lo que no puede ser. Sin un modelo, el investigador sabe lo que sus informadores le han dicho y han hecho” (Bernstein, 1996., p. 163).

La intención entonces de los procedimientos cuando se mira la práctica pedagógica es construir un modelo descriptivo y explicativo de la forma en que opera el control social y la reproducción cultural en la escuela. Se trata, de todas maneras, de un programa de investigación de más treinta años con una fuerte base empírica (cuestionarios, test, entrevistas) que ha ido construyendo un modelo teórico no circular, que por lo tanto evidencia contradicciones o reelaboraciones. En palabras de Bernstein:

En gran medida la investigación ha sido un viaje (con frecuencia más bien agitado) hasta llegar a percibir la conciencia de los criterios como reguladores de la actividad investigativa. Me parece que

la cuestión de origen de estos criterios forma parte del mismo proyecto, y los criterios se convierten en motivadores del desarrollo del proyecto (1996, p. 120).

La práctica pedagógica como potencia, diálogo entre discurso y acción

Otra vía de diálogo para acercarse a desarrollar una categoría de práctica pedagógica desde una perspectiva situada en la experiencia, en el acontecimiento, y que ayudaría a superar la crítica a una visión ideal del sujeto autónomo o al peligro de su desaparición tras una “dictadura” de la macroestructura social, los dispositivos de poder, o los discursos reguladores, es la que sugiere el concepto de *praxis* como configuración narrativa de la acción, planteado por el filósofo francés Paul Ricoeur, y que podría entenderse como un diálogo fecundo entre el discurso y la acción, es decir, como un camino de acercamiento entre lo destructivo y lo constructivo.

El desarrollo de este texto no nos lleva a trazar una gramática tan completa como las anteriormente descritas, me detendré en algunas consideraciones teóricas que me permitan luego abordar de mejor manera las intencionalidades, el sujeto de la práctica y los procedimientos.

El camino teórico pasa por tres momentos en los que se muestra un despliegue de conexiones a modo de bisagra, según palabras del pensador francés, que van a permitir comprender como una construcción posterior los significados pedagógicos desde esta mirada.

Discurso como bisagra entre estructura y acontecimiento

El punto de partida para una mejor comprensión de la práctica es, —al igual que en la propuesta reconstructiva—, el discurso. Y aunque hay también una crítica al estructuralismo como una perspectiva que se cierra en un sistema cerrado de signos, el camino no es la oposición, sino la resolución de la contradicción entre sistema y acontecimiento.

Dicha resolución pasa en primer lugar por una precisión en las distinciones. Ricoeur afirma: “El discurso es la contrapartida de aquello que los lingüistas llaman sistema o código lingüístico. El discurso es acontecimiento en forma de lenguaje” (2006b, p. 170). Esta afirmación ya había sido explicitada 17 años atrás por el mismo autor, desde cinco elementos comparativos: 1) El discurso es acto, por lo tanto presente, tiene la naturaleza del acontecimiento, de lo transitorio, de lo que desaparece, en cambio el sistema es atemporal, es virtual. 2) El discurso consiste en una serie de elecciones que escoge ciertas significaciones y descarta otras según el contexto. El sistema es coercitivo, está supeditado a unas reglas constitutivas del código. 3) El discurso, gracias a dichas elecciones produce combinaciones nuevas, significados infinitos. El sistema tiene un número limitado de códigos. 4) El discurso tiene una referencia. Dice algo sobre algo, está referido a una función simbólica del lenguaje. El sistema se refiere a sí mismo, como una entidad autónoma de dependencias internas. 5) El discurso tiene un alguien que lo enuncia. Alguien le habla a alguien, acontece en una dinámica intersub-

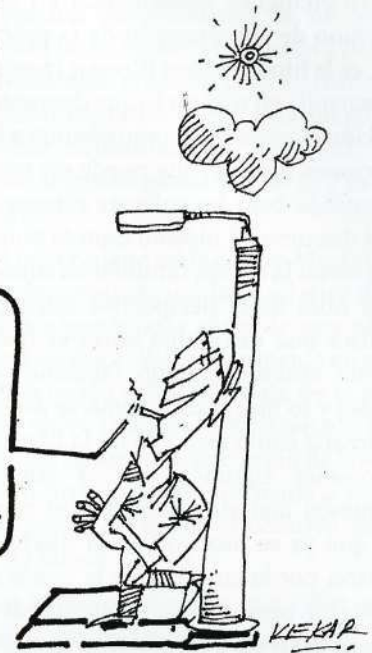
jetiva. El sistema es anónimo, es objetivo en función de constituir una disciplina “científica” desde lo empírico y lo deductivo (Ricoeur, 2006).

Sin embargo, más allá de esas diferencias, Ricoeur propone una ruta de exploración de nuevos caminos para la construcción de una síntesis entre sistema y acontecimiento que estarían en “*incesante conversión del uno en el otro por medio del discurso*” (2006, p. 84). Esta exploración pasa por dos momentos. El primero es ver la estructura misma como dinamismo reglado, no como estructura dada y condicionante, sino como operación estructurante. El segundo es respecto a la palabra, pues en ella el sistema y el acontecimiento se encuentran por este elemento de un sistema virtual, pero dependiente del acontecimiento para adquirir significado en lo transitorio de su enunciado. Por esta razón,

...al remontarse desde el sistema al acontecimiento, en la instancia del discurso, lleva la estructura del acto del habla. Al regresar desde el acontecimiento al sistema, le trae la contingencia y el desequilibrio, sin lo cual no podría cambiar ni durar. En suma, otorga una “tradicción” a la estructura, la cual en sí misma está fuera de tiempo (Ricoeur, 2006, p. 90).

‘LAS PRÁCTICAS SON
LAS REALIZACIONES
DEL
DISCURSO’

ESO ES:
DICIENDO Y
HACIENDO...
DICIENDO Y
HACIENDO...
DICIENDO Y
HACIENDO..



Acción como discurso

Otro elemento fundamental en este camino de comprensión de la práctica, es la hipótesis que Ricoeur (2006b) desarrolla en torno a lo que denomina acción significativa como distinta a las acciones de base, que puede ser comprendida bajo las mismas categorías del discurso. El filósofo francés muestra cómo la acción también ha sufrido por obra de la perspectiva estructuralista una dicotomía entre el hacer como sistema cerrado (acciones de base) y lo que podría llamarse acción humana como ejercicio de la libertad (acciones significativas). Y sugiere también una vía de encuentro como la que ya se mostró con el discurso. Razón por la cual ve que la teoría de la acción puede tomar elementos de la teoría del texto para entenderse mejor.

A este respecto, Ricoeur (2006b) plantea cuatro rasgos o criterios que permiten mirar la acción como si fuera un texto:

El primero es que una acción tiene un contenido proposicional (aquello de lo que se habla, o en este caso, el contenido mismo de la acción) y una fuerza ilocucionaria, es decir, lo que se lleva a cabo. A estas dos se las denomina un “contenido de sentido”.

Como el acto de habla, el acontecimiento en forma de acción (si podemos acuñar esta expresión analógica) desarrolla una dialéctica similar entre su estatuto temporal como acontecimiento que aparece y desaparece, y su estatuto lógico, por tener tales y cuales significados identificables o contenido de sentido (Ricoeur, 2006b, p. 178).

El segundo es lo que denomina la autonomización de la acción, o sea, que una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias, es aquí en donde está el carácter social de la acción. “Una acción es un fenómeno social, no solo porque la ejecutan varios agentes, de tal manera que no se pueden distinguir el papel de cada uno del papel de los otros, sino también porque nuestros actos se nos escapan y tienen efectos que no hemos previsto” (Ricoeur, 2006b,

... la acción también ha sufrido por obra de la perspectiva estructuralista una dicotomía entre el hacer como sistema cerrado (acciones de base) y lo que podría llamarse acción humana como ejercicio de la libertad (acciones significativas) ...

p. 179). Este punto es muy importante cuando se trata de acciones complejas en las que no es tan fácil identificar el significado y la intención, y la pregunta por la autoría es tan difícil como algunos casos de crítica literaria. Las acciones dejan huellas cuando contribuyen a la aparición de pautas que se convierten en una especie de documentos de la acción humana. Así la acción se libera del peso de una psicologización individual que impide entenderla en una red de significados dotados de historicidad.

El tercer rasgo tiene que ver con que la importancia de la acción significativa supera los límites de la pertinencia de la situación inicial, de tal modo que pueden ser actualizados en situaciones distintas, es decir, trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser representado o reinterpretado en otras realidades, en nuevos contextos.

El cuarto criterio es que la obra humana es un texto abierto, no tiene un solo destinatario específico, y por eso, está abierto a diferentes interpretaciones prácticas y significados a través de la praxis actual. De tal modo que, la interpretación primigenia no tiene un rango especial en este proceso.

Acción, configuración narrativa y ética

Un tercer elemento es el que se ofrece en la mirada sobre la praxis y que se encuentra en la segunda parte del estudio sexto de la obra *Sí mismo como*

otro del filósofo francés. Allí se muestra cómo la teoría narrativa ofrece las mediaciones (posición bisagra) entre la teoría de la acción y la teoría ética. Sin embargo, tal operación exige —en palabras de Ricoeur—, una extensión del campo práctico más allá de lo que ya se ha mencionado como acciones de base., hasta llegar a las acciones significativas (Ricoeur, 1996).

Lo que propone Ricoeur es la necesidad de una revisión del concepto mismo de acción: “hay que mostrar una jerarquía de unidades prácticas, que cada una en su nivel implica un proceso de organización específica que integra una diversidad de conexiones lógicas” (1996, p. 153). Para esto trabaja la categoría de configuración narrativa de la acción al mirarla desde la perspectiva de Aristóteles que ya indicaba a la tragedia como mimesis de la acción.

En esa “construcción” las primeras unidades compuestas son las prácticas, Ricoeur retoma el concepto de *acciones de base* de la teoría analítica para indicar que las prácticas son largas cadenas de acción en las que están imbricadas la finalidad y la causalidad, la intencionalidad y las conexiones sistemáticas. Y no se trata solamente de relaciones lineales, sino de relaciones de enlace de unas acciones subordinadas a una acción más total. “... la unidad de configuración constitutiva de una práctica descansa en una relación particular de sentido, expresada por la noción de regla constitutiva” (p. 155). Dicha regla reviste en sí misma la

significación, por ejemplo, en el campo del discurso, los actos ilocutivos serían fases de prácticas. Las reglas no son preceptos morales, deciden solo la significación de gestos particulares y son un primer paso hacia la ética. Otro elemento de la regla constitutiva es su carácter de interacción, incorporado por la pragmática, “las prácticas descansan en acciones en las que un agente tiene en cuenta por principio la acción de otro” (p. 156). Ese tener en cuenta la acción de otro es una expresión genérica para la multiplicidad de opciones que van desde la cooperación hasta la competición.

Otro sentido es que dicha interacción se convierte en una relación que se interioriza. Ricoeur lo enuncia como el principio de interacción interiorizada, “la práctica de una habilidad, de un oficio, de un juego, de un arte, se aprende de algún otro; y el aprendizaje y el entrenamiento descansan en tradiciones que pueden ser transgredidas ciertamente, pero que deben ser asumidas antes” (p. 157).

También se tiene en cuenta que el no-obrar es un obrar, así la teoría de la acción se extiende desde los sujetos actuantes a los sujetos sufrientes. Ricoeur considera que esta condición de la acción exige

... una gran parte de la reflexión sobre el poder, en cuanto ejercido por alguien sobre alguien y sobre la violencia en cuanto destrucción por alguien de la capacidad de obrar de un sujeto, y al mismo tiempo conduce al umbral de la idea de justicia en cuanto regla que intenta igualar a los pacientes y a los agentes de la acción (p. 158).

Este primer nivel de las prácticas retoma la positividad de la acción organizada en torno a un principio constitutivo que le da sentido, que se construye en la interacción con los otros y se comprende en el seno de una tradición, de una herencia que ha de ser interpretada.

Sobre estas complejidades de la acción, la narración mantiene una relación mimética. La organización de las prácticas le confiere “una cualidad

prenarrativa” que Ricoeur denomina Mimesis I (prefiguración narrativa). Relación reforzada por los aspectos de interacción ya mencionados, a los que “el relato confiere la forma polémica de una competición entre programas narrativos” (p. 158).

En un segundo plano (plano medio) están los planes de vida

...estas vastas unidades prácticas que designamos como vida profesional, vida de familia, vida de tiempo libre, etc, que toman forma (siempre movable y provisional) en un movimiento de vaivén “entre los ideales más o menos lejanos, que se deberán precisar enseguida, y el peso de las ventajas y de los inconvenientes de la elección del tal plan de vida en el plano de las prácticas” (p. 159).

Así el campo práctico no se conforma en un proceso inductivo de lo simple a lo elaborado, sino en un doble movimiento “de complejificación” ascendente a partir de las acciones de base y de las prácticas, y de especialización descendente a partir del horizonte vago y móvil de los ideales y de los proyectos a cuya luz una vida humana se aprehende en su unidad. En otras palabras, no sería solo la suma de las prácticas en un todo, sino una tensión entre un proyecto de vida y prácticas fragmentarias que poseen su propia unidad, en el que los planes de vida estarían en una zona media de intercambio “entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas” (p. 159). Estas últimas, pueden sin embargo, desdibujarse frente a un proyecto que se marca con nitidez desde el principio.

Esa doble determinación es la que Ricoeur considera se acerca a la comprensión hermenéutica de un texto por el intercambio entre todo y parte. “Nada más propicio para la configuración narrativa como este juego de doble determinación” (p. 160). En este segundo plano la práctica es un texto.

El tercer plano sería el que MacIntyre ha denominado unidad narrativa de la vida y que estaría antes de una perspectiva ética. Ricoeur coincide en esta apreciación sobre la escala de la *praxis*, sobre todo en lo relacionado con la idea de una concentración de la vida en forma de relato destinada a servir de punto de apoyo al objetivo de la vida buena.

Sin embargo, Ricoeur toma distancia de MacIntyre en lo que respecta a la relación entre las ficciones literarias y las “historias puestas en acto”, pues considera que este “no saca ventaja del doble hecho de que es en la ficción literaria donde la unión entre la acción y su agente se deja aprehender mejor, de modo que, la literatura aparece como un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento donde esta unión se somete a innumerables variaciones imaginativas” (p. 160).

No obstante, Ricoeur comprende que esa ventaja plantea a la vez muchas dificultades: equivocidad de la noción de autor, inconclusión narrativa de la vida, imbricación recíproca de las historias de vida, inclusión de los relatos de vida en una dialéctica de rememoración y de anticipación.

... El no-obrar es un obrar, así la teoría de la acción se extiende desde los sujetos actuantes a los sujetos sufrientes ...

Ricoeur insiste, sin embargo, en que ninguno de estos argumentos es capaz de poner fuera la aplicación de la ficción a la vida. Piensa que esas objeciones solo sirven contra una visión ingenua de la *mimesis* y que más que refutarlas hay que hacerlas productivas, en una dialéctica más sutil e inteligente de la apropiación.

Frente a la equívocidad de autor dice:

Al hacer el relato de una vida de la que no soy el autor en cuanto a la existencia, me hago su coautor en cuanto al sentido... Estos intercambios entre los múltiples sentidos de los términos autor y posición del autor contribuyen a la riqueza de sentido de la noción misma del poder de obrar (p. 164).

Respecto a la noción de unidad narrativa de la vida debe verse que hay un conjunto inestable de fabulación y experiencia viva. Justo por el carácter ambiguo de la vida, es necesaria la ficción para organizarla retrospectivamente. Esto en el caso de los comienzos y en el final de un curso de acción, “la literatura nos ayuda en cierto modo, a fijar el contorno de esos fines provisionales” (p. 164).

En relación con la imbricación recíproca de las historias de vida, Ricoeur plantea unas preguntas que permiten inferir que, justamente ese es el elemento central de la “inteligencia narrativa”, unas historias de múltiples protagonistas que se cruzan unas con otras, una competición de distintos “programas narrativos”.

Finalmente, respecto a la dialéctica de rememoración y anticipación, Ricoeur ve que es un error creer que el relato literario solo ofrece una mirada al pasado de la vida. “El pasado del relato no es más que el cuasipresente de la voz narrativa” (p. 165); además, la narración del pasado está llena de prospectivas, de anticipación. “En otras palabras, el relato narra también el cuidado. En un sentido, solo narra el cuidado. Por eso, no es absurdo hablar de la unidad narrativa de una vida, bajo el signo de relatos que enseñan a articular narrativamente retrospectión y propección” (p. 165).

En conclusión, relatos literarios e historias de vida son complementarios, no excluyentes. “el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación y a costa de las tensiones inextinguibles de las que acabamos de hablar” (p.166).

Referencias

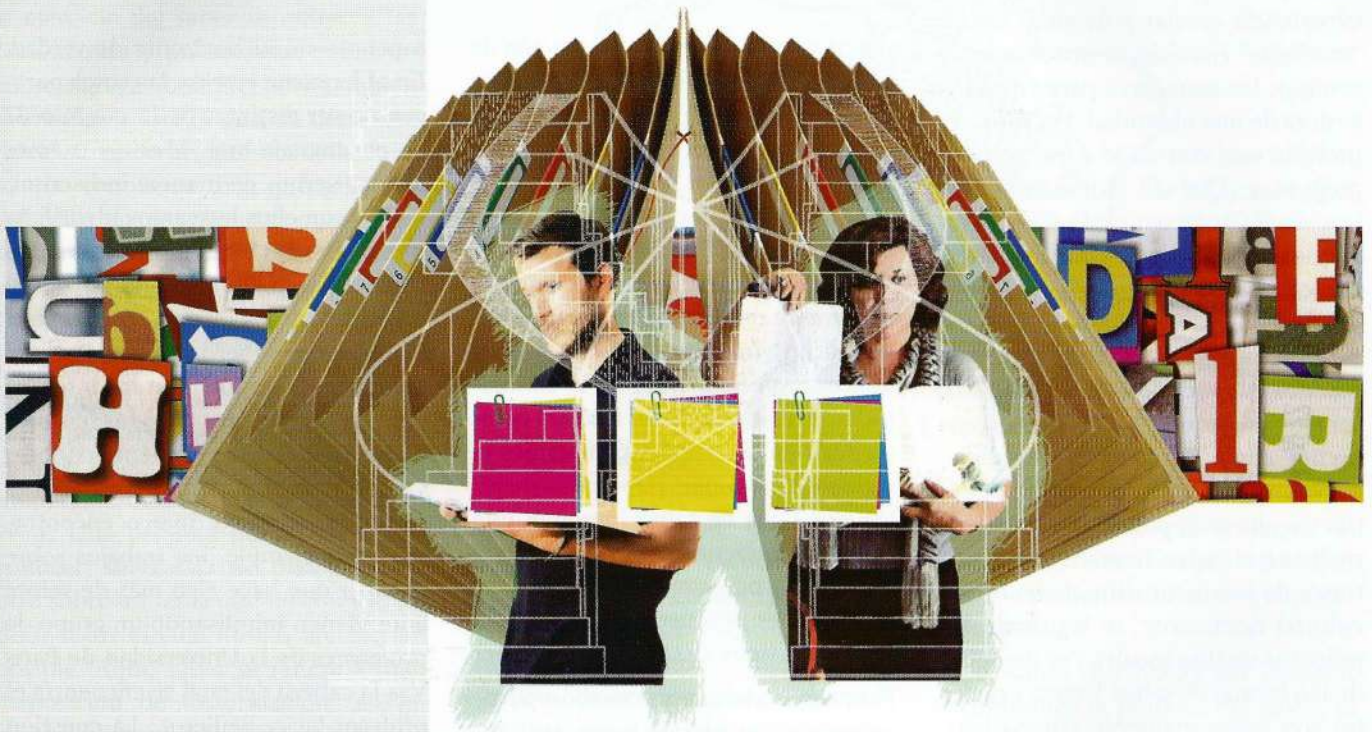
- Aristóteles (2010). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Bell, S. (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Tomado de *Towards a Theory of Pedagogic Discourse* en *CORE*, 8(3). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico* (2ª ed.) Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*. No. 19. Bogotá: CIUP.
- Díaz, M. (1990). Pedagogía, discurso y poder. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*. 1, 14-27.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* [4ª ed.] Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. Epílogo a la segunda edición del libro de H. Dreufus y P. Rabinow, *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Chicago University Press. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1994). *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Marshall, J. (1993). Foucault y la investigación educativa. En S. Bell, *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Martínez, A. (2011). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. Ponencia en el Seminario Internacional sobre Práctica Pedagógica. Cúcuta, Universidad Francisco de Paula Santander, 15-17 de septiembre de 2011.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Unisalle.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido. En: *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault ¿pedagogo? En *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones*. [2ª reimp.] Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006b). *Del texto a la acción*. [2ª reimp..] Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Runge, A. K. (2002). *Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga*. *Rev. Ped.* 23(68), 361-385. Recuperado el 17 de abril de 2012 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000300002&lng=es&nrm=i50. ISSN 0798-9792
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Notas

- 1 Este texto se deriva de los referentes teóricos desarrollados para el proyecto de tesis doctoral titulado: *Narrativas de las prácticas pedagógicas en zonas de retorno por conflicto interno armado colombiano*. En el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía.

Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja



Armando Zambrano Leal

Docente e investigador. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia. armandozl@usc.edu.co

Resumen

La práctica pedagógica de los profesores permite centrar nuestra atención en tres tipos de saber: el disciplinar, el pedagógico y el académico. Estos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados con tres preguntas: ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? Saberes y preguntas permiten reflexionar el ser, la identidad, la especificidad de la profesión, la práctica y

la vocación de poder del profesor. De cara a una lectura distinta de las competencias del profesor se busca interrogar dichos saberes y, por esta vía, responder a su complejidad.

Palabras clave

Profesor, formación, currículo, saberes, aprendizajes, práctica pedagógica, competencias.

Consideramos que el profesor es poseedor de tres tipos de saber. El de la disciplina, cuya característica fundamental es la reflexión que él lleva a cabo sobre el conocimiento que se produce en su campo disciplinar; el pedagógico a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina, y el académico, caracterizado por el ejercicio de escritura resultado de los dos anteriores. Estos tres tipos de saber aparecen configurados por la práctica, el tiempo y la experiencia escolar y de vida. En un “excelente” ejercicio de enseñanza, el profesor los conjuga; a partir de ellos se dota de una identidad. Por esto, ser profesor está vinculado a tres grandes preguntas: ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? En estos tres interrogantes, parece, se anida una gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza. Aquí el poder no se comprende como un ejercicio de fuerza, esto porque el poder es invisible y actúa sin que se le pueda observar. Hay poder en el orden humano cuando, a través de la constitución de un orden cultural dominante, se legitiman las prácticas institucionales y se desencadenan formas de saber. Fuerza y poder no son necesariamente correlativos. Hay poder sin fuerza y hay fuerza sin poder. La vocación del poder al que nos referimos tiene que ver con la manera como el profesor se transforma, “retorna sobre sí”, busca trascender cada vez que el ejercicio de la comunicación de su saber tiene lugar. Los tipos de saber permiten comprender la exigencia de una enseñanza basada en competencias en la cual los aprendizajes tienden a ser comprendidos de manera diferente. En verdad, creemos que la relación entre tipos de saber y competencias permitiría efectuar un ejercicio de entendimiento tanto del hacer diario del profesor en el aula de clase como de su formación permanente. Las exigencias de una enseñanza basada en competencias no son para nada fáciles de poner en

... Partiremos, en un primer momento, por configurar los tres tipos de saber; en un segundo momento intentaremos delimitar una concepción de competencias y terminaremos en la visibilidad de la afectación entre saber y competencias ...

práctica, sobre todo si la formación de los docentes permanece arraigada a unos principios rígidos, cuyas demarcaciones repiten el orden del discurso instruccional y un modelo altamente positivista. Las prácticas de formación de los docentes, por la vía de sus currículos, deben cambiar su orientación, máxime cuando las competencias imponen un viraje inusitado en la vida escolar, especialmente, en la cotidianidad del aula de clase. Dada la complejidad de la relación, planteamos la siguiente pregunta: ¿De qué manera, los tres tipos de saber imponen una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias? ¿Qué afectaciones produce esta enseñanza en los tres tipos de saber del profesor? Para responder a esta cuestión partiremos, en un primer momento, por configurar los tres tipos de saber; en un segundo momento intentaremos delimitar una concepción de competencias y terminaremos en la visibilidad de la afectación entre saber y competencias.

Saber y saber disciplinar del profesor

En nuestra lengua, el verbo saber guarda una profunda y estrecha relación con conocer. Así, se dice que alguien sabe mucho o poco de un tema; también se dice que alguien conoce de algo y con ello se indica que sabe de lo que conoce. En el lenguaje popular, saber y conocer se usan de manera indistinta y no es sorprendente que las personas hagan uso de ellos sin detenerse

a pensar en su horizonte de verdad. En el lenguaje escrito, las cosas parecen no ser distintas de lo que sucede en el lenguaje oral. Muchos usamos los dos verbos de manera indiscriminada y con ellos buscamos identificar una operación de dominio sobre una cosa, objeto o situación. Las exploraciones sobre las distancias y correlaciones entre saber y conocer no han dejado de tener lugar en los intensos debates que llevan a cabo los filósofos de las ciencias, para quienes conocer y saber constituyen dos operaciones complejas. En este marco encontramos, por ejemplo, los trabajos sobre el saber que hace algo más de veinte años vienen impulsando un grupo de profesores de la Universidad de Paris V, a la cabeza del cual se encuentra el profesor Jacky Beillerot.¹ La cuestión que anima los trabajos de este grupo se funda en la relación que los sujetos mantienen con el saber más que en el saber y su significado epistemológico. En efecto, la pregunta por el saber remite a una consideración histórica fundamental en la que el sólo dominio de un objeto es insuficiente. Por esta vía, se busca escapar a la encrucijada visible que algunos discursos de las ciencias han pretendido establecer: “el saber es carente de objeto directo”. De cualquier forma, el saber está vinculado con “sospecha”, “gusto”, “buen vivir”, “sabiduría”. El saber aparece, en su generalidad, como el resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento. Así, alguien que reflexiona lo que conoce alcanza

un dominio sobre tal conocer. El dominio, por tanto, no aparece en la práctica del conocer, o al menos es diferente puesto que tal conocimiento es cambiante, perecedero e inestable. Esta perspectiva de la modificabilidad del conocimiento tiene su origen en las corrientes más contemporáneas del pensamiento, especialmente aquellas que ven en los aprendizajes un cambio permanente y una modificación constante en las formas, signos y modos de conocer.² En este horizonte, el ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una "idea". Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe. La reflexión aparece ligada con el acto de saber, lo cual supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido.

