Revista Correo Pedagógico

CEID ADIDA

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes

Medellín - Antioquia Año 22. Abril 2014 N° 57 ISSN 1794-550X



"La educación es la toma de conciencia histórica mediante la reflexión sistemática e intencionada sobre las representaciones y prácticas sociales, o sea, sobre el deber ser y el hacer social".

En ¿Qué reformó la reforma educativa?, Corporación Región, 2002, p.47

CONTENIDO:

EDITORIAL 3

NOTA ACLARATORIA 4

APORTES PARA PENSAR EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO HOY 5

SABER DEL ESTADO Y SABER DEL MAESTRO: LA LUCHA POR LO REAL 10

LA FORMACIÓN DE REDES DE DOCENTES COMO SUJETO POLÍTICO 19

INTRODUCCIÓN 20

LAS REDES DE MAESTROS, UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA . 21

FORMAR_NOS COMO MAESTROS: UN ACTO POLÍTICO EN CLAVE DEL SUJETO Y DE LA NARRACIÓN 23

APRENDIENDO CON FREIRE, UNA EXPERIENCIA EN CRECIMIENTO 30

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO 35

DE GANCHO Y GANCHO CIEGO: EN EL OJO DEL URACÁN DE LA CULTURA 39

ENSEÑAR O EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD 45

UN CURRÍCULO MODELO 46

LAS OTRAS PREGUNTAS: NO BUSCAR LAS LLAVES BAJO LA LUZ INCIERTA 49

LO ALTERNATIVO COMO POSIBILIDAD PARA PENSAR UN MODELO PEDAGÓGICO 55

BIBLIOTECA CONCERTADA ADIDA-COMFENALCO 58

MI REALIDAD COMO MUJER 59

PRISMA 60

POEMAS 62

Los artículos aquí publicados son de absoluta responsabilidad de sus autores y se consideran en permanente estado de debate. Escríbanos adjuntando medio magnético.

Se autoriza la reproducción citando la fuente.

Diagramación, Impresión y terminado:

Ardila Benítez y Asociados Ltda. - Aires Editores
Cra. 39A N° 66c - 31 Loc 101 Villa Hermosa
Tels.: 254 27 85 - 254 34 31/02
aireseditores@gmail.com

JUNTA DIRECTIVA ADIDA:

Luis Fernando Ospina Yepes
Presidente

Gonzalo Hoyos Alzate
Vicepresidente

Omar Arango Jiménez
Fiscal

Wilfredo Machado Palacio
Tesorero

Yony Zea López
Secretario General

Rosalba Vasco Marulanda
Secretaria de Prensa, Propaganda y Publicaciones

Nohemy Tamayo Marín
Secretaria de Asuntos de la Familia y la Mujer

Hanzz Mariaga Cruz
Secretario de Asuntos Pedagógicos y Educación Sindical

Billians Asprilla Sánchez
Secretario de Cultura, Deportes y Recreación

Martha Rocio Alfonso Bernal
Secretaria de Organización y Relaciones Intersindicales

Francisco Alirio Salazar Aguirre
Secretario de Asuntos Laborales y Reclamos

Web: www.adida.org.co

CORREO PEDAGÓGICO:

Consejo de Redacción

Hanzz Mariaga Cruz
Secretario de A. Pedagógicos y Ed. Sindical

Harold Antonio Ibargüen Mena
Dirección CEID

Elkin Jiménez
Camilo César Ruiz

"La lucha por el derecho a la educación básica universal, gratuita, obligatoria y con equidad en la calidad y en el acceso , tiene que estar en el primer lugar de la sociedad, especialmente cuando se afecta a niñas, niños y jóvenes excluidos de la sociedad".

En ¿Que reformó la reforma educativa?, Corporación Región, 2002, p.188.

Editorial

Hoy más que nunca, cuando los cimientos de nuestra democracia son cada vez más débiles, y nos muestran que estamos frente a procesos de inequidad social, abuso de autoridad y desprestigio de lo público; los educadores y educadoras del país, debemos unirnos en una sola voz y levantar las banderas del movimiento pedagógico; movimiento, que otrora como afirma Ocampo (2008 pág. 10) fue protagonista de un gran debate ideológico en el seno del magisterio colombiano; pero el logro más relevante del que puede dar cuenta este movimiento, es haber impulsado y alcanzado la Ley General de Educación.

Es innegable que la lucha que debemos librar educadores y educadoras del país, debe estar en concomitancia con algunos principios enarbolados por el pedagogo brasilero Paulo Freire, y que son expresados por Ángela Antunes en el marco del seminario conmemorativo de los 25 años del movimiento pedagógico y que podemos resumir:

> *Paulo Freire deseaba un espacio de encuentro generoso y fecundo de personas e instituciones movidas por el sueño de un mundo más justo y humano.*
>
> *Él pretendía reunir educadores y educadoras de todas las áreas del conocimiento que trabajaran contribuciones a la construcción de una educación como práctica de la libertad, emancipadora y humanizadora…*
>
> *La utopía que nos mueve es construir la ciudadanía planetaria, combatiendo la injusticia social provocada por la globalización capitalista, educando para otro mundo posible, a la luz de una nueva cultura política…*
>
> *Oponiéndose a toda forma de desesperanza…*

En otras palabras, reavivar la fuerza del movimiento pedagógico es una oportunidad para valorar el papel de la pedagogía en la lucha educativa por la educación pública como se afirma en las memorias del seminario conmemorativo de los 25 años (2008): "a pesar de los avatares propios de la educación y la pedagogía en estos tiempos convulsionados, la pedagogía tiene en sus desarrollos, argumentos, el potencial crítico y transformador requeridos para pensar que otro mundo y otra escuela son posibles".

…el interés existente en el magisterio colombiano por hacer de la pedagogía una manera más para profesionalizar el ejercicio de la docencia y valerse de ella como posibilidad intelectual y organizativa capaz de impugnar la negativa incidencia de los modelos neoliberales en educación y avanzar hacia una propuesta alternativa de política educativa y escuela pública.

Como diría Paulo Freire, dejamos abierto el debate, en torno a las condiciones de posibilidad para asumirnos sujetos de saber y de poder, con capacidades para transformar desde la escuela pública, las condiciones de dominación y opresión a los que son sometidas las clases menos favorecidas de este país. Los invitamos pues, a conmemorar, con diferentes eventos, estos aniversarios, para repensar la teoría y la práctica pedagógica.



Nota aclaratoria

En el marco de la publicación del presente correo, es importante hacer claridad que los artículos de los doctores: Alejandro Álvarez, Humberto Quiceno y Roberto Pulido, al igual que el de las doctoras Mireya González y Ángela Mena se presentaron en el marco del Primer Encuentro de Pedagogía Investigación y Experiencias Alternativas. También he de aclarar que la publicación se hace con el consentimiento de los autores y se ha comunicado a los organizadores de dicho evento del procedimiento.

De otro lado, las fotografías que se usan en la publicación también hacen parte del archivo fotográfico del mismo evento, para lo cual se pidió el consentimiento de algunos integrantes del comité académico del evento, quienes dieron su aprobación con la salvedad de dar el crédito.

En lo personal, y en nombre de la organización (ADIDA) damos las gracias tanto a los ponentes como a los organizadores que al dar su aprobación permiten que la comunidad educativa de Antioquia, pueda disfrutar de este valioso aporte de académicos connotados del país, personas e instituciones que en verdad nos preocupamos por la formación y el bienestar docente.

Finalmente dejamos abiertas las posibilidades para que en este 2014, nuevamente podamos aunar esfuerzos en procura de organizar el 2º Encuentro de Pedagogía Investigación y Experiencias Alternativas.

Harold Antonio Ibargüen Mena
Director del CEID-ADIDA
Integrante del Comité Organizador Primer Encuentro



APORTES PARA PENSAR EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO HOY

Alejandro Álvarez Gallego
Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica



Sería importante revitalizar la discusión que recientemente era tan fecunda acerca de lo que podía o no significar la pedagogía como saber fundante de la profesión del maestro. La debilidad actual de estas reflexiones nos han dejado en manos de los tecnócratas que imponen sus verdades con base en criterios eficientistas y efectivistas, buscando resultados que no admiten discusión, según ellos. Es lo que ha pasado con quienes redujeron el debate pedagógico a un asunto de estándares y competencias evaluados en pruebas censales.

Revitalizar la discusión significa tomarse en serio la pregunta por lo que hay que saber hoy, cómo puede accederse a ello y sobretodo cómo

"Ahora, paradójicamente, quieren despolitizar el lenguaje de la educación, mientras reproducen y legitiman ideologías capitalistas, neoliberales y neoconservadoras".

E. J. D.

incidir en los procesos de legitimación y deslegitimación de lo que se considera verdad o no. Dado que este proceso de legitimación y deslegitimación de las verdades ya no pasa fundamentalmente por lo que se considera científico o no, entonces la pedagogía tiene que ocuparse de asuntos que definitivamente desbordan el problema de los métodos de enseñanza; ese era el lugar que le habían asignado cuando los cientificistas le pedían a los maestros buenos métodos para enseñar lo que ellos producían. Ahora el debate es a otro precio.

Desde dónde hablamos:

- La tradición del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica plantea desde finales de los años 70 que el maestro ha sido históricamente despojado del saber pedagógico, como soporte de su oficio, lo cual ha vulnerado su autonomía en tanto trabajador de la cultura, un sujeto capaz de proponer e incidir en la configuración del tejido social. Al mismo tiempo otros intelectuales y grupos universitarios estaban por primera vez pronunciándose en contra de una reforma curricular que sucedería a finales de los 70 y comienzos de los 80.
- El Movimiento Pedagógico Colombiano fue una movilización de los maestros que se ocuparon autónomamente de su formación en ejercicio y decidieron reflexionar sobre su quehacer en clave cultural (atravesado por tres ejes, el de la teoría – la política – y su práctica). Instalar la pregunta por el Estatuto Intelectual del maestro fue un acontecimiento reciente que data de hace apenas 40 años, cuando en los años 70 se dieron las condiciones para que el magisterio adquiriera su condición de actor social y político y desde allí emergiera su condición de trabajador de la cultura (el lugar desde donde habla) como un proyecto, y ganar la voluntad política del sus sindicatos, el reconocimiento del Estado y la sociedad.

Estos dos hechos estuvieron cruzados por la reforma educativa de los 80 que buscaba, en el marco de una reforma mundial de la educación, rectificar las tesis desarrollistas del Estado benefactor, pues no había superado la pobreza y estaba generando un preocupante endeudamiento de los países latinoamericanos con la banca mundial que había invertido en infraestructura, revolución verde, industrialización, urbanización. Se comenzó a buscar racionalizar el gasto social del Estado y para ello se debía hacer más eficiente la labor de los maestros en las escuelas a través de una estrategia curricular, que al tiempo que mejorara los aprendizajes (se comenzó a poner el énfasis en la Calidad), racionalizaba sus tiempos y así hacía más eficiente la inversión (se dejó de hablar de gasto y se comenzó a hablar de inversión).

Todo esto puso en el centro del debate al maestro.

El magisterio adquirió un estatus profesional cuando accedió a la universidad para su profesionalización. Esto fue una reivindicación propia, pero también fue una estrategia desarrollista que buscaba ampliar la cobertura en educación secundaria y media técnica, para lo cual necesitaba especialistas en disciplinas que estaban en la universidad y no en las antiguas escuelas normales o institutos de formación pedagógica para los maestros de primaria.

Desde entonces el magisterio ganó mayor protagonismo por el peso de su responsabilidad en la estrategia del desarrollo (se debían formar cuadros técnicos y una nueva

ciudadanía en una sociedad industrializada y urbanizada), por su capacidad de interactuar intelectualmente con otros actores sociales dada su formación profesional, por su politización (en pleno crecimiento de los movimientos de izquierda), y por su poder sindical, desde donde consiguieron importantes mejoras salariales, bienestar y estabilidad laboral.

Ahora, entrado el siglo XXI, las condiciones han cambiado.

- ✓ El capitalismo desreguló la producción material y con ello el trabajo asalariado, encontrando en la industria cultural los niveles de rentabilidad que necesitaban después de la crisis energética y el jaque en el que habían quedado con los países árabes. Esto significó un giro en los intereses de formación para el trabajo, se requiere ahora una nueva subjetividad que pasa por la capacidad creativa, por la capacidad de movilidad, por la flexibilidad y la versatilidad (competencias para un trabajador polivalente)
- ✓ Las nuevas tecnologías y las formas de vida urbanas (que codificaba simbólicamente los mensajes) estallaron las formas canónicas de producir y circular el conocimiento, con lo cual cambiaron las formas de aprender. Se debilitaron los medios convencionales con los que la escuela enseñaba: el texto y la palabra y se intensificaron las formas visuales y la comunicación instantánea, sin la mediación racional-comprensiva que suponía un ejercicio didáctico de transposición de unos códigos a otros. Con esto se debilitó la autoridad del maestro en tanto representante de un conocimiento que lo necesitaba como decodificador, o como su transformador didáctico, mediador entre las generaciones adultas y las nuevas.
- ✓ La relación del Estado con la economía y con la sociedad se replanteó, retirándose de muchos escenarios en donde intervenía para dirigir o para administrar directamente los servicios que requería el mercado o la sociedad. Disminuir el gasto, racionalizar y hacer eficiente la inversión, fueron las nuevas condiciones para ganar la competitividad en el nuevo escenario económico mundial.

Entonces, ¿qué es lo que importa ahora?

Urge pensar cuál es el presente político en el que nos movemos.

1. La profesión de maestro está en juego, ya no es sólo su instrumentalización, como en los 70, sino su debilitamiento y posible desaparición.

La escuela está desbordada por otras agencias educativas.

Los jóvenes están viviendo un presente complejo que los ubica en un lugar más allá de su condición de estudiantes.

El conocimiento, el saber ha cambiado su naturaleza.

Lo anterior nos exige pensar, en todo caso, un nuevo modo de ser maestros hoy.

Pero el Estado Colombiano ha escogido un extraño camino, único en el mundo, que es el de asignarle su tarea histórica a cualquier profesional que porte una experticia cognitiva disciplinar. Esto es inadmisible; allí hay un asunto político (el maestro es un sujeto movilizador de sociedad), un asunto sindical (hay condiciones laborales vulneradas), un asunto pedagógico (se debilita el saber pedagógico como saber profesional).

Esto nos exige pensar seriamente el quehacer laboral, y presionar un Estatuto Único Docente que dignifique la profesión.

2. La formación de maestros no tiene un horizonte teórico claro.

Las Normales no acaban de definir su lugar como instituciones, en el proceso de desprofesionalización se han debilitado y se siguen extinguiendo lentamente. Hay que retomar, hasta dónde se pueda, el acompañamiento a sus procesos de fortalecimiento.

Las Facultades de Educación nunca acabaron de ubicarse con claridad desde el lugar del saber pedagógico, pero tampoco supieron dialogar con las Ciencias de la Educación, debilitando el campo intelectual de la educación y el campo conceptual de la pedagogía. La formación de licenciados es mediocre. Hay un llamado de atención del Estado y la sociedad frente a este hecho incontrovertible. Hay que pensar el problema en su conjunto: la responsabilidad del Estado, de las Universidades, de la Investigación; el problema de quienes acceden a ella, sus mallas curriculares, el núcleo pedagógico.

La formación de maestros en ejercicio está a la deriva, los Comités regionales de capacitación no funcionan con sistematicidad y no hay políticas claras al respecto. Hay que plantear la necesidad de que estos procesos no se sigan instrumentalizando y que ganen en sistematicidad.

3. La crisis de la Educación Pública trasciende el problema del presupuesto y de su privatización.

Lo que está en juego es la posibilidad de que la Escuela se pueda constituir en un escenario para el pensamiento. Si esto no es así, el maestro intelectual, entendido como un sujeto capaz de deslocalizar lo instituido, perderá uno de los escenarios privilegiados para su producción y reproducción.

La sociedad civil ha mostrado una renovada capacidad de movilización y de proposición. La sociedad apareció con oídos abiertos para plantearse el tema del Derecho a la educación y la gratuidad. Es un reto enriquecer esta discusión, ayudando a pensar qué significaría ir más allá del Derecho para hablar de Bien Común. El lugar de lo común y una nueva manera de ver lo público, más allá de la relación bipolar entre sociedad civil y Estado. Allí habría que mirar qué tan cierto es que la sociedad ya no es solamente capitalista y que tal vez Otro mundo YA es posible y está emergiendo, no en una dirección, sino en muchas, no en pos de un proyecto que se pueda pre-- concebir, sino en un devenir múltiples, plural, pero en todo caso inédito. Debemos estar atentos en nuestras reflexiones y en nuestro quehacer cotidiano a aquello que estaría emergiendo como tercer excluido, como subjetivaciones nómadas, como otras formas de gobierno de nosotros mismos (diferentes a las autoayudas o las propuestas de autogestión que no trascienden el fisicoculturismo y el Yoga de Carulla y El Éxito). ¿Qué significa una práctica sobre nosotros mismos de otro modo? Eso pasa por redefinir el papel del intelectual científico, del intelectual religioso y del intelectual profeta.

La relación de los maestros consigo mismos debe renovarse, debe intensificarse, debe potenciarse, porque en el mundo de la escuela están pasando cosas importantes. Para ello necesitamos una Plataforma que pueda prestarnos el abrigo para pensar de otro modo y generar alternativas pedagógicas, pero en condiciones económicas que permitan financiar proyectos que vayan más allá de la

productividad y la innovación que exige productos competitivos para los TLC.

Dicha Plataforma pensada como Movimiento Pedagógico, sería la confluencia del sindicato, la academia y las organizaciones sociales, donde se diluya el maestro aislado y se configure un sujeto colectivo… donde la investigación no sea el producto específico de un proyecto individual o en grupo, sino donde se movilice un saber que circule socialmente más allá de la escuela, para hacer política (más que incidir en política)… una Plataforma donde no se procura "innovar" a la manera de las experiencias significativas, sino donde se genera la novedad: pues el acontecimiento pedagógico es en cada circunstancia, en cada contexto, en cada momento, distinto. Eso lo muestran muy bien los mapas y el Atlas de la Expedición Pedagógica Nacional… Una Plataforma donde se agencien modos de producir conocimiento y de investigar que diluyan el viejo y terco paradigma de la relación sujeto-objeto, donde la producción de saber pase por renovar lo que pensamos acerca de nosotros mismos, pase por mover el piso que nos vuelve reactivos y nos movilice la capacidad de ser activos. Esto significa potenciar los espacios sociales nuevos, las fisuras, los caminos para ser de otra manera, que ya existen, para abrir el mundo a lo posible, para ser de otro modo, donde podamos valorar (dar VALOR) el bien común.

Todo esto supone destruir, combatir, y desalojar las prácticas que nos individualizan, que nos aíslan, que nos fracturan e incluso que nos identifican. Por eso una Plataforma para diluirnos en un modo de saber-nos que agencie el interés colectivo.

En síntesis, pensar-nos para producir un saber que se haga política, una Plataforma que porte una política del conocimiento en educación y pedagogía colectiva, hecha sociedad, comunidad y vida. Una Plataforma de pares, sin fronteras jerárquicas (verticales) ni institucionales (horizontales). Una Plataforma como un bien colectivo, sin patentes, sin propiedad intelectual.

Esto sería un sindicato, una academia y unas organizaciones sociales pensadas como Movimiento Pedagógico, como un lugar de producción de esa nueva subjetividad Maestro: colectivo de saber.



SABER DEL ESTADO Y SABER DEL MAESTRO:
LA LUCHA POR LO REAL

- "Nosotros, los adultos, hemos transformado nuestra sociedad del espectáculo, en una sociedad pedagógica, en la cual la competencia aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa la escuela y la universidad. Por el tiempo de audiencia y de atención, por la seducción y la importancia, los medios se han apoderado desde hace tiempo de la función de la enseñanza"

Michel Serres.

Humberto Quiceno Castrillón
Profesor del IEP-Univalle Miembro del GHPP



En el marco de este encuentro sobre Pedagogía, investigación y el saber del maestro, voy a establecer mi posición respecto de la actitud del Estado frente a la educación y analizar el juego (posiciones, luchas), en el cual se encuentra el maestro. Es en este lugar o encuentro, desde donde, a mi modo de ver, se puede hablar sobre si el maestro, reproduce o

(...) "Hay que desconfiar de la política placebo tanto como desconfiamos de la medicina placebo".

Benjamín H. Bratton.

no lo que dice el Estado, o si logra ser independiente y autónomo. El punto central de discusión es lo real, la realidad, las cosas y las instituciones. El problema es llegar a contactar la realidad y modificarla, lo real es lo que centra el cruce o no, entre el Estado y el sujeto maestro. El Estado busca, desde la calidad de la educación, mejorar esta calidad, mejorar quiere decir, cambiar positivamente la realidad de la educación. En esta estrategia, el maestro, lleva la delantera, porque es el que está en contacto con lo real. El Estado debe obligar al maestro a hacer parte de su estrategia, de tal modo que opere en su nombre y el maestro debe decidir, si lo hace o no. Es en este punto en donde vale la pena analizar la situación, que enfrenta las dos posiciones, que llamo saber del Estado y saber del maestro.

1. La importancia de la realidad

En Colombia, el problema de la realidad, de mejorar la realidad, se ha convertido en un problema de calidad. En nombre de la calidad de la educación se comprenden casi todos los temas, que tienen que ver con la educación y su transformación. En Colombia, la política pública ha tenido como objetivo mejorar la realidad, lo cual significa mejorar las instituciones, la formación de maestros, la cobertura. La política de calidad de la educación, no significa otra cosa que cambiar y mejorar la educación. Los administradores de la política, intentan transformar el Estado, en un sistema de servicios y de gestiones. Para ellos, los administradores, la política pública en educación, se ejerce de tres modos: por medio de un pensamiento sobre la cantidad, la calidad y las cosas. La cantidad ocupa en mayor medida el interés de la política en educación. Es aquí donde está la mayor apuesta. La política también se ocupa de la calidad, aunque como lo vamos a ver, la calidad se confunde con la cantidad. En tercer lugar, la política se ocupa de las cosas, que de modo general, son las instituciones.

En los planes, leyes, ordenamientos, y lineamientos de política pública, el tema de las instituciones, se toca de forma superficial. Hay para ello una razón: la actual política, gobierna o ejerce su poder, por medio de la fuerza y la forma y esconde, astutamente, la manera como se expresa el poder institucional, de tal modo que pareciera que el problema de la educación, sea un problema de calidad o de cantidad y no de instituciones. Esta ceguera del poder político, ha llevado a que la ciudad se tape los ojos, frente al cambio sustancial de la educación. En el fondo de esta ponencia, quiero mostrar que lo que está en juego, al no pensar el problema institucional, es la propia política pública.

Respecto de la calidad, hay que sacarla de un círculo vicioso, que sirve para designar cualquier cosa y para no decir nada. Todo es calidad, aunque sabemos que nada tiene calidad. ¿Qué es entonces la calidad y la calidad de la educación? es un sistema cerrado que opera sobre la gestión y la administración de la cosa pública y descuida cualquier otro sistema. La calidad no se mejora con mayor gestión y administración, sino con la articulación a otros sistemas. Cuestión que no ocurre con la política de calidad, la política no mejora con mayor participación de lo social, sino con mayor participación de la gente, del sujeto, de la vida y de los sujetos. Los administradores mejoran la calidad de la educación de la ciudad con gestión y normas de gestión. La gente mejora la calidad de la educación mejorando su propia vida. Las cosas cambian si uno cambia y uno no se cambia, porque quiera cambiar, uno se cambia a uno mismo. En estos cambios interiores están los cambios de las instituciones, porque las instituciones no cambian por las normas de la gestión sino por las normas interiores. El valor

no es un servicio, el valor es una norma interior. La calidad no está en el sistema, sino en el sujeto olvidado por el sistema, que también olvida la vida. El problema de la calidad es el enfrentamiento entre el sistema y la vida, a qué le apostamos, ¿al sistema o a la vida? La calidad es un sistema de gestión y la política un sistema de gobierno que gestiona la vida. Ante esa esa forma de entender la calidad, hay que oponer una forma de gobernar desde el fondo de la vida, desde un fondo que no tiene gestión, sino riesgo y peligro.

2. El Estado gestor y la calidad de la educación

El concepto de calidad ha pasado por cuatro fases o campos (paradigmas). Su origen fue económico, exactamente en la industria y más particularmente en el proceso de producción y todavía más puntual, en el producto. La calidad se encontraba al final de todo proceso, era un punto terminal. Estamos a comienzos del siglo XX, cuando se importaron los modelos económicos y productivos de la industria americana, a la educación, transición que fue posible por medio del curriculum. A mediados del siglo XX, la calidad pasó del proceso final, del fin, del producto, a la mitad de todo proceso, a lo que estaba en el medio, ni en el fin, ni en el comienzo, en el medio. Por este cambio de pensamiento, los medios de comunicación se convirtieron en la parte central de todo proceso y de toda producción. Estamos en los inicios de las tecnologías de la comunicación y de la información. La calidad ya no era presentada en el producto, ni era un factor económico, sino un vector comunicativo, un medio. El producto final de la producción, pasó a ser un medio, no de producción, sino de comunicación e información. La calidad estaba en los medios, que unen dos acciones, dos sujetos o dos cosas. La calidad es imagen que representa el objeto y que representa el que lo produce.

La tercera etapa de la calidad aparece, cuando el comienzo de todo proceso es la parte fundamental, cuando la acción decisiva, es saber comenzar. Esto convirtió al diseño del proceso en lo definitivo, el gestor, el que gestiona, el diseño, el administrador. Ya no es la imagen, que es creada por el medio, ya no es el producto que es el final de un proceso. Es la gestión o administración de todo aquello que comienza. La calidad está al comenzar cualquier cosa. Está en el quién y en el cómo. Se trataba de pasar el producto a la imagen y al gestor. ¿Qué hace el gestor? Piensa en el producto final, crea para ello una imagen y diseña un instrumento que relacione, una y articule producto, imagen y diseño. La figura que resume todo este proceso es para el Estado el servicio, prestar un servicio. La calidad que se reconocía en el producto final, y que pasó al medio del producto, ahora la vemos al comienzo. Esto se dio porque apareció el campo de saber de la administración gerencial. El servicio es un concepto que involucra una operación de gestión, de administración y de gerencia, que está al comienzo de todo proceso. La calidad no es un valor económico, no es de comunicación, es de prestar, saber prestar un servicio, es saber empezar algo, la calidad está en el comienzo de una operación que debe prever su punto medio y su punto final, había nacido el sistema.

Un sistema es una operación mediante la cual se ve la totalidad de las cosas, antes de que ellas se den y existan. La calidad pasó a ser un sistema. El primer receptor económico, como producto de calidad, fue el comprador, un sujeto económico. El sujeto debe ver el producto para comprobar la calidad. El segundo receptor o sujeto de la calidad, fue el escucha, el oyente, el

audio, la onda. La calidad estaba en emplear la mejor calidad de onda, de medio audiovisual, de imagen. El sujeto comprueba la calidad cuando la onda lo hace parte de ella, cuando él es el medio para el fin. En el sistema, el objeto a donde se dirige la acción, es el sujeto del sistema, un sujeto virtual. El sujeto que comprueba o siente desaparece, porque en todo sistema el sujeto virtual, es una parte del sistema. No hay forma de comprobar la calidad, la calidad no es del sujeto, nunca hace parte de él, la calidad es del sistema, él contiene la calidad, que un día había comenzado por el sujeto.

Como hablamos de receptores, nombremos también los actores. La calidad como producto creó el trabajo productivo como sujeto que demanda la calidad. La onda inventó la red de comunicación, como el sujeto activo. Una red que le da mucho valor a la máquina. El sistema creó el servicio, que a su vez, creó el portador del servicio, el gestor, el diseñador, el que crea el sistema, ingeniero o vendedor. Por medio de una carambola, la ley y la norma se hicieron al poder del sistema, que hizo que el Estado fuera el poseedor del servicio, y la educación como un servicio que se presta. Había nacido el estado no benefactor, sino el Estado vendedor de servicios, de sistemas, el Estado empresario, mercader. En palabras mayores, el gerente.

Nos falta un cuarto sentido, que tiene la calidad, no nacida de su propia naturaleza, sino adquirida. Hablamos de la carambola que se incorpora a la calidad, que no es otra cosa, que la estrategia que se apodera de ella. Esta consiste en apropiarse de los tres sentidos de calidad, de los sujetos de la acción y de los objetos de recepción. Este apoderarse lo hace cualquiera, cualquier órgano de poder que quiera ejercer el poder. En la educación, el Estado se apoderó de la calidad tal y como la hemos descrito. Hizo de ella una fuerza de poder. Cuando decimos Estado, no nos referimos a la administración del Estado, también a sus distintos aparatos: empresarios, órganos políticos, el ejército, la sociedad civil y todos los aparatos de educación, escuelas, universidades, fundaciones. El Estado se apoderó de la calidad, es decir, de la economía y su producto, de la comunicación y sus medios, de la administración y su gestión. La calidad, ejercer la calidad, es ejercer el poder desde estos sitios, campos y saberes.

La ley 115 sobre la educación, de 1994, nos resume en forma clara, la estrategia de la calidad de la educación. Esta ley regula el servicio educativo y lo hace mediante normas, para que ellas lo regulen y lo administren. El servicio educativo comprende el todo de la educación, su totalidad: programas, instituciones, sujetos, recursos, materiales y estructuras. El servicio lo presta el Estado y deja que los particulares toman la iniciativa en algún punto de la educación, aunque se regula según normas de gestión y de administración. La calidad aquí directamente es gestión administrativa. Aunque la ley no lo dice, ya lo sabemos, es también del producto y de la red (lo que une una cosa con otra). Calidad es el poder sobre el todo de la educación, cada una de sus partes y la relación entre ellas. Es muy fácil de ver si hay calidad o no: basta ver si el todo está unido, si las partes están relacionadas, si cada parte es parte del todo. Esto se llama sistema. La calidad es un sistema de interconexión, que tiene un fin, una parte media y un principio. La educación como servicio empieza por el Estado y su fin es el resultado, lo que queda en la mitad, es el modo de hacerlo, que es lo que se llama gestión y administración. Todo ello forma un sistema integrado.

El concepto de sistema tiene una larga historia. El primer sistema fue natural, el segundo, lingüístico, el tercero social, el cuarto científico

y el último de gestión. Uno puede hablar de sistema y con ello define la calidad del mundo natural, del mundo social, del mundo científico o del mundo de la educación. Bien, la gestión, es lo que define para el Estado (según la ley) el mundo de la educación. La gestión garantiza la calidad, que no es natural, de lenguaje, social, científica sino que es de gestión, es decir, administrativa. Para crear un sistema formal, donde cada parte esté unida al todo y el todo relacionado a sus partes. Por ejemplo; dada una situación educativa, falta de aprendizaje. ¿Cómo opera la calidad? el Estado que presta la calidad, opera así: el aprender es un problema administrativo. Hay que verlo en el sistema. Vamos a él, qué dice. En el sistema aparece la situación en medio de la totalidad de la ciudad. La educación está sistematizada: gráficas, curvas, vectores, esferas, palitos, datos, estadísticas. La situación negativa se deja ver en el sistema. El gestor o administrador: va a corregir la situación, es decir, mejorarla, lo hace en el sistema. Dice: es de recursos, de gestión, de eficacia, de materiales, de programas, de institución.

El Estado opera en el sistema, no lo hace en el mundo natural, en mundo del lenguaje, en el mundo social o en el mundo de la ciencia. Como sabe que si se queda en sistema, se aleja de la realidad, intenta llegar a lo real. La ley lo prevé, hay que prestar el servicio con calidad. Este servicio se presta con normas y otra vez gestión. ¿Qué normas? Jurídicas, legales, procedimentales, penales, sancionatorias, limitantes, reguladoras. Estas normas se dirigen a lo real, para mejorar la situación de falta de aprendizaje, falta, detectada en el sistema. Entre el sistema y la realidad, se pone la norma y la gestión. La relación de normas y gestión resuelve el aprendizaje. Porque la situación de aprendizaje es una parte del sistema y como parte, no necesita ir a lo real. Una falla en la calidad, es una falla en una parte del sistema que se resuelve, uniendo esta parte con otra o con el todo del sistema.

Quiero dejar claro, que para ver la calidad de la educación, para resolver la calidad, no pueden entrar otros sistemas, los otros sistemas, el natural, el lingüístico, el social, el científico. Si alguno de ellos entra, se daña la calidad, porque se daña el sistema que es fundado en el de gestión y de administración. En Colombia es así, cosa que no ocurre en otros países. En Europa, la calidad también es de gestión y de administración. Pero la han articulado a los otros cuatro sistemas. Por ejemplo el natural. Si el aprendizaje falla, puede ser porque hay una causa natural: la geografía, los accidentes, la tierra. Puede ser por un problema de lenguaje, el habla del alumno, la dislexia, el silencio, la ausencia de reglas gramaticales, etc. Si es un problema social, se resuelve socialmente: clases sociales, pobreza, falta de capital cultura, de valores, de asistencia social. Puede finalmente ser por la no compresión de conceptos, de estructuras cognitivas, de metodologías, de formas de pensamiento. Involucrar todos los sistemas crea otra unidad sistemática, la unidad ciencias de la educación (Francia, España, Bélgica), o la unidad saberes y pedagogías críticas (USA) o la unidad estudios de estudios y de pedagogía (reino Unido) o la unidad pedagogía y educación (Alemania). La calidad pone en juego el tipo de sistema, el tipo de poder y el tipo de saber. En Colombia esta forma de entender la calidad nos crea un Estado normativo, legal, un estado gestor, gerente, que usa como calidad un sistema de administración, alejado de la realidad y cuyo objeto no es la gente, el niño, el maestro, sino el cliente y el mercado.

3. El maestro y el mejoramiento de la realidad

El Estado ha construido a su largo de su historia múltiples saberes para mejorar la realidad. Sólo desde la modernidad, ha construido el arte de gobernar. Luego la ciencia del gobierno. Más tarde la gestión y administración. En la actualidad, lo hace mediante tres grandes figuras soberanas: el hombre, el derecho y la vida. Estas tres figuras se entrecruzan de distintos modos, desde el hombre, surgen toda clase de humanismos científicos, el derecho para todos y desde todos, de los niños y del cualquier ser humano. Del derecho hacia el hombre, hacen su entrada las formas nuevas de la vida, la gestión del medio ambiente, la primera infancia, la ciudad educadora. Desde la vida, hacia el derecho, el hombre, las políticas de asistencia social, los sistemas que se preocupan de la vida y del ambiente. Lo que se llama la gestión de la vida. En la educación y esto desde la segunda mitad del siglo XX, se ha creado la ciudad educadora, la ciudad abierta a la educación, los mega colegios, las ciudadelas de la educación, la ciencia y la tecnología de la educación, la participación, la motivación, la deliberación, las redes, los sistemas virtuales. Estrategias estatales como la inclusión, la educación para todos, la igualdad y la equidad.

Llamo a esta política mundial, saber del Estado, cuyo destino es la globalización y la mundialización. Se dirá que no podríamos estar por fuera de este saber y de esta política. Que el maestro debe ser un actor importante para ser el protagonista de esta política y de este saber. Lo que hay que tener en cuenta es que el saber y esta política global, vienen aparejada con su propio actor que no es el maestro. Una larga cadena de sustitutos se ha inventado, desde el gestor hasta el ayudante, el planificador, hasta el colaborador. Aprender durante toda la vida, significa que el maestro só0lo hace una parte y muy secundaria de la educación. Restituir la enseñanza como existencia vivida, significa que es en la larga vida del hombre que tiene lugar la educación, en esa larga y extensa vida se introduce de todo aquello que antes no educaba, la empresa, las redes, los centros de asistencia, las unidades de vivienda, la comunidad religiosa, la red cívica, social y técnica. La educación está en todas partes y viene de cualquier medio, sea éste un laboratorio, un entorno o una educación marginal. Lo que da lugar a sistema global y abierto para educarse, a la educación interactiva, educación de laboratorio, educación por internet.

Este saber global, que va del hombre a la vida y al derecho, es el saber que la globalización y la mundialización quieren introducir en la sociedad como el modelo de educación moderna. Este saber no toca en ningún sentido el interior de las instituciones de educación, que mantienen sus tres grandes formas de control: el encierro, la corrección y la asistencia social. Viejas normas con nuevas leyes y el mismo sistema de encierro, que pasa de ser un encierro disciplinario, a ser un encierro social, virtual, tecnológico, como bien lo dice Virilio. Es en esta permanencia de las viejas formas del poder, que la transformación o mejoramiento de la realidad, se hace imposible, al menos para toda aquella población que ha estado encerrada desde el siglo XVII, desde que nace la escuela.

Es en este saber de las normas, leyes y espacios de la educación y sobre todo de la escuela, en donde vemos la importancia de la pedagogía y el saber pedagógico el maestro. Al Estado y su saber global, no les interesa cambiar las normas aunque introducen nuevas leyes y nuevos espacios. Nuevas leyes, como la ley 115, el

código del menor, los derechos de los niños, el derecho, de los discapacitados, la inclusión social, la diversidad cultural. Nuevos espacios, como la ciudad educadora y los mega colegios. Viejas normas, como el reglamento disciplinario, la inclusión como encierro, la exclusión social, la repartición del conocimiento, la selección de colegio y escuelas, la distribución curricular, la jerarquización de las tecnologías.