Decimos que el saber es una disposición sobre el conocer, lo cual implicaría, para algunos, que es necesario conocer para saber. Esta lógica es inoperante desde cualquier punto de vista. Una persona puede saber sin conocer; ser capaz de dialogar con otro sobre un tema que no conoce, es decir sobre el cual no hay afectación posible. Aquí, saber se refiere a una disposición de "información" en la que el sujeto es afectado por medio de diversos canales de información. Para estar en el mundo sólo se requiere una disposición para oír y escuchar, estar abiertos a la información que circula de manera rápida en nuestros entornos de la vida. El saber es una información adquirida sin el ejercicio soberano del conocimiento, tan sólo por la práctica decisiva de estar en el mundo de la vida, el gesto. Tal como lo ilustra con el siguiente ejemplo el didacta francés Gérard Vergnaud, "Lanzar el cemento con el palustre y hacer que se pegue al muro" constituye un gesto que no puede ser alcanzado por el simple proceso de un curso de albañilería.³ Saber, implica tanto el gesto, el indicio y la competencia –sobre la cual nos ocuparemos más adelante– en cuyas expresiones siempre surgirá



una decisión puntual: saber decir, saber, hacer, saber escuchar. Pues, bien, el saber constituye, desde cualquier punto de vista un enigma para los humanos. Mientras el ejercicio del conocimiento aparece como el resultado de un conjunto de operaciones –arbitrariamente– organizadas en dispositivos de conocimiento, orquestadas bajo la práctica omnipotente del "método científico, el saber aparece como una disposición natural del sujeto. Mientras el conocimiento surge en la ruptura y desplazamiento del mito,⁴ acompañado de la razón, el saber está ahí, bajo formas naturales en cada uno. En otros términos, la creencia de que el conocimiento se alcanza por una ardua búsqueda, por una práctica de "dolor" como si se tratara de un "pecado" del que es necesario ser redimidos se ha convertido en la práctica más organizada en la sociedad occidental. Nadie puede conocer si no sufre un cierto dolor. La escuela no escapa

de tal lógica. En consecuencia, el conocimiento es contrario al saber. Podemos saber sin conocer y conocer sin saber.

En el saber disciplinar del profesor encontramos la práctica del gesto, el indicio y la competencia. El gesto, la forma como el profesor se dispone en actos de comprensión de lo que conoce, los indicios que lo llevan a dudar o reafirmar lo conocido y las competencias que surgen en los discursos de su saber marcan la distancia. Lo que caracteriza el saber disciplinar es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal práctica es, desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos. El saber disciplinar, además, es un tipo de saber cuyo concepto fundamental es la distancia y la reflexión. Una vez el profesor ha adquirido un conocimiento –general o vago– de su disciplina y entra al ejercicio de la docencia, él toma una cierta distancia



Fotografía - Alberto Motta

tanto con el conocimiento como con sus prácticas comunes. La distancia aquí está determinada por expresiones que sugieren una cierta carencia. Los profesores, como en cualquier profesión, siempre remarcarán la falta de algo, de algo que nunca estuvo en el conocimiento que les entregaron durante el proceso de formación. Tal distancia toma fuerza y forma cuando él tiene que enfrentarse a preguntas de los alumnos, a los diálogos con los colegas, a las problemáticas que surgen en el entorno académico. El sello de tal distancia es una falta de “algo” y sobre la cual él marchará para alcanzar cierto dominio de saber. La reflexión, en cambio, aparece como resultado de la distancia⁵ en la que el profesor adquiere la habilidad para encauzar, positivamente, los problemas que tienen lugar en ese “algo”. Esta operación es fundamental en el ejercicio del saber disciplinar, pues sugiere una disposición para comprender la ausencia, la carencia y la manera de solucionarlo. Del mismo modo, la reflexión es oportuna pues le indica la forma como él aprende a comunicar lo que conoce, se arma de un conjunto de herramientas para poder explicar y hacer que sus alumnos entiendan lo que aparece como confuso en su práctica de conocimiento. Así, el saber disciplinar es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene de su disciplina. La manera como él asume tal distancia y reflexiona los modos de configuración

del conocimiento de su disciplina, me parece, puede ser nombrada como saber. Por lo tanto, el saber disciplinar puede ser definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere y que le permiten saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber reflexivo. De cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta ¿Qué sé de lo que conozco?

Saber pedagógico

El saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tienen lugar en el aula de clase. El conjunto de eventos que tienen lugar entre un alumno y un profesor no son, de cualquier manera, fáciles de comprender. La inmensa complejidad de la cual es portadora la relación educativa impone un conjunto de factores poco determinantes para comprender tal complejidad. Así, mientras el saber disciplinar del docente está orientado por una suma de principios en los que sobresale la reflexión y la distancia, en el saber pedagógico los principios son poco identificables. Se sabe que el alumno resiste al saber del profesor; él hace todo lo que esté a su alcance para imponer su “forma de ser”; mientras el profesor busca explicaciones sobre el saber de su disciplina, el alumno se

complace en la facilidad; mientras el alumno está orientado por la voluntad de saber del profesor, éste se orienta por su querer en solitario. En general, los objetos de saber que aparecen en el corazón de la relación pedagógica y que la median se convierten, en principio, en un factor de resistencia. Esta resistencia es la fuente del saber pedagógico, especialmente porque ella expresa la magnitud de lo humano en actos.

Tal magnitud es apreciable en la comunicación viva entre los sujetos. Ella se convierte en el terreno de la actitud del pedagogo. Así, entonces, la manera como el profesor hace frente a las resistencias del alumno constituyen un saber que se va adquiriendo a través del tiempo. Este saber no puede ser enseñable, como tampoco existe una fórmula mágica que permita su aplicación. Si bien es cierto que la experiencia de los profesores⁶ con mayor tiempo en el ejercicio de la enseñanza es un factor positivo para la formación de los futuros profesores, es insuficiente a la vez para decirle al profesor más novato cómo actuar en determinadas circunstancias. La manera de resolver las situaciones en el aula de clase no se pueden transmitir, a lo sumo se pueden dar algunos indicios.

Pero si las situaciones inesperadas de resistencia o aceptación de los saberes tienen lugar en el aula de clase y configuran gran parte del terreno del saber pedagógico, este también tiene lugar

en la forma como el profesor aprende a comunicar lo que sabe de su conocimiento. Los discursos, posiciones, maneras de ser y de conducir la clase dan cuenta de las formas originales de reflexión que el profesor realiza respecto del conocimiento. Tal práctica expresa la forma del ser docente y por esta vía se constituye en una dimensión del saber pedagógico. De otro modo, este tipo de saber hace alusión a las formas implícitas y explícitas que tienen lugar en la transmisión del saber y del conocimiento. Una cuestión explica tal ejercicio y es precisamente aquella que tiene que ver con la manera como comunico lo que sé. Los medios que utiliza el profesor para transmitir lo que sabe –sus reflexiones sobre el conocimiento–, los giros lingüísticos, los dispositivos didácticos, las estrategias de comunicación, los instrumentos de saber y demás elementos pedagógicos expresan la realidad de esta cuestión. En ella se anida, en verdad, la disposición del profesor por exponer menos lo que conoce y más lo que sabe. La manera de hacerlo lo conduce a un saber que solamente él puede incorporar a su ser porque lo ha descubierto en su experiencia escolar.

Este saber mantiene una relación con el tiempo bastante compleja. Mientras pasan los años, él va aprendiendo a ver y anticipar los gestos, aquellos mínimos gestos que surgen en cada uno de los rostros que lo acompañan en su cotidianidad escolar. La relación pedagógica que tal tiempo supone no es lineal, tampoco firme, está atravesada de múltiples azares, vaivenes, circunstancias y experiencias de vida. Por esto mismo, es un saber bajo forma de gestos, indicios y disposiciones humanas. Es que el rostro del alumno al igual que el del colega dice tanto y todo sobre un hecho y un evento; desconocer tal realidad es suplantarse la intensa humanidad del profesor por una práctica de mecanización de su espíritu. De otro lado, el saber pedagógico del profesor tiene lugar allí donde surge el momento pedagógico,⁷ aquel instante en donde la resistencia desenmascara otras realidades: la de la imposibilidad

del alumno a comprender lo que el profesor busca enseñarle. El saber pedagógico, entonces, podríamos definirlo como aquel saber que surge en el transcurso y devenir de la experiencia de transmisión del saber disciplinar.

Saber académico

Nuestra experiencia académica nos permite inferir la existencia de un saber, resultado de los dos anteriores y al cual denominamos saber académico. Este saber tiene lugar a través de la pregunta ¿cómo me transformo con lo que sé?, cuestión cuyo lugar es inexistente en las prácticas de formación de los docentes. Las formas explícitas de este tipo de saber se expresan, en un primer momento, en lo escritural, el conjunto de reflexiones que se decantan en discursos, trazos de escritura y exposiciones organizadas de pensamiento. En un segundo momento, tal saber es visible a través de las participaciones a eventos académicos del profesor. En estos espacios, él expone sus reflexiones sobre problemas ligados con el saber disciplinar o bien cuestiones que surgen en el saber pedagógico. Se puede decir, que el saber académico del profesor está constituido por una cierta actitud para exponer lo que piensa y ve en la cotidianidad escolar. En verdad un profesor no se puede quedar solamente en la transmisión mecánica de un saber, tampoco en la comprensión de la resistencia, debe trascender hacia el plano del análisis de las situaciones y, por esta vía, reconstruir lo que bien podría denominarse “la memoria del acto educativo”. Esta memoria está conformada por el ejercicio de la reflexión sobre el conocimiento y el saber pedagógico. La relación y análisis de tal ejercicio debe desencadenar en prácticas y discursos que le permitan al profesor saber actuar, decir y orientar positivamente cada una de las situaciones que él vive en el entorno escolar.

El saber académico constituye un valioso recurso de saber y de conocimiento pedagógico puesto que en-

carna cada momento de la reflexión y cada instante de observación producto de la compleja relación pedagógica entre sujetos. Este saber es una fuente invaluable para quien aspire al título honorífico de Pedagogo. El saber académico, igualmente, es un saber producto de otros saberes de la vida. Está atravesado por todas aquellas experiencias que el sujeto profesor vive con sus alumnos, colegas y otros sujetos que no están en la escuela. El hacer del profesor lo conduce a plasmar en el papel lo que él piensa y cree resultado de la conjugación de los dos anteriores tipos de saber; también a comunicar sus profundas convicciones así como a replantear sus posturas y creencias. Este saber también es la decantación de lo que se denomina la “innovación pedagógica” en la cual el profesor se impone la tarea de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El saber académico no está ligado a la información pero nace del gesto y el indicio que tienen lugar en los anteriores saberes; da cuenta de la manera como el profesor se transforma y produce nuevos saberes. En este saber se puede observar la actitud y compromiso del profesor respecto del pensamiento, sus niveles de intelectualidad y la convicción para transformar sus prácticas. La innovación pedagógica tiene lugar cuando los tres tipos de saber reflejan el ¿Qué sé?, el ¿Cómo transmito lo que sé? y el ¿Cómo me transformo con lo que sé? La última cuestión, es en verdad, la síntesis de la experiencia de los tres tipos de saber. Esto, porque aprender es más importante que enseñar. Desde aquí, entonces, podríamos percibir los primeros elementos de respuesta a la pregunta inicial en la que la manera como los tres tipos de saber imponen una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias se hace evidente, pues enseñar es una exigencia que se anida en la caracterización de los saberes expuestos y en la que los saberes objeto de aprendizaje exigen, de parte del profesor, reflexionar lo que conoce, estar atento a las re-

sistencias, motivaciones, deseos y formas de relación que establece el estudiante con tal objeto y estar dispuesto a producir un saber académico determinante para sí y para los otros. En el sentido en que hoy surgen nuevas delimitaciones conceptuales en el espacio escolar es importante, entonces, preguntarse cómo se relacionan los tipos de saber con una enseñanza por competencias.

Tipos de saber y competencias

Si de la mano de Perrenoud aceptamos que “una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas”,⁸ encontraremos que ellas no se convierten en un objeto directo de enseñanza sino en una práctica cotidiana cuyo lugar efectivo son los aprendizajes escolares. Las competencias han estado siempre en la actividad humana, su visibilidad tiene lugar en los discursos más recientes y contemporáneos de la actividad escolar. Ellas imponen un giro de ciento ochenta grados a las prácticas escolares e inclusive determinan las finalidades objetivas del currículo. Ser competente es una cuestión de tiempo, nadie lo logra sino por la vía de una práctica extendida. Tal práctica es, marcadamente diferente en la escuela, pues allí se prepara a los sujetos para cuando la apuesta sea decisiva. Un sujeto es competente cuando sabe actuar en el justo y preciso momento, resuelve problemas de manera original, pone a funcionar su capital de saber y actúa de tal forma que sorprende a otros sujetos porque precisamente no ha sido habilitado para ello. En verdad, las competencias son formas originales de actuación, prácticas explícitas de capacidad y el ejercicio de la creatividad que sólo se alcanza cuando existe un tiempo considerable para actuar y comprender lo que sucede en aquellos problemas comunes y no comunes. La competencia, si bien aparece como una palabra “esponja”, ambigua y generalizada, posee tres características que permiten su comprensión. “Ellas se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber, inclusive de conocimientos, saber hacer y funcionamientos cognitivos”.⁹ Desde esta perspectiva, las competencias deben ser asumidas como un horizonte de trabajo para los aprendizajes y menos como una finalidad en sí. Esta perspectiva impone considerar la relación que mantienen los tres tipos de saber del profesor, la didáctica y las formas de encarar su lugar en los procesos escolares. Se trata, si se quiere, de interrogar cómo y de qué manera el profesor debe ser competente para indicarles a sus alumnos los problemas comunes, las pistas de abordaje en las soluciones dadas y la manera de lograr ser un sujeto creativo frente a los problemas que el sujeto del común vive en el mundo.

Todas las competencias que se asumen como horizontes de trabajo en el mundo escolar deben estar presentes, primeramente en el ser del docente. Así, por ejemplo, tomamos las diez competencias de referencia que el profesor debe dominar en su práctica pedagógica propuestas por Philippe Perrenoud.¹⁰

Competencias de referencia	Organizar y animar situaciones de aprendizaje
	Manejar la progresión de los aprendizajes
	Concebir y hacer funcionar los dispositivos de diferenciación
	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos escolares
	Trabajar en equipo
	Participar en la gestión de la escuela
	Informar e implicar a los padres de familia en los aprendizajes del alumno
	Servirse de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
	Administrar su propia formación continua

El saber organizar y animar situaciones de aprendizaje exige del docente tener, a la vez, un dominio del conocimiento de su disciplina y de las representaciones de los alumnos, ponderar la importancia de los errores de éstos, saber construir secuencias de aprendizaje donde ellos operan por un factor de investigación más que por un factor de adición de saberes. En esta competencia el profesor debe saber implicar a los alumnos en el trabajo escolar y los aprendizajes que tal trabajo supone. Ello exige concebir las situaciones problemas que más se ajustan a la realidad del estudiante, adquirir una visión longitudinal en los objetivos que se proponen en cada una de las competencias expuestas en los programas escolares, establecer y observar la pertinencia de las teorías de aprendizaje que subyacen en los programas y las realidades concretas de los alumnos. El aprendizaje de los alumnos es diferente en cada uno, por esto mismo, el profesor debe ser capaz de concebir los dispositivos didácticos con base en tal diferenciación. Esto implica, saber administrar la heterogeneidad del grupo escolar, combinar los tipos didácticos e impulsar situaciones didácticas variadas de tal forma que siempre se busque al estudiante motivado por el aprendizaje. El profesor debe, igualmente, saber suscitar en cada estudiante una relación con el saber, dejando entrever la importancia para los sujetos, saber introducir dispositivos de evaluación personal a través de la cual el alumno aprenda a ponerse en distancia frente a las dificultades y logros y, sobre todo, estar dispuesto a trabajar sobre proyectos a la medida de los alumnos.

El trabajo en equipo de los profesores se constituye en un reto para el sistema escolar, especialmente porque impone un trabajo de reconocimiento del saber de los otros, así como una ponderación importante de tal saber en la transdisciplinariedad. Esto se puede materializar a través

de la organización y puesta en marcha de proyectos comunes, creación de equipos de estudio y de fomentar los debates, análisis y contribuciones teórico-prácticas de los colectivos de trabajo. Este ejercicio lleva al profesor a saber resolver problemas comunes, administrar las crisis que se dan en el colectivo profesoral, explicar las rivalidades y comprender la necesidad de un reconocimiento académico de altura. Además, el profesor debe saber participar en la gestión de la escuela puesto que es en ella donde trasciende una gran parte de su vida. Del mismo modo, dadas las complejidades del mundo de la información, los cambios constantes en las prácticas culturales y sus simbologías, es importante que el profesor sepa apoyarse constantemente en los padres del alumno. Esto le permite vincular los aprendizajes del alumno y las expectativas de los padres, conocer las crisis familiares, potenciar la comunicación intrafamiliar y potenciar los ambientes de aprendizaje en la familia. Un aprendizaje escolar impacta a la familia y por ello es importante que los padres sepan cómo aprenden sus hijos, cuáles son las dificultades más marcadas pero también cuáles son sus logros.

En un mundo impactado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el profesor debe dominarlas y aplicarlas en los procesos de aprendizaje. Esto implica saber las maneras de hacer uso de ellas, conocer su impor-

tancia, transmitir el valor cultural que ellas tienen en el vínculo generacional y en las prácticas de la vida productiva. Así mismo, él debe apoyarse en ellas para impulsar un mejor mecanismo de aprendizaje y una mejor forma de explotar las bondades de la comunicación que ellas imponen en el presente. La enseñanza hoy se ha transformado de tal forma que la comunicación entre sujetos está mediada por dichas tecnologías; así como ellas impactan la comunicación, también imponen nuevos rituales de aprendizaje. Como consecuencia de las transformaciones en el mundo de la producción, la cultura y los valores sociales y éticos, el profesor debe estar dispuesto, desde su saber, a comprender tales manifestaciones. La regulación y atención a las expresiones de violencia, las formas explícitas de la segregación, exclusión y marginalidad social que la acompañan no pueden estar ausentes de la práctica de saber del profesor. Por esto mismo, las relaciones de poder, competencia y competitividad que impone el mundo globalizado exigen del profesor un saber para reorientar críticamente tales comportamientos. Él debe esforzarse para analizar, con ojo crítico, tales manifestaciones y, en su lugar, impulsar una convivencia pacífica y tolerante entre sus alumnos. Tal esfuerzo impone, primeramente en él, la práctica de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Nadie puede enseñar algo que no vive y

por esto mismo es que la competencia ética de la profesión se presenta como una exigencia irrecusable en el ser del profesor.

Finalmente, el profesor debe saber cómo formarse, explicitar sus prácticas de saber, analizar y evaluar sus competencias académicas, establecer mecanismos de negociación con los otros colegas y cuya finalidad siempre será el estudio constante de la disciplina, el mundo de la vida, los ambientes sociales, las relaciones de poder, las prácticas de convivencia, el desarraigo que origina la globalización y los permanentes influjos de identidad que ocasiona una cultura del tener a toda costa. El debe saber formarse por voluntad propia, es decir, saber reconocer que las exigencias del mundo actual le imponen a los sujetos una formación constante, continua y permanente.

Ahora bien, tales competencias de referencia se relacionan con los tres tipos de saber de manera compleja.

Así para administrar correctamente los aprendizajes de los alumnos el profesor debe actualizarse permanentemente, investigar y desarrollar una cultura de la lectura –saber disciplinar–. Para afrontar los dilemas éticos de la profesión, apoyarse en las TIC, implicar a los padres del alumno en los aprendizajes escolares, organizar y animar secuencias de aprendizaje y su respectiva progresión, él debe aprender a leer los gestos, indicios y disposiciones humanas que tienen lugar en la práctica de comunicación con sus alumnos –saber pedagógico–. Tomar conciencia de la formación continua, permanente y constante le permite implicarse activamente en la gestión de la escuela, participar de los proyectos sociales o comunitarios y trabajar en equipo este saber es académico porque contribuye, bajo formas de innovación pedagógica, con el desarrollo armonioso de la calidad académica de la institución escolar. Así, entonces, la relación entre tipos de saber y competencias de referencia podríamos sintetizarlas en el siguiente cuadro:

... Nuestra experiencia académica nos permite inferir la existencia de un saber, resultado de los dos anteriores y al cual denominamos saber académico ...

Tipos de saber	Saber disciplinar	Competencias de referencia	Prácticas de estudio	Didáctica y didáctica de las disciplinas
	Saber pedagógico		Prácticas de análisis	
	Saber académico		Prácticas de transformación	

La relación entre los tipos de saber y las competencias de referencia conduce a unas prácticas específicas. Las prácticas de estudio tienen lugar en el saber disciplinar pero surgen de la necesidad que tiene el profesor de saber el conocimiento de su disciplina, acto que tiene lugar como resultado de las confrontaciones que él vive con la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. La práctica de análisis, en cambio, aparece configurando el saber pedagógico y esto porque, como ya lo habíamos señalado, la resistencia, actitudes y disposiciones del alumno marcan la naturaleza de la relación pedagógica. Tanto la práctica de estudio, como la práctica de análisis conducen a una práctica que denominamos de transformación. En verdad, aquí tiene lugar la toma de conciencia del sujeto profesor frente a problemas como la formación continua, la necesidad de estudiar cada vez más, es decir, de transformarse humana e intelectualmente. De esta forma, la relación del profesor con las competencias no puede verse como una finalidad exterior, ella marca su comportamiento y genera una actitud de cambio constante de su ser. A la vez impone el reconocimiento de la Didáctica y de la didáctica de la disciplina donde el actúa. Las razones de tal imposición tienen que ver con el hecho de que el profesor no puede transmitir lo que no reflexiona, tampoco lo puede hacer de cualquier manera y no puede abstraerse a las resistencias y actitudes de sus alumnos. Por este motivo, los tipos de saber están dirigidos a establecer unas formas prácticas para abordar las competencias de referencia y desencadenar unas prácticas específicas para cada saber. El resultado de ello es el reconocimiento de la Didáctica como el lugar donde los tipos de saber toman forma y se potencian en el hacer y decir del saber escolar.

Conclusión

Si bien es cierto que los tipos de saber apuntan a configurar las competencias de referencia y desencadenan unas prácticas específicas, es importante reconocer el lugar que ocupa la Didáctica y la didáctica de las disciplinas en el ejercicio social de la enseñanza y de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, es necesario y urgente interrogar cómo y de qué manera los estándares de competencias pueden tener lugar desconociendo los tipos de saber y las prácticas que los acompañan. También es importante interrogar hasta dónde un estándar de competencia puede tener lugar por fuera de un desarrollo social y escolar de la didáctica como disciplina científica. La relación entre competencias y tipos de saber impone una nueva forma de complejidad en el acto de enseñar y de aprender. Por diversas razones, las competencias no pueden ser “decretadas” y peor aún, imponerse por fuera del reconocimiento explícito de los tres

tipos de saber del profesor. Del lado de éste, la conciencia social que implica el reconocimiento de una enseñanza por competencias exige una reflexión profunda sobre la relación que él mantiene con su disciplina, la comunicación en el aula de clase y la forma como él se transforma enseñando. Asumir las competencias como unos “productos” terminados es impedir que ellas se constituyan en un ejercicio del aprendizaje. La competencia del saber del profesor comienza en las tres preguntas fundamentales ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? Estas cuestiones impiden que el discurso de las competencias invalide la profesionalidad del docente, lo aleje de su papel cultural y social que cumple en el seno de la sociedad y le impida asumir críticamente lo que a simple vista aparece como evidente y fácil de realizar.

... La competencia del saber del profesor comienza en las tres preguntas fundamentales ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? ...

Respecto al interrogante que nos hemos propuesto resolver, podemos decir que los tres tipos de saber imponen una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias. Para ello se deben crear las condiciones para que ellas no sean consideradas como una finalidad sino un medio para educar y formar a los sujetos. En cuanto a las afectaciones, podríamos decir que una enseñanza por competencias tiene la virtud de obligarnos a cada uno a identificar prácticas de estudio, prácticas de comunicación y prácticas de transformación. Las competencias, no siendo una finalidad sino un medio, fortalecen la actitud del profesor. Así, la complejidad de una enseñanza por competencias no está dada, como algunos lo creen, por la manera como éstas deben enseñarse, sino por las afectaciones positivas que cada profesor vive cuando se pregunta ¿Cómo me transformo con lo que enseño? Finalmente, la relación entre tipos de saber y competencias tiene lugar allí donde surgen las prácticas enunciadas. De otro modo, el

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

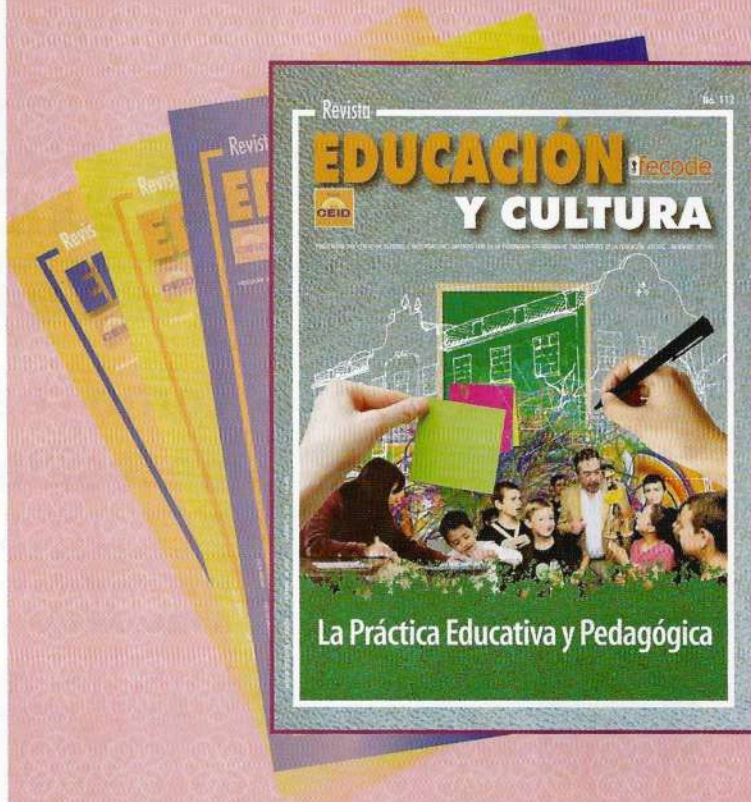
32 años construyendo el
movimiento pedagógico

acto de enseñar por competencias es complejo puesto que supone ser competente antes de enseñarle al otro cómo serlo. Pero en la medida en que nos preguntamos si somos competentes, debemos ser conscientes que toda competencia surge en el tiempo, de manera permanente, inesperada. El tiempo del profesor está en la práctica de estudio, de comunicación y de transformación.