La exclusión de la pedagogía es un signo, un síntoma y un diagnóstico, que revela la estrategia del saber estatal, en cuanto se refiere a no tocar las normas, leyes y espacios, que han caracterizado la educación y la escuela. Por pedagogía hay que entender una nueva manera de pensar, intervenir y cambiar las normas, leyes y espacios. La pedagogía cuando nació, tuvo ese objetivo, hacer que el hombre construyera las normas, con el fin de impedir que sobre él, recayera la fuerza del poder. Usar el saber pedagógico para escapar del poder, convirtiendo el hombre en sujeto autónomo y libre. La pedagogía activa, de la escuela nueva, tenía ese objetivo. Volver al hombre independiente, libre y soberano frente a la autoridad, el encierro y la disciplina. Hoy, no podemos mantener la definición de pedagogía tal y como se construyó en el siglo XVIII-XIX. La pedagogía ha de cambiar de sentido, no dirigirse al interior del hombre y de su conciencia, sino dirigirse hacia el exterior, hacia el poder social, las nuevas leyes y espacios, con el objetivo de educar el sujeto, mediante su liberación de las ataduras de las nuevas normas y de las viejas normas. Operación y acción, que no puede hacerse sino es modificando nuestra relación con la moral, la ética y el sentido que le damos a nuestra vida y a nuestro saber. Hay que comprender que el aprender durante toda la vida, la vivencia significativa, la ciudad educadora, la importancia de los entornos de aprendizaje, la diversidad y la inclusión, son las nuevas reglas morales que controlan, desde los nuevos espacios y normas, nuestra relación con el saber y con nosotros mismos. Ante esta situación, es necesario construir una pedagogía de las normas y leyes, que muestre que estas consignas y objetivos, mantienen las viejas normas, ya no en forma de disciplina, autoridad, encierro físico, pero sí bajo la forma de gobierno de la vida, uso del tiempo libre, educación sexual, formación ciudadana y convivencia.

Esta sociedad y su saber estatal, nacen del choque entre la sociedad moderna y la pos-sociedad, o posmodernidad, nacen del encuentro y desencuentro entre las viejas normas y las nuevas leyes con sus espacios. Es en este punto en donde se requiere que la pedagogía y el maestro se encuentren, después de largo tiempo de no hacerlo. Este encuentro se produce en lo que Bruno Latour llama, el saber local, que yo definiría como el saber pedagógico local, el saber de la comunidad pedagógica, el saber del encuentro. ¿Qué es un saber pedagógico local? Es un no lugar, como lo dice Augé, una heterotopía, como la define Foucault. Por saber local no se entiende el saber de una zona o de la localidad, es un saber que deriva su nombre del punto hacia donde se dirige, que es lo real. Lo local es lo real, se antepone a lo global, porque este saber global no puede llegar a lo real, y nos invita a que nos quedemos en lo global, como el saber de lo general, un saber que no cambia nada de las cosas, pues no penetra en ellas. Definamos el saber local.

1. El saber local no es aquel de la norma y la gestión, que es el saber global, de la globalización. Es el saber de las comunidades, de las instituciones, de los grupos y de los sujetos. Un saber que no se

dirige a gestionar o administrar, sino a organizar experiencias propias. Estas experiencias nacen de conflictos, luchas, diferencias, rarezas, situaciones diversas, dificultades, problemas, encrucijadas que se viven en instituciones, en zonas, en barrios, en comunidades. El gran problema de la gestión y la administración es que no llega a lo real, se queda en planear y evaluar dentro del sistema. El saber local es aquel que nace de lo real, de las cosas, de las situaciones. La mejor de todas, el conflicto.

2. Saber local es también el saber de la ciencia, la investigación y los estudios. Este no es saber de gestión o de gobierno, no es un saber del cuidado de sí, es un saber de conceptos y de teorías. Los pronuncia el profesor, el investigador, el experto en ciencias. Este saber nos da el sentido de la historia, de la evolución de un concepto y de un objeto. También es la forma como este saber ha sido usado en las sociedades, en las escuela, por parte del maestro o de las instituciones.

3. El saber local es de las comunidades, grupos y redes. Nuevos sujetos que han llegado a la escuela desde afuera y chocan con el adentro. Nuevos sujetos que traen nuevos discursos.

4. Lo local es un saber que penetra lo real, que interviene en las instituciones. Un saber de hechos, acciones y visibilidades. Se interesa más por el hacer que por el pensar o el saber del deber ser. Saber es fin de la práctica.

5. En su conjunto, el saber local es el saber del sujeto, de la acción del sujeto. Saber local es el saber de la acción, del acto, de la actividad del sujeto, de los sujetos o los grupos. Saber local es el saber de las prácticas. Lo que pasa en la escuela se retoma en lo que pasa, en la acción misma de pasar. Es un saber inmediato, empírico.

Es este saber local, pedagogía del saber local, el que hay que oponer al saber del Estado y su saber de calidad. Esta pedagogía es local porque enfrenta lo global, enfrenta las normas y las leyes, no para abandonar las nomas y leyes, sino para cambiarlas y se cambian, si la comunidad local, con saber local, logra relacionarlas con las propias experiencias de saber local. La calidad del Estado, busca que el maestro sea el gestor de su calidad, y abandone la calidad local, que es aquella que reintegra a la propia vida local, los intereses globales y mundiales. Por encima de lo global está lo local, el saber de la comunidad local, es esta estrategia la que puede y debe dar calidad de vida, no sólo al maestro, sino a la política pública de una sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Augé, M. (1998) Los no lugares. Espacios del anonimato. Barcelona, Gedisa.

Borges. El otro. En Obras completas.

Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Buenos Aires, Amorrortu.

Escobar, A. (2005) Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá, ICAH / Universidad del Cauca.

Latour, B. (2008) Reemsamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red. Buenos Aires, manantial.

Nancy, J. L. (2013) La ciudad a lo lejos. Buenos Aires, Manantial.

Expósito. R. (2006) Bíos. Biopolítica y filosofía. Buenos Aires, Amorrortu.

Potte-Bonneville, M (2007) Michel Foucault, la inquietud por la historia. Buenos Aires, manantial.

Quiceno, H, Peñaloza. M. (2011) La cultura del otro y la escuela inclusiva. Cali, Secretaría de educación.

Serres, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires, FCE.

Ranciére, J. (2011) El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética. Barcelona, Herder.

Virilio, P. (1997) El cibermundo. La política de lo peor. Madrid, Catedra.



Memorias de Educación y Cultura, Edición Nº 100

100 años de Movimiento Pedagógico

LA FORMACIÓN DE REDES DE DOCENTES COMO SUJETO POLÍTICO

- “La educación como práctica de la libertad”
postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”
no para él, sino de él… La práctica de la libertad
sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido
tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente,
como sujeto de su propio destino histórico”.

Ernani María Fiori

Roberto Pulido Ochoa *
Carmen Ruiz Nakasone **


Roberto Pulido Ochoa

* Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
** Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

“Ahora, paradójicamente, quieren despolitizar el lenguaje de la educación, mientras reproducen y legitiman ideologías capitalistas, neoliberales y neoconservadoras”.

E. J. D.

Introducción

En el año 1991, llegamos a la Universidad Pedagógica Nacional, México, con una larga trayectoria de lucha político-sindical y académica. Así nos pudimos conformar un grupo de profesores para impulsar un proyecto novedoso con docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y Distrito Federal, a este proyecto lo nombramos "La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica" (PILEC).

La perspectiva de formación de maestros, desde PILEC, ha considerado encuentros de experiencias entre maestros y otros hacedores de la cultura escrita, visitas de apoyo y acompañamiento en los lugares de trabajo, ferias de los libros y sus lectores en comunidades marginadas, talleres con padres de familia y otras actividades de animación sociocultural. Todas éstas, han fortalecido las prácticas en las escuelas y sus maestros, en torno a la producción y la difusión de la cultura escrita, así como en la reivindicación del papel político y pedagógico de los docentes en sus comunidades, situación que actualmente es cuestionada en esta etapa de reformas estructurales en nuestro país, entre ellas la llamada "Reforma Educativa".

Desde el proyecto PILEC se ha planteado que los maestros son sujetos portadores de saberes pedagógicos y constructores de cultura, capaces de generar propuestas pedagógicas reflexionadas. Desde esta concepción de maestros, surge la necesidad de promover la construcción de proyectos colectivos de aula, escuela y comunidad, a través de la Pedagogía por Proyectos, y de la Documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los profesores, a fin de hacer público el acontecer de la escuela y las historias de maestros, contadas desde la voz de sus protagonistas (Ruiz, 2005).

Aquí descansa la identidad colectiva que PILEC ha fomentado en los últimos veinte años de su quehacer. Veinte años en la construcción colectiva de una propuesta de formación de profesores de educación básica, acompañada en los últimos años por la perspectiva de la Documentación Narrativa, (Suárez, 2006). Asumimos que la documentación de las experiencias de los profesores, desde sus voces, poco escuchadas y muchas veces vividas en el anonimato, pueden aportar desde la realidad de las aulas, desde la singularidad de sus escuelas y contextos, desde la interacción de sus subjetividades, nuevas fuentes de conocimiento pedagógico y con ello, enriquecer la realidad educativa. Desde la narrativa ha sido posible promover la difusión de las experiencias pedagógicas innovadoras e historias de docentes que participan desde diversos contextos rurales y urbanos marginales.

Por otra parte, PILEC desde 1996 ha sido un proyecto protagónico en la conformación de redes maestros: La Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) constituida desde la Universidad Pedagógica Nacional, la Red de maestros Animadores de a Lectura, Iztapalapa; la Red TOTOAX en Totolapa, Tlacolula, Oaxaca (zona rural); la Red de Lectura Escritura y Oralidad en Oaxaca (Red LEO) y la Red Metropolitana de Lenguaje (D.F. y Edo. de México). Asimismo, ha participado en la construcción de dos redes internacionales de maestros: La Red Iberoamericana de Colectivos y redes de maestros que hacen Investigación e Innovación desde sus escuelas y la Red Latinoamericana por la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (Ruiz, 2000, Gutiérrez, 2001, Guerra, 2008, Mendoza, 2011).

Las redes de maestros, una alternativa para la formación pedagógica y política.

Por otro lado, los profesores integrados a las redes han participado críticamente en las estrategias de formación, diseñadas por la Secretaría de Educación Pública. Dichas estrategias conciben la formación de profesores como propuestas de capacitación y/o actualización, donde definen de manera externa las necesidades formativas de los maestros, y los consideran con carencias que son necesarias cubrir a través de cursos con especialistas, quienes suponen, lo que deberían saber para mejorar su práctica y así resolver de manera lineal y mecánica los problemas que enfrentan en las aulas. Desde esta visión, las propuestas de actualización entrañan una lejanía con las realidades escolares cotidianas, porque la tendencia es tratar de ajustar la práctica escolar a un modelo dado, implícito o explícito, en el que se ignoran o marginan sus necesidades, intereses, expectativas y problemáticas específicas de los contextos en los cuales realizan su labor pedagógica.

En este sentido, desde el Proyecto PILEC y desde las Redes de profesores, concebimos la formación desde una visión procesual a mediano y largo plazo, desde una visión contextualizada y multidimensional: aula, contexto escolar y extraescolar; y como un proceso significativo y con sentido porque considera las situaciones problemáticas del aula y/o escuela como detonadores de un proceso formativo vinculado a las necesidades de la realidad escolar. La realidad del aula y/o escuela son los puntos de partida y de llegada del proceso de formación permanente. (Ruiz, 2005).

Frente a este contexto, nos hemos constituido en redes de maestros en permanente formación a fin de construir vínculos de solidaridad, de trabajo político y pedagógico de manera horizontal, para contribuir en la transformación de nuestros contextos más inmediatos, el aula y la comunidad.

Coincidimos con Pilar Unda cuando plantea que las redes pedagógicas, en la forma como han ido emergiendo, toman distancia de las que se han constituido oficialmente, con el afán de conectar al maestro más prontamente con el mejoramiento de la calidad de la educación, y de actualizarlo en los circuitos de información, a fin de mantenerlo aparentemente más informado. Modos que, en la lógica del mercado, no son sino otra manera de disfrazar el carácter vertical, burocrático y jerarquizado con que se han mantenido los sistemas de formación y actualización de los maestros (Unda, 2004).

Asimismo, recuperamos las ideas de Boaventura ya que nos ha permitido reorientar hacia dónde podríamos canalizar nuestra energía en la construcción de los proyectos educativos alternativos.

"Mi interés para aprender del Sur, el Sur entendido como una metáfora del sufrimiento humano causada por el capitalismo, encarnó mi objetivo de reinventar una emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el norte y de la práctica social y política a la cual ellos se suscriben" (Santos, 2007).

"Una perspectiva poscolonial parte de la idea de que a partir de las márgenes o de las periferias, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién" (Santos, 2007).

Las ideas de Santos las recuperamos para la construcción de las redes de maestros, nos han permitido reafirmar nuestra vocación en la búsqueda de proyectos alternativos. Plantea que mas que renunciar a proyectos colectivos, es necesario proponer una pluralidad de proyectos colectivos articulados de manera no jerárquica mediante procedimientos de traducción que sustituyan la formulación de una teoría general de transformación social. En vez de la celebración del fin de la utopía, propone utopías realistas, plurales y críticas. Más que renunciar a una emancipación social, propone su reinvención. En lugar de la melancolía, propone un optimismo trágico. En vez del relativismo propone una pluralidad y la construcción de una ética desde abajo. En vez del fin de la política, propone la creación de subjetividades transgresivas que promuevan el paso de la acción conformista a la acción rebelde".

Es decir, Santos propone la idea utópica de una exigencia radical y plantea que sólo habrá emancipación social en la medida en que haya resistencia a todas las formas de poder. La hegemonía está hecha de todas ellas y sólo puede ser combatida si todas fueran combatidas de manera simultanea. (Santos, 2002).

Podemos decir que este proyecto colectivo, con más de veinte años de trabajar junto con maestras y maestros en la construcción de proyectos alternativos a los hegemónicos, nos ha permitido adentrarnos en la complejidad de los problemas del aula, así como fortalecer el sentido humano entre los profesores que participamos en la construcción de las redes. Asimismo, hemos participado en los movimientos político-sindicales, en los paros y manifestaciones, por reivindicaciones, no sólo económicas, si no además por la recuperación de nuestra materia de trabajo y la defensa de la educación pública, amenazada permanentemente por la globalización neoliberal. Frente a esto, nos hemos posicionado como parte de una globalización alternativa contrahegemónica, organizada de la base a la cima de las sociedades, desde nuestra trinchera, pero que ha permitido en pequeños espacios, lograr pequeñas transformaciones, de manera paulatina, junto con los niños, padres de familia y maestros. Momentos de mucha alegría y satisfacción, ya que vamos avanzando en la transformación de lo instituido junto con otros maestros de México y otros países hermanos.

BIBLIOGRAFÍA.

CASTORIADIS, Cornelius (1975) La institución imaginaria de la sociedad 1 y 2, Barcelona, Tusquets.

DE SOUSA, Santos (2002) Democratizar la democracia, México, FCE.

DE SOUSA, Santos (2007) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria, La Paz, Bolivia , CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores.

GUERRA, Vicenta (et. al). (2001) "Construyendo la Redlee Oaxaca: Una alternativa para la formación de lectores y productores de texto desde y para las comunidades", Entre maestr@s, (Núm. 26 vol.8) UPN, México.

SUÁREZ, Daniel (et al). (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en Entre maestr@s,(Vol. 6, No. 16), UPN, México.

UNDA, Pilar (2004) "El maestro en la expedición pedagógica: de portador al productor de saber pedagógico" Entre maestr@s, (Vol. 4, No. 10), UPN, México.

FORMAR_NOS COMO MAESTROS:
UN ACTO POLÍTICO EN CLAVE DEL SUJETO Y DE LA NARRACIÓN



Mireya González Lara - Coordinadora
Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)
Formación Docente Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

PRESENTACIÓN

Aun cuando la formación de docente se presenta hoy como una urgencia en las agendas de las políticas educativas, son pocos sus intentos de su cambio hacia perspectivas que desestructuren las intencionalidades, los escenarios, los contenidos y el lugar de los sujetos en la formación. Una propuesta para ello es volver al sujeto maestro, a la exploración y construcción de sus sentidos en la sociedad actual; pero es importante retornar de otra manera: aquí se propone a través de la narrativa.

1. ¿VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS? LA IRRUPCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

La fuerza con que ha emergido la Formación Docente como una urgencia de la política educativa en el ámbito actual, no deja de causar sospechas; hoy existe una suerte de "nuevo"

"El trabajo del gobierno en una sociedad democrática es proteger a quienes ejercitan las formas de discurso menos agradable".

Victor Navasky, en Elogio de la controversia.

consenso, en el que convergen diferentes sectores que antes difícilmente lo hubieran hecho, que anuncia su importancia y a la vez, la necesidad de su transformación. Los argumentos entonces, han cambiado; dejaron de circular aquellos, que hasta el inicio de este siglo, habían sustentado con lujo de detalles la poca conveniencia de este tipo de inversiones en la política educativa ante el bajo impacto de la formación docente en la educación y más específicamente, en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora, los argumentos a favor de la formación docente, sin lugar a dudas están relacionados con la crisis de los discursos que ubicaban al maestro esencialmente como un "factor asociado" a la calidad de la educación o al aprendizaje escolar, es decir como una de muchas variables, de tipo educativo o estructural, que incide en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los estudiantes. La preocupación central de las diferentes perspectivas de la eficacia escolar ha consistido en la necesidad de capturar las dinámicas escolares a través de unas variables y precisar su influencia sobre los resultados.

El retorno a la centralidad de la formación docente para una mejor educación, no necesariamente llega cargado de nuevas concepciones y/o perspectivas de trabajo; la formación de docentes, desde los años 60s y 70s del siglo pasado, ha estado inscrita en una amplia y profunda tradición de producción de conocimiento que ha configurado el escenario escolar, el saber pedagógico y al sujeto maestro, en claves asociadas con la reproducción de conocimiento, la subordinación a otros especialistas y la instrumentación de una práctica.

Esta "tradición" legitimada social, política y culturalmente ha permitido la generación de unos "hábitos" que se han hecho costumbre sobre la manera cómo se forman los maestros que son difícilmente removibles. Aún hoy, resulta extraña y a veces espinosa la interpelación crítica acerca de los supuestos, de las prácticas y de las metodologías de la formación a docentes, por considerarse un ejercicio plenamente decantado, asentado y en muchos casos con mayores "certezas", acerca de lo que se cree "debe" ser la formación.

Por lo tanto, la importancia de este debate en la actualidad radica en las posibilidades que se abren ante el evidente agotamiento de la institucionalidad, de las formas de pensar, de los saberes de la formación, de los sujetos que la hacen y de sus esquemas; generar opciones novedosas compromete, necesariamente, los asuntos más neurálgicos que atañena la educación y su relación con la sociedad, la ciencia y la cultura.

La pérdida de la rigidez y de la homogeneidad que tuvieron la ciencia, los valores y el conocimiento en otras épocas, las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y los sujetos, y la relatividad de las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan, son algunos de los paradigmas que hoy se muestran inestables, y que al pensarlos como no proveídos previamente, abren nuevas posibilidades para la formación docente. Y entonces preguntarse, ¿Cómo formar sujetos productores de conocimiento para un ejercicio reflexivo, investigativo y creativo como es la enseñanza en un mundo crecientemente complejo?

Sin embargo, una revisión somera sobre las intencionalidades de la formación docente nos pone en evidencia la profunda brecha entre el debate de la formación y las propuestas para ello. En términos generales, los programas de

formación aún se mueven por senderos ya transitados y conocidos, asociados a perspectivas "remediales" por cuanto siguen pretendiendo enmendar lo que se hizo o dejo de hacer en el ciclo anterior deformación, o también por trayectorias ancladas en supuestos formativos relacionados con el "déficit" de los sujetos, soportados en discursos que subrayan las carencias de quienes se están formando como maestros.

Sobre estas dos lógicas de formación discurren otras que únicamente se diferencian por su carácter coyuntural; su justificación está en términos de lo emergente en la política educativa o en el campo disciplinar de los conocimientos implicados en la enseñanza. Ambas conciben la importancia del sujeto para el logro de sus propósitos en tanto permitirá o no la adopción y apropiación de los nuevos contenidos concernientes a lo educativo, lo pedagógico o la didáctica.

Tal vez la perspectiva de mayor recurrencia en la formación de docentes es aquella que se expresa en términos de construcción, elaboración o adquisición de "herramientas" para la enseñanza. Varía el verbo que lo encabeza que por supuesto denota la acción del maestro, lo cual resignifica también el sentido de la "herramienta": ya sea como un objeto que permite la realización mecánica de una actividad, o también como el dispositivo soportado por unos principios filosóficos que permiten la acción intencional de los sujetos.

Cada una de estas perspectivas suponen, por lo menos, tres condiciones para la formación docente: en primer lugar, la existencia previa de un conjunto de conocimientos, habilidades, herramientas, metodologías o competencias que deben ser adquiridas o desarrolladas por todos los maestros y que siempre serán susceptibles de ser completadas, destruidas, ajustadas o mejoradas; en segundo lugar, la permanencia de unas necesidades de formación, casi inmutables, que no tienen en cuenta ni trayectorias, ni ciclos vitales, ni los contextos donde el maestro despliega su práctica; pareciera que sus demandas de formación fueran siempre las mismas, así como los sujetos. Y la tercera condición hace referencia a la necesidad insaciable de la política y de la academia, de hacer de los maestros objeto permanente de sus iniciativas de formación, generalmente a través de un doble efecto: a la vez que legitima sus búsquedas institucionales, se desconocen y debilitan las rutas de formación particulares de los maestros.

2. ¿VIEJOS VINOS EN ODRES NUEVOS? EL SUJETO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTE

El maestro es un sujeto atravesado por una tradición que navega entretodos, que transita por los pasillos de la escuela o del Ministerio, en los noticieros, a la hora del recreo, en el estatuto docente y en las facultades de educación y escuelas normales; al maestro lo atraviesa su historia y la historia de los demás, cargada de otros sujetos o de otras experiencias, que poco a poco van siendo parte de la propia historia; también lo cruza los ímpetus de las políticas educativas, lo nuevo de la cultura y lo urgente de lo social; lo traspasa además las expectativas de la ciencia, del conocimiento y del desarrollo tecnológico. El maestro es un sujeto configurado histórica y socialmente con un pesado legado, y a veces agobiante, ante la inexistencia de condiciones de poder ser.

Entonces, ¿para qué insistir en el sujeto como eje en la formación de los docentes? No sería más adecuado, justamente ¿hacer de la cultura, de lo que se trasforma y de lo que permanece, como el eje de su formación? El ideal de sujeto,

que desde muchos escenarios se piensa y toma forma a través de un "perfil docente", en correspondencia con unos sueños sociales, que son compartidos y a veces legitimados, se han constituido en la urgencia que mueve los procesos de formación. Aunque se siga insistiendo en las consecuencias y en los efectos epistemológicos y metodológicos de los enunciados relacionados con la integralidad de la formación de los maestros, resulta completa-mente "arrolladora" la fuerza de aquello que se ha prescrito acerca de ellos desde los escenarios de macro poder, y que social y cultualmente es aceptado: que es "políticamente correcto".

El sujeto, entonces, se constituye en una opción de cordura, de sensatez y de posibilidad para una sociedad que transita en medio de un festín "desarrollista", competitivo y productivista que al que hoy se asiste, del que todos disfrutan y que muy pocos cuestionan. La posibilidad de estar "en la punta de la ola" del conocimiento, de los debates y de las propuestas de políticas educativas actuales, pero además de no desfallecer en el intento, pasa necesariamente por el fortalecimiento de un sujeto que sabe quién es, hacia dónde dirigirse y además entiende los tiempos que le han tocado vivir.

Entonces, la pregunta cambia. ¿Cómo hacer de la formación un dispositivo de producción de saber pedagógico que le permita al maestro moverse por estas "autopistas sociales y culturales" sin extrañar su oficio, su nicho y su saber? Las posibles respuestas, necesariamente, estarán relacionadas con el sujeto maestro. Pero su retorno, como eje de la formación docente, no podría ser en las mismas claves que hasta el momento han predominado en los discursos y en las prácticas formativas: o para indicarles lo que tiene o deben dejar de hacer, o para "aceitar" la relación de su enseñanza con los resultados de aprendizaje, o para que "incorporen"otros nuevos discursos que abogan por lo actual de lo social y de la cultura, o que introduzcan en su práctica algún nuevo "artefacto" mágico que le resolverá los problemas de su oficio.

Cuando se trasforman las maneras de entender al maestro y su oficio también cambian las finalidades de la formación, y de allí se derivan otra serie de movimientos que conducen hacia la deslocalización de lo que tradicionalmente se creía sobre la formación. Finalidades de orden estratégico como "Develar los lugares de las políticas, de los saberes y de las prácticas para entender el contexto y la situación donde se desarrolla su práctica pedagógica" pretenden la construcción de miradas contextuales, históricas y territoriales donde los maestros comprendan "su lugar en el mundo" y por lo tanto, lo que cada cual desde allí agencia, visibiliza y permite o no. Lo novedoso de este tipo de perspectivas asociadas a lo que la mayoría de procesos formativos han llamado "lectura de contexto", es que su finalidad no está, exclusivamente, en términos de las adecuaciones de su ejercicio de enseñanza, sea de sus contenidos o metodologías; principalmente se trata de la identificación de las múltiples tensiones, o también paradojas, que atraviesan a la escuela y a la educación en su momento, lo cual se espera, le permita a los maestros la construcción deposibles posicionamientos éticos y políticos, precisando lo que gobiernan o han dejado de gobernar e identificando sus posibilidades pero también sus límites.

Otras finalidades, de carácter cognitivo, asociadas a la construcción colectiva decomprensiones sobre la escuela, los maestros y los saberes que circulan hoy en ella, pretenden convocar conversaciones acerca de

los temas estructurantes del espacio que transitan y de la práctica que desarrollan. Estas conversaciones pretenden hacer evidente lo poco que se habla sobre lo que le concierne a cada cual en la escuela: sobre las dispersiones, profundidades, convergencias, fronteras y trayectorias en la escuela.

Sin embargo, los discursos que afloran en lo inmediato, hacen resonancia también, de lo que predominantemente algunos sectores de la política y de la academia han subrayado y casi que legitimado sobre la escuela y los maestros: la pobreza, la carencia y lo deficitario. Se constituye en una urgencia, entonces, volver la mirada y la palabra al espacio escolar, aquel que se transita cotidianamente, a través de unos nuevos "lentes" y otras maneras de nombrar lo que allí sucede, que le permitan al maestro encontrar la riqueza y parte de las posibilidades en lo sujetos con quienes "habitan" ese espacio.

Otro conjunto de finalidades estarían dirigidas a perspectivas más metodológicas de la formación, en términos por ejemplo, de "Apropiar los sentidos de la reflexión pedagógica y de la sistematización como posibilidades de crecimiento personal y profesional"; no se trata, por lo tanto, de desconocer la naturaleza práctica del ejercicio de los maestros, y por lo tanto, abolir la construcción de "herramientas". Lo propuesto apunta sí a unas "herramientas", pero que intentan escapan de las pretensiones instrumentales que las caracterizan, y promueven en los sujetos acciones de "autonomía" caracterizadas por el conocimiento sobre su voluntad, sobre sus límites y sobre lo que le angustia.

Sería inoficioso pretender que un sujeto, cuya esencia de su oficio tiene que ver con lo no planeado, con lo incierto, lo inestable, lo creativo y lo azaroso, pero también con lo complejo de lo humano, no se ocupe de construir un "reportorio de posibilidades" y entre ellas, las que conciernen a su condición como sujeto, a su trayectoria como maestro y a los saberes que ha construido, incluso, para enseñar.

3. LA NARRATIVA COMO POSIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La palabra y la evocación, es decir la narración, son formas en que el sujeto produce y se produce; somos lo que nombramos y lo que evocamos. La narración hace posible lo que se nombraba atrás: "develar", "comprender" y "apropiar" los lugares, los saberes y los sujetos desde donde se hacen y se producen así mismo los sujetos, es decir, aquello que los configura, que los gobierna y que los hace como tal.

La experiencia de narrarse empodera a los sujetos en tanto les permite detenerse y pensarse, explorar y ordenar, contar y seguramente escribir; todos procesos de pensamiento complejo, no solo de naturaleza cognitiva sino que también atraviesan el cuerpo, inicialmente de arriba hacia abajo pero luego, los centros se mueven y las direcciones cambian de acuerdo a como cambian la maneras cómo se narra el sujeto.

La posibilidad de develar el "lugar de producción" del sujeto- maestro consulta las situaciones y condiciones que le han dado forma a ese sujeto: su manera de ver, de pensar, de actuar, de sentir, de creer, de ser. Ese punto cero en el que está instalado el sujeto, en un tiempo y en un espacio cualquiera, es un punto desde donde el sujeto activa o no su escucha, habla o silencia, visibiliza u oculta y enuncia lo que le "permite" su lugar.

Ese lugar es a la vez parte de sus límites y sus

posibilidades; es desde donde el sujeto puede ver lo que ve del mundo, y seguramente, intentar correr esos límites que le fijan lo que le es propio. Es desde donde el sujeto piensa, decide, actúa; es el lugar que da sentido a sus miedos, prevenciones y perversiones; pero también, a sus deseos y sueños.

Es un lugar que cambia, que muta. No siempre es el mismo como tampoco lo es el sujeto. Seguramente lo que antes era visible luego podría ser bastante borroso, o lo que era inconcebible en otro momento ahora tiene mayor fuerza en la voluntad del sujeto. Las tensiones, las paradojas, los intereses, las necesidades y en general lo que mueve o inmoviliza a un sujeto, siempre está en transformación, o en movimiento.

La autobiografía se constituye en una posibilidad de "develar" ese punto cero en el que está instalado el sujeto. La autobiografía le permite un viaje por sí mismo, tal vez recorriendo lugares ya conocidos pero con nuevos paisajes en lo que antes no se había detenido o también encontrar recuerdos perdidos. Evocar lo que se ha vivido implica necesariamente, una resignificación de lo acontecido por el sujeto, pues cada vez que se evoca, cambian los tonos, los acentos, las pausas, el ritmo y las maneras cómo los sujetos disponen sus cuerpos.

Los recuerdos también cambian en tanto se ordenan de otras formas porque las intencionalidades de narrar son diferentes. Ese "espacio de la experiencia", o lo que comúnmente es el pasado, también es móvil; lo que los sujeto dicen sobre el pasado no es acabado, permanente ni estable. Cada sujeto tiene una fracción mínima de lo sucedido, a veces solo una huella, un objeto, un gesto, una palabra; cuando se amplía ese espacio, se pone una especie de zoom sobre ese fragmento a través de la correlación con otros relatos, los sentidos cambian. Lo que antes podía ser doloroso luego puede ser reivindicatorio; lo que antes generaba satisfacción más tarde podría ser cuestionable.

Luego el pasado si cambia en tanto se modifica mutuamente con el sujeto. La autobiografía les permite saberse históricos, mutables y muy humanos, seguramente como lo son otros sujetos, por ejemplo los estudiantes.

Sin embargo, la posibilidad de ampliar la mirada tanto en ese espacio de la experiencia como en sus horizontes de expectativa, se requiere de los sujetos no solo del reconocimiento de lo propio, sino también de lo de los demás. Las potencialidades de la narrativa para la formación docente se incrementan cuando se comparten lo producido por otros; cuando se intenta escuchar genuinamente, es decir, desde lo que realmente intenta comunicar el otro y se producen conversaciones especialmente, con la intención de comprender lo que se quiere decir.

Pero cuando los sujetos se ocupan también de producir al otro, es decir de narrarlo desde sus propias convenciones, toma mayores dimensiones aquello de formar_nos como maestros. Luego de haber transitado por lo propio, el descentramiento se constituye en un ejercicio fundamental para un sujeto que tiene un oficio profundamente relacional y emocional, es decir, un oficio fundado en el otro.

Cuando el maestro se valora así mismo y cuida de sí, seguramente puede saber del valor de los demás y de la importancia de su cuidado. La llegada a los otros es diferente; está atravesada por una mirada de oportunidad y posibilidad antes que de carencia o de "beneficencia", de

respeto y responsabilidad en tanto hacerse sujeto es un esfuerzo importante de sí mismo, y de admiración y ojalá de sorpresa por cuanto seguramente se descubrirán mutuamente otras facetas que ninguno conocía.

Narrar a un sujeto es un acto de aprendizaje sobre lo que se es o no como sujeto; la posibilidad de detenerse en el otro, de escucharse en el otro, por medio de sus convenciones, tratar de comprenderlo, y volver sobre lo ya contado, implica a los sujetos en una relación de aprendizaje mutuo, de transformación profunda, donde difícilmente desde un afuera se les puede indicar qué deben cambiar o no y hacia dónde, pero que indiscutiblemente tienen cabida otras voces que hablaran sobre lo mismo pero en claves diferentes.



Memorias de Educación y Cultura, Edición Nº 78

APRENDIENDO CON FREIRE,
UNA EXPERIENCIA EN CRECIMIENTO

Por: Ángela E. Mena Lozano [1]



Agradezco al maestro Camilo Ruíz Alonso, y a todo el equipo del CEID-ADIDA por invitarnos a este panel a propósito del pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire, en el marco del 1º Encuentro de pedagogía, investigación y experiencias

[1] Psicopedagoga de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luís Córdoba", Profesora Departamento de Pedagogía Universidad de Antioquia, integrante Colectivo Aprendiendo con Freire. angelamenal@gmail.com

"La reforma fue implementada sin una suficiente pedagogía, por lo que terminó siendo un asunto más formal que real. En la cotidianidad escolar han ocurrido cambios poco notables, (...) pues se trata de un cambio de paradigma".

En ¿Qué reformó la reforma educativa? Corporación Región, 2002, p.183.

alternativas, que tiene como trasfondo de este III Seminario, un preocupante, al tiempo que sugerente, punto de ocupación: Pedagogías liberadoras para un mundo en crisis.

Hablo en plural de la invitación porque intentaré recoger en mis palabras las de otros profesores y estudiantes, aprendices todos y todas, que hacemos parte del Colectivo; presentes unos, otros no tanto, pero en todo caso, todos vigentes: Hader Calderón, Teresa Castro, Arlex Castaño, Fernando Puerta, Víctor Giraldo, Juan Camilo Ortiz, Camilo Rodríguez, Milena Fuentes, Andrés Roldán y Mauricio Ramírez, con quienes hemos venido tejiendo redes de pensamiento y acción al interior de la Universidad de Antioquia y hacia otros espacios, lugares y personas; persuadidos de la necesidad urgente de repensarnos desde la educación y la pedagogía otras educaciones, otra sociedad y otro mundo posible, cuando nos hemos dejado "incomodar" (salir de nuestra zona de comodidad) por el reiterado acento crítico y esperanzador de la voz de Paulo Freire, del cual recojo tres ideas fuerza que nos resultan retadoras: una, la que sostiene que nos educamos en comunidad; dos, una educación que no desolculte no es educación, y tres, las cosas no son así, están así, y si están así pueden estar de otro modo.

Se me ocurre pensar con la idea de fondo de este encuentro, que si el mundo está en crisis, lo están las instituciones, y ello debido a que lo estamos también los seres humanos que las creamos y las habitamos; y entonces allí ha de radicar y de hecho radica grandemente la relevancia social de la pedagogía crítica para construir cada vez más, espacios comunes para rever y releer nuestras actuales condiciones de vida, la nuestra y la de los otros y otras, con el fin de encontrarnos en un abrazo interactivo de pensamientos, voluntades, palabras, afectos y amores donde construyamos rutas para andar y desandar los caminos que nos lleven a ser más y mejores seres humanos, que nos pensemos una sociedad diferente y unas educaciones distintas en, y desde la unidad.

Permítanme hacer un paréntesis para contar sobre el origen de la palabra "re-ver" que utilicé líneas atrás. La acuño de una mujer, negra que conocí en Quibdó, mi tierra de origen, y quien, en compañía de su hijo pequeño, se dedicaba a vender mazamorra por las calles (allá utilizamos la expresión originaria guate). Una vez, por allá en el 94, nos encontramos en el barrio El Paraíso donde yo participaba de un proyecto comunitario, y nos saludamos, luego como a las dos horas pasó por mi casa, en el barrio El Porvenir, y al verme de nuevo exclamó con una hermosa sonrisa: "Ay seño, nos vimos y nos viimos otra vez"; nos habíamos visto dos veces, esa vez me causó gracia. Hoy, años después, mi re-encuentro con Freire me permitió ver en esa expresión la riqueza del vocabulario popular y las epistemologías lingüísticas con que las personas construyen su mundo, vocabulario muchas veces desdeñado por la escuela y considerado equivocado por los académicos, como resultado del apegarse ciegamente a la estructura "formal" o "civilizada" de pronunciar las palabras." Así que en este mundo del reciclaje, si cabe el releer y el repensar, también cabría el rever.

Paso a comentar que el Colectivo aprendiendo con Freire nace de la iniciativa de cuatro personas: los estudiantes Víctor Giraldo y John Albert Cárdenas, hoy ambos licenciados, el profesor Hader Calderón y yo, quienes veíamos con cierta inquietud que por las aulas de la Facultad de Educación y Ciencias sociales, al hablar de pedagogía crítica se insistía en los aportes de la corriente norteamericana, McClaren, Giroux, Apple y otros, pero se tocaba muy tangencialmente, al menos para

nuestro gusto, uno de los pensadores del Sur más influyentes en la historia de la educación y la pedagogía crítica como lo es Paulo Freire, quien para nosotros en 2011, resultaba inspirador de un movimiento para repensarnos críticamente las lógicas con que cada uno y una estaba desarrollando su prácticas de formación, al tiempo que analizar, los embates que desde el modelo neoliberal se cernían sobre la educación pública.

Después de varios encuentros de divulgación y trabajo reflexivo, el grupo se ha ido ampliando con la participación permanente e itinerante de docentes y estudiantes de diversos programas y facultades, así como de organizaciones no gubernamentales que trabajan en procesos de educación popular.

Nuestro énfasis, digamos en donde podemos dar cuenta de algunos logros significativos, ha girado en tres direcciones:

La primera personal: Que se visibiliza en la revisión y transformación de nuestras propias prácticas, en las cuales no sólo hemos introducido a Paulo Freire desde el estudio de sus textos y en proyectos de investigación o articulación social, sino pienso, desde el rever, releer y transformar nuestra posición como maestros y maestras a fin de ir desalojando la opresión y las prácticas colonizadoras, donde al asumirnos también aprendices visibilizamos el lugar de educadores de los y la estudiantes.