Este artículo es un producto parcial de la investigación: "Descripción y análisis de los discursos sobre la formación de los profesores en Francia y en Colombia 1970-2000" que actualmente se desarrolla en la Especialización en Docencia para la Educación Superior, financiada con recursos DI-USC-2005-2006

Notas

- 1 Véase, por ejemplo, dos de los libros más importantes que ha escrito el grupo: Pour une clinique du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan 1996. Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques, Bédégis, Editions Universitaires, 1989. Algunos capítulos de los libros dieron origen a una edición en español, cuyo título es Saber y relación con el saber, Barcelona, Paidós, 1998
- 2 Uno de los textos de Edgar Morin nos ilustra sobre la perspectiva del saber y del conocimiento, así como sobre las disposiciones cambiantes que impone la relación individuo-pensamiento-mundo. Las creencias como formas de conocimiento se agotan en la incertidumbre de los hechos, en las transformaciones que suceden, de manera inesperada, en los mundos del conocimiento. "Pour sortir du XXe siècle, Paris, Fernand Nathan, Essais, 1981
- 3 Vergnaud Gérard, "Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? En Savoir et Savoir-faire, Sous la direction de Bentolila Alain, Actes V, Paris, 1995, p.9.
- 4 Gadamer Hans-Georg, Mito y razón, Barcelona, Paidós, 1997, p. 14. Así, nos dice este filósofo que "El mito está concebido como el concepto opuesto a la explicación racional del mundo. La imagen científica del mundo se comprende a sí misma como la disolución de la imagen mítica del mundo"
- 5 Véase mi libro, Didáctica, pedagogía y saber, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005. Capítulos 3 y 4
- 6 Por ejemplo, Philippe Meirieu ofrece un modelo de formación en el que la experiencia aparece como uno de los elementos del dispositivo (triángulo formativo), no es del todo evidente que la experiencia del docente más experimentado sea suficiente para resolver problemas cotidianos. Véase, Zambrano Leal Armando, Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu, Revista Educere, Año 9, número 29, Abril-Junio 2005, pp. 145-157
- 7 El momento pedagógico es uno de los conceptos forjados por Rémi Hess y Gabrielle Weigand, La relation pédagogique, Paris, Armand Colin, 1994, explica aquel instante en el que el profesor sin renunciar al proyecto de transmitir, descubre que el alumno frente a él escapa a su poder, no comprende, sufre un poco, sin duda, de aquella humillación que representa para él no comprender, ser excluido, incluso, temporalmente de la "colectividad de aprendizaje" (p. 110)
- 8 Perenoud Philippe, construire des compétences, tout un programme!, Revue vie Pédagogique, n° 112, septembre-octobre, 1999, pp. 16-20. También ampliado en mi libro, Didáctica, pedagogía y saber, Bogotá, Magisterio, 2005, pp. 196ss
- 9 Ruano-Borbalan Jean-Claude, Savoir, en Savoir et compétences en éducation, formation et organisation, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000, pp. 10 y ss.
- 10 Perrenoud Philippe, <http://www.15.hrde.gc.ca/french/esrsp.asp>



Plan Referidos

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

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

SAN ANDRES

PROYECTO DE TRADICIÓN ORAL



La tradición oral desde el ámbito escolar como respuesta a una necesidad etnoeducativa



Milidiana Brandt Archbold
Docente en Educación Pre escolar

Antecedentes

Nuestras Islas tienen antecedentes Holandeses, Ingleses y Africanos (entre otros); las personas que llegaron a la isla procedentes de estos países trajeron con ellos las bases de su cultura y tradición, sus costumbres religiosas y de convivencia. La tradición oral es la forma de multiplicación de todas estas tradiciones, ya que es como se transmite de generación en generación nuestra cultura y costumbres.

Muchas de estas tradiciones ya no forman parte de nuestra comunidad. La mayoría de las que permanecieron por más tiempo entre nosotros, fueron las traídas por los esclavos africanos provenientes de la isla de Jamaica, con ellos llegaron los populares cuentos de Anancy.

Los temas que pertenecen a la tradición oral forman parte de nuestra vida cotidiana; de este modo, la tradición y las costumbres son parte de nuestra forma de vida. Es así como los mitos y leyendas, y entre estos, los cuentos de Anancy, contribuyen a entretener a los niños y enseñar moralejas para que siembren en ellos la inclinación al bien actuar, constituyéndose de esta manera en temas que forman parte importante de nuestra identidad; una tradición que nos muestra tal como somos y de donde vinimos.

Problema de Investigación

Viendo el desconocimiento sobre nuestros ancestros y valores culturales, por los bajos niveles de desempe-

ño en las competencias comunicativas en nuestros niños y niñas, y por efectos de la transculturización; en este caso, por la falta de conocimiento de la tradición oral como un método de rescate de las costumbres y tradiciones, y además ante la falta de comprensión lectora, se toma esta iniciativa como fundamento pedagógico y didáctico en el ámbito escolar.

Para el desarrollo del proyecto de investigación se lleva a cabo un muestreo de familias y estudiantes de los grados primero a quinto, y de la comunidad de Tom Hooker, Elsie Ball y Hoyo soplador.

Sin lugar a dudas, la pérdida de valores y prácticas culturales del conocimiento ancestral e histórico de la comunidades de Tom Hooker, Hoyo soplador y Elsie Ball *ha causado un impacto negativo*, de tal forma que la población infantil y juvenil conocen muy poco sobre la tradición oral de la comunidad Raizal.

A pesar de que el pueblo Raizal a través de la historia se ha resistido a perder la lengua, sus costumbres y tradiciones, hoy están amenazadas por la sociedad de otras etnias y costumbres, por lo que es muy importante resaltar en la población infantil y juvenil la necesidad de tener el conocimiento y sentido de pertenencia por su comunidad.

La influencia de los medios de comunicación, a través del uso de la televisión, videos u otros medios, ha conllevado a la pérdida de autoridad de los padres sobre los niños, niñas y jóvenes, al olvido de la lengua materna, al consumo de productos alimenticios prefabricados y olvido del consumo de los alimentos propios, como también la siembra de los mismos. Problemática que va en detrimento de las prácticas y conocimientos ancestrales del pueblo raizal. También se han perdido los espacios de diálogo en las familias, donde por ejemplo, noche tras noche, y a través de los cuentos de Anancy, era transmitida la cultura de generación en generación; así como también las prácticas culturales de la agricultura y en sí la memoria histórica y ancestral de la comunidad raizal.

Metodología

Ante la pertinencia de este proyecto para desarrollar actividades lecto escritoras; se resalta el método histórico de tradición oral, donde se abran espacios para el fortalecimiento, los vínculos afectivos, el acercamiento de los padres y madres a la escuela, ayudado por el afianzamiento de la lecto escritura, los valores ancestrales y la incorporación del uso de las TICs dentro de este proceso tanto de los estudiantes como de los padres y madres de familia.

Nuestra experiencia ha ido por fases o momentos, los cuales consisten en un orden lógico de procesos de oralidad, en donde se desarrollan exposiciones de cuentos, mitos y leyendas autóctonos de la oralidad de las islas.

Tanto estudiantes como padres de familia proceden a escribir resúmenes, ilustraciones de cuentos, dejando moralejas que ilustren cambios de comportamiento en ellos mismos.

Se trabaja de forma transversal en las diferentes áreas, para ir fortaleciendo las competencias comunicativas y ciudadanas.

Partiendo de los conocimientos de los abuelos, los padres y madres de familia se han ido recopilando cuentos de oralidad, contando a sus hijos (as), y creando material de apoyo construido por ellos para fortalecer el proceso.

Además, visitas a los abuelos de la comunidad haciéndoles partícipes de la propuesta de oralidad.

Objetivos Generales

Implementar una metodología basada en la oralidad para encontrar sentido y significancia a los procesos culturales de la isla a través del ámbito escolar.

Desarrollar la competencia lecto escritora desde las diferentes áreas, creando hábitos adecuados de lectura oral y silenciosa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Objetivos específicos

Socializar con la comunidad educativa la metodología de la tradición oral como estrategia de implementación en el currículo institucional.

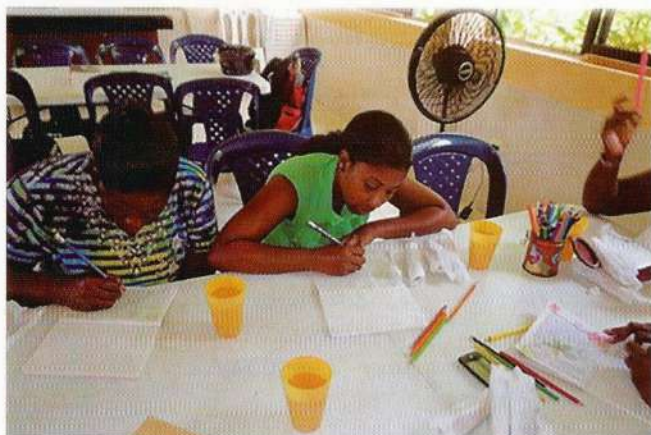
Crear incentivos visuales que se relacionan con la tradición oral de la comunidad en la sede educativa, que permitan dar valoración a la historia de la comunidad.

Valorar, conocer y analizar todo lo que se transmite por medio del lenguaje, los poemas, los relatos, mitos, leyendas y las formas de hablar; reactivando dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de la lengua creole



como primera lengua y como un motor para avanzar. Viendo, escuchando, leyendo, comprendiendo y expresando.

Anexos



Elaboración de cuentos de oralidad por parte de los padres de familias para sus hijos.



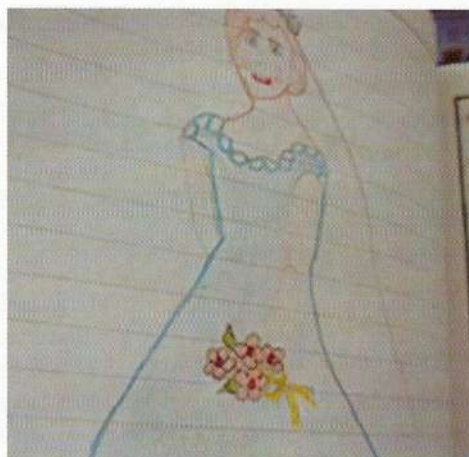
Incorporación Tics padres de familia

(Los padres de familia transcriben sus cuentos en documento Word)

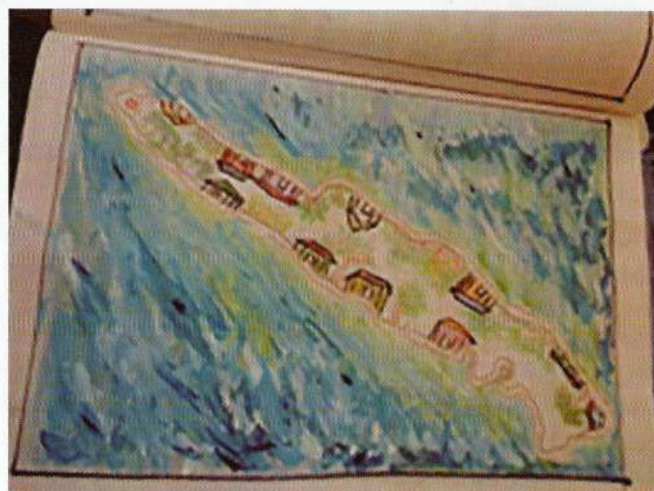


Cuento "Extraños Inmigrantes" (cuento inspirado en un acontecimiento real en las islas en años atrás, cuando llegó a las playas un pez enorme.

Autora: Elvia Steele (abuela)



Novia virgen, noviazgo largo, Cuento sobre mitos y leyendas del matrimonio en las islas. Escrita, dibujada y contada por la abuela Elvia Steele.



Recuerdos de mi niñez.

Este cuento relatado a los niños refleja cómo eran las costumbres y tradiciones que estaban latentes en su niñez.



Cuento "El sueño de un pescador"

Este cuento relata cómo a ella desde pequeña sus padres la enseñaron a pescar, eso era el sustento de los padres, su ingreso y el medio de alimentación, aparte de la agricultura.

Historia que ayuda a motivar a nuestros niños y niñas a valorar el trabajo honrado.



Cuento "Beda Taiga an Anancy"

Madre de familia Susan Angli

Relata como Anancy siempre quiere aprovecharse de sus amigos, sabiendo que es una araña sale ganando.



Cuento "The way we grow up"

Basado en la diferentes formas de crianza, en especial en la parte religiosa y en el apoyo mutuo entre unos y otros.



Cuentos de los abuelos.

Los abuelos mostrando y explicando a los niños cómo jugaban dominó, una forma de convivencia y diversión entre las familias.



Tradición oral, niños con sus cuentos.

Estos niños hacen parte de uno de los grupos que crearon sus cuadernos de tradición escribiendo sus cuentos, después de las clases de Miss Lolia Pomare Myles y Mister Linly Pomare (padre e hija), que apoyaron este proyecto con los niños del colegio Cemed, en conjunto con los padres de familia.



Docente en Educación Pre escolar.

19 años de experiencia.

Soy una docente con capacidad de liderazgo, amante de mi profesión y en la creación e implementación de estrategias que van con el desarrollo cognitivo, social, esperando siempre la obtención de resultados positivos.

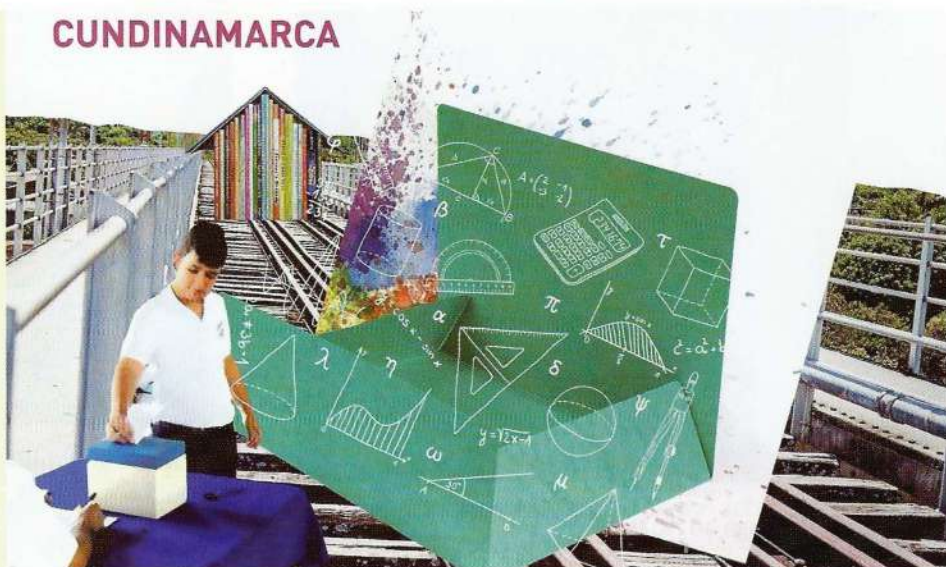
Desarrollando varios proyectos relacionados con la tradición oral y la cultura raizal.

Autora Proyecto agropecuario desde el pre escolar, que ha pasado por fases y momentos, esta tiene que ver con la tradición y la cultura de las islas. Lo que se quiere lograr es la vocación agropecuaria desde temprana edad y que haya relevo generacional. Los cuentos de Anancy de las islas tienen que ver con la agricultura.

Logré con estos proyectos trabajar con los padres en la parte de la alfabetización. La enseñanza del creole es netamente familiar y es la lengua de la familia, lo cual ha facilitado el proceso de oralidad. Los padres interpretan sus cuentos con dibujos, contados oralmente para sus hijos, logrando una mayor comunicación entre ellos.

Agradecimientos a Linly Pomare y Miss Lolia Pomare.

CUNDINAMARCA



Avances y limitaciones de la implementación del gobierno escolar

como eje de aprendizaje de la democracia participativa, en las instituciones educativas oficiales de Girardot.



María Cristina Orozco Lugo

Candidata a Mg. En educación. U.T.
Secretaria de Asuntos Pedagógicos de ADEC
Directora Ceid Cundinamarca

La democracia colombiana durante estos años ha tenido tres realidades: la maravillosa realidad constitucional, la enredada realidad legal y la trágica realidad social. (Vargas, 2013).

Resumen

Las Instituciones educativas oficiales del municipio de Girardot, anualmente vienen realizando el ejercicio de elegir a los representantes de los diferentes estamentos reglados por la ley, sin embargo, hay serias dificultades en la implementación de una verdadera democracia participativa

que permita hacer de las escuelas de la ciudad, el espacio por excelencia para la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere el siglo XXI en un contexto globalizado marcado por las diferencias y ávido de consensos que humanicen las relaciones. Por el contrario, siguen primando en las

Pero, ¿cómo cerrar la brecha entre la Escuela y la Comunidad para que todos los estamentos participen democráticamente y se complementen? La respuesta desde la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, fue la creación del Gobierno Escolar,

instituciones educativas de la ciudad, relaciones verticales, autoritarias y basadas más en la representatividad que en una verdadera democracia participativa como fue el querer de la constitución de 1991, la ley general de educación y la propuesta de gobierno escolar.

Palabras clave

Democracia, participación ciudadana, gobierno escolar.

La Constitución de 1991 generó muchas expectativas frente al Estado social de derecho, particularmente en lo relacionado con la participación ciudadana como el fundamento para construir ese país más justo y equitativo que todos y todas por largas décadas han soñado. La posibilidad de construir y formar desde la escuela a los ciudadanos participativos, democráticos, deliberantes y respetuosos de la diferencia se materializó con la propuesta de participación de la comunidad educativa en todas las instancias de decisión de la vida escolar, a través del gobierno escolar.

Desde esa perspectiva, *Avances y limitaciones de la implementación del gobierno escolar en las instituciones educativas oficiales de Girardot*, es una investigación que a través del método descriptivo analítico, relata lo que ha pasado desde la mirada de los consejos directivos, consejos estudiantiles y consejos académicos, a partir de la aplicación de entrevistas a los integrantes de estos estamentos de dirección escolar, permitiendo evidenciar en qué se ha avanzado en el tema y cuáles han sido las limitaciones o mayores dificultades en esa ardua y apasionante tarea trazada desde la Constitución Nacional y ratificada a partir de la Ley 115 o Ley General de Educación y sus Decretos reglamentarios 1860 y 1286.

La participación democrática en la escuela es sin duda una oportunidad que equilibra las relaciones de poder y gestión en las instituciones educativas, le abre camino a la transparencia, facilita el diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa y, en esa perspectiva, favorece un cambio de visión de sus líderes y pobladores sobre su papel en el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. La

participación implementada desde la escuela como primer escenario político para niños, niñas y jóvenes debe jugar un papel determinante en la conformación de las políticas públicas y en la construcción de procesos que se orienten a la inclusión, la equidad y el desarrollo sostenible dentro de la institución educativa y por ende en la sociedad.

Girardot, es un municipio certificado del departamento de Cundinamarca, con ocho Instituciones Educativas oficiales y una importante población escolar.

Institucion	Estudiantes	Docentes	Directivos Docentes
Nuevo Horizonte	1.409	62	4
Francisco Manzanera Enriquez	2.007	75	5
Normal Superior María Auxiliadora	1.518	69	4
Atanasio Girardot	1.345	56	4
Luis Duque Peña	744	37	2
Manuel Elkin Patarroyo	1.653	61	4
Fundadores Ramón Bueno y José Triana	1.317	50	4
Policarpa Salavarrieta	1.479	54	3
Total	11.472	464	30

Datos aportados por la SEM, marzo 9 de 2015.

El trabajo aquí presentado pretende ser un aporte para esta comunidad educativa, que solo será útil si se evita la mirada en blanco y negro, si se es capaz de establecer lecturas críticas que evidencien esos vicios y virtudes que subyacen en las prácticas de aula y en las prácticas directivas que tradicionalmente se han dado en la escuela.

Pero, ¿cómo cerrar la brecha entre la Escuela y la Comunidad para que todos los estamentos participen democráticamente y se complementen? La respuesta desde la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, fue la creación del Gobierno Escolar, entendido como el organismo de dirección administrativa y académica de cada es-



Fotografía - Alberto Motta

tablecimiento educativo, tanto oficial como privado, donde los directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia, ex-alumnos y comunidad, representada esta última por miembros de los sectores productivos del área de influencia de cada institución escolar, tuvieran la oportunidad de dialogar sobre el sistema educativo, su rumbo y prioridades, y así fijar políticas para el mejoramiento de los resultados institucionales.

Desde esta perspectiva, el Gobierno Escolar conformado por el Rector como presidente de los consejos Directivo y Académico, en los cuales son consideradas las iniciativas de los estudiantes, educadores, administradores y padres de familia en aspectos como la adopción del manual de convivencia, organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias; y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar, junto con el análisis, evaluación y planeación de las gestiones presentes en los Proyectos Educativos Institucionales- PEI; es sin duda una gran oportunidad para transformar las prácticas políticas desde las aulas y vislumbrar un país con ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con los asuntos que son de todos y todas.

Como se podía prever, la arraigada cultura de representatividad y verticalismo han hecho que el camino de la

positivización del deseo de los constituyentes a la vida real de la escuela haya encontrado posibilidades y obstáculos variados. Es que participación ciudadana significa tener capacidad de «decidir junto con otros», y para el caso de la escuela los «otros» son todos los integrantes de la comunidad educativa; es decir estudiantes, padres de familia, maestros, ex alumnos y hasta el sector productivo, sin dejar de lado a los directivos docentes y administrativos.

De nada sirve que se aumenten los espacios de participación para los estudiantes desde la norma o en algunos proyectos institucionales, al permitir elegir personeros, contralores y otros cargos, si toda la comunidad no está comprometida; esta preocupación la ratifican integrantes del consejo académico que afirman *“se diseñan nuevas pautas para el gobierno escolar, con nuevas funciones y nuevas tareas...es decir más papel, pero estas tareas no mejoran el proceso”*. Adicional a ello, *“el gobierno escolar ha evolucionado porque para las elecciones se trabaja con tecnología y se cumple mejor el proceso de campaña electoral”*; sin embargo, *“creo que es más una rutina por cumplir con un requisito de la ley”*.

Siendo así, los avances en la democracia escolar de las instituciones educativas oficiales de Girardot, como afirma un integrante del consejo directivo *“Ha sido un proceso lento, no todos*

están motivados y eso limita la participación...”, esto implica tener en cuenta que la democracia participativa en la escuela o en cualquier escenario, lo primero que debe garantizar son las herramientas necesarias que motiven a sus integrantes para que puedan participar de forma efectiva en la vida social, cultural, económica y política. Algunos integrantes de consejos estudiantiles sienten que *“la evolución es muy poca, aunque hay más participantes no hay casi democracia”* a lo que se suma una sensación de desconfianza manifestada en afirmaciones como, *“los estudiantes voceros, son más la mano derecha de los profesores que de los mismos estudiantes”*.

De hecho, el cambio constitucional en Colombia en 1991, se da con la intención de asegurar que la ciudadanía pueda ejercer el control político, proponer leyes, revocar mandatos y leyes, convocar a referéndum y, en general, dar autonomía a la población. Lo más importante de esa mirada amplia y ambiciosa, en el sentido de generar cambios importantes en la forma de entender la democracia, se plasma al involucrar en ese proceso de cambio cultural, a la Escuela con los gobiernos escolares.

Es claro que hablar de democracia y participación parece fácil y lo es, pero llevarlos a la práctica, reconocer a otros u otras como interlocutores válidos que tienen cosas que enseñar, o

propuestas mejores, no es tan fácil; los constructos mentales han estado por años diseñados para que algunos digan qué hay que hacer y otros simplemente obedezcan.

Las I.E de Girardot, realizan las elecciones de la mayoría de sus estamentos por voto directo y con amplia participación y divulgación, pero los ex alumnos afirman, *“la convocatoria no es buena, siempre se espera que sea el rector el que convoque y no todos se enteran o pueden estar para la conformación de la terna”*. Es claro que no se conoció de Asociaciones de Ex alumnos de alguna de las I.E. oficiales legalmente constituidas y funcionando. A los consejos académicos van por derecho propio los jefes de área. En cuanto a los representantes de los estudiantes en el consejo estudiantil, como representantes de curso, se encontraron afirmaciones como la siguiente: *“En mi caso, el profesor me postuló por mi comportamiento y mis compañeros tomaron la decisión de que yo los representara”*, muchos maestros inciden en los electores al exaltar a los que portan bien el uniforme, son obedientes y “juiciosos” como los únicos merecedores de ser elegido, según su criterio personal. Finalmente, entre los personeros y personeras que son elegidos por voto directo después de campañas y exposición de propuestas, se encuentran situaciones como *“fui elegida por mis propuestas, pero no las he podido cumplir porque hay muchas dificultades”*, la mayoría afirma que después de ser elegidos no cuentan con permisos ni apoyo para que sus propuestas se puedan desarrollar, tampoco encuentran espacios para compartir con sus compañeros ni socializar sus problemas.

De los cambios más significativos que se han dado en el comportamiento de los padres de familia, maestros, directivos docentes y estudiantes, con base en el ejercicio democrático dentro del gobierno escolar, se encuentran voces dependiendo de donde se mire, por ejemplo:

Desde el consejo estudiantil			
Padres de familia	Estudiantes	Maestros	Directivos docentes
“Hoy en día son más participativos, pero igual su mayor interés se centra en los boletines y ya, no tienen tiempo”	“Los que se postulan hacen propuestas, pero jamás cumplen” (consejo estudiantil)	“hay muy poco maestro democrático”, “Realmente ellos poco participan”	“Ellos siempre participan en el gobierno escolar porque les toca”
Desde el consejo académico			
Padres de familia	Estudiantes	Maestros	Directivos docentes
Los pocos que participan se interesan más por hacer parte del comité de evaluación que por los otros espacios de participación. El avance es mínimo.	Han entendido más la importancia de participar, así sea por requisito desde el área de sociales, que es donde más se promueve el ejercicio democrático. Preocupa que entre los jóvenes haya mucho interés por defender sus derechos, pero poco compromiso frente a los deberes.	Reconocen que asesoran y colaboran a pesar de que muchos no están muy motivados ni convencidos del tema, por algunas decisiones y la forma en que se toman.	Ha avanzado en el sentido de que se interesan por las elecciones y generalmente convocan para socializar sus propuestas, pero terminan legalizando lo que ellos estiman conveniente
Desde el consejo directivo			
Padres de familia	Estudiantes	Maestros	Directivos docentes
Son los que menos participan, argumentando falta de tiempo.	Se nota en algunos cierto liderazgo, pero después de la elección pierden el interés.	Se apersonan del estamento al que representan.	Sólo es visible el Rector en la mayoría de las Instituciones. Se ha mejorado el trato hacia los demás estamentos.

El estudio realizado, demuestra que el avance más significativo que ha habido en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Girardot, tiene que ver con la convocatoria y realización anual de las elecciones de los representantes de la comunidad educativa a las diferentes instancias de participación ofrecidas por la ley; sin embargo, y contradictoriamente, esa construcción colectiva de poder no se ha podido desarrollar como debería, pues casi todos coinciden en reconocer a una sola persona como la que gobierna en cada una de las instituciones escolares, demostrando que las decisiones no son producto de consensos ni ejercicios plenamente democráticos, pues la comunidad educativa no se siente partícipe.

De hecho, aunque desde los consejos directivo, académico y estudiantil coinciden en afirmar que el gobierno escolar en sus instituciones educativas es

amplio y participativo, resulta importante resaltar que un buen número de los mismos afirman que la suya es una democracia de papel que se hace por cumplir con las normas. Peor aún, reconocen que no hay la suficiente claridad sobre para qué ni cómo debe funcionar el gobierno escolar; además, reclaman con urgencia capacitación y espacios para una verdadera participación.