La segunda dirección institucional: Visible en los eventos de divulgación y formación que hemos desarrollado en la Universidad de Antioquia como el Conversatorio sobre Análisis crítico del discurso, que consideramos propicio para aguzar la vista y el oído frente a toda la publicidad que hacía el gobierno sobre las bondades del proyecto de ley 112 de 2011 que pretendía reformar (léase privatizar) la Educación Superior en Colombia; actividad que se enlazó con una videotertulia en torno a la conferencia sobre pedagogía crítica y neoliberalismo palabreada por Paulo Freire en Madrid en 1984. El momento reflexivo, crítico y propositivo en este evento se adelantó a través de un taller de arte mediante el uso no convencional de elementos convencionales que buscó desestructurar esquemas mentales para activar el pensar de otro modo. Asumimos que para Freire y también para nosotros, la educación es ética, política y estética. Este principio va a estar presente en todas nuestras jornadas, por lo que abrimos espacios a la música, al teatro y otras manifestaciones que activan el pensar crítico.

Luego, en 2012, celebramos la primera jornada pedagógica en la Facultad de Educación para vislumbrar algunas líneas o directrices en torno a la necesidad de pensar en los vacíos de concebir la Educación en general y con mayúscula y empezar a hacer visible y valorada las diferencias desde otras educaciones. Fue este un evento con afluencia de personas de dentro y fuera de la Universidad, donde nos abrimos al mundo para conocer experiencias de educación popular, educación indígena, educación afrodescendiente y educación sindical, entre otras. Expresiones desde el arte, el teatro y la música que cantando y danzando la protesta, han ido tejiendo redes de resistencia y esperanza, fuera de la Universidad.

La última dirección, es colegiada-comunitaria: Como resultado de haber abierto esta "atarraya" (instrumento de pesca en el pacífico chocoano), y habernos encontrado con otros y otras, organizamos, del

[2] Del gr. did§skaloj "preceptor, maestro, instructor".

16 al 20 de septiembre pasado, las II jornadas freireanas, en coordinación con otros colectivos de pensamiento crítico alternativo como el Grupo de investigación en Educación Especial Gresee, bajo la orientación del profesor Alexander Yarza, el Colectivo de Educaciones y política, que coordina la profesora María Eugenia Villa, el Colectivo de Pedagogía Social, cuya armonía es orientada por el estudiante Esteban Cuervo, el Grupo de Investigación PES del Instituto de Educación Física y deportes de la U. de A., que orienta el profesor William Moreno, y la Corporación Con-vivamos, orientada por el profesor Alejandro Melo. En esta ocasión, contamos con la presencia de ocho profesoras y profesores chilenos, entre ellos el maestro Carlos Calvo, alumno de Paulo Freire, con quien dialogamos en torno a la pregunta, "¿otra educación pública es posible?", a propósito del documental la educación prohibida, del cual participa, y la maestra Silvia López de Maturana, quien disertó sobre historias de vida de "buenos maestros", en la perspectiva de visibilizar las buenas prácticas como resistencia a la desvalorización, y a favor de la dignificación del maestro.

De la jornada emergen algunos sueños y tareas para seguir pensando y generando acciones transformativas, como:

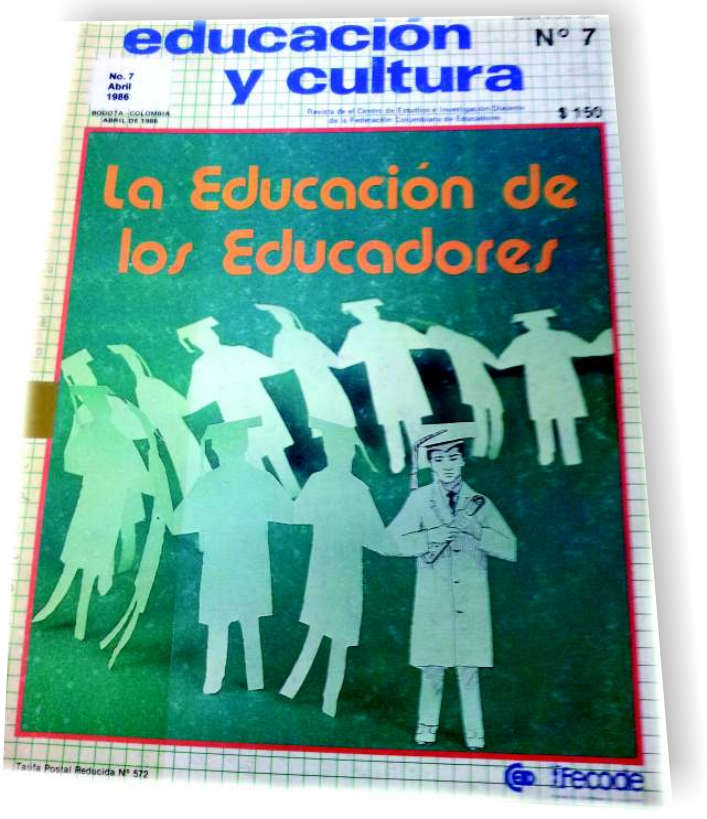
- Estudiar las relaciones entre la escuela histórico-cultural, el pensamiento freireano y la pedagogía popular, mostrando también los "efectos didácticos".
- ¿Cómo pensar y hacer para desescolarizar al maestro?. Se indica que la escolarización no sólo está en el aula, sino que también se ha desplegado en la sociedad, desde un "dispositivo de escolarización" (Alberto Martínez Boom).
- La necesidad de decolonizar no solo los espacios de discusión sino también los pensamientos; por tanto insistir en la rearticulación de las espacialidades. Hacer más visible y fortalecer la articulación entre lo académico y lo comunitario.
- Identificación y re-invención de nuevas formas de hacer investigación en educación popular, el lugar de la IAP y la sistematización, entre otras.
- Se plantea pensar, didácticamente, las relaciones entre los fines, sujetos, métodos u objetos de enseñanza y formación, de ésta manera, podemos hablar de nuevos "didáscalos" [2]
- Organización de jornadas para pensar, con el educando, los múltiples retos de su oficio en el mundo contemporáneo.
- Análisis reflexivo y crítico de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, a 20 años de su promulgación y puesta en escena.
- Organización colegiada e itinerante de una "Cátedra Paulo Freire", posiblemente con participación nacional e internacional, recogiendo la experiencia que tuvimos en esta ocasión con la vinculación de pares nacionales, como los colectivos al interior de la Universidad, y externos a ella como el Grupo de investigación Modelos pedagógicos alternativos del CEID-ADIDA, la Corporación CONVIVAMOS y los colegas profesores y profesoras chilenos.

Otras ideas desde la dimensión política organizativa giran en torno a:

- Dar continuidad a las actividades con espacios organizados de estudio y reflexión de la obra de Paulo Freire.

- Generar una "comunidad educativa comunitaria", donde dialoguemos en clave de igualdad de inteligencias, con actores, sectores y espacios académicos y populares que se piensen la educación y la formación de educadores(as) desde la pedagogía crítica.
- Articulación a trabajos de interacción pedagógica política con escuelas y colegios de la ciudad y las regiones, a nivel nacional e internacional para vivenciar prácticas político-pedagógicas realmente democráticas.

Finalmente, nos alienta la acogida que ha tenido la propuesta, la forma como, a modo de bola de nieve, ha ido creciendo. Esperamos la vinculación de otros actores, voces y experiencias, para trabajar unidos desde la diferencia, con el fin de revertir, hasta donde sea posible, los efectos de la crisis producto de un hacer y un pensar anquilosado y degradante de la condición humana, y de la educación, tanto en contexto público como privado.



Memorias de Educación y Cultura, Edición Nº 7

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO

- La finalidad de cualquier acción educativa debe ser la producción de conocimientos que aumentan la conciencia y la capacidad de iniciativa transformadora de los grupos.

Paulo Freire

Por: Harold Ibargüen Mena
Director del CEID

Texto presentado en el seminario internacional de investigación organizado por FECODE en noviembre de 2013.



Pensar un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, implica proponer dinámicas, procesos y concepciones que pongan en tela de juicio la lógica positiva e instrumental que prevalece en la propuesta educativa de un estado que como el nuestro, niega la

(...) el Movimiento Pedagógico se ha definido como un movimiento de crítica, de oposición, de reacción, de rechazo y de olvido de la escuela y la educación modelo fábrica, industria o instrucción ocupacional".

En "Veinte años del movimiento pedagógico", 1982-2002. "Entre mitos y realidades". Corporación Editorial Magisterio, p.106.

posibilidad de construir una sociedad más equitativa. De ahí que, el presente artículo pretenda mostrar una postura respecto la construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, su relación con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, el papel que juegan los educadores(as) en la construcción del PEPA y algunas acciones y perspectivas para consolidarlo.

Compartimos la idea de FECODE, cuando define el Proyecto pedagógico como un proceso político-pedagógico[1]; en la medida que significa adoptar la pedagogía liberadora como una de las perspectivas que ilumina la construcción de dicho proyecto; pues en su texto la educación como práctica de la libertad, Freire define la educación como un acto político; por cuanto, en el contexto educativo siempre estamos tomando decisiones: en la selección, organización y dinamización de los contenidos; en la escogencia de las perspectivas metodológicas y evaluativas… lo que confirma que el educador al educar está haciendo política; esto evidencia que en nuestro quehacer debemos compartir con los otros una ideología que los libera o los aliena.

En la propuesta inicial del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, se asume que su desarrollo debe hacerse mediante la organización del magisterio en círculos pedagógicos[2]. De ahí que, el papel del maestro es protagónico en dicha construcción; ello nos compromete con la movilización pedagógica en las escuelas, en los municipios, al interior de CEID-ADIDA; pero sobre todo, nos mueve a establecer alianzas que posibiliten la toma de conciencia en las comunidades educativas respecto la importancia de construir este Proyecto Educativo. Hablamos de un proceso que entre sus actividades prioriza la investigación, el análisis de los contextos, la reflexión pedagógica, la discusión de la política educativa que orientaría la construcción del proyecto, los fundamentos teóricos del mismo y las experiencias de los docentes.

En la idea de contribuir en la construcción de este Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, asumimos el compromiso con la revitalización del movimiento pedagógico como mecanismo para contrarrestar los efectos negativos de la política de estado, que como se plantea desde la propuesta del CEID nacional, arrasa al ser humano, privatiza los derechos y consolida un proyecto que atenta contra la vida en el planeta[3]. Es por eso que como institución, en el 2013, establecimos alianzas y organizamos diversos eventos para convocar a los docentes: Conversatorio para Reflexionar los Problemas Educativos de la Ciudad de Medellín, desde la perspectiva del maestro de base; encuentro con participantes del CEID para reflexionar en torno a las posibilidades para aportar a la construcción del PEPA, conversatorio con representante de planeta Paz y algunos integrantes del CEID, el primer Encuentro Nacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas: Pedagogías para un mundo en crisis, evento éste, en que interactuamos con ponentes internacionales, nacionales y los docentes de base; pero que además organizamos con la participación de la Secretaria de Educación de Medellín y ASDEM.

Estos espacios han propiciado discusiones que nos permiten ir configurando una noción de Proyecto Pedagógico Alternativo como

[1] Revista Educación y cultura Nº 97.
[2] Ibi.
[3] Ibi.

construcción colectiva que se sustente desde las bases, que emerja como proyecto político que involucre a diferentes actores de la sociedad; fundamentado en principios éticos, con un componente ambiental y con un horizonte para alcanzar la paz. Todo ello, sustentado en debates con participación de los diversos actores de la comunidad educativa. En esta construcción debemos definir con claridad el perfil de Hombre que queremos formar; para lo cual es determinante revisar qué sujeto subyace en la propuesta del PEPA.

Estamos convencidos que pensar un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, implica una apuesta por el sujeto, implica pensar una educación desde el Desarrollo Humano para la transformación social; puesto que, si al sujeto se le desarrollan sus capacidades y potencialidades: cognitiva, ética, política… obtendrá los elementos y fundamentos para comprender las condiciones de dominación y opresión a las que está siendo sometido, al visibilizarlas puede reaccionar contra ellas y contrarrestarla (Freire 2006).

El Proyecto Educativo Pedagógico alternativo, debe centrar su mirada en el papel cultural del maestro, en la recuperación de su prestancia social y política. Esto nos convoca a comprometernos en la construcción de otras miradas del conocimiento; debemos organizarnos en redes para la formación docente. Como dice Ochoa (2013), esta es una oportunidad para plantearnos la posibilidad de ser otros, de asumimos plural y colectivamente en la transformación social desde la escuela y la comunidad. Hablamos de producir un cambio que replantee al maestro y su responsabilidad en la construcción de sentido académico y pedagógico.

Este nuevo enfoque es un modo de elaborar, desarrollar, y aplicar el currículo; de tal manera que éste constituya un elemento clave, para la formación del profesorado. Otro elemento clave, es la investigación como base de la enseñanza, es un gran reto para los docentes; porque a partir de ella, los maestros asumen su quehacer articulado a un proyecto enriquecedor que refuerza su juicio y el conocimiento es producto de la educación que se fundamenta en procedimientos, conceptos y criterios que dan sentido al quehacer docente.

En este orden de ideas, el papel del maestro en la construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, es considerable; por lo tanto, para configurar su perfil nos favorece asumir las orientaciones de Paulo Freire, en sus cartas a quien pretende enseñar: el pedagogo brasilero, enfatiza que el profesor debe ser ante todo investigador, para que no vaya a un salón a enseñar lo que no sabe y ponga en duda su importancia como sujeto intelectual; con la investigación se pueden solucionar problemas; un docente investigador, además de leer la palabra lee el mundo y parte de esa lectura para formar sujetos críticos, con capacidad de reconocer las condiciones de dominación y liberarse de ellas.

El docente debe ser paciente, creyente que su aporte a la transformación social desde el Proyecto Educativo Alternativo, es valiosa. Es un sujeto capaz de enfrentar sus miedos, de solucionar las dificultades que le pongan la vida, la educación, la sociedad, la cultura. Hablamos de un maestro que no niega el miedo, lo asume y lo supera. Valga precisar que, Freire (2004) describe el miedo como aquel estado del espíritu que paraliza al sujeto frente a un desafío que reconoce como absolutamente superior a cualquier intento de respuesta. En ese orden de ideas, se habla de un maestro que habla al estudiante, pero también habla con el estudiante. Un maestro capaz de dejar oír su

voz, si el educando desea escucharla; pero que igualmente exige escuchar la voz del estudiante.

Es un docente que reconoce que la práctica educativa es algo muy serio porque participamos en la formación de sujetos que van a enfrentarse al mundo; sin embargo, es trascendental que tanto la sociedad como los mismos maestros reconozcan la relevancia que tiene el quehacer docente, pues a través del tiempo este factor se ha ido perdiendo, el maestro tiene el compromiso de retomar su significado, contribuyendo con su responsabilidad y gusto por la enseñanza, pues con su testimonio de vida debe constituirse en un sujeto convencido de la importancia de su labor en la sociedad.

Los maestros deben tener cualidades como la humildad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión… las cuales les permiten mejorar su desempeño no sólo como profesionales sino como actores sociales. La humildad de ningún modo significa, falta de respeto hacia nosotros mismos; al contrario, siendo humilde estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. Esta virtud no se trata de aguantar sino de enseñar a serlo, se trata de tolerar sin discriminar el conocimiento. La capacidad de decidir es la posibilidad de elegir con autonomía.

Ahora bien, en el presente texto hemos intentado mostrar algunas acciones, perspectivas y posturas en torno a la construcción del PEPA, pero somos conscientes que la discusión está abierta, pues se debe profundizar en temas como la investigación, la pedagogía, la autonomía, entre otras alternativas que igualmente son determinantes en dicha construcción. Aspiramos trabajarlas, profundizarlas y ponerlas en debate. Estamos convencidos que un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, proporciona herramientas para analizar, comprender y asumir la crisis de sentido que vive la sociedad hoy.

BIBLIOGRAFÍA

De La Torre Saturnino. Aprender de los Errores: El Tratamiento didáctico del Error. Los Errores como Estrategia de Innovación. Editorial Morata, primera edición, Escuela Española, 1993.

Kamii, Constance. La Autonomía como Finalidad de la Educación. Universidad de Illinois, 1998.

L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Morata editores, sexta edición 2007.

Paulo Freire. Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI, décima edición, Buenos aires 2006.

Paulo Freire. Cartas a quien Pretenda Enseñar. Siglo XXI, séptima edición, Buenos aires 2006.

Revista Educación y Cultura nº 97. TREINTA AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1982-2012). PROYECTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO. Diciembre de 2012.

Sartori Giovanni. La democracia en 30 lecciones Edición a cargo de Lorenza Foschini, TAURUS, Primera edición en Colombia, febrero de 2009.



DE GANSO Y GANCHO CIEGO: EN EL OJO DEL HURACÁN DE LA CULTURA

Por: León Vallejo Osorio



Los maestros estamos hoy, más que nunca, en el ojo del huracán de la cultura. Constatamos cómo aparecen posturas que tienden a negar, en el mejor de los casos, nuestra existencia de *intelectuales orgánicos*; o, en uno de los peores, nuestra propia *existencia*. La negación explícita de "eso" que somos: *mediadores esenciales de la cultura*. Esto, cuando no asistimos pura y llanamente a nuestra negación absoluta, o a la negación de nuestros derechos.

El currículo de acreditación impuesto, por múltiples avenidas (incluidos los arteros caminos de la emboscada, la insidia y la artimaña), sorprende a los maestros, muchas veces portando otras banderas como agentes y vicarios del poder establecido. Por eso, más allá de rastrear las prohibiciones, las restricciones o los desideratum que llegan "desde arriba", nuestra tarea tiene que apuntar a develar *los vínculos históricos del sujeto con el poder* y con la *verdad*, aunque ellos sean *negados*, ocultos en las racionalidades vigentes[1].

Ese camino nos marcará como *intelectuales orgánicos* de una u otra clase[2]. Quienes no

[1] Cf: FOUCAULT, Michel. Hermenéutica del sujeto. Ediciones la Piqueta; Madrid: 1987.

[2] Cf. Supra y nota. GRAMSCI, Antonio, (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). Antonio Gramsci, Antología. Siglo XXI; México: 1976. Bajo el capitalismo y el proceso del socialismo como etapa de transición: intelectuales orgánicos de la burguesía o del proletariado.

"Y repensar hoy la manera como la práctica pedagógica y la investigación se pueden articular como un movimiento cultural de amplias dimensiones, es repensar en el contexto global y local, el papel político del intelectual".

En "Veinte años del movimiento pedagógico", 1982-2002. Corporación magisterio, p.279.

asumen esto, pasan por alto sus condiciones inmediatas de existencia y se incapacitan para orientar su propia práctica en los avatares de la cotidianidad. Van caminando, entre la práctica escolar (en sus diferentes niveles) haciéndose responsables de las que son específicas ejecutorias del poder.

En el argot carcelario colombiano "estar de ganso", o "pagar un ganso", significa pagar una condena siendo inocente, en tanto que alguien presenta en su contra pruebas (meramente circunstanciales) que lo incriminen (del tipo: "estuvo allí y nada dijo")[3]. De la misma manera, en el lenguaje cotidiano del hampa criolla, existe un vocablo que da cuenta de la presencia incauta de cualquier sujeto que resulta manipulado y carga luego con las culpas. Así se dice "*Fulano está o va de gancho ciego*", para significar que ese Fulano ha realizado una acción basado en su "buena voluntad", sin tener en ello una plena conciencia sobre el carácter más o menos doloso de su práctica.

Constantemente, a contravía de principios elementales, nos imponen (a los maestros) la obligación de hacer, ciegamente, lo que el Estado quiere: allí vamos de "ganso" o "gancho ciego". Los maestros "pagamos el ganso": actuamos muchas veces a la manera de "gancho ciego" del poder prevaleciente, como agentes de la vieja cultura y —en nuestro caso colombiano— como vigilantes y guardianes de la democracia prevaleciente (burguesa) y de sus articulaciones clientelistas o enfeudadas en el poder establecido. Esto hacemos cuando este tipo de cultura y democracia se ejercitan en los espacios "micro" de las instituciones educativas. Con un agravante: todo toma la forma y funciona, para que *aparezca* como si el maestro fuese el *responsable* (incluso el *único* responsable) de lo que vienen a ser, *realmente*, sólo *manifestaciones* de los desmanes del viejo Estado. Es a los maestros, individualmente considerados, a quienes nos pasan —en los hechos— la cuenta de cobro por las falencias o por acciones represivas tomadas en la institución; por los excesos punitivos, por los desvaríos e insanias de las moralidades enfeudadas y victorianas, o por las carencias manifiestas o latentes en el funcionamiento de la escuela. Vale decir: por el abuso y atropellos que la materialidad de la escuela (y sus morales de victoria, allí prevalecientes) propicia, avala o genera en los centros escolares.

No es extraña en nuestro medio la anécdota peligrosa que involucra a maestros parados, honradamente, en la intención de combatir la ignorancia desterrándola de los "cerebros promedios" de sus estudiantes. Desean, estos maestros, profundamente, hacer de la escuela un espacio ganado para el saber, el significante y las más altas moralidades. Sin embargo, por encima de sus intenciones, terminan adoptando las posiciones del atraso, convertidos en activos preceptores o en simples almaceneros de la represión, la injusticia y otros desafueros del poder. Son, van siendo, depositarios de todo autoritarismo (tal cual lo viven y repudian permanente los sujetos escolares).

De esta manera, se trastoca toda la escuela en un orden irracional. El Estado es (los Estados son) exculpado(s) de sus responsabilidades y los maestros acuden dichosos, asumiendo el papel de nuevos y denodados mártires, para subir al patíbulo a "pagar el ganso", mientras se alejan las posibilidades de concretar una alianza

[3] Este sentido de la palabra se origina probablemente en la actitud permanente de estas aves sumamente curiosas que van quedando en evidencia, visibles a la vista de cualquiera, por sus largos cuellos que sobresalen y delatan su presencia. Un "ganso" está siempre, por curioso, en el momento equivocado, ocupando el lugar equivocado.

de maestros, estudiantes y padres de familia, que conduzca un programa, y un plan (en la lucha) que permita arrancarle al viejo Estado las reivindicaciones (de las masas) en el terreno educativo[4].

…Pero, cuando ocurre que, un estudiante o un padre de familia, desde su sitio (o, mejor, desde el lugar donde se encuentre sitiado) levanta la voz para decir qué no comparte o qué debe ser cuestionado… entonces, el fácil expediente dirá que uno y otro hablan, dicen o actúan, sólo porque… están siendo "manipulados" por tal o cual maestro que, se sabe, ha dicho "cosas parecidas".

De este modo, parados —a veces no muy conscientemente— en concepciones y corrientes pedagógicas objetivamente reaccionarias, al servicio de la vieja cultura (a las cuales hemos denominado *pedagogías de victoria*[5]) terminan los maestros convertidos en pararrayos que reciben sobre su humanidad (y sobre sus relaciones) las descargas —muchas veces mortales— generadas por las contradicciones que la racionalidad capitalista introduce en la escuela[6].

Tal como se presentan las cosas, un maestro determinado *aparece* siempre como la *causa* (o causante) de la ausencia de cupos, de la exclusión del sistema escolar a la que se condena a un estudiante con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, ocurre con la "pérdida" de la materia o asignatura, la repitencia y el fracaso escolar, la "anotación en el libro de disciplina", la "des-escolarización" (léase maestros enfermos, urgencias familiares, o cualquier otro acontecer, prohibido más o menos explícitamente, en cuanto todo ello debe transcurrir por fuera de las "jaulas"), el hacinamiento y —en general— todos los males que soportan los estudiantes y los padres de familia en la dinámica escolar. Todo le cargan en —el mejor de los casos— a uno o a otro maestro y —en el peor— a todos los maestros de un centro escolar. Es entonces, cuando a nombre de la crítica al autoritarismo "de los maestros" (y no el del viejo Estado) se levantan otras pedagogías de victoria por la vía del "dejar pasar" y el "dejar hacer".

Mientras sigamos pensando todo esto desde el punto de vista de la escisión entre el conocimiento y la dialéctica, entre el proceso y las formas didácticas que permiten construirlo, jamás podremos avanzar. Hay que entender y asumir que el camino de la didáctica, orientado dialécticamente, hace posible reconocer, en y con la pregunta, la necesidad de formular *problemas*, de mostrar las "cojeras" y las *fracturas* de la *evidencia*. No hay práctica sin teoría (aunque ésta esté oculta); no hay teoría sin práctica… aunque ésta parezca inane o ausente. Una engendra la otra… y viceversa.

Es allí, en este punto, en esta relación (incluso, tal como aún hoy aparece en la escuela), dónde y cómo el homo dio el salto cualitativo para ser tal: encontrando(se) (en) el saber.

Develar las determinaciones de los problemas que emergen en la cotidianidad es sólo una de las tareas del programa que los maestros como intelectuales orgánicos tienen que establecer a

[4] Despilfarramos las posibilidades de construir, por ejemplo, Círculos Culturales, Comités de Defensa de la Educación Pública o Semilleros…

[5] Cf: nuestro "Elementos para una Pedagogía dialéctica" (en co-autoría con Betty Ciro y César Julio Hernández) e "Innovación y currículo, pedagogías y evaluación", ambos editados por Lukas Editor.

[6] …las agresiones de quienes, a su vez, se sienten agredidos —además irracionalmente— por uno o varios maestros, no se hacen esperar, bajo la forma de la amenaza sutil o directa, o a la manera del atentado concreto y aleve.

la hora concretar su compromiso con la Nueva Cultura. Allí se deriva —hoy— el despliegue de todas las energías comuneras tras la conquista de los derechos y de las reivindicaciones que liquidarán —incluso— la posibilidad de emergencia "*problemas*" de semejantes a los enunciados párrafos atrás. .

Son éstas no sólo las tareas inmediatas; son también las que se cuecen en el caldero de una nueva democracia que, por el camino de la Nueva Cultura, no dejará sobre la tierra un solo lugar para la infamia.

A manera de ejemplo, retomemos estas narraciones:

En un pequeño centro escolar ubicado en una de las zonas del conflicto de la ciudad marcado por la disputa territorial de diferentes grupos armados, en seis aulas y en dos jornadas, 500 jóvenes y niños, recibían la "instrucción pública"[7]. En el estrecho espacio físico destinado a este "desempeño", había sólo cuatro "tazas" habilitadas como "servicios sanitarios", de los cuales dos no funcionaban correctamente; las clases de educación física las "recibían" los muchachos en uno de los "salones" de unos veinte o veinticinco metros cuadrados, que además era el único patio o corredor disponible para los tiempos de "recreo" o descanso: de tal manera, los estudiantes debían permanecer —invariablemente— todo el tiempo de la jornada escolar dentro de las aulas de clase. No era posible habilitar espacios fuera del local para la recreación o para las clases de Educación Física, dada la presencia de la ya mencionada guerra. Tampoco existía dotación de laboratorios o computadoras. Hacer referencia a una supuesta "biblioteca", era un chiste de marcado humor negro. En este ambiente, la contaminación auditiva en su factor más agudo fluctuaba, según la hora del día, entre las viejas campanas de la iglesia vecina, los ruidos de algún taller, las estridencias del tráfico automotor de la vía principal del barrio, y uno que otro tiroteo a la semana. Todo ello enmarcado en el sopor de las horas en las que caía inclemente el sol sobre los pupitres en casi todas las aulas, haciendo llegar, además, intermitentes hedores prove-nientes de una funeraria donde "preparaban" cadáveres para que esos cuerpos resistieran los prolongados ritos que la costumbre tenía sembrados en la conciencia barrial.

En estas circunstancias de "contexto", maestros, estudiantes y padres de familia intentábamos impedir que el gobierno pudiera convertir esa educación (pública) financiada por el Estado en un negocio, entregando su administración a algún "contratista" en turno. La tarea escolar más urgente fue entonces negarse a que los padres de familia tuvieran que comenzar a pagar mesadas por el "servicio" educativo recibido por sus hijos (escondida, entonces, bajo la forma según la cual "*por falta de recursos, hay que ayudarle al colegio para que pueda pagar secretarias y otros trabajadores*"); aunque, claro, su reivindicación más sentida siguió siendo la conquista de un local adecuado donde pudiera funcionar, de verdad, una institución bajo el nombre de "colegio".

Vistas bien las cosas, ésta fue una situación *rica en determinaciones* que incentivó el "sentido de la investigación" de los maestros, de los padres de familia y los muchachos, llamándolos a *comprender sus causalidades, para exigir con eficacia y claridad las soluciones del caso*. Esto constituyó,

[7] El Colegio La Asunción, donde ejercí mi condición de maestro (P.T.C., profesor de tiempo completo) al servicio del Municipio de Medellín, hasta el momento en que, desplazado, debí tramitar el traslado como resultado de una amenaza cuyo origen nunca pudo ser aclarada.

indudablemente, el mejor espacio para que maestros estudiantes y padres de familia en esta realidad así vivida, fuera un "escenario pedagógico" donde aprendimos las mejores lecciones de política, ética, economía, ciencias sociales, filosofía, matemáticas, biología, lengua materna, creatividad; todas ellas desplegadas "interdisciplinariamente", con coherencia e integralidad. Todos aprendimos cumpliendo las tareas: redactar comunicados y pancartas; generar consignas llenas de sentido, ritmo, musicalidad, ironía y humor sardónico; ver —en acto— la actuación del Estado que cumplía los cometidos de sus políticas públicas en el marco de lo definido en las exigencias del Fondo Monetario Internacional[8]; definir cómo y de cuáles maneras, un conjunto unitario compuesto de maestros, estudiantes y padres de familia tenía que delimitarse —en este caso— en términos de la coincidencia de intereses de clase; ubicarnos en la "geopolítica" que mordía a la urbe. Entendimos y asumimos qué y cómo debíamos hacer la contabilidad de nuestros propios sueños y encontrar que no alcanzaban los salarios del miedo...

Entonces, dimos lugar —también— a la parodia y al sarcasmo posible en ese entorno. En ella y en él nos definimos… Por ejemplo: en una visita de un funcionario de la Secretaría de Educación municipal, éste llegó con el informe de la "matrícula en línea", exigiendo que —según la norma— en cada aula debíamos "tener al menos 40 estudiantes". Pregunté, secundado por los restantes docentes, quién iba a financiar la compra de grandes tubos para instalar en el aula de 10.1. Extrañado, el funcionario intentó aclarar qué uso podríamos darle a una macro tubería… en un salón de clase. Invitado a conocer directamente el espacio mencionado, corroboró que allí sólo cabían, sin dejar apenas espacio entre la primera línea de pupitres y el tablero… unos 25 o 27 estudiantes completamente hacinados. Los maestros le explicaron cómo la tubería podría instalarse, de tal modo que, dispuestos uno sobre otro, los 40 estudiantes exigidos podrían escuchar las clases cómodamente acostados boca abajo, decúbito dorsal o decúbito prono…

Vale la pena comparar esto con otras anécdotas que, como todo lo particular, condensan el conjunto de aristas que arman los universales. Por ejemplo, resulta clarificador equipararlo con el caso relatado por una maestra de Chalatenango, en El Salvador, a mediados de los años ochenta, en medio de otra guerra como la nuestra. Ver cómo ésta (la guerra) define los perfiles de nuestra más urgente subjetividad latinoamericana. Esta maestra repasaba las unidades del tiempo, aprendiendo con sus estudiantes qué cosa podía decirles el reloj. Entonces, en la clase generó el siguiente diálogo:

«"A ver, niños, ¿Un segundo es parte de qué?", pregunta la maestra. "De un minuto", respondieron a coro, los muchachos. "¿Un minuto es parte de qué?, insistió la maestra. "De una hora", respondieron al unísono los estudiantes. Al interrogar una vez más "¿Una hora es parte de qué?", se obtuvo una respuesta clara: "De un día, maestra".

Cuando ella quiso culminar su trabajo preguntando: "¿Un día es parte de qué?", el resultado fue el silencio. Al persistir con la misma interrogante, buscando que alguien responda "correctamente" algo

[8] Una ley que permitía "ahorrar" en la educación popular y en salud pública, para pagar el "servicio" de la deuda externa.

así como que "un día hace parte de una semana", el resultado fue la reiteración del largo silencio. Luego de varios silencios sucesivos, por fin, uno de los niños enuncia su saber:

—Maestra, un día es parte de la guerra»[9]

Estas dos "anécdotas", colombiana y salvadoreña, muestran de qué manera la subjetividad, marcada por la Historia, no se concreta en un registro que pueda establecerse, mecánicamente, en los contenidos explícitos del aprendizaje y el currículo oficial impuesto por el Estado.

Desde Freud[10], y desde Marx, no se puede confundir el individuo con el sujeto; y, menos, al sujeto con el modelo que del sujeto propone el individualismo, pregonado e impuesto por la ideología burguesa. El sujeto no aprende simplemente "adaptándose al medio". El sujeto no se puede reducir a su inteligencia (esa que, según muchos teóricos de la conducta, significa simplemente "la capacidad para adaptarse"): "*El sujeto como tal, funcionando en tanto que sujeto, es otra cosa y no un organismo que se adapta*"[11].

"Cuando un niño responde (...) que 'un día es parte de la guerra' está funcionando como sujeto y no como un organismo que se adapta; esto significa que un sujeto no es un conjunto de órganos y funciones que realizan los órganos, cuyas disfunciones pueden arreglarse de manera mecánica, es decir de operaciones o medicamentos con los cuales se trata de hacer que el individuo se adapte a la vida familiar, escolar, comunitaria, etcétera" [12]

dice María Eugenia Toledo Hermosillo, y agrega: "*el sujeto responde en un registro que no es el de los contenidos del aprendizaje, ni el del conocimiento institucionalizado por la educación, ni el de la lógica de las disciplinas*". Al responder desde el lugar de la subjetividad se "descentra" como diría Lacan, con respecto al individuo, escapando a cualquier condicionamiento individual.

Eso que se escapa al ojo que censura, al oído que sólo quiere oír la evidencias puestas por el poder *en los contenidos del currículo establecidos mecánicamente* (y, mucho más mecánicamente, repetidos en —y por— la boca del estudiante), es la condición misma de estos sujetos "*ubicados fuera del círculo de las certidumbres*"[13]. Son, en síntesis, "eso" que ese poder siembra en sus conciencias: aquí se dilapida la posibilidad de asumir o preguntar por qué, ahora, no son otras las certidumbres, otras las certezas y… otras, las interrogantes que se viven… levantadas —en todo caso— como apuestas de vida.



[9] TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia. Enseñanza: de la subjetividad a la invención. En: TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia et al. El traspatio escolar. Paidós; Barcelona: 1998.

[10] Lacan hace esta afirmación sólo con respecto a Freud. Cf: la bibliografía indicada en notas de pié de páginas siguientes.

[11] Lacan, Jacques. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. En El seminario, libro 2. Paidós; Buenos Aires: 1978.

[12] TOLEDO HERMOSILLO... Ibíd.

[13] Ibíd., pág. 25.

ENSEÑAR O EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD

- "La responsabilidad del docente, es propiciar procesos de transformación."

Por: Edgar A. Castelblanco Zapata

Una de las grandes discusiones que deberían de recorrer las Escuelas y Colegios, mal llamados hoy por el mercado Instituciones Educativas, debería ser el asunto de la enseñanza. Comenio nos decía que no se puede enseñar todo a todos y de hecho es cierto, ya que los intereses de los estudiantes son diversos y eso es a lo que debe de identificar el docente, para que a partir de allí, asuma la enseñanza como un asunto de responsabilidad, lo cual denotaría un compromiso que llevaría nuevamente la enseñanza al sitial que le corresponde como transformadora de diferentes procesos sociales, por ello la enseñanza es un compromiso y una responsabilidad, con la cual los docentes deben de plantear nuevos horizontes y desde allí opciones pedagógicas fundamentadas en los nuevos códigos, es decir fundamentada en los derechos, por ello los conceptos de autoridad, esfuerzo, respeto y solidaridad deben de adquirir nuevos significados en el concepto pedagógico y trascenderlos en los jóvenes y niños que se vienen formando en el sistema educativo. Todo ello debe de estar transdisciplinarizado por la autonomía.

Uno de esos retos que se debe de imponer la pedagogía debe de ser el de eliminar de suyo conceptos que resultan arcaicos, ya el debate no debe de ser si los valores se perdieron o se transformaron, la pedagogía debe de asumir los retos que la sociedad le impone al conocimiento, al saber, a la manera como estos llegan a los niñ@s y jóvenes, quienes vienen pidiendo a gritos se reforma el sistema educativo, que no los viene acercando a sus necesidades, en donde la autonomía es solo un término que poco o nada dice. Ya al respecto Ezequiel Ander Egg, nos plantea: "Con los conocimientos del siglo XIX, con los docentes del S.XX, se vienen formando los jóvenes de S.XXI."

Enseñar no es sencillo, es de suyo complicado, por ello la pedagogía apareced en escena, eh ahí una gran falla del mercado como regulador, que por regular empleo, procede a permitir que la docencia sea para todos los profesionales universitarios sin distingos de títulos, de altos conocimientos pedagógicos, de una gran comprensión e interpretación de la realidad sociopolítica, pedagógica y cultural, en donde este inmerso el valor real de la pedagogía y con ella de las diferentes concepciones didácticas, con ello estaremos iniciando un nuevo proyecto de enseñanza, en donde la responsabilidad, es el compromiso que llevara a una real transformación de la enseñanza y con ella de nuevas apreciaciones que redundaran en una educación con calidad.



Nota: Este es el primer avance de un trabajo que se ha iniciado al respecto, en el próximo número vendrán más avances.

" La lectura es a la mente lo que el ejercicio al cuerpo".

Joseph Addison.

ENSAYO PARA EL CURSO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA

UN CURRÍCULO MODELO

Por: Sandra Patricia Camacho C.
Educadora

El diseño curricular entendido como la planeación de la estructura que tendrá el plan de estudios atendiendo a las necesidades del estudiante para una formación integral y al desarrollo del campo disciplinar de acuerdo a sus diversos intereses; implica expresar de forma clara y precisa cada uno de los aspectos vinculados a los contenidos y procesos asociados al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje y servir como vinculo en la interacción pactada entre los diferentes participantes en el quehacer educativo.

El diseño curricular debe partir del diagnóstico juicioso e interactivo acerca de las necesidades de su población objetivo, suponiendo, a partir de ese estudio, cuáles serán estas para las próximas generaciones; también es preciso considerar los aportes de la Psicología evolutiva y del conocimiento así como de la didáctica general y las didácticas específicas además de los conocimientos de las distintas disciplinas en lo lingüístico, matemático, científico, social etc., y este sentido, incluir o excluir alguna/s área/s o disciplina/s requerirá una buena y justa sustentación, ya que no solo tendrá consecuencias evidentes sobre los planes de estudio, sino que también alterará los intereses de ciertos sectores implicados.