El avance entonces, se reduce a la posibilidad de postularse y ser elegidos, generando una sensación de amplia participación, pero finalmente ellos y sus propuestas no son seriamente tenidas en cuenta, lo que lejos de motivarlos ha incrementado el desinterés por participar, todo ello reforzado con la falta de conocimientos relacionados con la esencia de la democracia participativa y el gobierno escolar.

En la medida en que una de las dimensiones de este mundo es la política y por ende la definición de ciudadanía en-



Fotografía - Alberto Motta

tre los jóvenes, una escuela sin relación con las tensiones y dilemas de formar identidad ciudadana –en un contexto de cambio de cultura política en América Latina– será percibida cada vez más como irrelevante y desconectada de las exigencias del mundo real en el que viven los adolescentes. En una época en la cual las brechas culturales intergeneracionales son cada vez más importantes y notorias, si la escuela no los ayuda a contestarse las preguntas sobre “¿quién soy? ¿cuáles son las formas de avanzar en mis intereses en esta sociedad? ¿cuáles son los espacios en los que puedo participar?”, y si tampoco aborda los problemas complejos que confronta la ciudadanía en sociedades democráticas, estará cada vez más desfasada de las preocupaciones de las generaciones jóvenes. Es fundamental que la escuela prepare a los jóvenes para tomarse a sí mismos históricamente en serio, así como para comprender el nexo entre el desarrollo de los acontecimientos públicos y su propia responsabilidad personal. (Reimers, 2006).

Una escuela descontextualizada de la realidad que viven los jóvenes, de sus preocupaciones y de sus intereses, no está cumpliendo el trascendental papel de formar a las y los ciudadanos que requiere la sociedad en un mundo globalizado que pide a gritos humanización, inclusión, respeto por la vida en todas sus formas y democracia real.

Es evidente que las limitaciones dentro de ese proceso de construcción colectiva de la participación democrática desde el gobierno escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Girardot, son aspectos que hacen parte del arraigo cultural de la escuela colombiana y que deben empezar a modificarse desde cada aula de clase y con la participación activa y real de toda la comunidad educativa.

El espacio en donde siempre se ha dado la dinámica relacional docente-estudiante, que es el aula, puede mirarse de varias maneras y una de ellas es la clásica, un salón donde supuestamente y según nos lo ha mostrado la historia de la educación en Colombia, se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta realidad mental tiene diferentes características según la institución en donde se realice este proceso, que también hay una gran variedad: salones estrechos, cuadrados, oscuros, ruidosos, etc.

Hay otra realidad mental que hace mella en el esperado de la labor del docente, es el convencimiento que existe que al terminar la clase, culmina el proceso, se desarrolló el tema o los temas y hasta allí llega la labor, esa era la responsabilidad y la obligación.

Se da una relación autoritaria, de poder, que ubica al estudiante en una posición siempre desventajosa y esa desventaja

con un tinte traumático y doloroso casi se convierte en una meta inalcanzable. Garavito (1999).

En la escuela verdaderamente democrática y participativa se debe propender por “construir un espacio pedagógico, en donde el aprendizaje sea mutuo, en donde la distancia no esté marcada y en donde sí haya una relación de apoyo y búsqueda mutua del conocimiento y de sentido”. Garavito (1999).

Las entrevistas aplicadas a integrantes de consejos directivos, académicos y estudiantiles en las siete Instituciones Educativas participantes, develan esos patrones culturales que subyacen en la escuela del siglo XXI y que requerirán de más tiempo para su transformación, pero fundamentalmente requieren de conocimiento, empoderamiento y deconstrucción de patrones verticales de poder que dificultan la horizontalidad y la posibilidad de consensos que hagan tangible la democracia participativa en las instituciones educativas.

La propuesta es cambiar hacia otra condición que permita pensar y reflexionar más allá de los simples contenidos. Una reflexión más sobre estas realidades mentales y la posibilidad de construir otras alternativas. La lección del estu-

dante, que es en un espacio reducido como es el salón, tiene otro componente como es el que se realiza individualmente, esto lleva a que el aprovechamiento que se hace sea el mínimo y condicionado por una sola visión, la del profesor. Si se hace un cambio, esta lección será un ejercicio colectivo que dependa de la armonización del maestro con el grupo.

El lenguaje utilizado en este espacio es de consumo y adquisición de conocimientos, una nueva postura será que este mismo lenguaje sea de creación de cultura y por lo tanto de sentido. Garavito (1999).

La mayor dificultad en el proceso de hacer de la democracia participativa una vivencia gracias al gobierno escolar, radica, según los entrevistados, en que no se ha adquirido el sentido de la misma, pese a los esfuerzos, así sean limitados, por darla a conocer, y al ejercicio electorero que indudablemente se hace en todas las escuelas oficiales de la ciudad; la comunidad educativa no siente que las decisiones que se toman sean producto de un ejercicio realmente democrático y participativo, los roles siguen siendo los de antaño.

La gran mayoría de docentes están dedicados a formar excelentes profesionales, olvidando la gran labor del maestro: formar seres humanos para vivir en sociedad, en reconocimiento y respeto mutuo, convencidos de que somos seres en relación y seres para los demás, que es la esencia del humanismo. Garavito (1999).

El gobierno escolar debe ser la posibilidad y el escenario perfecto para que la comunidad educativa transforme desde las aulas ese autoritarismo antidemocrático e indolente que tanto ha deshumanizado a nuestras sociedades. Han transcurrido más de 20 años, desde cuando la Constitución de 1991 y luego la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario 1860 del mismo año, hablaron de implementar la democracia escolar en las instituciones educativas del país, y con ello formar en la participación democrática.

Sin embargo, los paradigmas han impedido un avance más amplio en la

participación y empoderamiento de los integrantes de la comunidad educativa. Hechos como que todos los estudiantes siguen pensando y sintiendo que quien “manda” es el Rector; la poca y pobre participación de los estudiantes, el desinterés por conocer más sobre estos temas, se hacen entendibles; finalmente, para qué preocuparse por participar si hay alguien o unos pocos que toman las decisiones, sin importar lo que los demás piensen.

No cabe duda que una tarea fundamental, es hacer que la democracia participativa salga de las leyes a poblar las calles, las aulas escolares, las universidades, los barrios y comunas, los municipios, departamentos y el país. Hay que entender que la democracia es un modo de vida que exige compromiso, tolerancia y concertación, lo demás es seguir repitiendo un discurso desgastado por el autoritarismo que impera en la cotidianidad de nuestras relaciones tanto públicas como privadas. Bustamente, (2011).

La anterior discusión frente a los avances y limitaciones en la implementación de la democracia escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Girardot, a partir de la implementación del gobierno escolar, genera algunas recomendaciones, producto del sentir de los participantes en la misma:

- Urge el cambio de paradigma en los roles que desempeñan los integrantes de la comunidad educativa. Las direcciones verticales están mandadas a recoger y se hace necesario horizontalizar el poder en las instituciones educativas, reco-

nociendo a los otros como interlocutores válidos. Solo de esa manera la democracia participativa se hará realidad y los gobiernos escolares responderán a los objetivos para los que fueron creados.

- Se requiere capacitación permanente a todos los y las integrantes de la comunidad educativa, sin excepción, sobre la participación democrática y el gobierno escolar, tarea que le corresponde a la Secretaría de Educación, la Personería y contraloría municipal; haciendo seguimiento y evaluación permanente de los procesos dentro de la Institución y comunidad educativa.
- Urgen espacios en tiempo y lugar dentro de cada Institución educativa, haciendo real, vivencial y no coyuntural la importancia de la participación democrática al interior de la escuela con una acción dialogante que no le tema a la diversidad de pensamiento. Sólo así surgirán nuevos liderazgos locales y desde luego podrá haber formación en participación democrática *in situ*.
- Desde la Constitución de 1991, la elección debe ser programática; por ello, quienes aspiren a cargos de representación dentro del gobierno escolar, además de ser elegidos por sus propuestas, deben cumplirlas y por lo menos dos veces al año hacer rendición de su gestión a sus representantes. El incumplimiento de las promesas, al igual que en el panorama nacional, genera desconfianza entre la comunidad educativa y

... la comunidad educativa no siente que las decisiones que se toman sean producto de un ejercicio realmente democrático y participativo, los roles siguen siendo los de antaño ...

El avance entonces, se reduce a la posibilidad de postularse y ser elegidos, generando una sensación de amplia participación, pero finalmente ellos y sus propuestas no son seriamente tenidas en cuenta

desesperanza frente a la posibilidad de otra dinámica que realmente permita vivenciar la democracia participativa y soñar con un futuro distinto en las prácticas políticas del país. El ejercicio del gobierno escolar, es el preámbulo de lo que será la vida política nacional cuando esos niños, niñas y jóvenes sean ciudadanos en ejercicio y en sus manos esté la dirección del mismo.

Es claro que Girardot, así como el resto del país, requiere de la construcción desde la escuela de una ciudadanía verdaderamente participativa y con el liderazgo necesario para lograr el cambio que espera de sus ciudadanos y ciudadanas, el siglo XXI. Es decir, una ciudadanía más planetaria y menos patriótica (propia de la sociedad tradicional) que supere las estrechas fronteras de lo local.

Total y como lo afirma Reimers (2006), una cultura democrática descansa, en parte, en las competencias y disposiciones de la mayoría de la población: en la valoración de la libertad propia y la de los demás; en la valoración de la justicia; en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino; en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común; en el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos; en el conocimiento de la Constitución, de las leyes, de las instituciones políticas y de la historia de las mismas; en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas –el

familiar y vecinal, el comunitario, el del gobierno local y nacional– y en las competencias para deliberar y participar efectivamente.

Bibliografía

- Bustamante Peña, Gabriel. (2011). “¿Qué pasó con la democracia participativa en Colombia?”. En: *Revista Semana*. 2011/04/26.
- Casa Osorio, Ronald Alfonso. (2014). Tesis. *Concepciones de participación social y política de estudiantes que integran el consejo de estudiantes de la Institución educativa La Paz del municipio de Apartadó, Colombia*. Tomado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/55>
- Castillo Guzmán, Elizabeth & Sánchez, Carlos. (2003). “¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana”. En: *Revista Colombiana de Educación*. Tomado de: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>
- Clínica Jurídica UG Maunare. (2010). Blog. *Educando para la justicia de paz*. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de: http://clinicajuridicaugmaunare.overblog.org/pages/Justicia_de_Paz_Escolar-4130936.html
- Consejo Municipal de Ibagué. (2002). Acuerdo No. 011 de abril 22 de 2002. Tomado de: <http://www.concejodeibague.gov.co/web/acuerdos/acuerdos-2002>
- Díaz Mantilla, Camilo Andrés y Penagos Castellanos, Carmen Stella. (2013). *La comunidad educativa en el gobierno escolar del colegio Santa Ángela Merici*. Tomado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/5736>

El Tiempo. (Febrero de 2010). *Jóvenes de bachillerato comprometidos con el medio ambiente*. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7301407>

Garavito G., Analida (1999). “Realidad Mental y Mundos Posibles” *Revista discernimiento #5* Universidad del Norte. Recuperado de <https://guayacan.uninorte.edu.co/publicaciones/discernimiento/edicion05/9.htm>

Gobernación de Antioquia. (2015). “Reglamento Contralor Estudiantil”. En: *Antioquia Digital*. Tomado de: <http://www.antioquiadigital.edu.co/Contralor-estudiantil/Reglamento-contralor-estudiantil/>

Ingeominas. *Cartilla de participación ciudadana*. (2008). Recuperada de http://www2.sgc.gov.co/getattachment/Home/comunicaciones/Quienes-Somos-/Cartilla_participacion_ciudadana_Ingeominas.pdf.aspx. (agosto 8, 2015)

Mellizo R., Wilson & Bedoya C., Isabel. (2011). *La participación escolar: ¿un juego de adultos?* No. 16. Tomado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/449>

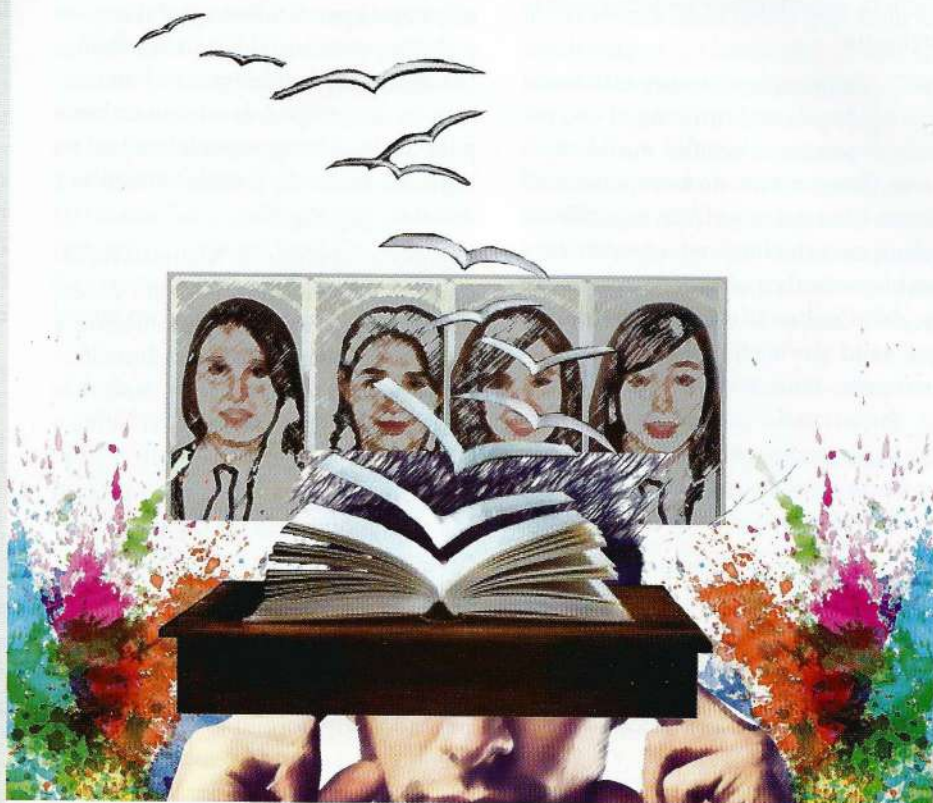
Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Art. 18, 21, 23, 24, 25, 28,29. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SERVICIOS/Auditoia%20Matriculas/normatividad/Decreto_1860_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación de 1994*. Art. 7, 94, 142, 143, 144,145. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2001). “Nuevo Sistema Escolar. Por una escuela más democrática”. En: *Al tablero No. 3*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87181.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 1286 de 2005*. Art. 4, 5, 7 y 9. Tomado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.html>

Reimers, Fernando & Villegas, Eleonora. (2006). “Sobre la calidad de la educación sentido democrático”. En: *Revista Prelac No.2*. Pág.93



Experiencia narrada y pedagogía de la memoria

“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos, sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos vivir”.

José Saramago (Cuadernos de Lanzarote)

Resumen

Este trabajo tiene como propósito situar una reflexión de la práctica docente desde la perspectiva de la experiencia, reconociendo su papel potenciador para pensar la escuela como espacio de posibilidad en el agenciamiento de subjetividades instituyentes. Se problematiza y confronta la visión institucionalizada del ámbito escolar mediante el posicionamiento dialógico y vinculante entre experiencia – educación como funda-

mento para resignificar la subjetividad emergente de los estudiantes. Finalmente, se reafirma la pedagogía de la memoria y de la alteridad como una práctica esencial para la configuración en la escuela de entramados intersubjetivos entre las experiencias vitales de los estudiantes y el recuerdo de la víctimas de la violencia política y el conflicto armado del país, afianzando la formación ético-política de jóvenes emprendedores de la memoria.



Hermes Javier Medina Rodríguez

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Historiador – Universidad Nacional de Colombia. Docente, Institución Educativa Distrital Pablo Neruda – Fontibón

Palabras clave

Escuela, experiencia y pedagogía de la memoria

Un interrogante abre este escrito ¿el conocimiento es una representación del mundo que se verifica a través de la experiencia? Ahora bien, para ser más específicos, relaciono este interrogante con otra problemática ya abordada con antelación ¿Cuál es la escuela que habito, qué es lo que sostengo en la escuela? Entonces, así se tendría una cuestión de importancia crucial para pensar esa experiencia cotidiana que afronto en el proceso de construcción de conocimiento en la escuela que habito.

Una primera constatación de esa experiencia cotidiana muy bien podría hablar de los logros obtenidos, de las metas alcanzadas y de lo exitosa de esa labor que vengo cumpliendo a cabalidad durante estos nueve años de actividad docente. Sin demeritar instantes de satisfacción en el trabajo educativo, dejaría de ser sincero si no confieso que observando el panorama actual con detenimiento se evidencia claramente un paisaje confuso, lleno de zonas grises y de espacios sin sentido. Esa construcción de conocimiento que deseo constituir con mis estudiantes es cada vez un verdadero rompecabezas donde muchas piezas faltan y otras no corresponden a la silueta que deseo consolidar. Una experiencia que me suscita una sensación de fracaso frente a los desafíos y las expresiones de rebeldía de los chicos.

Precisamente son los fracasos estrepitosos y no tanto los éxitos grandilocuentes, los que posibilitan seguir pensando el mundo y la realidad y específicamente la experiencia de habitar de otra manera la escuela y sus dinámicas. Para Alberto Manguel (2015), “los escasos momentos de triunfo, así como los más frecuentes de derrota, están atravesados por la pregunta de la imaginación: “¿Por qué?”. Seguidamente sugiere su punto de vista de los sistemas educativos: “interesados en poco más

que la eficiencia y la ganancia económica, nuestras instituciones ya no alientan el pensamiento por sí mismo y el libre ejercicio de la imaginación. Las escuelas y los colegios se han convertido en campos de entrenamiento para trabajadores especializados en lugar de foros de cuestionamiento y debate...”(pp. 17, 18).

Sigamos el ejemplo de Manguel de seguir interrogándonos, pero sin desear encontrar la respuesta establecida y determinista que se le ha querido ofrecer al sentido de la escuela, sino más bien para acercarnos medianamente a sus complejas demandas y necesidades. Un interrogante es relevante en la medida que deja un espacio abierto a nuevas dudas e incertidumbres y porque nunca sabremos la respuesta de manera completa. La escuela y los procesos de formación que en ella se construyen deben ser continuamente pensados desaprendiendo y aprendiendo, desandando y volviendo a encaminar sus posibilidades, ya que tal y como lo sugiere Melich (1998):

La tarea de educar implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Sólo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos todavía merece la pena y que podemos recomponerlo, sólo si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a las nuevas generaciones. El que no quiera responsabilizarse del mundo que no eduque (pp. 36, 37).

Un primer acercamiento a la experiencia de la escuela nos puede ofrecer claramente que está totalmente alejada y poco o nada se asemeja a la inscrita en los manuales y las normatividades de

carácter institucional. Más bien la experiencia se sitúa en los márgenes, en las fronteras, en los umbrales, en las esquinas, en los “parches”, donde los jóvenes constituyen sus subjetividades, sitúan sus corporalidades y hacen circular lenguajes y formas culturales que comúnmente no se tienen presentes en el institucionalizado salón de clase. Lo narrado por Alejandro Porras del curso 804 da cuenta de experiencias que lo constituyen como sujeto:

“Un niño, un joven, unos pensamientos, tal vez correctos o equivocados, una vida por un camino sin final ya que no le encuentra sentido, el cambio de la felicidad y de la tristeza (...) pensamientos y desacuerdos emocionales, yo un joven que defiende el consumo de unas drogas, conocí a un profesor que lo apoya y a la vez lo debatí y lloré, sufrí y fumé, me ahogue en pensamientos, y en un mundo de depresión, conocí muchas personas y costumbres (...) pero qué le pueden decir a una persona que fuma y responde en lo que debe responder, que tiene una gran parte de la vida clara, que solo fuma para aclarar sus pensamientos, para exponer sus ideas, ya que es tanto lo que piensa que su cabeza se inunda”.

Así, la experiencia denota las múltiples maneras como los sujetos van constituyendo-se historias y trayectos de vida a partir de lo que nos-pasa, nos-sucede y nos-acontece existencialmente, suscitando la necesidad de llevar a cabo procesos de reflexión que posibiliten el agenciamiento de acciones que reflejen la posibilidad de transformación. Entonces, la práctica educativa debe pensar la escuela desde perspectivas instituyentes superando los determinismos instituidos, tal y como Duschatsky (2002) sugiere:

... La escuela y los procesos de formación que en ella se construyen deben ser continuamente pensados desaprendiendo y aprendiendo, desandando y volviendo a encaminar sus posibilidades ...

La posibilidad de imaginar que otra escuela es posible, si pensamos de ahora en más a la escuela como un intercambio que tiene algo para producir en la experiencia del otro. Esta “escuela”, funcionando en las condiciones de producción de una experiencia, era una escuela absolutamente abierta al diálogo; era una escuela que pagaba el precio de estar ausente en las opiniones de los chicos para estar presente en el diálogo real con ellos; era una “escuela” que no estaba en el enunciado sino en la enunciación. (p. 11).

Una escuela dialógica, construida desde la experiencia del otro, del estudiante. Lo ausente hace presencia desde la experiencia, resignificando vínculos humanos desde la alteridad, la hospitalidad y el acogimiento de la otredad que me llama e irrumpe como un acontecimiento que da que pensar. La experiencia nos-confronta, nos-interroga, nos-cuestiona porque las identidades son cambiantes y las subjetividad se construye en devenir, somos en el tiempo y en espacio y en relación con los otros. En este orden de ideas, la práctica educativa toma como referente la experiencia en el sentido ofrecido por Bárcena y Mélich (2000) cuando afirman que: “otro de los elementos fundamentales de la acción educativa (...) que, como *acontecimiento ético*, la experiencia del aprender no se debe basar en la prescripción normativa “hazlo como yo” –mera imitación– sino en la invitación ética de un “hazlo conmigo” (p. 107).

Se trata entonces de cimentar escenarios de formación dialógicos, donde las experiencias de los estudiantes sean nombradas y reconocidas como constitutivas de subjetividades e identidades que expresan formas de ver y empalabrar el mundo y la realidad. Continuamente, la práctica del maestro se produce desde posiciones excluyentes, prepotentes y represivas que se manifiestan en lenguajes unívocos, verdades establecidas, parámetros deterministas y en monólogos sin sentido. Por su parte, los estudiantes son recipientes vacíos, “adolescentes” que no poseen la experiencia del adulto-maestro y que por lo tanto, deben

mantener una posición pasiva frente a la lección y repetir mecánicamente lo que se le trasmite. Para romper con estas formas tradicionalistas y conservadoras de asumir la educación es relevante posicionar la experiencia vital de los jóvenes en espacios de escucha y reflexión atenta, tal y como ingresan en escena las inquietudes de Iowa Torres, estudiante de 8º, con relación a la manera como ella percibe el ambiente escolar:

“El ambiente con mis compañeros no es nada agradable ya que, como son más grandes piensan que pueden decir todo lo que quieran o como quieran tratar de cualquier forma. Mi única amiga en el salón es Valentina, porque en ella puedo confiar y no me trata como los demás. Cuando me van a decir algo mis compañeros los ignoro o me voy para no generar más problemas. En el salón también fuman marihuana y nadie les dice nada, pueden hacer lo que quieran y no les van a decir nada. Me parece una falta de respeto que mis compañeros traten mal a mis compañeras mujeres, se creen más importantes porque son hombres y no es así.

En el colegio hay unas situaciones muy complicadas como el microtráfico y las peleas. En todos los baños y en algunos salones fuman marihuana y no les podemos decir nada porque nos amenazan de muerte o con cuchillos. En el caso de las peleas uno no puede ni mirar a las niñas porque ya le van diciendo que quieren pelear o lo cogen con varias niñas. Los estudiantes podemos llegar a cualquier hora y nos tiene que abrir obligatoriamente, porque donde nos llegue a pasar algo es culpa del colegio”.

El reconocimiento de estas experiencias posibilitan el agenciamiento de la subjetividad de los estudiantes que transitan, territorializan y vivencian la escuela. Con lo dicho, no se hace una defensa de un romanticismo simplista, de discursos paternalistas o de la enseñanza centrada únicamente en los intereses del estudiante. Al contrario, una práctica educativa desde la perspectiva de la pedagogía crítica problematiza, confronta y contextualiza la experiencia con el propósito de situarla dentro de un marco cultural y educativo específico; ámbitos comprendidos como campos en tensión y como esferas de poder político. A

partir de lo enunciado, las formas de lenguaje de la cotidianidad juvenil al constituirse como experiencias significativas y vivenciales deben ser puestas en escena en el aula de clase, dando lugar a prácticas educativas alternativas donde la construcción de conocimiento es un proceso compartido, un tejido de interrelaciones entre la experiencia del maestro, las experiencias de los estudiantes y la experiencia colectiva. En este sentido, lo afirmado por Henry Giroux (2003) es un referente esencial para comprender que:

La cuestión de la experiencia estudiantil debe considerarse central para una pedagogía crítica. Es esencial que los educadores radicales entiendan cómo se construye y pone en juego esa experiencia, porque mediante ella los alumnos elaboran descripciones de sí mismos y se constituyen como individuos singulares. La experiencia estudiantil es la materia de la cultura, la agencia y la autoproducción, y debe cumplir un papel definitivo en cualquier currículo emancipatorio (...). En este punto está en juego la necesidad de que los docentes entiendan cómo las experiencias producidas en los variados ámbitos y estratos de la vida cotidiana dan origen a diferentes “voces” que los alumnos usan para atribuir significado a sus propios mundos y, por consiguiente, a su propia existencia. (pp. 164, 165).

La resignificación de la escuela como un territorio habitado de experiencias cotidianas se constituye en un escenario propicio para que los jóvenes estudiantes puedan situar sus sentires, pensamientos, formas de ser y trayectorias vitales. La constitución del conocimiento a partir de experiencias de vida, donde la composición de relatos, narrativas e historias permitan el fluir de lenguajes y voces que usualmente son silenciadas por discursos hegemónicos adecuados para la pasividad de los sujetos. De esta forma, el conocimiento de la historia en el aula de clase se concibe como una representación vivencial de esos mundos identitarios y subjetivos que los jóvenes tejen en la cotidianidad. Complementariamente, desde esas historias de vida particulares es posible afianzar entramados in-

tersubjetivos, donde las narrativas de los otros también cuentan, puesto que me constituyo como sujeto relacionamente. De nuevo entra en escena la experiencia de Alejandro Porras dando cuenta de sus amigos, de su posición frente a la clase gobernante y a su lucha existencial:

“Conoció a Teffa hace un año, mi hermana, mi apoyo y compañía en todos los momentos de depresión; ya no me deprimó por verme solo, sino por ver a mi gente morir y que se dejen morir por la ignorancia y pereza de luchar por algo mejor. Y hace unos años decidí acabar con eso, ya que con toda la plata que se gastan en los partidos políticos o en cosas innecesarias estarían pagando el estudio de personas inteligentes con la sabiduría de acabar con un Estado, pero eso no le conviene al Estado que las grandes mentes prosperen y luchan por un mandato mejor.