En la I. E. en la que presto mis servicios se viene implementando el diseño curricular con base en las indicaciones emanadas del gran sueño de lograr la certificación de calidad, lo cual ha llevado a construir un currículo casi utópico y poco aterrizado a lo que serían los intereses actuales y reales de la comunidad objetivo y un poco menos aun sus necesidades.

> "Las asociaciones humanas son para realizar lo que han llegado a conocer, lo que van conociendo. ¿Y cómo se conoce? Padeciendo y reaccionando. En ese ciclo está el proceso que se llama adquirir conciencia de algo".
>
> Fernando González, Arengas Políticas.

Este currículo tiene su principal enfoque en una pedagogía del afecto, en lo que se ha llamado "constructivismo pedagógico y pedagogía social",que supone un clima afectivo, armónico y de mucha confianza, que ayuda a que el estudiante se vincule positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición, ubicando al profesor como un integrante más del grupo y no como su orientador, permitiendo que se produzcan relaciones interpersonales profundamente fraternales y tiernas que despierten sentimientos de trabajo solidario.

Todo lo anterior está basado en los postulados de María Augusta Sánchez Rossini (Pedagoga brasileña) quien sostiene que el afecto es la única salida para la educación y que el profesor debe dirigir su accionar con amor y ternura.

Muy sano el planteamiento, pero a su vez, un poco onírico, ya que dista bastante de lo que es el "alma pedagógica" del maestro en este momento de nuestra historia, de lo que es el estudiante real que acude a nuestras aulas y más aun de los recursos tangibles con los que se cuentan en las instituciones del orden oficial ya que el pretencioso modelo curricular y pedagógico basado en el afecto, propone espacios adecuadamente destinados para la puesta en contexto como lo son aulas bien ventiladas y amplias con espacios suficientes para la movilidad y respiro de los estudiantes y por consiguiente, pocos estudiantes en cada una de ellas, mobiliario adecuado, presupuestos para salidas pedagógicas enfocadas y planeadas desde cada área con cierta periodicidad, biblioteca en cada aula, material didáctico y deportivo específico para cada asignatura y en cada salón, y la disposición permanente y comprometida del profesorado a adoptar dicho modelo con la actitud requerida.

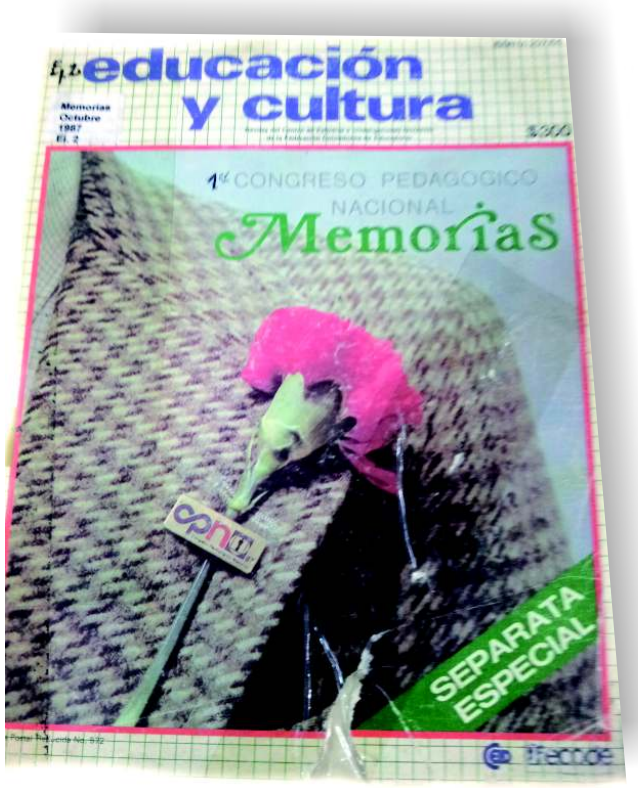
Cuando en la práctica real la confluencia enseñanza - aprendizaje, estudiante – profesor, se sigue dando con base en la estructura preestablecida por los entes de control encargados, de áreas y asignaturas indicadas con sus contenidos por demás obsoletos y en gran parte sin ningún interés real y directo en las necesidades de la población objetivo; un currículo basado en un modelo pedagógico de carácter filántropo dista muchísimo de formar parte del mismo propósito y más cuando este ha sido construido solo para llenar los requisitos y exigencias de un proceso que únicamente se hace para "ganar" frente a otros que no son aquellos a quienes nos debemos como verdadera motivación y razón de ser de nuestro trabajo y casi sin tener en cuenta los cambios de forma y de fondo para quienes finalmente le dan el sentido a toda esta maraña absurda en la que se ha convertido la educación en los últimos tiempos.

Ellos, los que hasta hace poco podíamos llamar "nuestros niños" "los muchachos", "mis alumnos", que hoy, solo son "los estudiantes" porque otro apelativo desestima su rol en el extraño engranaje institucional en el que ya no se sabe exactamente cual su verdadera ubicación.

Así las cosas, la I. E. que represento, tiene muy bien establecido el currículo con cada una de sus partes, cumple las normatividades, las áreas, asignaturas, contenidos, recursos y demás, que están muy bien planteados en su texto y también en el modelo, el cual se pretende implementar en dicho plan; es un currículo modelo y el modelo pedagógico ideal para un currículo bien formulado y llevado a cabo, punto por punto y al pie de la letra, ya que de otra manera acarreara las consabidas sanciones a aquel que no cumpliendo con lo establecido en él"no se ajusta al perfil de la

institución"; pero este, poco tiene en cuenta a los principales hacedores de la estrategia como eje fundamental, y el estudiante se menciona en el texto, pero en la práctica poco o nada funcional se hace al continuar con la tradicional cátedra a merced de lo que el mago profesor pueda hacer para salir avante de la faena diaria. Así, poco efectivo podrá ser el poner en marcha, tan ambicioso propósito.





Memorias de Educación y Cultura, Edición Nº 42

LAS OTRAS PREGUNTAS: NO BUSCAR LAS LLAVES BAJO LA LUZ INCIERTA

Por: León Vallejo Osorio



1. El "síndrome de la pregunta culposa"

Hemos participado activa y conscientemente en los procesos de investigación que al interior del movimiento pedagógico han transcurrido. Se trata, claro está, de investigaciones que tienen por objeto la escuela, la pedagogía o los sujetos en ellas involucrados. Al confrontar con las de otros enfoques investigativos, no ya nuestra metodología (concepción y método), sino nuestras propias *metódicas*, hemos encontrado —tras los supuestos que las metodologías presentes al lado contrario de la orilla que defendemos— la existencia de *trampas conceptuales.* A algunas de ellas vamos a mostrar en este texto.

Tomemos, a manera de ejemplo y como referente, el instrumento que (en desarrollo de una investigación específica que nosotros no conducíamos) nos fue propuesto. Nos entregaron las preguntas que serían aplicadas a

"El sistema educativo formal se mueve en una lógica tecno-burocrática, que autodefine sus reglas, sus temas y sus procedimientos, sin tener en cuenta las demandas sociales, las contingencias y los contextos".

En ¿Qué reformó la reforma educativa?, Corporación Región, 2002, p.104.

docentes y directivos docentes como "trabajo de campo" de una indagación sobre el funcionamiento de las Instituciones Educativas. Son éstas, entre otras:

Para la Coordinación: «1)*¿Cree usted que el modelo pedagógico de la institución satisface las demandas de la comunidad educativa y el contexto socio-cultural en que ésta se encuentra?; 2) ¿Considera que los y las estudiantes de la institución salen preparados para servirle a su comunidad y contribuir a la solución de los problemas de su entorno?, 3) ¿Qué piensa usted de los esfuerzos de la secretaría de educación de Medellín con miras a elevar la calidad de la educación en el municipio?,(…) 5) ¿Considera necesaria la realización de una evaluación periódica de los docentes y los directivos docentes para mejorar y mantener la calidad de la educación?, (…)*»

Para los Docentes: *«1)¿Cree usted que el modelo pedagógico de la institución satisface las demandas de la comunidad educativa y el contexto socio-cultural en que ésta se encuentra?, 2) ¿Considera que los y las estudiantes de la institución salen preparados para servirle a su comunidad y contribuir a la solución de los problemas de su entorno?, 3) ¿Qué piensa usted de los esfuerzos de la secretaría de educación de Medellín con miras a elevar la calidad de la educación en el municipio?, (…)*»

Veamos, inicialmente, como ellas operan con el mismo mecanismo de las preguntas que, para generar opinión, hacen las encuestas cotidianas de muchos "medios masivos de comunicación" (ésas cuyos resultados ellos presentan como si fueran verdades inobjetables).

En el guión propuesto, las dos primeras preguntas *(¿Cree usted que el modelo pedagógico de la institución satisface las demandas de la comunidad educativa y el contexto socio-cultural en que ésta se encuentra?;* 2) *¿Considera que los y las estudiantes de la institución salen preparados para servirle a su comunidad y contribuir a la solución de los problemas de su entorno?)*, son típicas. Quien acepte responderlas, acepta unos supuestos que los investigadores, ni ven, ni cuestionan.

Suponen que: 1) en la institución escolar hay un "modelo pedagógico" o que debería haberlo; 2) existen unas "demandas" de la "comunidad educativa"; 3) el "modelo pedagógico" tendría en todo caso que satisfacer esas demandas; 4) el "modelo" debe satisfacer el "contexto socio-cultural" o las demandas de éste; 5) la institución tiene que formar a los (y las) estudiantes para que "salgan preparados" para "servirle a su comunidad"; 6) los (y las) estudiantes tienen que "salir preparados" para "contribuir a resolver los problemas de su entorno".

A contravía de estos supuestos, el concepto de "modelo" pedagógico es bastante inconveniente. Tanto como el de "paradigma" con el que muchas veces se intercambia. Pero, como vemos, está prohibido pensar la escuela sin "modelo".

En los procesos pedagógicos, vale decir en los procesos de generación de sujetos en cualquiera de los niveles del aparato escolar (o de otras instituciones), aunque se imponga, nunca puede existir *un* modelo pedagógico. En realidad, en los procesos pedagógicos, los sujetos que actúan como mediadores esenciales de la cultura (los maestros, pero también los directivos), tanto como los sujetos que allí son formados… movilizan (todos) sus iniciativas ubicándose (conscientemente o no) en *corrientes* del pensamiento y de la acción (incluidos el pensamiento y la acción pedagógica) que —casi siempre— están *en pugna* (en lucha). Lo máximo que puede

[1] CF: VALLEJO OSORIO, León. Innovación y currículo, pedagogías y evaluación. Lukas Editor. Medellín: 2000

lograrse en un ejercicio que se despliegue democráticamente, es un *acuerdo* (los "consensos", al menos los permanentes, son prácticamente imposibles) que intente *dar coherencia al conjunto de la práctica escolar*, eliminando el eclecticismo y permitiendo superar de manera relativa las rupturas que —permanentemente— afectan los procesos.

Ello siempre estará marcado por la correlación de fuerzas (institucionales y no). Si una institución escolar logra funcionar en una perspectiva democrática, superando los atavismos del gamonalismo, la autocracia, la tiranía y el despotismo, hará consciente y abierta la lucha soterrada y permanente de varios currículos, de varias apuestas de formación de sujetos que la atraviesan y definen.

Hemos encontrado al menos dos despliegues curriculares básicos que tienen opciones y concepciones *contrarias*: el *currículo de acreditación* impuesto por el Estado al servicio de la vieja cultura (y de la reproducción de la sociedad tal cual existe y funciona), frente al *otro* currículo de *resistencia*, al servicio de una Nueva Cultura, que busca que la sociedad avance y deje de ser "eso" que ahora es. Bajo el nombre de PEPA, los maestros colombianos venimos tomando partida (aunque demasiado lentamente) por este ordenamiento curricular.

Es claro que la tarea de la formación de los sujetos necesarios a la reproducción de la sociedad, no es una tarea que el Estado pueda delegar, descuidar o dejar de lado. De hecho, intenta regular *todas* las prácticas que definen a los sujetos en el conjunto de una determinada *práctica social*. En el caso del currículo, en Colombia, el Estado desde la Constitución, la Ley General de la Educación y sus desarrollos, establece unos reguladores del currículo; y define los mecanismos del "supremo control" que por medio de funcionarios concretos, ejerce. Esos *reguladores del currículo*, tal como están definidos en la legislación colombiana, son: los fines de la educación (Artículo 5 de la LGE), los objetivos (Artículos 20, 21 y otros de la LGE), los lineamientos curriculares, los indicadores de logro (Resolución 2343, ahora rediviva).

A todo esto, el Estado agregó la articulación entre los "estándares curriculares" y las Competencias. Se supone que toda institución escolar, todo centro escolar, al establecer su PEI, debe —en las lindes del currículo allí adoptado— definir su "propio" horizonte. Pero está más claro aún que el Estado (por medio de un programa computacional)regula no sólo la llamada "matrícula en línea" sino que lee estos PEI y estos currículos, dándoles o negándoles un registro, una *acreditación*, una *oficialización*; impuesta milimétricamente en la "formatitis" de los procesos de acreditación y plantelización.

Así, toda autonomía curricular empieza siendo una autonomía restringida, limitada, y termina por liquidar toda autonomía posible… pero,esto, está oculto en las preguntas que comentamos. Como quiera que sea, el Estado por mediación de la "democracia participativa", define y establece los planes de estudio, y desde éstos últimos los de área, los de las asignaturas y (o) los de los proyectos pedagógicos. Opera, claro está, el control de los respectivos consejos directivos por la mediación establecida de los consejos académicos y las comisiones de evaluación y promoción.

Ahora, luego de los desarrollos de la reforma, los controles se establecen desde los estándares que son no sólo los instrumentos de ese control punitivo, sino el referente de una política que tiene en el horizonte liquidar la

profesión docente, y a la docencia misma como categoría del currículo. Una nueva "pirámide" instauraron de soslayo en y desde los documentos que, por estos días explican (realmente aplican) la evaluación externa instaurada en el decreto 1290 de 2009, con el Modelo Basado en Evidencias (MBE) que *"(…) pretende construir instrumentos de evaluación masiva o a gran escala (…) garantizando (…) la comparabilidad de los resultados en el tiempo (…) cuyos resultados proveen información explícita sobre lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer"* , y *"(…) Consiste en un conjunto de procesos o pasos que parten de la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de las categorías que las conforman (en términos de procesos de la persona y en aspectos disciplinares) hasta la definición de las tareas que un estudiante debe desarrollar en una evaluación, de manera que estas últimas se constituyen en evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos o las habilidades que se quieren medir"*, Allí… *"El primer paso de la metodología, denominado* análisis del dominio, *es definir cuáles son los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes alcancen y que se quieren medir. Este responde a lo deseable desde los referentes de la política educativa, como* los estándares básicos de competencias, *o desde las metas de las instituciones educativas para la enseñanza y el aprendizaje de un área o asignatura (…)"*

Al seguir esta línea, muchas de las definiciones de los consejos directivos y académicos (tomados en "promedio") se ubican, objetivamente, a favor de la privatización en lo administrativo, y de lo más retardatario en el terreno de la cultura.

2. De las servidumbres de la escuela a las "demandas de la comunidad"

Es posible que, abierto el debate sobre el tipo de interrogantes que orientan muchas sesudas investigaciones con que inundan a la academia, no exista el consenso. Y eso es absolutamente productivo. Nada importa que los partidarios del currículo de acreditación sean hegemónicos e impongan las "demandas" no ya del "contexto" (aunque sea este reducido a las peticiones de los vecinos) sino las del ciclo de acumulación y las de las agencias internacionales del crédito. En Colombia, por ejemplo, los estándares de la escuela básica y media se definieron en una reunión de empresarios en Miami. Eso no impide que las aristas de otros currículos aparezcan en la escuela, dándole vida.

Aún "con todo en contra", al recorrer ese camino, estaremos de la mano de lo que el gran José Carlos Mariátegui nos hacía ver ya finalizando el segundo decenio del entonces joven siglo XX:

> *"De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan. Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano".*

Aunque sepamos que —ahora— los caciques son "glocales"…

Las que aparecen como "demandas" de la comunidad son realmente la forma como el "mercado laboral" regula la inserción de la nueva fuerza de trabajo. Estamos asistiendo a un proceso en el cual los sucesivos gobiernos han venido cambiando el conjunto de la legislación (escolar, laboral, comercial…) para des-regularizar la fuerza de trabajo,

tercerizando los procesos productivos.

Ya en todos los espacios nos asaltan las empresas unipersonales y las "cooperativas de trabajo asociado". Estos profundos cambios en la organización del trabajo, para concretarse, requieren forjar un "nuevo" sujeto "emprendedor" que se asuma como *empresa individual* disponible, no para "firmar" y asumir un *contrato de trabajo*, sino para establecer una relación "horizontal" con una empresa, en representación de sí mismo (constituido en "nano"-empresa, en empresa unipersonal) en una "nueva" relación "*comercial*" de prestación de servicios.

Si las preguntas uno y dos, de la encuesta que venimos analizando, inquieren por las posibilidades en las que el "modelo pedagógico" instaurado en el colegio ("Institución educativa") garantiza a los egresados que "salgan" (al terminar los estudios) más preparados para el rebusque que otros, habrá que decir que ésa es una expectativa siempre presente en el horizonte, tanto como el agua de Tántalo. Las "demandas de la comunidad" son en realidad demandas de la *apertura económica*, demandas del *nuevo ciclo de acumulación*, demandas que *las políticas públicas* ponen en el imaginario de las poblaciones que se perciben a sí mismas como meros *individuos* dispuestos para actuar como "comunidad". "*Servir a la comunidad*" y "*contribuir a la solución de los problemas de su entorno*", dice el cuestionario… ¿Por qué no… servir a la nación (en formación) o al país? ¿Por qué no… contribuir a la solución de los problemas de la nación (o de la clase)?.

La pregunta del instrumento está prisionera de la mirada corta, de la mirada postmoderna que pretende que todos "sepan hacer en contexto". ¿Puede separarse a "la comunidad" de la *sociedad*? ¿Puede excluirse el "entorno" de los sujetos formados por la escuela de los problemas que gobiernan el mundo? Aunque podría ser un ejemplo equívoco, valga éste: para vacunar a su vecino de infancia (si llega a vacunarlo) Patarroyo se comprometió con algo más que con el "entorno" donde se hizo hombre.

3. "Elevar la calidad"

"Calidad" es otro concepto que debemos revisar. Es indudable que la creación de bibliotecas, ludotecas, incremento de la conectividad, construcción de algunas plantas físicas y el mejoramiento de otras (siempre muy pocas en nuestro "medio") contribuyen a mejorar la calidad. Pero realidades marcadas por el hacinamiento, ausencia de laboratorios, carencia de bibliotecas en las propias instalaciones educativas, inexistencia de instalaciones deportivas, precariedad de las actuales aulas y el mobiliario así como de adecuados lugares y tiempos para el descanso, agregan límites insuperables a las mejores intenciones, aún en las condiciones de municipios "ricos" como Medellín (no todos los municipios de Colombia son propietarios de, o tienen acciones en, EPM y Une).