Todo cambió y mi depresión aumentó, lo que creí que tenía bajo control se me salió de las manos y los “amigos se me fueron” y me quedé solo de nuevo, pero no era cualquier soledad, no esa soledad por la que ya había pasado, sino esa soledad en la que todos te miran como el bicho raro y no te dejan en paz. Y poco a poco me di cuenta que si yo camino y recorro parques no es para drogarme o estar tranquilo, sino para conocer pensamientos de jóvenes como yo que pueden aportar en mi lucha por algo mejor, pero las drogas ya no me daban calma, solo estrés y desesperación, problemas, ya que en mi familia eso no es respetado y todos decimos: “los problemas comienzan cuando nuestros papas se enteran”, porque antes sin enterarse todo era normal, todos éramos los hijos que ellos aman y esperan para el futuro”.

El relato anterior está inscrito en un entramado donde las experiencias de los allegados, de la comunidad y de la sociedad en general, son fundamentos esenciales para entender cómo se ha llegado a ser lo que se es en devenir. En este sentido, la experiencia individual se comprende contextual e históricamente, inscrita en unos marcos sociales, políticos y culturales específicos que posibilitan o limitan el posicionamiento de una subjetividad ético-política transgresora y transformadora de los poderes deshumanizantes. Desde la experiencia es posible un posiciona-

miento de sí como otro y de sí frente a la realidad y al mundo. Para profundizar en la argumentación, Ruiz y Prada (2012) afirman que:

Posicionarse puede entenderse como una forma de decir “yo”, que es manifestación de una toma de postura frente al mundo. Es saber el lugar que se ocupa, habérselo ganado, construirlo, moverse allí y, en cada movimiento, configurarlo, transformarlo, interpretarlo; y en ese movimiento ser capaz de construir su experiencia de sí. Posicionarse es movimiento existencial que convoca al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que nunca renuncia a la persuasión de la palabra, de la mirada, del gesto. Posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de los otros. Enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen. El posicionamiento es lo que permite que nuestra subjetividad política se poye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir. Es la capacidad de situarse en un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello es, al tiempo, autoafirmación y apertura. (p. 176).

Un tercer aspecto para pensar el conocimiento como una representación del mundo a través de la experiencia dentro del contexto escolar, está directamente relacionado con lo anteriormente mencionado acerca de la importancia del posicionamiento de subjetividades ético-políticas en un contexto histórico y educativo específico. Es así como una pedagogía de la memoria y de la historia reciente se constituye como fundamento esencial para trascender la enseñanza memorística, institucional y elitista de la historia nacional que tradicionalmente se ha venido desarrollando en el ámbito educativo. Una pedagogía de la memoria, donde el conocimiento histórico se construye a partir de las experiencias de dolor, sufrimiento, humillación y exclusión de miles de colombianos, víctimas del conflicto

armado que ha vivido el país durante décadas, donde expresiones y prácticas de violencia en contra de campesinos, trabajadores, estudiantes y maestros, defensores de derechos humanos, activistas populares y opositores políticos, han trastocado los vínculos colectivos y destruido los lazos sociales de la confianza y la solidaridad. Por lo cual, una pedagogía de la memoria y de la alteridad vincula las trayectorias de vida y las experiencias cotidianas de los estudiantes con la historia reciente de nuestra sociedad, fortaleciendo la subjetividad ético-política de los jóvenes, quienes están llamados a constituirse en emprendedores de la memoria. Dicha pedagogía de la memoria, tal y como lo sugiere Piedad Ortega (2014) es:

Pensada desde las siguientes categorías analíticas: memoria y testimonio, memoria y vínculo pedagógico, memoria y alteridad, memoria y enseñanza de la historia reciente, memoria y justicia anamnética, y poéticas de la memoria. Categorías que contribuyan al agenciamiento y fortalecimiento de políticas de la memoria, articuladas con la enseñanza de la historia reciente” (p. 69).

Políticas de la memoria incursionando en el ámbito educativo teniendo como fundamento la resignificación de las experiencias deshumanizantes que se han vivido en el país desde el lenguaje de la posibilidad y la esperanza y desde el afianzamiento de relaciones humanizadas de la alteridad, la hospitalidad y el acogimiento. Se trata de realizar una ruptura con la desvergüenza y la indiferencia, el pesimismo y la negación, la pasividad y la resignación que social e institucionalmente se viene adoptando en un “país que no pasa nada”. Ingresan en escena las palabras de Iowa Torres y Valentina Cárdenas, estudiantes de 802, quienes comparten su posición subjetiva con respecto al conflicto armado y la violencia política en el país. Iowa dice:

En la clase de sociales aprendí a valorar lo que tengo en este momento y no resignarme a lo que no pude tener, hacerme respetar por mis compañeros y a no creer todo lo que me dicen. A lo que

está pasando en nuestro país y a que la mayoría de nosotros no nos interesa lo que está pasando en este momento con los pueblos. En poder confiar en el profesor, cuando ya no se puede confiar en nadie, en decirle como estoy, como me siento y cuáles son mis problemas en este momento. En no creer en lo que los políticos dicen porque más del 50% de lo que dicen es mentira; en este país solo hacen robar y robar y nosotros seguimos creyendo en ellos a pesar de todo lo que hacen mal en este país.

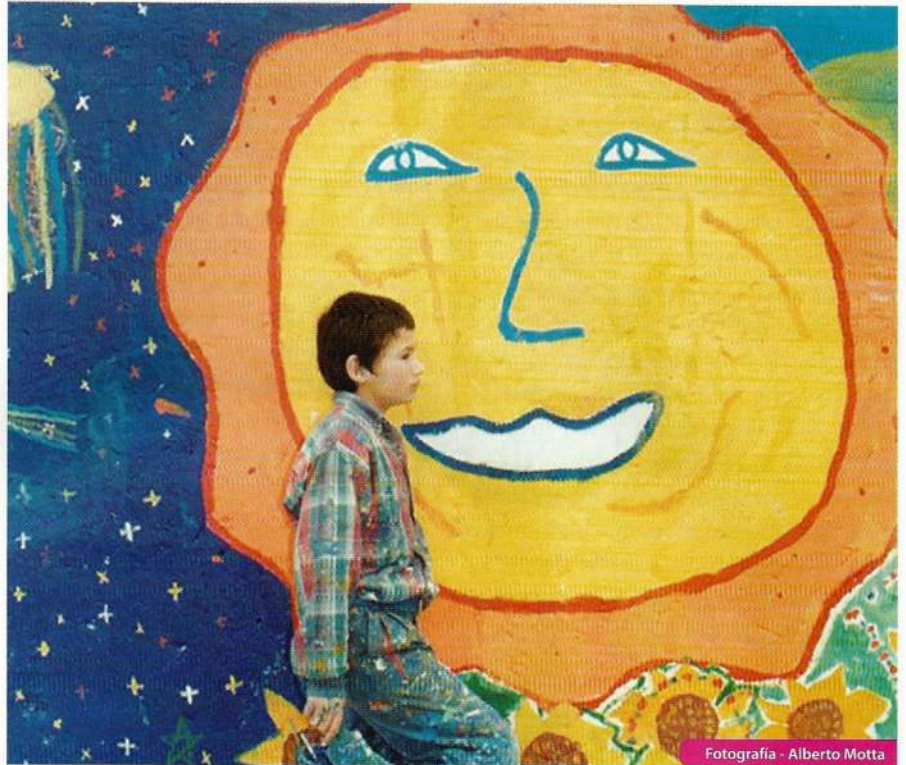
En no rendirse nunca por algo que no vale la pena, si uno se cae 100 veces, se levanta más veces y no dejarse sentir menos persona de nadie en absoluto.

Y Valentina sitúa su subjetividad ético-política al afirmar que:

“Esa clase me ha enseñado mucho porque había cosas que yo no sabía de Colombia, que Colombia tiene tantos conflictos. En lo personal yo no sabía, porque en los noticieros es una cosa y vivirlo es otra. En esa clase él nos permitió ver las cosas de otro modo, nos permitió contar cosas que a nadie le había contado y era porque no me animaba; el profesor Hermes nos habla con confianza para sentirnos bien haciéndolo. Yo sabía que había guerras en Colombia, pero no sabía que por culpa de esas guerras han muerto muchas personas inocentes, ellos eran y son los que tienen que sufrir cada día porque no tienen nada que comer o porque pierden a un ser querido. Eso es lo que el profesor Hermes nos enseña, él tiene una manera de hacer las cosas diferentes.

(...) El profesor nos hizo una pregunta en una clase: ¿qué se siente ser joven y vivir en este país? Yo respondí que es difícil ver que las personas sufren por culpa del conflicto armado y que cada día pierden a un ser querido por la violencia en Colombia, y pues yo no vivo todo eso porque eso solo pasa en el campo, pero sinceramente si Bogotá estuviera en las mismas no me gustaría vivir en este país, donde por todos lados matan por un celular o por cualquier otra cosa. Colombia es un país lleno de violencia donde todo el tiempo mueren personas inocentes que no tienen la culpa de esta guerra tan repugnante que se vive.”

Las posturas de Iowa y Valentina rompen el silencio y dan a entender las implicaciones de una formación ético-política como resultado de posicionar una pedagogía de la memoria en



Fotografía - Alberto Motta

el ámbito educativo. En este sentido, una pedagogía del silenciamiento, el ocultamiento y el olvido de los horrores del conflicto armado en el país, es una pedagogía condenada a perpetuar los mecanismos de la violencia, la injusticia, la desigualdad y la exclusión social que caracterizan el devenir histórico de la sociedad colombiana. Una pedagogía de la memoria subvierte el olvido institucionalizado y concibe subjetividades responsivas, puesto que tal y como afirma Melich (1998):

La voz de las víctimas nos reclama. Debemos responder a su llamada. Pero, ¿con qué lenguaje? La crisis de la educación es una crisis que se inscribe en la tradición moderna. Es una crisis gramatical, una crisis de lenguaje, una crisis expresiva. De esta crisis, de este monolingüismo, derivan, como se ha visto, todas las demás crisis. ¿Cómo podemos superar la crisis? ¿Cómo responder a la llamada de los vencidos, de los humillados, de los ofendidos, de los torturados? La cultura y la educación han fracasado. Los mismos que se entusiasmaron con la belleza de una sonata de Bach por la mañana son capaces, por la noche, de poner en marcha una cámara de gas o de torturar a un niño. Recuperar otra voz, otra razón, otro modo de ser, *otro lenguaje*, se vislumbra, probablemente como la única salida (p. 34).

Un elemento más para pensar el conocimiento desde la experiencia está ligado a la comprensión y el análisis contextual donde se sitúa la práctica docente y la vida de los estudiantes, como también el papel que desempeñan ambas partes frente a ese contexto para entender sus dinámicas y transformarlo. En el contexto actual de las reformas de carácter neoliberal que han transformado la educación en una mercancía, se produce una desprofesionalización de la actividad docente y una despedagogización del acto educativo, conduciendo a una invisibilización de la subjetividad política del maestro y un detrimento social y económico de sus condiciones laborales. Por su parte, los jóvenes se encuentran inmersos en una cultura consumista y unos prototipos identitarios de carácter mafioso, debido a la fuerte influencia de los medios de comunicación que como máquinas de enseñar reproducen modelos de ser joven individualistas, superficiales y mercantilizados, siguiendo los principios de las políticas neoliberales y las modas globalizadoras. Además, el fenómeno del narcotráfico en la historia del país ha marcado unas pautas

específicas de actuación en términos culturales y sociales que afectan particularmente a los jóvenes. Las pautas a seguir van desde la ley del menor esfuerzo, la desvergüenza, la imposición a través de la fuerza, hasta el uso de la violencia, la ostentación del poder del dinero, el machismo y el logro de intereses particulares pasando por encima de la dignidad de los demás. Como producto de la crisis socio-económica que vive el país, las redes delincuenciales del narcotráfico y los grupos armados a su servicio consideran a los jóvenes, especialmente de los sectores más empobrecidos, como elementos para ser reclutados, sujetos de victimización o consumidores proclives de sustancias psicoactivas.

Desde la comprensión contextual de la realidad en las que se enmarcan los procesos educativos es posible el fortalecimiento de un conocimiento constituido desde experiencias transgresoras, estableciendo espacios que subviertan las condiciones deshumanizantes que viven los docentes, estudiantes y la sociedad colombiana en general. Pensar el conocimiento como una representación del mundo a través de la experiencia considera a los sujetos en contexto, es decir, determinados por estructuras sociales por cuyos resquicios, márgenes y fronteras las subjetividades discurren irrumpiendo lo establecido, abriendo espacios de significación y transformación de realidades oprobiosas e injustas. En este orden de ideas, el maestro y los estudiantes están llamados a comprender de manera procesual las dinámicas históricas y abordar problemáticamente la realidad, asumir una posición crítica del mundo y de la sociedad y situarse como agentes transformadores implicados tanto ética como políticamente ante los actos denigrantes de la humanidad.

Pensar la escuela y la educación se convierte en un llamado urgente al cual debemos acudir los maestros, investigadores sociales, estudiantes y la sociedad en su conjunto, luchando mancomunadamente para mantener y afianzar su carácter público, entendiendo como público espacios y lugares de debate, movilización y puesta en común de los problemas que nos atañen como seres humanos que vivimos en comunidad. Una escuela y una educación pensada e interrogada desde la experiencia como forma de construcción de conocimiento, donde los maestros y los estudiantes se sitúan como agentes históricos y como sujetos ético-políticos frente a una realidad que necesita ser transformada y un mundo que nos llama para hacerlo menos anguloso y más humano. Una escuela y una educación pensada e interrogada desde una pedagogía de la memoria y de la alteridad, consolidando nuevas formas de resignificar los vínculos humanos desde la hospitalidad y el acogimiento del otro que me llama y del cual me responsabilizo. Una pedagogía de la memoria y de la alteridad para consolidar experiencias significativas de formación en jóvenes estudiantes comprometidos ética y políticamente con la construcción de un país distinto, donde los sueños y las esperanzas truncadas vuelvan a renacer y un horizonte más promisorio se vislumbre como posibilidad. Para finalizar me gustaría recalcar las sugerentes palabras de Graciela Rubio, cuanto afirma:

Trabajar así significa hacer un "viaje". Somos educadores/investigadores dispuestos a errar (estar en) en el mundo. Asumiendo el acto pedagógico como una búsqueda en diálogo, es que nos interesa la "repitencia", lo que se reitera, como acto cognitivo y de alteridad inicial, pero concientes de que no podemos "repetirnos" nosotros mismos, pues nuestra identidad se configura en

transformación con otros. La reflexividad pedagógica de la que hablamos busca una armonía entre la singularidad y la reiteración de las voces y signos construidos, también con Otros. La experiencia se tiene, no se repite ni se transfiere. Ella transita por las vivencias temporalizadas en los espacios y en la memoria, nos transforma en otro y en el Otro. Como todo viaje tiene algo de impredecible y de confuso. Suelen bifurcarse los caminos. No podemos olvidar la fortuna y el azar. Tampoco la aventura y la imaginación (p. 184, 185).

Bibliografía

- Bárcena, Fernando. Melich, Joan Carles. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós. Barcelona.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Giroux, Henry (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (Ed) (1995). Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- Manguel, Alberto (2015). Una historia natural de la curiosidad. Alianza Editorial. Madrid.
- Mélich, Joan Carles (1998). Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz. Anthropos Editorial. Barcelona.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., y Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, N° 40, pp. 59-70. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770>
- Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Ed. Paidós. Argentina.

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Consejos prácticos para una verdadera escuela

Reflexiones desde una didáctica crítica



Anderson Guillermo Prieto Lamprea

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Maestría en Educación. Licenciado en Química.
Universidad Distrital. Regente en Farmacia.
Universidad del Tolima. Docente de Ciencias
Naturales en el Distrito.

Resumen

Se presenta la reflexión acerca del papel de los maestros y su reconfiguración desde la didáctica crítica para responder a las problemáticas actuales. Se parte de la tesis que solo resignificando el aula de clase como territorio y forma de lucha es posible lograr la conciencia crítica en la y de la escuela. Esta reflexión es generada a partir de las interpelaciones y afectaciones suscitadas con los maestros Alfonso Tamayo, Piedad Ortega, Jhon Avila y decenas de docentes y profesionales que hicieron

parte del seminario titulado: Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica, llevado a cabo durante el segundo semestre de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras Clave

Vida en las escuelas, territorio, mapa educativo, didáctica crítica, pedagogía crítica, desigualdad, sofismas, futuro posible, eficacia, saberes, enseñanza-aprendizaje.

La vida en las escuelas dista bastante de todos los postulados y aproximaciones teóricas hegemónicas. Si su idea es encontrar aquí un listado de consejos sobre cómo los maestros pueden elevar la puntuación de las pruebas estandarizadas, tome la decisión de no continuar esta lectura, pues lo escrito en este texto puede ser incómodo e incluso detestable para su mente alienada. La vida en las escuelas no se reduce a un resultado, el futuro de nuestros estudiantes, no es su presente visto desde el desenvolvimiento en X o Y pregunta; a diferencia de lo que muchos puedan pensar, nuestros estudiantes son el resultado del pasado-posible, presente-incierto y del futuro-criticable.

La vida diaria se encuentra situada en un contexto geopolítico, que aunque a primera vista pareciera fácilmente dibujable, en realidad resiste a una simplificación o reduccionismo tecnificado, puesto que las verdades que se encuentran en el mapa educativo (aparente realidad dibujada) no están en el territorio. El mapa nos muestra una igualdad ficticia, mientras que el territorio nos hace volver a la problemática de las injusticias sociales existentes: racismo, sexismo, homofobia, pobreza, exclusión, conflicto, desplazamiento, emigración, desigualdad económica, señalamiento político y económico; inequidad laboral de género, socialización opresiva, explotación, desnutrición, entre otros; que aunque pueden generar disertaciones frente a la mejor categoría para nominarlas, desde donde se mire se concluirá su injusta presencia.

Mientras que se intenta construir el mapa con base a unos supuestos indicadores objetivos; como el nivel de ingresos, el nivel de gastos o costos de algunos bienes básicos o la horrorosa delimitación de la pobreza, mediante indicadores subjetivos como la percepción de las personas frente a su propia situación (Ribotta, 2010), y de lo que implica ser pobre, negro, mujer, homosexual, trabajador, de oposición; todo esto sin visibilizar los híbridos

Debemos comprender el ocultismo del capitalismo al mantener los círculos de pobreza, haciéndolos endémicos, esencialmente por la desigualdad de herencia de oportunidades

de múltiple militancia: mujer-negra-pobre, mujer-negra- de oposición, homosexual-negro-trabajador...

Siendo posible, incierto y criticable el señalar diferentes tipos de desigualdad que podrían resignificarse desde un análisis que olvide el mapa y más bien tenga en cuenta el territorio, tal como lo plantea (Torres, 1994) no apuntándolos con el dedo, ni siquiera solidarizándose con ellos desde fuera, sino interpelándolos desde un “nosotros”, en el que es necesario incluirnos.

En este sentido y en palabras de McLaren (1984), la idea de esta reflexión es colocar estratégicamente cartuchos de dinamita conceptuales en los cimientos del sistema, que con su onda expansiva logre acrecentar las grietas y fisuras de la sociedad capitalista, su falsa narrativa de esperanza y su decorosa sublimidad. Debemos comprender el ocultismo del capitalismo al mantener los círculos de pobreza, haciéndolos endémicos, esencialmente por la desigualdad de herencia de oportunidades (Ribotta, 2010), basado en un sistema de estratificación social asfixiante que nos lleva incluso a naturalizar comportamientos, frases y subjetividades.

La vida en las escuelas no es ajena a esta realidad. Para McLaren (1984), la política educativa neoliberal viene funcionando con base en la premisa de que la educación es básicamente un subsector de la economía (p. 69); No obstante, desde la escuela es posible la conspiración silenciosa, mediante el establecimiento de una agenda oculta, que dé cuenta de la existencia de una

acumulación absurda que va en detrimento de las mayorías, como lo expresó Aktouf (2015) en la conferencia inaugural en el marco de los 50 años de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional de Colombia; en este afán de acumulación de dinero, muchos olvidan que este mundo es finito y lo infinito en lo finito se traduce en destrucción. Sin embargo, la pedagogía crítica es aún más esperanzadora al eliminar el conflicto; analiza estos fenómenos desde la contradicción antagónica, pudiendo emerger de allí una verdadera transformación que emancipa la humanidad de su propia inhumanidad.

Esta idea de emancipación es dialógica, va del por qué al cómo de las acciones transformadoras al conocimiento, y es capaz de hacer del conocimiento una acción transformadora; de la opresión una facultad; del otro un nosotros; de la individualidad un colectivo; de la obediencia resistencia; de la amnesia memoria; de la anestesia conciencia; de afasia voz. La pedagogía crítica se esfuerza por mostrar que los sistemas de mediación en el aula no son evidentes o transparentes, por el contrario, halan nuestras relaciones con colegas, nuestros valores, nuestra corporeidad y hasta las formas de enseñar. A propósito de esto, el establecimiento de sofismas didácticos de programas como “Todos a Aprender”, “Ser Pilo Paga”, “Computadores para Educar”, que bajo la lógica de la eficacia pretenden implantar en la escuela lo eficaz como valor, como verdad, asumiendo que lo eficaz es verdadero y lo

verdadero es justo. Luego lo eficaz es justo, este sofisma ocasiona que ignoremos que el modelo somos nosotros mismos y que solo desde la transformación de nos-otros se dará el cambio del modelo (Le Mouél, 1991). La pedagogía crítica revela los límites de estos sofismas diciendo con voz propia que lo eficaz no forzosamente es justo; en otras palabras, que no necesariamente el fin justifica los medios.

Contra poniéndose a la lógica de la eficacia, la didáctica crítica desde su agenda oculta y su conspiración silenciosa, reconoce que las personas son sujetos de historia y creadores de nueva sociedad y que el modelamiento bajo el sofisma de una educación igual y libre para todos, no es tan neutral como se presenta; pues como lo expresa McLaren (1984), la educación nunca podrá ser libre o igual mientras haya clases sociales. De lo anterior, desde la didáctica crítica es posible hacer frente a la enajenación desde la negación de la producción como valor, revelando la devoción ciega estatal por el procedimiento que privilegia la técnica y oculta el saber-práctica.

Desde las narrativas de maestros, estudiantes y padres la didáctica crítica muestra los rostros de la opresión, en una especie de catarsis situacional que da voz para hablar en el aula de la explotación, marginación, impotencia, imperialismo cultural, violencia; haciendo reflexión (seres que saben) y reflexión crítica (seres que saben). Muy a pesar del descuido estatal, evidenciado en el escaso equipamiento de las escuelas públicas, que agudizan nuestra amnesia al hacernos olvidar lo obvio, aún cuando lo estamos viendo en frente cada día (McLaren, 1984).

Nuestra tolerancia ante la existencia de programas escolares, conocimientos y políticas que dependen del mercado del trabajo y las necesidades de la economía, ocasiona el apartheid escolar (versiones del buen o mal estudiante o maestro), en donde se establecen sitios específicos para estudiantes con algunas características



Fotografía - Alberto Motta

particulares e incluso territorios en los cuales no es posible el ingreso; de un lado los estudiantes, de otro lado el maestro. Así, la didáctica crítica es el mediador entre la humanidad del docente y la humanidad del estudiante, pues permite el análisis de ¿qué significa ser maestro y estudiante en estos tiempos? haciendo familiar lo extraño y extraño lo familiar.

Nuestra cotidianidad muestra que los estudiantes desarrollan en las aulas un estilo cognoscitivo mecanicista que parece en momentos una cadena de montaje de Henry Ford (McLaren, 1984), la didáctica crítica es la posibilidad y esperanza de romper con este estilo; es el territorio en donde se reinventa la rueda, se da importancia a múltiples facetas de la vida cotidiana, emergen otras formas de hacer maestro, otras formas de hacer escuela. Recupera mi lugar como docente, pues teje la práctica docente con lo que me pasa adentro y afuera, recupera la memoria y la corporeidad del maestro y del estudiante, sus narrativas, su experiencia, sus saberes; pues sin memoria no hay identidad y sin ella, es imposible que pensemos las cosas de otra manera.

La superación de los egos y las arrogancias permite que el otro lo afecte, como lo plantea Estela Quintar, una resonancia didáctica como proceso de mutuas afectaciones, en donde la voz hace parte del diálogo y el bullicio expresa y comunica. En donde el maestro y el estudiante se constituyen en intelectuales transformadores, haciéndole daño al sistema y no a la humanidad; un lugar en el cual sean abolidas las respuestas prefabricadas y la ignorancia ilustrada sea el primer problema de los círculos de reflexión. Es así como la escuela dejará de ser la fábrica de miedos, la iglesia que rinde culto a las teorías y a eso que nos inculcaron como verdad, se disminuya el tráfico de la información y transite la formación, sea posible la producción de realidades; alejados de tecnicismos como estándar, derecho básico de aprendizaje, competencias, que son principios básicos para la guerra y no para la paz, puesto que el adiestramiento escolar en la competitividad solo deja desesperanza, opresión, subalternización y "miedocridad".

El llamado pues es al establecimiento de una epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial en

... Hemos venido cediendo terreno al permitir que nos adiestren en qué enseñar, cómo enseñar y muy posiblemente de no erguirnos a cómo reflexionar. Hoy está en nuestras manos permitir la circulación y resignificación de los saberes mosaicos ...

palabras de Estela Quintar, que permita la producción de sentidos y significados desde la cotidianidad, del darse y dar cuenta, de los modos de estar siendo en el mundo, del permitir mostrar las marcas de las experiencias vitales como dispositivos de indagación y compromiso, que tenga siempre en cuenta que el cambio no es del sistema sino de nosotros mismos.

Desde esta postura, las prácticas de enseñanza no poseen normas, parámetros, como en la propuesta de didáctica no paramétrica de Estela Quintar, en donde se da importancia al conocimiento de la vida real por encima de la falta de vida de los conocimientos escolares, una escuela que vocifera el orden social existente; a partir de una praxis que narra y da sentido a la historia y las historias.

Para este fin, es necesario recuperar el saber disciplinar, el pedagógico y el académico (Zambrano Leal, 2006), pues hemos venido cediendo terreno al permitir que nos adiestren en qué enseñar, cómo enseñar y muy posiblemente de no erguirnos a cómo reflexionar. Hoy está en nuestras manos permitir la circulación y resignificación de los saberes mosaicos (Martín-Barbero, 2003), aquellos que hacen posible la multiplicidad del sujeto y no su homogeneidad, permitiendo asumir el pasado del que está hecho el presente, mediante saberes lógico simbólicos, finamente tejidos con los saberes históricos y estéticos. Solo de este modo, son posibles los movimientos micrológicos y moleculares, que al igual como en la nanotecnología se potencializan

sus propiedades al evidenciarse que partículas muy pequeñas son capaces de resistir fuerzas extremas; así, el aula como territorio micro es capaz de aumentar en la escuela su efecto resonante.