El otro aspecto que hace parte de las Políticas de Estado, vale decir de su desdoblamiento en Políticas Públicas, tiene que ver con la llamada "ampliación de cobertura". Si esa ampliación de cobertura significara simplemente más estudiantes en los colegios y en las escuelas, manteniendo o mejorando las condiciones materiales de la práctica escolar, no habría que hacer ningún comentario adicional. Pero, tras la "ampliación de cobertura" hay un proyecto sistemático que pretende entregar a particulares, aula por aula, escuela por escuela, la educación pública como mecanismo rentístico, incluso a nombre de la "gratuidad". Agregando a ello que, para hacer rentable la

empresa, el Estado genera implacablemente en estas coberturas, el desmejoramiento de las condiciones materiales de los maestros que dejan de ser contratados en relación con un escalafón pedagógico para seguir vinculados a través del código laboral, o de las relaciones de subcontratación que afectan a otras empresas. Este tipo de "contratación" incrementa también el hacinamiento más o menos "normal" en el resto del aparato escolar (cursos de 50 y más estudiantes…)

4. Evaluación y hacinamiento

Las preguntas sobre la evaluación ocultan las claves actuales de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.Para los estudiantes, la consolidación del derecho a la ignorancia y el control bajo el ojo del gran hermano…; para los docentes, ese mismo ojo, pero reduplicado en sus alcances, convertido —además— en una talanquera para el ascenso en el escalafón y en un factor de inestabilidad y "flexibilización" laboral.

Las modulaciones en la evaluación, a nuestro entender, tienen que estar en otro orden.

Sobre la relación entre hacinamiento y calidad de la educación sólo un dato: En los países con un más alto índice en los propios parámetros internacionales que en esta materia se enarbolan (Finlandia y Cuba) el promedio de estudiantes por docente está en 16 (más que un promedio, allá es un mandato que se debe cumplir, y en ningún aula se permiten más estudiantes de los estipulados por docente). Pero a ellos no les basta: sospechan que esa relación es aún muy alta y pugnan por bajarla. Además, la profesión docente es reconocida, estimada y remunerada (en Colombia… un patrullero de la policía o de otras fuerzas, luego de un entrenamiento básico de algunos meses, tiene un salario bastante superior al de un docente que tiene postgrados y varios años de servicio). Es necesario modificar el esquema de la "ampliación de cobertura" para que no se siga entregando "por cobertura" a rentistas privados la educación pública y sus recursos.

5. Cuando las llaves no están bajo la luz incierta

Planteamos, de manera urgente, abandonar, en los procesos de nuestra investigación En el CEID) la práctica del borrachito aquél que perdió las llaves cuando se le cayeron al entrar al portal de la casa, y dedujo que podría encontrarlas si revisaba con todo detalle sólo los lugares iluminados por la precaria luz de una bombilla que mal iluminaba a través de la ventana encortinada. No nos neguemos a buscarlas en las zonas oscuras, donde sabemos que han caído: no desertemos ante el "argumento" según el cual… "sería inútil hacerlo puesto que, sin luz, no podríamos verlas"… Muchas de las preguntas que hacemos a menudo, cuando investigamos, están formuladas desde la luz incierta que ilumina donde no está nuestro llavero…



LO ALTERNATIVO COMO POSIBILIDAD PARA PENSAR UN MODELO PEDAGÓGICO

- "Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética, y tal vez una estética, para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía".

  García Márquez - 1994.

Por: Grupo modelos pedagógicos CEID-ADIDA:

Gilberto Ospina (coordinador), Camilo Cesa Ruiz Alonso, Luías Ángel Álvarez, Beatriz Elena Patiño, Juan Diego Gómez, Natalia Ospina, Harold Ibargüen y Luisa Elvira Estrada.

En todos los tiempos cuando se habla de lo alternativo, se muestra como oposición a lo establecido; en educación, implica una búsqueda y construcción conceptual que posicione al docente como un sujeto intelectual, pedagógico y político con capacidad de decisión. Desde esta perspectiva, lo alternativo es una posibilidad para que el docente mejore y transforme su praxis. Porque el eje de lo alternativo, está dinamizado desde la investigación de experiencias de maestros e instituciones; quienes se involucran, o por lo menos se ven involucrados, en procesos de desarrollo disciplinar, pedagógicos, didácticos e investigativos, que favorecen no sólo, los procesos de formación en la escuela, sino a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. En la medida que: implica construcción colectiva de saberes, conocimientos y actuaciones que emergen

"Quien se avergüenza de luchar por una sociedad sin clases, sin explotadores ni explotados, una sociedad nueva, de bien común y de trabajo creador común es simplemente un canalla o un inconsciente".

Carlos Rivera Vidales. (Hijo de Luis Vidales).

desde adentro, fundamentados en principios éticos, y en valores como la solidaridad, el respeto y la equidad. Lo alternativo entonces, es una oportunidad para reflexionar, pensar y proyectarse; se refiere al cambio y equilibrio social, a la transformación continua y a la búsqueda incesante de mejores condiciones de existencia en libertad.

En ese orden de ideas, se asume lo alternativo a partir de una búsqueda conceptual enfocada en la práctica pedagógica. Se habla de una contra apuesta, con pretensión de trasformación desde la praxis de los docentes quienes reflexionan, piensan y proyecta su quehacer. Según Prieto Castillo, pensar una educación desde lo alternativo, representa un intento por encontrar el sentido de la educación en el mundo contemporáneo (Prieto Castillo, 2005). Lo cual implica, encontrar también sentido a las relaciones, situaciones y propuestas que se tejen en el contexto escolar. Lo alternativo tiene como eje la investigación, la reflexión permanente, desde la cual, se de-construyen los modelos pedagógicos establecidos y se contemplan las posibilidades de transformación de la praxis pedagógica de los docentes. Es decir, se habla de una educación para el desarrollo, movilización y fortalecimiento del pensamiento crítico, en la que los educandos son sujetos, no objetos.

Desde lo alternativo también se busca que maestros e instituciones se involucren en procesos disciplinares, pedagógicos y didácticos en beneficio no sólo, de la escuela, sino de la comunidad y de la sociedad en general. Porque lo alternativo en educación, es una opción intelectual que rechaza la reproducción de la tradición excluyente e inequitativa. Rechaza el statu quo de privilegios discriminatorios e injustos. Rechaza la opresión impulsada por clases dominantes que utilizan la educación como aparato ideológico desde el cual ejercer el control social. En este sentido, lo alternativo reafirma la idea que en la praxis pedagógica todo es susceptible de ser mejorado y transformado; en la medida que implica atreverse a pensar de tal manera que la acción educativa, produzca un cambio social. Es por eso, que lo alternativo debe ser pensando en consonancia con un espacio-tiempo determinados; puesto que, no puede ser pensado como una categoría estática; en la medida que debe permitir la comprensión y explicación de la realidad; en virtud que, son los seres humanos -como constructores de; saberes, cultura, ciencia, arte y sociedad- quienes en su propia dinámica se transforman (Perea, 1999: 25). Desde lo alternativo entonces, se pretenden mejorar los procesos pedagógicos y didácticos en el aula; se pretende que el maestro promulgue algo nuevo y evite el conocimiento simplista.

La apuesta por lo alternativo en educación convoca a construcciones colectivas que emergen en el dialogo y en el debate; involucra diferentes actores sociales e integra perspectivas, posturas, culturas e ideologías; se fundamenta en principios éticos y valores como la solidaridad, el respeto por el otro y por lo otro. Implica una apuesta por el sujeto, pensar una educación desde el Desarrollo Humano para la transformación social. Como se plantea en la revista Educación y Cultura Nº 97, lo alternativo implica la recuperación de la experiencia pedagógica de los docentes, así como la lucha por la defensa de la educación pública a través del movimiento pedagógico (Revista 97 FECODE 2013). Lo alternativo restituye, o por lo menos debería restituir al docente su lugar como intelectual, posibilitando la reflexión y transformación desde el currículo y la investigación; los cuales constituyen un lugar común, desde donde, el

maestro conduce sus prácticas pedagógicas. Se habla de una apuesta político-pedagógica que dignifica a los diferentes actores de la comunidad educativa; una apuesta por una educación propia, no impuesta a través de las políticas que pauperizan las condiciones de vida de los menos favorecidos. Desde lo alternativo se habla de una educación que contrarresta los efectos negativos de políticas funestas; políticas que arrasan al ser humano, privatizan los derechos y consolidan un proyecto, que atenta contra la vida en el planeta.

Ahora bien, cuando se piensa en una educación desde lo alternativo, se concibe una opción liberadora desde la cual recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. Significa esto, que desde la educación se propende por una democracia auténtica, por la libertad de enseñanza o de cátedra, por el respeto a la autonomía del maestro; quien se asume intelectual, trabajador de la pedagogía, la ciencia y la cultura. Para Marco Raúl Mejía, (citado por Rodríguez) lo alternativo debe estar fundamentado en la teoría crítica, que forma subjetividades críticas. En tal sentido, la investigación educativa que también debe estar contenida en lo alternativo, es un medio para la subversión pedagógica, para la subversión del maestro como sujeto y actor social (Rodríguez 2013). Es decir, lo alternativo se refiere al cambio, a la transformación continua, a la búsqueda incesante de mejores condiciones de existencia en libertad e igualdad social.

En síntesis, lo alternativo en educación se concibe como una construcción colectiva de conocimiento en interacción dialógica; como una lucha incansable por la felicidad en libertad e igualdad; como una apuesta por docentes con capacidad y voluntad para re-significar su práctica. Cómo la posibilidad del maestro para reflexionar, pensar y proyectarse, fundamentado en principios pedagógicos que propendan por procesos de formación en y para la criticidad del sujeto; sujetos autónomos con compromiso social, creadores que asumes las prácticas escolares como escenario desde el cual se contribuye con la emancipación de sí y de lo social. Se habla de un sujeto investigador que valora y se valora.

BIBLIOGRAFÍA

Rodríguez Murcia. Víctor Manuel. Aportes del Movimiento Pedagógico, para la construcción de proyectos pedagógicos alternativos. En Revista Educación y Cultura Nº 97.noviembre de 2013.



[1] El autor se refiere a los PEPAS, , en lo personal considero que esta debe ser una cualidad de lo alternativo.

BIBLIOTECA CONCERTADA

ADIDA-COMFENALCO



La Biblioteca Concertada ADIDA-COMFENALCO se especializa en temas de educación, pedagogía, didáctica e investigación educativa. Se inaugura en el año 2000, con el fin de crear y ofrecer servicios bibliotecarios para contribuir al mejoramiento personal y profesional de los maestros antioqueños.

Los maestros encuentran disponible para su disfrute los siguientes servicios: préstamo de material bibliográfico, consulta en sala, orientación y capacitación en la recuperación de información y la biblioteca digital.

La biblioteca programa ciclo de cine, videos documentales, exposiciones, exhibiciones temáticas y veladas literarias. Además cuenta con la publicación del boletín informativo y formativo Lexis.

Los usuarios pueden acceder al WIFI sin ningún costo.

El horario de atención al público es de lunes a viernes de 8:00 a 11:45 a.m. y de 2:00 p.m. a 5:45 p.m., los sábados el servicio se presta de 8:00 a.m. a 11:45 a.m.

MI REALIDAD COMO MUJER

Por: ELEHDZ / seudónimo

Nacer siendo niña pudo ser una bendición para la familia, pero no para el alma que encerraba aquel cuerpo.

La alegría y la sumisión que reinaba en la sociedad daría grandes golpes al pensamiento libre y liberal que desarrollaba la delicada y débil niña. Una libertad que debería cambiar gradualmente a través del cambio en la sociedad imperante; la flexibilidad y el radicalismo de la manipulación patriarcal afectaron los deseos internos de ser MUJER, en el extensivo replanteamiento de la vida diaria que tendría que afrontar, siendo en el tiempo cabeza de familia sin tenerla, sin buscarla y más aún sin la madurez necesaria para asumir un roll en el que ella no era la cabeza de nada sino la victima de las circunstancias.

Ser Mujer con sentires liberales la convierten en algo que debe realizarse a través de diversos principios autoritarios, esos mismos que años más tarde marcarían su devenir por la vida y la sociedad.

Y siendo hembra compañía para el macho. Según el adoctrinamiento le permitiría creer en la fuerza interior, en la magia que las energías cósmicas depositaron en la MADRE creadora, Diosa y sensitiva. Intentando llevar en su dualidad un amor incondicional por sus antepasados tan liberales como ella, tan altivas y soberbias como luna llena.

Pero interiormente se niega a sí misma y se opone a las restricciones que impiden a su condición de mujer ascender socialmente, pues la libertad se llama libertinaje y mas allá alcanza a llamarse deshonra, vanidad para los ignorantes del poder interior de la mujer que toma la espada en vez de la copa, que prefiere herir antes que ser alguien servil.

Las limitaciones a la libertad de expresión o de opinión, la llevaron a refugiarse en las palabras de otros llamados anticlericales, releer la vida a través de los misóginos ojos del macho burgués.

Tomando la única decisión que le sería posible para ella en su condición de mujer letrada, formada para una vida diferente a la de muchas que como ella nacieron encerradas en un cuerpo no equivocado, pero si exasperado de voluptuosidades y sentimientos.

Y fue mujer. Para amar, formar y replantear la esfera social que la rodearía desde que se tomo la espada para llevarla al cinto y reconoció en sus caderas la verdadera copa que liba los dolores y trasmuta la virilidad en dominio absoluto si esta mas allá de las sábanas.

Sentirse libre fue más que ser libre, el sentimiento es un estado mental que le da alas de verdad.

Y su pensamiento recorrió pasados y revivió dolores
y se convenció de su poder luna altiva
y soberbia que busca más que saber.

P R I S M A*

Por: TEQUINA *

Estas notas están relacionadas con el Movimiento Pedagógico y con las efemérides de los treinta años de la Revista Educación y Cultura, (1984), los veinte de la Ley general de educación, ley 115 de 1.994, y el debate educativo y pedagógico en general.

El asunto de fondo en educación, que debería ser lo filosófico y ético, ha sido, y ahora más que nunca es, el cómo establecer la relación entre la educación, la enseñanza, la industria y el mercado.

El movimiento pedagógico nos propone pensar de otro modo la educación y la escuela.

Una escuela con nuevos saberes: la psicología infantil, las neurociencias, los derechos del hombre y el ciudadano, las ciencias del hombre y la ética planetaria.

Las metodologías pueden ser: cognitivas, activas, lúdicas, lingüísticas, etnográficas, populares.

La escuela del movimiento pedagógico es una escuela laica, activa, crítica, humana, práctica y experimental.

El Movimiento pedagógico no puede terminar en una ley, un sistema o un modelo curricular.

Pregunto, ¿Si el CEID nacional, logra dentro del proyecto educativo popular alternativo, (PEPA) discutir, elaborar y proponer a los maestros colombianos un Plan de Estudios, los maestros lo llevarían a la práctica en las instituciones educativas?

El gobierno de Andrés Pastrana reglamentó el Acto legislativo 01 de 2001 con la ley 715 que derogó la ley 60 de 1993 dándole vida a la Evaluación de desempeño, instituyendo la mercantili-zación de los estudiantes, estableciendo una asignación por alumno (luego se convirtieron en estudiantes " fantasmas"), ordenando la certificación de entes territoriales para descargarse y descargar responsabilidades financieras, arrasó con la estabilidad docente y así las dirigencias gremiales y sus maestros siguen permitiendo este estado de cosas.

* PRISMA: Fig. "Lo que nos hace ver las cosas de modo distinto de lo que son".
* TEQUINA: Maestro, voz Cueva, voz indígena Caribe.

En esta hora de balances, las instituciones educativas si se han preguntado en serio, en la realidad y la práctica qué reformó la reforma educativa.

Ahora la educación se pone nuevamente de moda, ya por la necesidad del mercado y la globalización neoliberal, ya por los resultados en pruebas internacionales y el interés de políticos y economistas, el objetivo son los maestros y la bancarización de instituciones y estudiantes.

Consideramos que es necesario plantear nuevamente la necesidad de una Constituyente Educativa y la aprobación de una ley estatutaria de la educación.

También derogó varios artículos del ya agonizante 2277 del 79 , unos doce, relacionados con ascensos, gobierno y administración de la carrera docente y claro, otorgó facultades para que el gobierno expidiera en seis (¡ !) meses un nuevo estatuto docente. Ahí es cuando sale el esperpento del 1278 y ahora el presente es la lucha por un estatuto único.

Pero también y en conclusión este Acto lesivo derogó 14 artículos de la tan proclamada ley 115 de la cual sólo una parte es la que está cumpliendo años (20), años de desmantelamiento que el magisterio ha tolerado, no impasible pero si con poca efectividad en su oposición.

Los foros, algunos columnistas y el último "desinteresado" proyecto de la fundación Compartir así lo manifiestan.

Para Medellín se hizo un estudio serio por parte de La corporación Región, plasmado en el texto "¿Qué reformó la reforma educativa?" Ahí les dejo esa buena bibliografía.

Es cierto que la educación por sí sola no cambia la sociedad, pero si no cambia la educación, no cambiará la sociedad.

Pleito de Flores

Sucedió en Santa Elena
En un hermoso jardín,
Donde las flores garbosas
Armaron un gran mitin.

Decía la dulce rosa:
No hay ninguna como yo,
Que tenga tantos colores
Para expresar el amor.

Desde un árbol centenario,
La orquídea me susurró:
Olvida mi noble amiga,
Que un día, yo fui escogida,
Como flor de una nación.

Salieron los tulipanes,
Los anturios, el jazmín,
Hortensias y crisantemos,
La violeta, el alhelí.

Amapolas y geranios,
Pensamientos, azucenas,
Girasoles encantados,
Las dalias y las gardenias.
El lirio, la margarita,
La flor de loto también,

El cartucho acompañado
De un rojo y lindo clavel.

Cada una de las flores
Iba mostrando su encanto,
Su aroma, bellos colores,
Algunas con sus sabores,
Nos estaban deleitando.

No fue un desfile cualquiera,
Lo que vimos ese día,
Tantas flores primorosas,
Transmitiendo su alegría.

Entonces desde una nube,
Se pregunta y con razón:
Cuál de todas ha ganado,
Para entregarle el honor?

Tuve que hacer mil coronas
Y coronar cada flor,
Porque cada una es reina,
Según la celebración.

Autor:
Efraín Augusto Giraldo R.

RECREO

La oxidada navaja
cuyo mango de carey enmendaba
la cojera de su pupitre
y le confería un siniestro prestigio
no nos dejaba pensar en otra cosa
que no fuera
su quieta acechanza .

La monocorde parla del maestro
apenas si era
un modo de llenar el tiempo que
faltaba
para el temido recreo.

Desaparecida entonces toda
norma
el bullicioso patio se volvía su
feudo,
ese lugar donde aprendíamos
la extorsión, el chantaje
y el más desamparado miedo
junto a las primeras letras.

Orlando Gallo Isaza (Col)

Antología poética, Educación y Vida,
Elkin Jiménez Diaz.
Maestría Sociología de la educación U. de A.