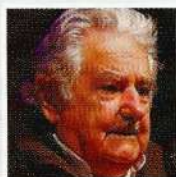
La vida en las escuelas debe permitir a los estudiantes, maestros, padres y rectores legitimar sus funciones vitales mediante la enseñanza - aprendizaje de temáticas tales como: la lógica del dinero, la fuerza secreta del neoliberalismo, la precarización del trabajo, nuestra solidaridad con la dominación, la destrucción de lo público, entre otras. Solo abordando estos temas sería posible hacer conciencia de la dominación, dejando a un lado la complicidad inconsciente; la victimización absoluta, volviéndola relativa; visibilizar el sufrimiento del dominado y del dominante. Para ello, la didáctica crítica es un escenario de posibilidades para aprender- enseñar de sí mismos; enseñar-aprender a no dejarse impresionar de las palabras, aprehender que las desigualdades no deben perpetuarse, generar el deseo a escapar de las leyes, de las necesidades del determinismo, contagiar el virus de la investigación, construir y reconstruir las formas y lugares de lucha, analizar los discursos eficientistas que con fuerza generalizan y no especifican ¿quién o quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? y ¿para quién? (pues lo global generaliza y oculta lo específico).

La desigualdad, la pobreza, el miedo, la opresión, la desesperanza, el desconocimiento, la exclusión, la marginación, entre otros, conducen al

consumo de drogas, alcohol, cigarrillo (negocios de alta rentabilidad para el capitalismo), vandalismo, violencia, agresión; problemas que habitan en nuestras escuelas y a los cuales maquilamos con discursos cosméticos, que en realidad podrían abordarse desde el aula, desde los saberes disciplinares; enseñar-aprender química, matemática, sociales, español, pero no con el objetivo de resultado en pruebas, sino con el propósito de poner la máquina crítica en marcha. Estos son realmente los mejores pasos que podemos dar para construir un futuro posible en la escuela.

Bibliografía

- Le Mouél, J. (1991). Lo eficaz es justo. En J. Le Mouél, *Crítica a la eficacia* (pág. 1). París: Éditions de Seuil.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-34.
- McLaren, P. (1984). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Boston: siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Ribotta, S. (2010). "Pobreza, hambre y justicia en América Latina y el Caribe. Debatiendo sobre la justicia mientras 53 millones de latinoamericanos sufren hambre". *Revista Electrónica*, 4(1).
- Torres, R. M. (1994). Prólogo. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (pág. Xi). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores S.A.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 1-12.



José Alberto Mujica Cordano

Expresidente del Uruguay

Fragmentos de la intervención realizada por **Pepe Mujica**

en el marco de la VII Conferencia
Latinoamericana y Caribeña
de Ciencias Sociales -CLACSO-
Medellín -Colombia 2015

Hay una germinación de gente joven e inquieta que está buscando su rumbo y probablemente su lugar en la construcción de la historia venidera

José Alberto Mujica Cordano se ha vuelto un referente del pensamiento crítico y la coherencia en América Latina. Se desempeñó como presidente de Uruguay del año 2010 al 2015 y sus comentarios cargados de sentido común y de propuestas de nuevo mundo han calado en los diversos círculos de los pueblos de América.

La paz en Colombia...

“Estar vivo es un milagro. Ningún bien es más importante que la vida [...] estamos programados genéticamente para luchar y querer la vida, como todas las cosas vivas, esto no tiene ninguna novedad. Pero el ser humano que es complejo, esto lo sabemos todos y lo olvidamos constantemente, conspiramos contra la vida.

Y ¿qué decimos de la guerra? Es la forma, técnicamente, más eficiente de destruir la vida [...] ahora bien, si el bien más importante es la vida, es obvio que hay que luchar contra toda forma de guerra hoy. Es obvio que históricamente pudieron haber existido causas tan justas que justificaban la guerra, como lograr la liberación colonial [...] pero el grueso de las guerras es que son de conquista y de rapiña.

Si bien es cierto que ha habido guerras justas de liberación, el grueso de las guerras contemporáneas con las que tenemos que padecer, no son guerras de liberación, son otra cosa.

Y entonces, este conflicto que lleva 50 años y más, que se pierde en la historia de Colombia y en los sacrificios de América, que nadie pudo haber pensado, pero hay unas palabras de Gaitán por ahí, que son premonitorias, el proceso que se iba a desatar y el costo que iba a tener, y el costo que ha teni-

do, y no quiero entrar en las consideraciones de la Guerra fría, en la lucha de las clases sociales, de la evolución de las ideas, quiero dejar todo eso al costado. El hecho es que hace unos años cuando conocí las montañas de Colombia y su realidad, ese jolgorio de la fotosíntesis, llegué a la conclusión que perseguir a un ser humano en esa naturaleza, es una misión prácticamente imposible, interminable; es una geografía endiablada que puede asegurar guerras indefinidamente.

Y desde que el mundo es mundo, las guerras terminan de dos maneras: o algún contendor desaparece o se retira, o se termina con una negociación. Y naturalmente hay que llamar las cosas por su nombre, frente al intento de paz que surge en esta Colombia no se podía ser neutral, porque la paz no es de izquierda, ni de derecha, ni de centro, la paz es la convivencia humana.

Y realmente el presidente Santos nos sorprendió, porque había sido una figura con responsabilidad directa en las cuestiones de estos años, pero ha demostrado ser un hombre inteligente y observador, por llegar a la conclusión de que no hay otro camino que una negociación para terminar con esta guerra. Sin embargo, no es sencillo, porque cuando hay mucho dolor y hay víctimas, enseguida salta la fenomenal contradicción que aparece

en todos estos fenómenos, y hay que llamar las cosas por su nombre, porque hay mucha cobardía en afrontar las cuestiones que intelectualmente pueden crear discrepancias pero que están allí, son una llaga, una amenaza permanente, la contradicción entre verdad y justicia, porque [...] se quiere saber la verdad, y aquel que se siente herido por familiares tienen un sentimiento de querer justicia, porque así somos los seres humanos.

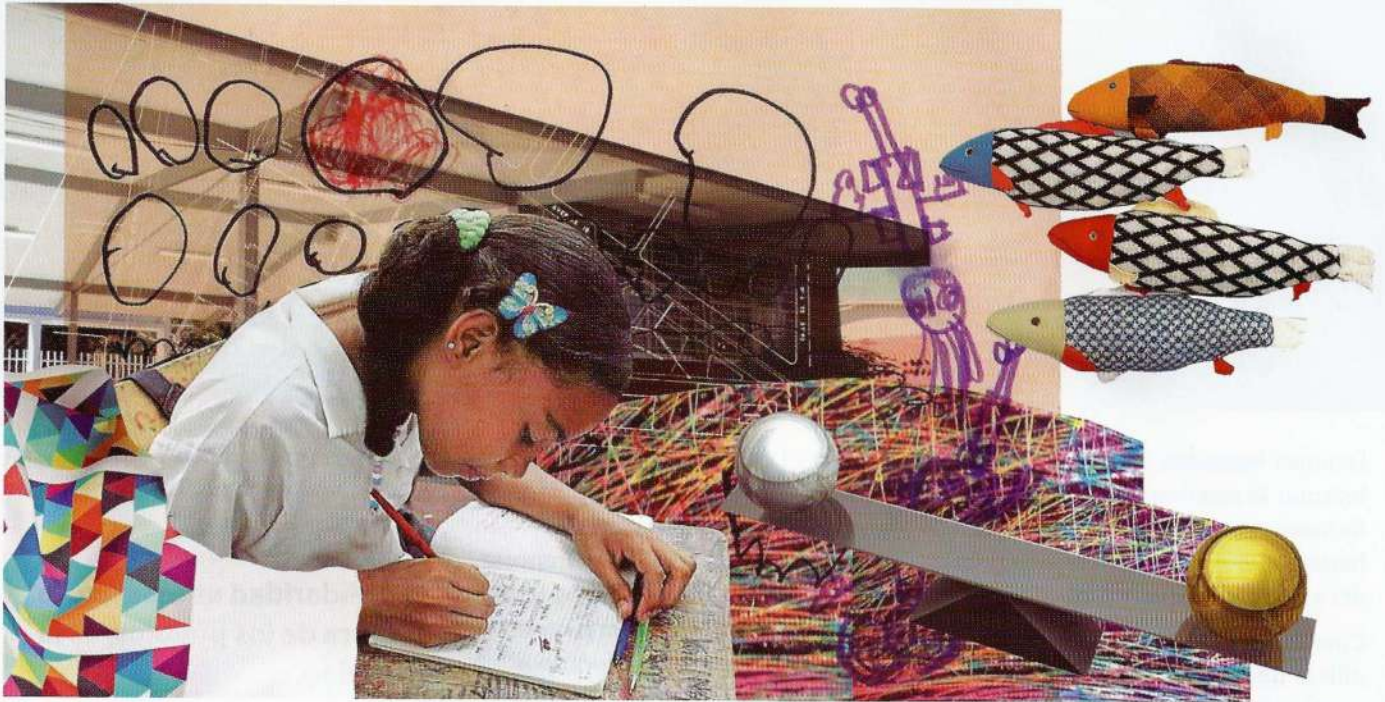
Justicia en el marco de la paz...

Pero se puede creer en el mundo que alguien va a decir su verdad si tiene la amenaza de ir preso, los seres humanos no funcionan así, los que vean colocar en esa contradicción es prolongar la guerra, porque la respuesta es “más vale irse al monte”. Estas son cosas crudas. Ahora no se le puede pedir al que ha perdido familiares, al que ha tenido dolor, que de vuelta a la página y que ponga una cara bonita, porque así no somos los seres humanos.

[...] hay que entender la génesis del dolor, y esta es la tragedia que tiene este pueblo. Por eso probable que haya que seguir por el camino de quien tiene el coraje de decir su verdad, tal vez tenga que quedar eximido de responsabilidades penales, pero la sociedad sabe la responsabilidad y la responsabilidad queda para el que se guarda los secretos, probablemente a lo que sucedió en Sudáfrica y otra fórmula.

Pero hay que entender que hay que salir de la lógica de la guerra. A veces los hombres cuando acorralamos, obligamos a la resistencia. Decía Napoleón: cuando tengo una fortaleza sitiada por ahí, dejo una ruta de escape, porque es el costo menor. [...]Cuál es el tema principal, la paz, conseguir la paz, pero comprender los dolores del hombre, después viene la convivencia y habrá gente que tendrá que caminar por una verada y otra por otra y el pueblo comprender. Pero ese precio es insignificante, si puede parar la lógica de la guerra, porque la guerra contemporánea está des-

... Estar vivo es un milagro. Ningún bien es más importante que la vida [...] estamos programados genéticamente para luchar y querer la vida, como todas las cosas vivas, esto no tiene ninguna novedad. Pero el ser humano que es complejo, esto lo sabemos todos y lo olvidamos constantemente, conspiramos contra la vida ...



balanceada desde el punto de vista tecnológico a favor de los que tienen más recursos económicos.

La guerra para quién...

Y esto es un principio general y termina costándole infinitos sacrificios a los que no tienen ninguna responsabilidad en la guerra, que son los más débiles. Curiosamente, pero este no es un mensaje pacifista de algún disfrazado de paloma, no es pacifismo, no es la aceptación de cualquier cosa, lo que creemos es que hay una lucha de masas, que hay que abandonar el campo de la guerra que es favorable a los que tienen mayor cantidad de recursos económicos y que les significa sacrificios los más débiles. No significa cruzarse de brazos porque las sociedades modernas tienen megalópolis, tienen masas y hay que luchar por las conciencias de las masas, por la organización de la gente y ahí está el campo de lucha por una sociedad mejor.

Pero por otro lado, 2 millones de dólares por minutos se gastan en este mundo en presupuestos militares, saquen

cuentas, con la mitad de esto se puede barrer la pobreza de la superficie de la tierra, ¡no! Este bicho no puede ser tan estúpido de tirar tantos recursos teniendo tantos problemas por delante. Muchachos, la pelea tiene que ser dura pero no cruenta y tiene que ser inteligente para crear un mundo mejor, de lo contrario será un mundo de tarados el que vamos a crear.

Entonces, tenemos que apoyar fervorosamente este proceso de paz en Colombia y no cruzarnos de brazos, sé que la justicia cuenta y duele, y la verdad, pero la justicia no puede degollar la paz y menos puede aceptarse que una supuesta juridicidad internacional le pone amenazas a la soberanía de un país para tomar las decisiones que tenga que tomar.

Porque si me vienen a decir que mañana van a juzgar a fulano y mengano cuando Colombia levante un pacto, un compromiso que no se cual será y que tienen que resolver los colombianos, que se van a venir en el nombre del Derecho Internacional a señalar que tales delitos no son precederos y

cobrar cuentas políticas para empujar gente para el monte, lo cual equivale a decir que condenan este país a la guerra interminable.

Si ese internacionalismo pretende, de algún buffet de abogados, de esos que andan por ahí y creen que un problema de este tamaño, que la importancia que tiene del sacrificio que ha costado se puede trampear jurídicamente cuando esto requiere una solución política, acá es cuando hay que rescatar el valor de la política, se sale de esta guerra con decisiones políticas o no se sale. Por eso todo mi apoyo a quienes luchan de buena fe en este proceso.

¿Democracia? Una historia de izquierdas y derechas...

¡Ay la democracia!, pobre democracia que sirve para un barrido y para un fregado, este arrogante hombre moderno al cual pertenecemos se cree que inventó la democracia, la democracia no es una forma de gobierno es una filosofía de vida, es algo mucho más profundo, no es sólo un institución, es una manera de pararse en las re-



Fotografía - Alberto Motta

laciones humanas, es una manera de levantar la convivencia entre los seres humanos para que pueda florecer la libertad, que significa discrepar, aprender a respetar la discrepancia.

Cuando una aldea Aymara, en la cordillera de los andes, hace su balance anual a viva voz y elige y cambia su *kapanga* está ejerciendo la democracia, y creen que en las relaciones antropológicas en eso que llaman el grande hombre no existen las relaciones democráticas aun en el seno de la sociedad primitiva.

Pero esta es nuestra forma de democracia evolucionada a la luz de la historia, es una construcción de carácter superior en el sentido de que nunca se ha considerado perfecta, ni terminada, y esto hay que tenerlo claro frente al mandato divino, frente al absolutismo nuestra democracia dice no, a esto le falta mucho, esto tiene defectos.

Y todos sabemos que nuestra democracia renguea por todos lados, por la falta de equidad, por la falta de igualdad, por la falta de oportunidades a tanta gente, por tanta injusticia, claro que tiene enormes carencias nuestras democracia y trampea a veces la representatividad, pero no es una cosa secundaria para tirar a la basura hay que pelear por ella por sostenerla por mejorarla, pero hay que luchar contra el conformismo, jamás llegamos a una meta terminada, no aceptamos la contradicción pasajera entre la iz-

quierda y la derecha, para nosotros es histórica está en toda la historia de la humanidad, aunque los términos sean modernos, por la revolución francesa, pero siempre la humanidad ha tenido una cara de cambio, de tendencia social y una cara conservadora, porque probablemente los grupos humanos necesitamos de las dos cosas, no se puede, como el mal de sambito andar cambiando todos los días a cada rato, no se puede porque eso quita estabilidad, pero cuando la cara conservadora se remacha y se atiene a privilegios, se transforma en fascismo en algo reaccionario, la otra, la cara progresista que existió siempre, se manifiesta [...] la historia es pendular y permanente, jamás triunfa definitivamente lo que solemos llamar la izquierda, porque jamás triunfa definitivamente lo que llamamos la derecha.

Lo que hay es una escalera de lucha por el progreso humano, por eso nunca nos podrán derrotar, porque nuestros triunfos tampoco serán definitivos. Entonces compañeros me siento orgulloso y convencido, como tantos otros veteranos que están acá, que se han envejecido como yo, luchando por utopías, por sueños, por un pan con grasa, por lo que fuere, pero luchando, me siento orgulloso, me siento hermano, pero me siento hermano en la historia, de los que lucharon la historia humana por un gesto de libertad de compromiso, invito a mirar la

historia a profundidad porque es una lección viva de la hondura y del amor a la especie humana.

La solidaridad es más que la ternura de los pueblos, es la sociedad.

Pero nuestra democracia frágil, señalé, que tiene patologías, que tiene desigualdad, que tiene mucho para luchar por ella, que tiene clases sociales con intereses distintos, contradictorios y que hay que aprender a administrar esas contradicciones cuasi permanente, que tiene corporaciones que tiene intereses naturalmente no somos tan poéticos, no, somos una mezcla de solidaridad y de egoísmo, la naturaleza nos coloca una cuota de egoísmo dentro como a toda cosa viva, porque es un arma que nos da para que luchemos por mantener nuestra vida y la del grupo humano.

La biología no hace pavadas, hace cosas sensatas, nos metió ese egoísmo que está dentro de nosotros que nos empuja, pero también nos puso conciencia, nos dio herramientas que no le dio a ninguna otra criatura [...] y esa conciencia, nos ha permitido construir la civilización. La civilización es la construcción, a lo largo de la historia de la solidaridad humana, intergeneracional.

Transcripción de Johana Jaramillo

El aprendizaje en la primera infancia:

Aproximación inicial a algunos hitos fundamentales del desarrollo humano durante los primeros años de la vida.

Claves para el éxito pedagógico.



Elena Marulanda Páez

PhD. Profesora Asociada Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana

Este artículo pretende centrarse en la relevancia de la categoría de aprendizaje para pensar los fines de la educación inicial, y busca realzar su vigencia y pertinencia para los maestros que se dediquen al trabajo con niños entre los cero y seis años de edad. Defiende abiertamente la necesidad de enfocar la discusión sobre

la educación inicial y sus objetivos en asuntos que trasciendan la preocupación por la “escolarización” de los niños entre los dos y seis años de edad, y la relevancia de considerar los conocimientos, creencias y concepciones que tienen los maestros que trabajan con esta etapa del ciclo vital sobre la mente infantil, como un eje central

para repensar aquello a lo que debería dedicarse la educación durante estos años de la vida. Esta discusión se alimenta, entre otros referentes, de autores, estudios y modelos conceptuales que han abordado, desde hace varias décadas, las estrechas relaciones que guarda la educación con el desarrollo y el aprendizaje infantil.

Introducción

Numerosos trabajos (Bernal, 2012; Bernal y Camacho, 2010; Barnett, Pungello y Campbell, 2006; Barnett, Belfield, Mores, Mortie, Schweinhart y Xiang, 2005; Burchinal, Ramey, Reidy y Jaccard, 1995) han revelado la importancia de invertir a nivel social, económico, político y *educativo* en el colectivo de la primera infancia. Se sabe que destinar recursos tendientes a cualificar, entre otros, la educación inicial y las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas entre los cero y seis años de edad, generará una disminución de las brechas culturales y económicas entre las clases sociales con mayores recursos y aquellas en situación de pobreza o pobreza extrema (Bernal, 2012; Bernal y Camacho, 2010), y redundará en mejores condiciones de desarrollo social, afectivo y cognitivo, y en mejoras sustantivas a nivel de nutrición, seguridad y atención sanitaria para los niños y niñas de este grupo etario, lo que, a su

vez, disminuirá la presencia a futuro de posibles marcadores de violencia, agresividad, analfabetismo, consumo de drogas, embarazos no planeados o conductas delictivas (Bernal, 2012; Bernal y Camacho, 2010). Atender y educar a todos los niños que se hallan en la franja de lo que la literatura denomina *primera infancia*, resulta ser una inversión altamente rentable (Bernal, 2012), cuyo impacto parece perdurar, relativamente inalterable, a lo largo del ciclo vital (Bernal, 2012; Bernal y Camacho, 2010). En línea con estos argumentos, es altamente deseable que un país como Colombia plantee una Política de Atención Integral para la Primera Infancia si se tiene en cuenta que, aproximadamente, el 24% de los niños entre el año y los seis años de edad vive en condiciones de extrema pobreza, cifra que constituye, hoy en día, el 3% de la población total del país, según lo proyectado a 2014 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), con base en el estudio censal realizado en el año 2005.

Dado lo anterior, resulta contradictorio que, bajo el paraguas que sustenta esta política, la educación inicial pretenda centrarse en un acompañamiento al desarrollo integral de los niños¹ a la vez que, de modo explícito y deliberado, se ha eliminado la categoría de *aprendizaje infantil* de todos

aquellos documentos, guías y orientaciones que pretenden regularla y promover su puesta en marcha en los territorios. Esta decisión que, en su momento, adoptó la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), tenía como objetivo “transformar los fines de la educación inicial”, contribuyendo con ello a su desescolarización o, lo que es lo mismo, evitando que ésta se concentre en preparar a los niños para la adquisición de conocimientos disciplinares específicos que les ayudarán a rendir adecuadamente en la escuela primaria (MEN, 2014a). Si bien es cierto que esta pretensión resulta legítima y razonable, no se explica de qué modo podría avanzarse en una educación inicial centrada en potenciar el desarrollo humano en todas sus dimensiones, si no existe una discusión rigurosa sobre aquello que se aprende (o que debería aprenderse) en la primera infancia. En otras palabras, aunque el estudio y abordaje científico de las categorías de aprendizaje y desarrollo, hasta hace muy pocos años, intentó mantenerse en líneas de trabajo y tradiciones metodológicas relativamente independientes, es innegable que *todo niño que se desarrolla aprende*, desde el momento mismo en que llega al mundo (Larremendy-Joerns, 2008; Puche, 2008). Es más, ninguna criatura podría sobrevivir y desarrollarse en su entorno si no aprendiera las leyes o principios fundamentales que le permiten vivir en comunidad, alimentarse, aparearse, orientar la conducta hacia objetivos específicos, evitar enfermedades o el encuentro con enemigos, tomar decisiones, entre otros (Peláez del Hierro, Gil y Sánchez, 2002). Por tanto, no parece acertado proponer que los niños durante la primera infancia asistan a la escuela para desarrollarse pero no para aprender. Más aún, resulta no menos que ingenuo creer que el solo hecho de no nombrar una cierta categoría modificará *ipso facto* el esquema de creencias o lo que alguien piensa al respecto de un tema o concepto particular (Strauss y Shilony, 2002).
¿Eliminar la categoría de aprendizaje

Atender y educar a todos los niños que se hallan en la franja de lo que la literatura denomina primera infancia, resulta ser una inversión altamente rentable (Bernal, 2012), cuyo impacto parece perdurar, relativamente inalterable, a lo largo del ciclo vital

infantil de los documentos de política que regulan u orientan la atención a la primera infancia, mejorará las prácticas de los maestros y sus estrategias pedagógicas? ¿Este hecho garantizará que el maestro, como por arte de magia, descubra qué debe desarrollar en los niños en el espacio educativo que le compete? ¿Si al maestro se le habla sólo de *desarrollo integral*, se modificarán las creencias que posee sobre el aprendizaje en la educación inicial? Bien sabemos que esta no es la solución.

¿Qué se aprende en la primera infancia? Una mirada introductoria a lo que saben los maestros sobre la mente infantil.

Los pocos estudios que se han centrado en lo que los maestros saben sobre la mente infantil y su desarrollo (Dreyfus y Dreyfus, 1986; Strauss y Shiloney, 1992, 2002), algunos de los cuales han sido patrocinados por el gobierno colombiano (MEN, 2013c, 2014b), dan cuenta de que los maestros saben muy poco sobre cómo funciona el sistema cognitivo de los niños. Tienen una visión “ingenieril” de la mente (Strauss y Shiloney, 2002, p. 290) y desconocen, en su mayoría, cómo se aprende. Si bien los más expertos (v.gr., o que tienen una formación más avanzada en educación) poseen creencias más cercanas a lo que hoy se sabe sobre los mecanismos y la arquitectura funcional de nuestro sistema cognitivo, en contraste con maestros principiantes, o formados sólo en una disciplina particular, los maestros de educación inicial conocen poco sobre el desarrollo cognitivo, emocional y social que acontece durante los primeros años de la vida (MEN, 2014b). En un reciente estudio orientado bajo mi dirección y apoyado por el MEN, se valoraron las creencias y conocimientos de los maestros sobre el desarrollo cognitivo y emocional durante los primeros años de la vida, en treinta Centros de Desarrollo Infantil de tres Departamentos de nuestro país (Antioquia, Valle del Cauca y Bolívar). Con sorpresa, pudimos constatar que no se sabe qué significa la expresión “periodo sensible”, no se tiene conocimiento de las dotes genéticas que nos permiten aprender el lenguaje (y otras funciones psicológicas superiores), no se diferencia entre el desarrollo de la percepción y lo que podríamos denominar *interpretación perceptiva*, qué condiciones es preciso generar para garantizar el desarrollo de un apego seguro, en qué consisten las capacidades de autorregulación y cómo se fomentan durante los primeros años de la vida o, más aún, cuáles son las limitaciones de nuestro aparato cognitivo para aprender (v.gr., que nuestra memoria de trabajo es de capacidad restringida aún en la vida adulta, y que nuestra atención tarda varios años en aprender a focalizarse con éxito, por periodos prolongados de tiempo en una determinada actividad) (MEN, 2014b). En ese orden de ideas, las maestras de estos Centros, con las mejores intenciones y voluntades, ayudan a los niños a



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

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

“desarrollar su percepción”, desconociendo que este proceso psicológico ya está plenamente consolidado a los meses de haber nacido y que, en realidad, están impactando el lenguaje y enriqueciendo el léxico y la comprensión semántica de sus aprendices. Creen que cuando dan una instrucción, los niños deben comprenderla al instante, tal y como la han enunciado, desconociendo que verbalizar una consigna no garantiza que se comprenda tal y como la piensa el maestro (Wood, 1998) y que, dadas las limitaciones de la memoria de trabajo a los tres o cuatro años de edad, los niños necesitan que las instrucciones se les ofrezcan de ciertas maneras, en más de un contexto y con apoyos externos, para que puedan ser suficientemente comprendidas e incorporadas (Blakemore y Frith, 2005; Bodrova y Leong, 2007; Henry, 2012). Estas, como muchas otras de sus creencias, alimentan prácticas educativas erróneas. Se invierten ingentes cantidades de tiempo en favorecer, por ejemplo, “la actividad lúdica del niño”, “su desarrollo artístico”, “las competencias sociales y de relación con otros”², por citar algunos ejemplos. ¿No sabe el niño jugar cuando llega al CDI? ¿No sabe hacer uso de la pintura y otros materiales para hacer diversas creaciones? ¿No se relaciona con otros? ¿No muestra competencias sociales para desplegar, desde lo que le posibilita el desarrollo de la Teoría de la Mente (en adelante, ToM), habilidades de empatía y de socialización con pares o figuras de autoridad? Si miramos con detenimiento los desempeños de los niños que asisten a estos Centros, con todas las limitaciones de un medio familiar, social y cultural que no les ha ofrecido las mejores oportunidades de desarrollo, podríamos contestar a las tres preguntas anteriores con un SI contundente. Por supuesto que saben jugar, que tienen habilidades de socialización y que, puestos a explorar arcilla, pintura, greda u otros materiales, son capaces de poner en funcionamiento su imaginación y crear otros mundos posibles, distintos al mundo real, altamente enriquecidos y diversos.



Fotografía - Alberto Motta

Muy posiblemente, si los maestros supieran algunas cosas esenciales sobre el desarrollo humano durante los primeros años de la vida, estarían mejor preparados para generar oportunidades de aprendizaje realmente valiosas (no quiero decir que lo que hagan, hoy por hoy, no tenga ningún valor, pero claramente no está dirigido a metas concretas y específicas que les ayuden a los niños a avanzar en el desarrollo). Me permitiré, muy brevemente, esbozar a continuación algunas aproximaciones iniciales con respecto a los conocimientos que deberían dominar los maestros de la educación inicial para que su quehacer pedagógico tenga un alto impacto en sus aprendices. En primera instancia, *ningún maestro de educación inicial debería desconocer la existencia de periodos sensibles*

especialmente destinados al desarrollo de aquellas funciones psicológicas, cuyo núcleo se ubica durante los primeros cinco o seis años de la vida. Los teóricos de la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva han documentado suficientemente bien lo que ocurre con los niños ferales o niños aislados de todo contacto humano durante la primera infancia. Una vez rescatados en la adolescencia, no se logró que aprendieran con presteza y sin errores la gramática de la lengua de su país de origen, por muchos esfuerzos que invirtieron los gobiernos de ese entonces, destinando para ello a los mejores especialistas y terapeutas (Rivière, 2003a, p. 228). Todos los que no somos bilingües, sabemos el enorme esfuerzo que supone aprender una lengua extranjera en la edad

adulta, aún en contextos de inmersión total. Y esto ocurre (como le sucede a los niños ferales) porque no se aprovechó el periodo sensible para la adquisición de esa otra lengua, es decir, los primeros años de la vida. Se entiende por periodo sensible, aquel intervalo o ventana de tiempo que se nos ofrece en la primera infancia para adquirir un conjunto de funciones psicológicas vitales, con base en las cuales construimos nuestra identidad como humanos. Hoy sabemos, además, que el desarrollo de estas funciones, específicamente las habilidades mentalistas y el lenguaje, inician su despliegue mucho antes del nacimiento. Los bebés, en el útero materno, son capaces de discriminar “sonidos asociados al lenguaje, con respecto a otro tipo de sonidos, la voz de la madre e, inclusive, los sonidos globales de su lengua materna” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Rivière, 2003a, p. 229).

Los periodos sensibles se caracterizan por ciertos cambios cruciales que deben darse en determinados momentos del tiempo. Así, por ejemplo, el año y medio de edad resulta fundamental para el aprendizaje del lenguaje y de la ToM. En torno a esta edad, los niños desarrollan lo que se ha denominado una subjetividad compartida. Esto se traduce en su capacidad para experimentar emociones como el orgullo o la vergüenza, para crear simulaciones compartidas, representar lo ausente y comenzar a producir los primeros sintagmas u oraciones. Es una edad crítica que cimienta el inicio de la ficción, y, por tanto, de ese gran canal que es el juego, cuyo mecanismo fundamental descansa en la suspensión de lo real (Rivière, 2003b; Harris, 2005). Los cuatro años constituyen otro momento de cambio crucial para el desarrollo de las habilidades mentalistas. Los niños se dan cuenta de que pueden tener representaciones falsas de la realidad. En otras palabras, que las representaciones no siempre son verdaderas; todo depende de la información que cada quien tenga sobre el hecho o evento que se halla a la base de una determinada creencia. Si la

información que yo tengo es distinta de la del niño, él comprenderá que mi representación puede diferir de la suya y, por ende, ser falsa o errada, pues yo no sé cosas que él si sabe o viceversa (Rivière, 2003b; Harris, 2005). El maestro de educación inicial debería conocer estos hitos o momentos de cambio en la configuración de los periodos sensibles, por dos razones esenciales: (i) la necesidad de generar oportunidades de aprendizaje que enriquezcan y fortalezcan cada uno de los hitos, en cuanto comiencen a manifestarse; y (ii) la identificación de señales de alerta que permitan prever la posible aparición de un trastorno del neurodesarrollo, más adelante. Un

En segunda instancia, *el maestro de educación inicial debería dominar la teoría vygotskiana en torno a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y conocer el papel y la relevancia de lo que Vygotsky (1978) denominó herramientas mentales o psicológicas y cómo estas determinan el surgimiento de las funciones psicológicas superiores, y por ende, la construcción de conocimientos culturalmente compartidos* (Cole, 2007, p. v). En este sentido, sería esperado que dominara todo lo referente al rol del lenguaje como herramienta reguladora y planificadora de la acción (Duncan y Tarulli, 2009), y que contara con un acervo de conocimientos relativamente enriquecido

... Es una edad crítica que cimienta el inicio de la ficción, y, por tanto, de ese gran canal que es el juego, cuyo mecanismo fundamental descansa en la suspensión de lo real ...

niño que a los cinco o seis años tiene dificultades para comprender creencias falsas, o que a los veinticuatro o veintiocho meses no genera situaciones de juego simbólico o simulaciones compartidas (v.gr., hacer “como si” él y su osito de peluche tomaran el té, apagar un fósforo que no se ha prendido, reírse cuando su papá hace “como si” se cayera de la silla, pero sin caerse de verdad), debería ser objeto de mayor observación, y su maestro tendría que incrementar sus esfuerzos para generar experiencias pedagógicas que le ayuden a comprender este tipo de situaciones. Si esto último no tiene el impacto esperado, el docente podría generar adecuadas señales de alerta que favorecieran un diagnóstico temprano y acertado de un posible trastorno del desarrollo (Rivière y Martos, 2000; Attwood, 1998).

sobre lo que Vygotsky (2003) y diversos postvygotskianos y neovygotskianos han denominado *habla privada*, los vínculos tan estrechos entre esta última, la motivación y la autorregulación de la conducta y su papel en el aprendizaje (Winsler, 2009; Atencio y Montero, 2009). En consecuencia, buena parte del quehacer pedagógico del docente en esta etapa de la vida, debería centrarse en contribuir a la emergencia y fortalecimiento del habla privada (Bodrova y Leong, 2007).

En tercer lugar, *tendría que conocer qué caracteriza a las funciones psicológicas superiores tipo 3³ (Rivière 2003a, 2003b), su relevancia para el desarrollo humano y cómo potenciarlas a través de diversas situaciones educativas*. Una característica fundamental de estas funciones, es que precisan que el niño perciba a los otros

como *sujetos con mente* y, por tanto, que aprenda a reconocer y anticipar estados de creencia y emocionales en quienes le rodean. Un segundo atributo tiene que ver con lo que estas funciones representan para el desarrollo humano, visto en perspectiva. En palabras de Rivière (2003b), las funciones tipo 3 constituyen “el punto de unión entre biología y cultura (...) (Son el resultado) de un entrelazamiento entre la línea natural y la línea histórica del desarrollo para constituir culturalmente la mente del niño” (p. 283). Adicionalmente, son de carácter universal, si bien el contexto puede enriquecer y favorecer el contenido de

En cuarto y último lugar, *el maestro de educación inicial debería estar altamente familiarizado con el diseño de mediaciones educativas explícitas o, lo que es lo mismo, oportunidades de aprendizaje ajustadas a las metas específicas del desarrollo durante estos primeros años de la vida*, y especialmente diseñadas para generar cambios cognitivos, sociales o afectivos en un periodo breve de tiempo, que perduren a lo largo de la vida. Para ello, debería conocer la teoría de la acción mediada inspirada en Vygotsky y ampliamente desarrollada por sus colegas y discípulos (Wertsch, 1999; Daniels, 2003), tener claridad suficiente sobre las ac-

no como una máquina que responde a un “diseño estático y previamente definido” (Rivière, 2003a, p. 235), sino como un conjunto de procesos y funciones dinámicas por excelencia, que se configuran y transforman a lo largo del tiempo, con base en las interacciones sociales y la progresiva incorporación de herramientas culturales, cuya geografía “no responde a un mapa homogéneo ni unitario de mecanismos, sino que es tremendamente heterogénea” (*op. cit.*). En pocas palabras, debería ser un maestro que conozca ampliamente lo que ocurre en el sistema cognitivo y emocional de sus aprendices, además de sus particularidades y condiciones personales, sociales y contextuales. Para jalonar el desarrollo de los niños que se le confían, tendría que ser, sin duda, un experto en aquello que debe desarrollar y en las estrategias, mediaciones o experiencias apropiadas para ello. Un “científico” de la mente, cuyo laboratorio sea, en esencia, su aula y la escuela misma.

Todo lo anterior exige complejos procesos de reflexión y crítica sobre la orientación actual de la educación inicial en Colombia. Atendemos los niños y les damos acceso a la educación, proporcionamos material suficiente a los maestros para que su trabajo sea altamente productivo, pero no los formamos en lo esencial. Usamos terminologías tan amplias y poco rigurosas que fácilmente caemos en lugares comunes y en prácticas que reproducen una “escuela” o “espacio educativo” en el que no pasan cosas distintas de aquellas que podría hacer el niño bajo el cuidado amoroso y responsable de su madre o su abuela en casa. Quizá soy demasiado atrevida, y esto no es generalizable a todo el sistema educativo que atiende a nuestros niños entre los cero y los seis años de edad. Aún así, después de haber escuchado el parecer y los conocimientos de más de doscientas maestras con variedad de experiencias, distintos niveles formativos en el pregrado e, incluso, esfuerzos encomiables por cualificarse a través de diplomados, cursos, talleres, etc. (MEN, 2014b), no me cabe mayor

... el maestro puede ayudar a fomentar la adquisición de un vocabulario enriquecido y una aproximación diversa a distintas clases de expresiones (v.gr., enunciados figurados) que ayuden a fortalecer las capacidades comunicativas de los niños ...

aquello que se desarrolla. En este sentido, si bien todos los niños desarrollan el lenguaje y adquieren una o más lenguas, dependiendo del contexto en el que crecen, en la educación inicial es posible enriquecer su léxico y favorecer mejores procesos de comprensión pragmática. Por ende, el maestro puede ayudar a fomentar la adquisición de un vocabulario enriquecido y una aproximación diversa a distintas clases de expresiones (v.gr., enunciados figurados) que ayuden a fortalecer las capacidades comunicativas de los niños. En pocas palabras, las funciones tipo 3 son aquellas que nos permiten constituirnos como humanos en todo el sentido de la palabra, y que preparan a nuestro sistema cognitivo para la adquisición de todos los conocimientos que serán fundamentales de cara al desarrollo escolar y académico posterior (Rivière, 2003b).

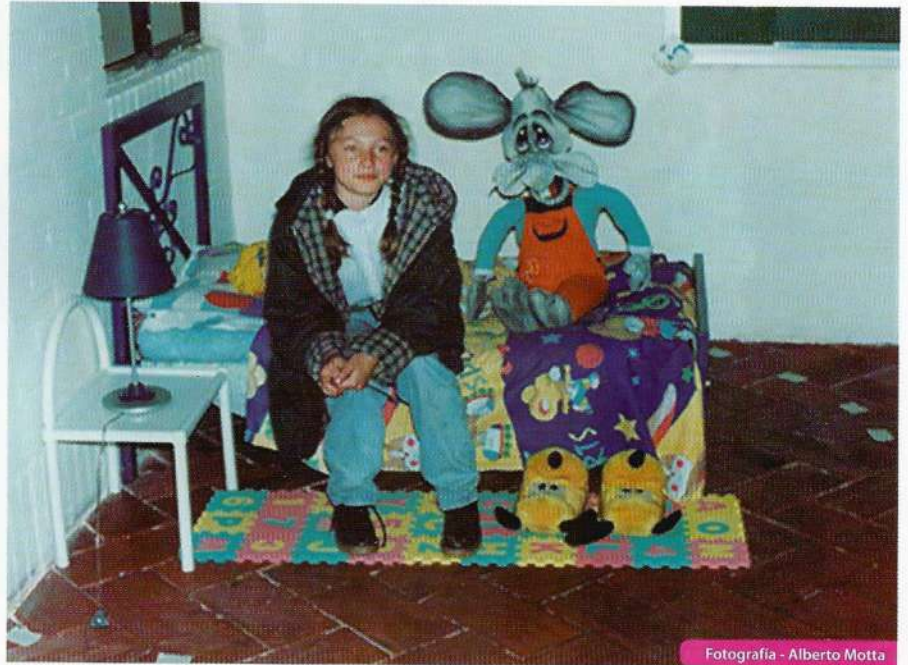
tividades rectoras de la primera infancia (v.gr., interacciones emocionales con las figuras cuidadoras, actividades orientadas a la exploración de los objetos y sus atributos perceptuales, juego simbólico, etc.), y cómo deberían engranarse en el diseño de experiencias pedagógicas orientadas a promover logros del desarrollo específicos y puntuales (Bodrova y Leong, 2007).

En suma, debería ser un maestro con una amplia formación psicológica y pedagógica, centrada específicamente en los procesos de desarrollo que acontecen durante la primera infancia y en el diseño de entornos de aprendizaje especialmente encaminados a promover dichos procesos, enriquecerlos y/o estimularlos cuando su aparición no sigue el ritmo o el camino esperados. Tendría que ser, además, un maestro con una amplia comprensión de la mente humana, capaz de verla

duda de que hemos avanzado, sí, pero no lo suficiente e, incluso, estamos empezando a quedarnos rezagados. La educación inicial debe garantizar que los niños ingresen al mundo de la cultura y de lo propiamente humano, y salgan de allí fortalecidos a nivel cognitivo, social y afectivo. Esto sólo se logrará si sus maestros conocen suficientemente el sendero que hay que recorrer, saben cómo atravesarlo, están capacitados para identificar señales de alerta y saben cómo actuar frente a estas, y tienen claridad en cuanto a las metas hacia las cuales deben conducirse. Y, por sobre todo, si conocen suficientemente bien a su aprendiz, no sólo en sus particularidades personales o familiares, sino en lo que toca a la arquitectura de su sistema mental. Con esto último incorporado en el paquete de conocimientos de los docentes de educación inicial, muchos niños superarían las barreras que les impone la condición económica o cultural de la familia o el medio social del que provienen (Donaldson, 2003). Gran parte llegaría a la educación primaria (y a la secundaria), podría atravesarla con éxito y no perdería la curiosidad, motivación e interés por el conocimiento. En otras palabras, otra sería nuestra escuela, y otros los resultados y desempeños de nuestros niños y adolescentes.

Hacia algunas conclusiones preliminares

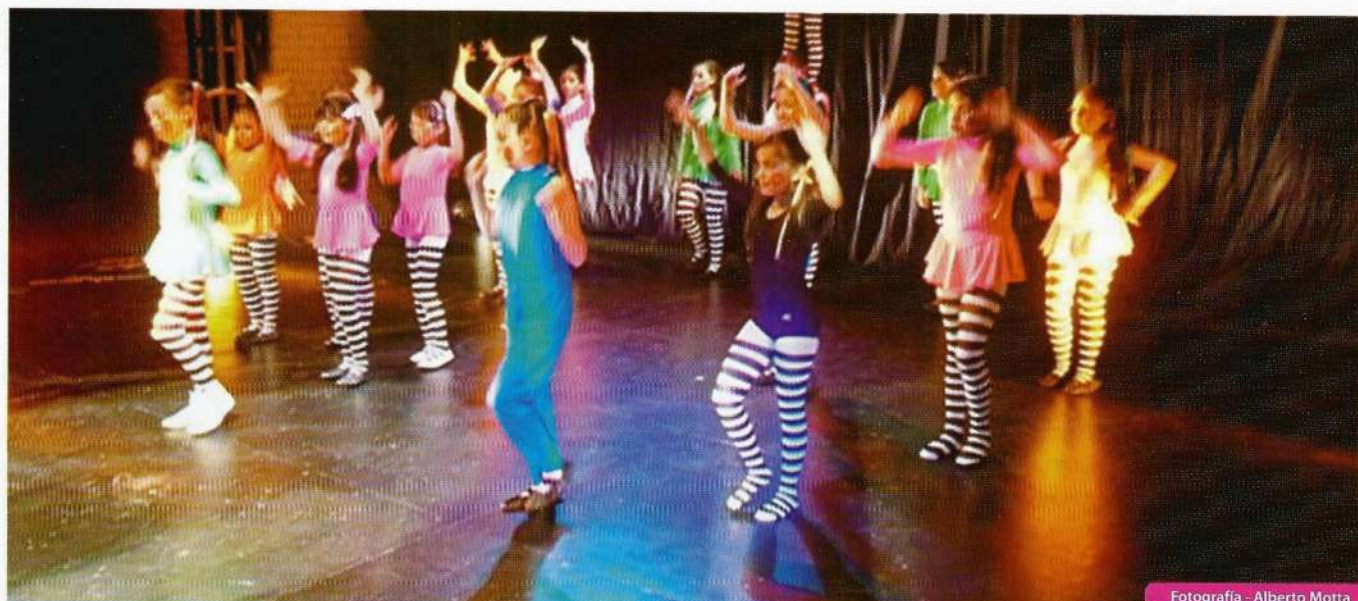
No cabe duda de que nuestra educación inicial requiere una cirugía de fondo. Debe replantearse la manera como entiende el desarrollo y los fines mismos que se le han asignado, muchos de los cuales competen al sistema educativo en su totalidad. Asimismo, debe proporcionar a los maestros oportunidades formativas que les posibiliten el conocimiento del sistema cognitivo humano y la manera como se adquieren distintas funciones psicológicas a lo largo de los primeros años de la vida. No debe ni puede centrarse sólo en referentes pedagógicos o didácticos, desmembrados de los



Fotografía - Alberto Motta

procesos de aprendizaje que jalonan el desarrollo. Los maestros no son metodólogos; ante todo, tienen un rol transformador de la cognición humana, y por tanto, en sus manos descansa el poder de potenciarla hasta su máximo grado de expresión, o hundirla en la indiferencia, dejando pasar situaciones de alerta que, claramente, trazan un destino poco feliz para aquellos niños que no son atendidos tempranamente cuando así lo precisan. Hemos subestimado el papel de la educación inicial para lo que realmente debería servir. En ciertos casos, sobrecargamos a los niños con conocimientos y exigencias para los que no están neurobiológicamente preparados (Blakemore y Frith, 2005), y en otros, los “dejamos hacer”, tal y como si estuvieran en casa. Ambos extremos son viciosos. La educación inicial debe contribuir al desarrollo de múltiples funciones y procesos, uno de cuyos fines (aunque no el único) es preparar a los niños, sí, para la educación básica (Paniagua y Palacios, 2012). Comporta una doble función: Tiene fines claramente educativos, pero también debe cumplir tareas asistenciales. Debe ayudar a los aprendices a iniciar el camino hacia la autorregulación, dirigir los primeros pasos hacia la comprensión y dinámica de las interacciones sociales y apo-

yarlos para que desarrollen aquellas funciones psicológicas que les permitirán hacerse humanos y administrar sus propios recursos cognitivos en pro de tomar decisiones y solucionar problemas exitosamente. Tiene un rol fundamental en el despliegue de los primeros hábitos y de la autonomía física, y debe basarse en prácticas de cuidado, articuladas en un trabajo cercano y constante con las familias y con los cuidadores de los niños. Y en este camino, el rol del maestro es indispensable. Sin su guía (basada en una adecuada formación), el aprendizaje puede perderse en los bosques de objetivos difícilmente alcanzables, o reducirse a prácticas educativas que no se diferencien mayormente de la crianza dada en casa. Puede desbordar lo que los niños son capaces de dar de acuerdo con los universales del desarrollo, o desaprovechar su potencial y empezar a minar su motivación hacia todo aquello que suponga “ir a la escuela” (Malajovich, 2006). Por ello, enriquecer y modificar los conocimientos que los docentes poseen sobre el desarrollo y el aprendizaje, constituye el primer paso hacia ese ideal tan anhelado: Lograr que nuestros aprendices, desde y en la educación inicial, sean exitosos y felices. Y ese paso, sin duda alguna, ya no da más espera.



Fotografía - Alberto Motta

Referencias

- Atencio, D.J. e Montero, I. (2009). Private speech and motivation: The role of language in sociocultural account of motivational processes. En A. Winsler, Ch.
- Fernyhough e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Attwood, T. (1998). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2001). Ángel Rivière y al agenda postvygotskiana de la psicología del desarrollo. En R. Rosas (Comp.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*. Santiago de Chile: Psykhe.
- Barnett, S., Pungello, E. y Campbell, F. (2006). *Poverty and early childhood educational intervention*. Center for Poverty, Work and Opportunity: Policy Brief Series.
- Barnett, C., Belfield, R., Mores, M., Mortie, Z., Schweinhart, J. y Xiang, W. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study to age 40*. High Scope Educational Research Foundation. Monografía del High/Scope Educational Research Foundation, 14. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2005). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, R. (2012). *Discurso de recepción del Premio Juan Luis Londoño, versión 2012*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia. Documento CEDE*. Bogotá: Uniandes.
- Bodrova, E. y Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind. The vygotskian approach to early childhood education*. Nueva Jersey: Pearson.
- Burchinal, M., Ramey, S., Reid M. y Jaccard, J. (1995). Early child care experiences and their association with family and child characteristics during middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 33-61.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Proyección de Poblaciones 2005-2020*. Bogotá: DANE.
- Donaldson, M. (2003). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Dreyfus, H.L. y Dreyfus, S.H. (1986). Five steps from novice to expert. En H. L.
- Dreyfus y S. H. Dreyfus (Comps.), *Mind over machine*. N.Y.: Free Press.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de cero a tres años*. Madrid: Morata.
- Gopnik, A. y Wellman, H. (2002). La teoría de la teoría. En L. A. Hirschfeld y S.A.
- Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. Madrid: Gedisa.
- Harris, P. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henry, L. (2012). *The development of working memory in children*. Los Ángeles: Sage.
- Hirschfeld, L.A. y Gelman, S.A. (2002). Hacia una topografía de la mente: Una introducción a la especificidad de dominio. En L. A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. Madrid: Gedisa.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Larreamendy-Joerns, J. (2008). Desarrollo y aprendizaje: Linderos históricos y coalescencias actuales. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche y A.

- Restrepo (Comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Uniandes.
- Leslie, A. (2002). ToMM, ToBY y Agencia: Arquitectura básica y especificidad de dominio. En L. A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. Madrid: Gedisa.
- Malajovich, A. (Comp.), (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Marulanda, E. (en preparación). ¿Educación inicial inclusiva?: Los retos de la Educación para Todos en el marco de la Política de Atención Integral para la Primera Infancia en Colombia: Sólo caben unos pocos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013a). *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Cero a Siempre*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013a). *Documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de la Educación Inicial Nacional*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014a). *El sentido de la educación inicial. Documento No. 20. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014b). *Informe final del pilotaje del Índice Educación Inclusiva para la Educación Inicial (INCLUDE)*. Bogotá: MEN. Documento inédito.
- Moyles, J.R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata, S.L.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2012). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Peláez del Hierro, F., Gil C. y Sánchez, S. (2002). *Introducción a la etología. El estudio comparado del comportamiento animal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pylyshyn, Z. (1986). *Computation and cognition. Toward a foundation for cognitive science*. Cambridge: A Bradford Book.
- Puche, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche y A.
- Restrepo (Comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Uniandes.
- Rivière, A. (2003a). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En A. Rivière (2003). *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, A. (2003b). Educación y modelos de desarrollo. En A. Rivière (2003). *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, A. y Martos, J. (Comps.), (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Apna y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Strauss, S. y Shilony, T. (1992). *Teachers' pedagogical knowledge: A model of teachers' models of children's minds and learning*. Manuscrito inédito. Universidad de Tel Aviv.
- Strauss, S. y Shilony, T. (2002). Los modelos de los docentes respecto de la mente infantil y el aprendizaje. En L. A. Hirschfeld y S.A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II: Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas*. Madrid: Gedisa.
- Tomblin, J.B., Nippold, M. Fey, M. y Zhang, X. (2014). The character and course of individual differences in spoken language. En J.B. Tomblin y M. A. Nippold (Eds.), *Understanding individual differences in language development across the school years*. Londres: Psychological Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Austral.
- Vygotsky, L.S. (2003). Pensamiento y palabra. En L.S. Vygotsky. *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L.S. (2005). *Psicología del arte*. México: Distribuciones Fontamara.
- Vygotsky, L.S. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Barcelona: Aique.
- Winsler, A. (2009). Still Talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. En A. Winsler, Ch. Fernyhough e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell Publishing.

Notas

- 1 En adelante, se usará la palabra *niño* para hacer referencia a niños y niñas en igualdad de condiciones.
- 2 Con esto me refiero a aquellos objetivos globales e inespecíficos que se proponen en numerosos CDI o jardines infantiles. Por supuesto que es relevante enriquecer las capacidades de juego simbólico de los niños, emplear el arte para fortalecerlos en diversas esferas del desarrollo o potenciar sus habilidades para compartir y vincularse con otros. El problema está en el planteamiento de objetivos etéreos o desvinculados de aquello que debe *aprenderse* en la primera infancia. La educación inicial no debería proponer como uno de sus fines esenciales, la socialización de los niños vista solo desde la esfera del desarrollo. Es la familia la que tiene esa tarea como prioridad. Por ello, los niños ingresan a los CDI con diversas dinámicas sociales ya incorporadas. La pregunta está en qué debe aprender el niño sobre los vínculos sociales con otros en el *ámbito educativo formal*, a diferencia o como complemento de lo que ocurre en otros espacios de su vida cotidiana, cómo esto contribuye a su desarrollo cognitivo y emocional y qué quiere favorecerse en dichos espacios para que el niño aprenda, por ejemplo, capacidades de autorregulación, el concepto y la vivencia de los límites en las relaciones con pares y con figuras de autoridad que no son sus cuidadores, etc.
- 3 Para una exposición detallada del modelo de desarrollo humano de Rivière (2003b), véanse los trabajos condensados en el Tomo III de sus *Obras Escogidas*, y el texto compilado por Ricardo Rosas en 2001 y titulado *La mente reconsiderada*. La base de esta propuesta es el texto de Vygotsky (1978) que lleva por título *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.



¿A que nos referimos cuando hablamos de pedagogía en la danza folclórica?

“En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, status, funciones, ámbito, etc.”

Escudero (2003)

El presente escrito en una breve síntesis de la ponencia ¿A qué nos referimos cuando hablamos de pedagogía en la danza folclórica? presentada en el VII Congreso Nacional e Internacional de Folclor: pedagogía en y para la danza folclórica, organizado por CIOFF-Colombia en la ciudad de Cartagena de Indias.

La realización de dicha ponencia se inscribió en la necesidad de abrir un espacio de reflexión en el cual directores, coreógrafos, instructores, estudiantes y maestros' de danza, especialmente folclórica y a partir de sus propios contextos de actuación, piensen la danza en términos pedagógicos: concepciones, modelos y orien-

taciones, con un llamado a la memoria, a la identidad, a la responsabilidad y a la consciencia pedagógica de su ser y hacer en el mundo de la danza.

La pertinencia de esta reflexión surge como resultado de diversas investigaciones en las cuales es evidente que, en muchos casos, existe una carencia o, quizás, en algunos casos una inconsciencia, mezcla o descontextualización sobre los referentes pedagógicos que fundamentan las teorías y prácticas de los maestros, no solo de la danza folclórica sino de otras técnicas danzarias e incluso disciplinas, lo cual ha generado una *despedagogización* y *desprofesionalización del maes-*



Diana Carolina Rojas Gutierrez

Licenciada en Educación Física
Candidata a Magister en Educación (UPN)
Directora de formación académica
e investigación Compañía Artística Kaluá
Docente Universitaria

tro, debido a la pérdida de identidad, compromiso y responsabilidad pedagógica que les concierne, dado que se considera que es suficiente tener un conocimiento disciplinar y/o administrativo para asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje, desconociendo que el objeto de estudio propio de aquel que enseña, se da a partir de un conocimiento pedagógico, el cual traza la ruta hacia dónde dirigir los procesos de formación. En concordancia con Zuluaga (1990):

“No todo maestro es pedagogo, sino solo aquel que da razones de su oficio, que construye su identidad articulando su quehacer a la pedagogía, que conoce su historia y por tanto se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero que también aplica y experimenta para aportar a la pedagogía que es su saber propio”

Ante esta falencia, es evidente que en la actualidad se están desarrollando un sin número de talleres, cursos, congresos, diplomados, etc., que abordan las relaciones existentes entre la danza y la pedagogía, cuestión que es muy importante tratar, puesto que es un espacio de reflexión y un punto de referencia desde los cuales puede ser analizada la danza y sus contribuciones, a diferencia de los análisis o reflexiones netamente administrativas o disciplinares que comúnmente se encuentra en la oferta académica y que en algunas casos generan serias tensiones, separaciones y comparaciones de los puntos de vista desde donde puede ser percibida la danza.

Sin embargo, a la hora de hablar de pedagogía en y por la danza en la mayoría de los casos, se presentan dos fenómenos susceptibles de ser analizados. Por un lado, nos olvidamos de las grandes contribuciones que diferentes autores han realizado en el campo de la pedagogía; su historicidad, asegurando o creyendo que las teorías y prácticas implementadas en los espacios de formación (entrenamiento, clase, ensayo, taller, curso, entre otras) son innovadoras, diferentes, únicas, estáticas y propias de la danza. Pero, lamentablemente y con bastante fre-

cuencia, no son más que la repetición *inconsciente* de postulados ya tratados en décadas y siglos pasados. Y por otro lado, es común encontrar que la Pedagogía se encuentre asociada y/o reducida a un recetario de técnicas o métodos de enseñanza que pueden ir desde lo instrumental y operativo (modelos tradicional y conductista) hasta corrientes democráticas, críticas e integradoras (modelo constructivista y crítico), y ello, sin lugar a dudas, es solo una parte de la Pedagogía.

Estos dos factores generan, ciertamente, una confusión conceptual y metodológica donde aparentemente vale todo y no vale nada en el campo pedagógico de la danza. Reafirmando y legitimando una vez más aquellos discursos donde se asumen las artes (la danza) como ciencias blandas, ciencias del espíritu y secundarias al proceso de formación porque “no tienen” un marco ontológico, epistemológico, metodológico y pedagógico que las sustente.



De esta manera, hablar de Pedagogía no solo es un compromiso educativo; es, ante todo, una responsabilidad ética y política que surge a partir de la coherencia de las respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de hombre deseo formar?, ¿Para qué tipo de sociedad?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué evaluar?. Se trata, entonces, de pensar la educación en términos de los sentidos y significados, ya que estamos tratando con sujetos diferentes, variados e históricos, con necesidades e intereses particulares.

Al respecto Zuluaga (1999), afirma que la pedagogía...

Conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza (“acontecimiento cultural y de saber”) de los saberes específicos en una determinada cultura; es conjunto de saberes y prácticas que convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información (p.10)

Así las cosas, se trata entonces de repensar la pedagogía en y para la danza en términos de la didáctica, el currículo, la evaluación, los estilos de enseñanza, entre otros tantos factores.

Con lo dicho, no se pretende sugerir que las posiciones frente a la Pedagogía sean rescatadas tal como fueron formuladas; se trata de reivindicar que existe un horizonte conceptual que podría ser retomado como una posible herramienta de transformación personal, social y humana. Y para ello es pertinente retomar los aportes de algunos autores iconos en la historia

de la pedagogía como Juan Luis Vives, Enrique Pestalozzi, Juan Amos Comenio, John Locke, Juan Federico Herbart y Jhon Dewey, Juan Jacobo Rousseau, María Montessori, Ovide Decroly, Claparède, Lev Vygotski, Jean Piaget, David P. Ausubel. Y, más recientemente y desde una perspectiva crítica, los aportes de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, entre otros.

En el caso colombiano, con el propósito de mostrar las construcciones que varios autores han realizado so-

bre el tema, es importante referirse a los aportes de Mario Díaz Villa, quien comprende lo pedagógico como un dispositivo de control y poder; de Olga Lucía Zuluaga y su trabajo sobre la historia de la práctica pedagógica y la pedagogía como una disciplina; de Antanas Mockus y su colectivo que perciben la pedagogía como una disciplina reconstructiva fundamentada en la comunicación; y, por último, de Rómulo Gallego quien la percibe desde una perspectiva constructivista². (Tamayo, 2005)

Así mismo, se presentan los principales modelos pedagógicos propuestos y/o implementados en Colombia y sus características, entre los cuales destacamos, en primer lugar, a Rafael Flórez quien distingue cinco modelos pedagógicos: tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista; a Julián de Zubiría, en momentos más recientes, quien define dos modelos pedagógicos: el hetero-estructurantes y el auto-estructurantes; a Mario Díaz, quien propone dos modelos: el agregado y el integrado; y, finalmente, a Porlan, quien define cuatro modelos pedagógicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta, y síntesis integradora. Para el caso de nuestro país, los modelos se sustentan en los principales paradigmas de pensamiento: el positivismo, el conductismo, el constructivismo y la crítica.

Lo anterior nos permite situar a la audiencia dentro de un abanico de posibilidades para comprender lo pedagógico en la danza y así contextualizar y darle sentido y significado a lo que, día a día, hace el maestro en los espacios de formación con el propósito de organizar, sistematizar y consolidar su propia experiencia pedagógica, la cual surge desde el contexto propio.

Con lo expuesto no se pretende sugerir que sea necesario crear un único modelo capaz de hacer frente a todos

los tipos y estilos de aprendizaje, sino, por el contrario, se trata de una invitación a no limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, evitando caer en las obsesiones en las que caen los diferentes modelos, por ejemplo, el modelo tradicional y su obsesión por los contenidos, el modelo tecnológico y su obsesión por los objetivos y el modelo espontaneísta y su obsesión por los estudiantes. Se trata de despertar en los maestros el interés por la construcción y difusión de su identidad pedagógica a partir de referentes históricos-contextuales que le permitan consolidarse como un trabajador de la cultura, en desarrollo de un objetivo, de una visión de la formación y la práctica danzaria como aportes significativos a la construcción de una alternativa social y política que la convierta en una fuerza cultural viva y creativa.

El punto allí, no es legitimar o deslegitimar pensamientos, técnicas, modelos, o metodologías de enseñanza; lo que se intenta, solo y únicamente, es generar un espacio de reflexión en el cual el maestro, a partir de su propio contexto de acción, pueda pensar su identidad pedagógica desde la historia de la pedagogía y su legitimidad epistemológica, de tal manera que no se limite a la repetición, *inconscientemente*, de formas o estilos de enseñanza heredadas de sus maestros (también validas) o a la adopción de modelos impuestos por el sistema, en un especie de *servidumbre máquina y sujeción social* (Guattari, 2004), que normalmente desconoce las evoluciones, las transformaciones y las direcciones que tiene y ha tenido la pedagogía a lo largo de la historia. Por el contrario, se trata de comprender la pedagogía como un "Saber Profesional" (Porlan, 2002), es decir, como objeto de estudio propio y permanente, en una dinámica constante, de aquel que enseña.

Para la autora, es hasta ahora un primer momento, un primer acercamiento, una primera etapa para pensar la danza en términos pedagógicos y reconocer aquellas experiencias pedagógicas alternativas en Colombia las cuales han generado procesos de transformación considerables. No bastarán los días para reconocer y vislumbrar esas maravillosas experiencias que suceden en nuestras realidades educativas variadas, complejas y dinámicas.

(Rojas, 2015)

Referentes bibliográficos

Guattari, F. (2004). *Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Tamayo, A. (2011). *Como identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia*. Tunja: Nuevos Horizontes Pedagógicos

Zuluaga, O. L., (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*.

Colombia. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación

Ortega, P., López, D., Tamayo, A., (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Bonaventuriana

UNESCO (2001). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Brasil.

Notas

- 1 El uso de cada uno de estas etiquetas es a propósito teniendo en cuenta los significados que cada una de ellos implica en el campo educativo.



Doña Flor y sus dos maridos

Tres versiones sobre la sexualidad femenina y una nota sobre la pedagogía de la literatura

Ya van a completarse 40 años desde que se estrenó la película brasileña “Doña Flor y sus dos maridos”. En los papeles estelares actuaron la hermosísima Sonia Braga, el buenmozo de José Wilker y el circunspecto Mauro Mendoza, acompañados de una pléyade de excelentes actrices y actores que recrearon un corro de poetas de burdel, prostitutas pintorescas y humanas, vecinas chismosas, juerguistas y apostadores sin preocupaciones por el futuro. Todo está ambientado entre la música del carnaval y la samba brasileñas. Pero el Todo es este mundo y el otro: las creencias cristianas y las prácticas paganas, la convivencia de los vivos y el placer de los difuntos, el desborde de sexualidad femenina íntima y la valo-

ración social de la señora bien casada, la incertidumbre del juego en la ruleta y el aplauso al verso grandilocuente y trasnochado.

Chico Buarque de Hollanda y Francis Hime crearon para esta película, la música y la letra de aquella pieza tan escuchada aún hoy bajo el título de “Oh, qué será” pero que alcanzó su mejor significado en el conjunto de este filme que cuenta la anécdota de una profesora de culinaria, sacudida por la ansiedad del erótico. La voz dulce del intérprete y el arrullo de los instrumentos musicales recrean sin decirlo la piel anhelante de caricias y penetraciones salvajes, los mordiscos suaves por cuerpo y alma y el mundo de dominación y mentiras. Es el mun-



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog “Tarjeta de invitación a cine” tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com



do colorido del imaginario femenino que termina imponiéndose y sometiendo hasta en la otra vida a la masculinidad fluyente y cansada.

Bruno Barreto, el director de la película, tuvo uno de los mejores logros del lenguaje cinematográfico al contar sin contratiempos narrativos esa convivencia de la charada social y la seria historia de la vida profunda del placer femenino y de seguridad del vecindario. Eso por un lado, y por el otro, la convivencia de las prácticas religiosas y su diversa manera de tener fe en las conexiones de los mundos del aquí y ahora, y el del más allá de la muerte. Sin especulaciones sobre la trascendencia espiritual, su narración es fiel a la trascendencia de la carne, el color, los perfumes, las frutas, la amistad, la poesía, el retruécano y el chisme. Todas las imágenes ruedan al ritmo vertiginoso de una vida que puede dar marcha atrás para recomponer el presente según el deseo del sujeto y los alcances de las deidades africanas.

Nada de eso sería posible sin la historia original: la novela homónima del autor brasileño don Jorge Amado, militante comunista como Pablo Neruda, pero que más acá de los panegíricos de partido dedicó su vida literaria a exponer anécdotas sobre la identidad del deseo entre los grupos más disímiles y contrarios, y la igualdad social frente a los fenómenos de la vida profunda. Aún en la fábula escrita como regalo de primer cumplea-

ños a su primogénito, mientras estaba medio exilado en París, titulada "Historia de los amores entre el gato Manchado y la golondrina Siñá", este autor recrea la convivencia imposible de los grupos sociales, raciales y naturales excluyentes.

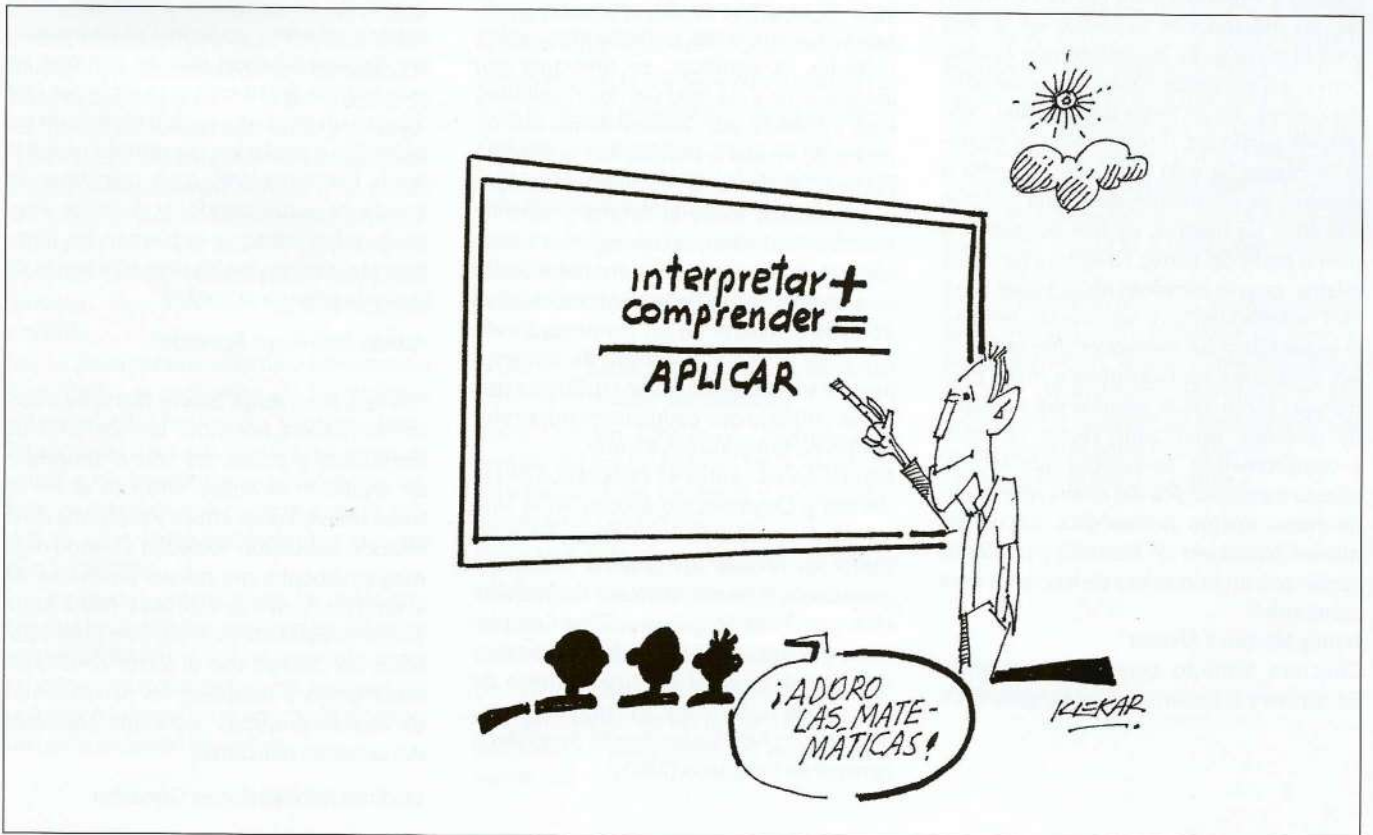
Por supuesto: la historia en la novela es muchísimo más compleja que la anécdota cinematográfica de Barreto. La novela es un verdadero tratado de cocina mestiza brasileña, una descripción de los ambientes prostibularios poblados de mujeres comunes, meretrices que antes que explotadoras del sexo son matronas que aconsejan y enseñan el placer para mejor satisfacción de clientes y prostitutas, borrachines empedernidos, jugadores de azar embaucadores y solidarios hasta más allá de la muerte y poetas del licor y del verso altisonante. También es una excursión por las prácticas religiosas que conservan el culto de los dioses originarios de los africanos traídos como esclavos por los colonos portugueses. Todo está relatado sin más límites que los que imponen la narración de la historia.

En un hermoso relato sobre su infancia, cuenta don Jorge Amado –el autor de la novela– sus inicios en la literatura. Según esa narración, se trató de que por allá en lo que hoy sería grado noveno tuvo un profesor de la asignatura que pasando el tiempo académico no se hacía presente en el salón para dictar sus clases. En atención a las quejas de los estudiantes, el

Rector les sugirió que hablaran con el dicho profesor. Y así fue. Se dirigieron a las habitaciones del docente y lo encontraron embebido en la lectura de libros que inundaban con su desorden toda la morada profesoral. Antes que los alumnos reclamaran, el profesor fue hablándoles de los libros que estaba leyendo, de la vida de sus autores y sus disputas. Conforme iban entrando los jóvenes, el profesor les pedía recoger los libros diseminados por el sitio, de forma que tuvieron que sentarse en el suelo a escuchar la más maravillosa clase de literatura que de ahí en adelante no tuvo ni horario, ni salón de clases sino libros en poder de los estudiantes y un interlocutor para comentar el desarrollo de sus lecturas.

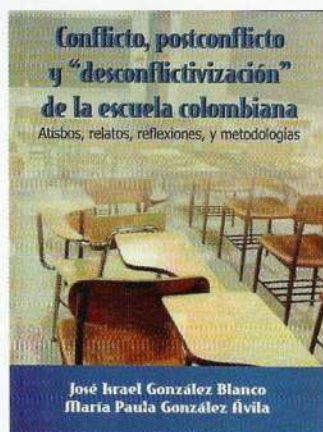
Según el autor, ese es el fenómeno pedagógico de la literatura que más allá del aprendizaje de nombres, títulos, corrientes y escuelas lo llevó a la escritura con el desenfado de un joven de barrio descriptor de los amores y mujeres con quienes había conocido de niño lo que es el cariño maternal.

Uno como lector cotidiano puede estar cierto que la pedagogía está transitada como la vida profunda de doña Flor por un profundo anhelo: compartir el deseo de saber. Por encima del privilegio del maestro como autoridad, el fenómeno pedagógico se funda en la igualdad social de enseñantes y estudiantes, sea cual sea el camino metodológico escogido.



Conflicto, postconflicto y "desconflictivización" de la escuela colombiana

Autor: José Israel González Blanco
Editorial: Códice Ltda.
Páginas: 152
ISBN: 978-958-752-027-9



"La estructura del texto permite que cada una de las 21 lecciones, pueda leerse en clave de Rayuela (Cortázar, 1963)... Estas lecciones interpelan, al Estado, sus políticas, la vida de los y las maestras, la opción de una orientación escolar, la historia de Colombia y los actores armados, la pretendida y casi siempre inocua acción de las normas y especialmente las de convivencia, las afectaciones (suicidio) en la vida y en la escuela. Es indudable que la obra convoca a sus lectores para provocar posibles nuevas trayectorias de reescribir cada historia particular, desde el aula, la escuela, la ciudad, la vida propia de maestro o maestra, de estudiante, de mamá (porque son ellas, las madres, las que ocupan una buena parte del texto). La lectura de los 21 relatos, puede provocar ideas sobre posibles ordenamientos o secuencias, pero en la expectativa de reconocer que quien lo lea, encuentre motivaciones e ideas para trabajar tanto en la escuela en su papel de docente, orientador, rector reflexivo y comprometido. Es posible que la propuesta metodológica del relato, que emerge como opción pedagógica, encuentre nuevos hacedores de historias y podamos contar con un sinnúmero de lecciones para compartir"

Nancy Martínez Álvarez

Directora Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE.

Hacer visible lo cotidiano

Autor: Miguel Ángel Santos
Editorial: Akal
Páginas: 207
ISBN: 978-84-7600-651-1

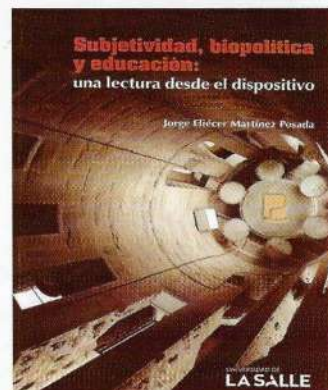


A través de esta obra, se pretende acercar al lector a los presupuestos teóricos y a las estrategias metodológicas que hacen del proceso evaluar una rigurosa investigación. La finalidad es comprender en profundidad la naturaleza de los discursos, relaciones y prácticas de la escuela, tomar decisiones que la mejoren, alentar y desarrollar la profesionalidad de los docentes y generar teorías que expliquen e interpreten la realidad escolar. La evaluación que aquí se propone es de naturaleza cualitativa, da voz a los participantes, utiliza métodos etnográficos, se preocupa por los procesos y no sólo por los resultados, está inspirada por valores democráticos, pretende ayudar a transformar la práctica profesional desde la reflexión sistemática y compartida sobre la misma y permite transferir los hallazgos conseguidos a otros centros docentes. La visión panorámica que ofrece la obra (teórica-metodológica-ética) la convierte en un instrumento eficaz para impulsar procesos de autoevaluación y heteroevaluación cualitativa que harán visible lo que cotidianamente se vive dentro de la institución escolar.

Miguel Ángel Santos es catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universidad de Málaga. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras. Es autor de una veintena de libros y de numerosos artículos de investigación, en Akal ha publicado Aprender a convivir en la escuela (2003).

Subjetividad, Biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo

Autor: Jorge Eliécer Martínez Posada
Editorial: Universidad de La Salle
Páginas: 152
ISBN: 978-958-8844-53-4



"La pregunta que surge inmediatamente al considerar este libro de Jorge E. Martínez podría ser la de ¿cómo articular un trabajo disperso en tantos lugares, con intereses distintos, con expresiones analíticas e históricas tan diferentes? Quizá deba decirse, a modo de respuesta provisional, que tal dispersión se da en un campo de problematizaciones con interconexiones ficcionales construidas como estrategia para delinear un espacio posible de interrogación acerca de las relaciones complejas entre sujetos, saberes y poderes. Los interrogantes de investigación que se agrupan en este trabajo serían entonces las líneas que dibujan un error, en el doble sentido de exploración y traslación sin sentido (valga la ironía hermenéutica), cuya preocupación constante sigue siendo, al decir de Foucault, 'saber cómo se gobiernan los hombres (a sí mismos y a los demás) a través de la producción de la verdad'".

Adrián José Perea Acevedo

"En este libro Jorge Eliécer Martínez aborda de manera magistral las nociones de dispositivo y poder, no con el propósito de erudición filosófica sino con el fin de hacer una reflexión crítica y profunda de la relación educación-sociedad. Cuando digo magistralmente, me refiero precisamente al tono discursivo de esta obra: habla Jorge Eliécer el maestro; es decir, este libro establece un diálogo con el lector neófito en estos temas y establece las herramientas de análisis propicias para una ontología del presente educativo.

Vladimir Alfonso Núñez Camacho

La estandarización de la evaluación

Autor: Juan Arancibia

Editorial: Internacional de la Educación

Páginas: 123



El presente trabajo forma parte de una investigación encargada por el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina con la finalidad de sistematizar los impactos de la estandarización de las evaluaciones docentes y de estudiantes. El proceso fue realizado con el aporte del sindicato de educadores de Noruega Utdannings Forbundet.

El Comité Regional pretende dar a conocer los objetivos explícitos e implícitos que estas evaluaciones persiguen y los modos en que se realizan, y revelar que estas evaluaciones tienen un profundo impacto sobre muchos aspectos del proceso educativo. De manera general, y desde la perspectiva de los trabajadores de la educación y sus organizaciones, estos impactos no son positivos. En este trabajo se han incluido a los países de la región donde los procesos evaluativos están más extendidos y consolidados o donde recientemente presentan características más agresivas hacia el cuerpo docente.

Se ha incorporado, además, información cuantitativa y cualitativa de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales dirigidas a los estudiantes, así como de pruebas nacionales destinadas a docentes. Esto no significa que se reconozca la validez de ellas como instrumentos que miden la calidad.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones que los gobiernos neoliberales difunden son utilizados para justificar los cambios que se vienen introduciendo y no representan una visión integral ni un adecuado diagnóstico de la situación educativa.

Correo Pedagógico

N° 26. Agosto 2015

Editorial: Manigraf CEID EDUCAL



Artículos

Edgar Romero Cabrera: los maestros de hoy y la conciencia y dignidad de clase en la institucionalidad sindical

Diva Nelly Mejía Franco: que es una experiencia pedagógica alternativa

Ponencias

Teresa Zúñiga Díaz: la ley general de educación un desafío a la apertura, hay que retomarla, aplicarla y defenderla

Sandra Victoria Trejos Ruíz: la calidad educativa: una mirada desde el rol docente

Jaime Hernán Echeverri Gómez: una concepción emancipadora de la jornada única

Waldo Rivera: la ley general de educación y los modelos pedagógicos institucionales

Yuri Bibiana Gómez Rivera: la acción colectiva: una posibilidad hacia la reivindicación del verdadero sentido de la educación

María Luz Eneidy Buitrago Cardona: función social de la educación, desde la perspectiva de formar seres humanos, muy humanos

Olivia Aristizábal Murillo: demandas actuales en la formación de maestros

María Orliyam Echeverry Atehortua: el sentido de los estándares en la organización nacional del comercio y sus implicaciones en la calidad educativa

Paula Andrea Duque: la inclusión en el aula

María Libia Herrera Cardona: el papel de las ciencias sociales en la globalización y en la defensa de la educación pública

Evaluación de carácter diagnóstico formativa: un avance en un panorama de crisis económica y profundización de la política neoliberal

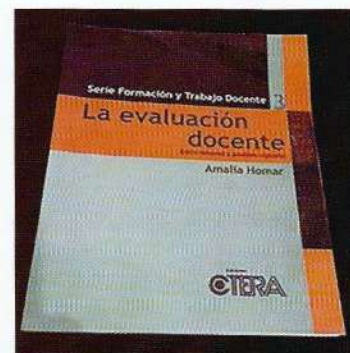
La Evaluación Docente

Autor: Amalia Homar

Editorial: Ediciones CTRA.

Páginas: 88

ISBN: 978-987-25613-0-7



“Los debates instalados al interior de la Confederación de los trabajadores de la República Argentina-CTERA, generan la preocupación por producir conocimiento acerca de la evaluación docente.

En este libro, producto de una investigación de tesis de maestría, se pone en tensión la relación entre “la evaluación de las prácticas docentes, políticas educativas, carrera docente, normativas y significados que construyen maestros y directivos.”

Se analizan las rupturas que se generan entre la intencionalidad de las políticas educativas expresadas en las normativas y lo que sucede con las prácticas de evaluación en las escuelas; el deber ser de la evaluación que expresan los docentes y las prácticas de evaluación de las que dan cuenta. Se visibilizan los temores que genera pensar la evaluación por fuera de la carrera docente y su necesidad de transformarla en una instancia educativa, que desnaturalice prácticas e interrogue sentidos y significados.”

Amalia Homar es Magister en Metodología de la investigación, profesora de ciencias de la educación, maestra, investigadora y docente de Institutos de Formación Docente y de la Facultad de Humanidades de la Provincia de Entre Ríos, Argentina.

(Tomado de la contracarátula.)

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006