

Utopía PEDAGÓGICA



REVISTA AÑO 4 • VOL 4 • N° 4 • Enero 2024 • ISSN: 2744 - 9823

La Ley Estatutaria nos invita a pensar cómo vamos a educar en Colombia, a las nuevas generaciones.

*“La Utopía no sería posible si le faltara la esperanza, sin la cual no tendríamos espíritu de lucha”
Paulo Freire.*



JUNTA DIRECTIVA DE ASINORT



LEONARDO SANCHEZ QUINTERO
PRESIDENTE



MARISOL GAMBOA
VICEPRESIDENTA



JUAN PABLO MARTINEZ
SEC. GENERAL



NORMAN YESID TORRADO
TESORERIA



FERNANDO RINCÓN
FISCAL



YOLIMA RODRÍGUEZ
SEC. PRENSA



MARÍA CELINA SEPÚLVEDA
SEC. DE LA MUJER



JAIRO OROZCO
SEC. JURÍDICA



RAMÓN ANTONIO SANGUINO
SEC. PEDAGÓGICA



JUAN GABRIEL MORENO
SEC. DEPORTES



ARTURO SOLANO
SEC. SALUD

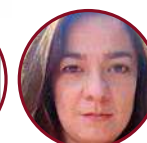
COMITÉ CIENTÍFICO



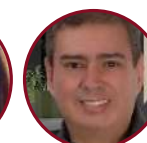
PhD. Pablo Vommaro
Director Investigación
CLACSO



Marco R. Mejía
Dr. Investigación
en Educación
Asesor Planeta Paz



Carolina Montoya
Dra. Filosofía



Jaime Reyes
Dr. Educación
IE. Santo Ángel



Jhon Orrego
Dr. Educación
Prof. U. de Caldas



Damian Pachón
Dr. Filosofía
Prof. UIS



Claudio Ramírez
Dr. Filosofía



Oscar Pulido
Dr. Educación
Prof. UPTC



Oscar Espinel
Dr. Filosofía
Prof. UPN



Carolina Bochaga
Dra. en Educación



Juan C. García
Dr. Educación
Dir. CEID - ASINORT



Jesús Urbina
Dr. Educación
UFPS



Alfonso Tamayo
Mg. Educación
Dir. Revista FECODE



Jorge E. Ramírez
Mg. Educación
Asesor CEID
IE Julio Pérez Ferrero



Zulmary Nieto
Dra. Educación



Fatima Da Silva
Secretaria General CNTE
Dra. © Estadística Brasil
Vicepresidenta IEAL



Luis Eduardo Royero
Dr. Educación



Ramón Villamizar
Dr. Educación

COMITÉ EDITORIAL



Ramón Sanguino
Director Investigación
CLACSO



Juan Carlos García
Dir. CEID



Jorge E. Ramírez
Asesor Pedagógico



Karen Leal
CEID



Wencith Guzman
CEID



Gissela Leal
CEID



Oscar Aldana
CEID



Mauricio Bello
CEID



Yurgen Cuevas
CEID



Angie Carolina Mojica
CEID



Marisol Solarte
CEID



Liliana Castillo
CEID



Marcela Araque
CEID



Deysi Rolón
CEID

EQUIPO CEID

**Mg. Natalia Rangel - Psi. Ramón González - Psi. Francisco A Sarmiento -- Mg. Francisco Acevedo - Mg. Fredy Gutiérrez - Mg Esleyder Torres - Mg. Orlando Cañas - Lic. Andrei Parra
Dra. Rosalba Villamizar - Dr. Alonso Anavitarte - Mg. Lenny García - Mg. Jorge E. Ramirez**

Contenido

Editorial	3
Cambio de época y su impacto en la educación	
<i>Dr. Marco Raúl Mejía</i>	4
Un reto y una responsabilidad	
<i>Milberto Martínez Mosquera</i> <i>Secretario de Asuntos Pedagógicos y Científicos FECODE</i>	20
El papel de la epistemología en la transformación de la vida	
<i>Mauricio Bello Díaz.</i>	23
La Evaluación de qué, cómo y para qué	
<i>Wencith Guzmán Gutiérrez.</i>	27
Saber Leer un desafío educativo permanente	
<i>Dr. Nelson Vallejo.</i>	32
Filosofía de la enfermedad	
<i>Dr. Ramón Villamizar.</i>	35
La educación como campo de combate	
<i>Jhon Jairo Sarmiento.</i>	38
40 Años de la Revista Educación y Cultura	
<i>Alfonso Tamayo Valencia.</i>	41
Experiencias Pedagógicas Alternativas	
<i>El Voto electrónico.</i>	46
<i>Los Ágapes Familiares.</i>	48
<i>Enseñanza de la química y las TICs.</i>	50
<i>Olimpiadas Matemáticas.</i>	52
Los retos de la educación en el siglo XXI	
<i>Angie Gabriela Maduro.</i>	55
Maestro para la escuela, la vida y la democracia	
<i>Pablo Alexander Muñoz.</i>	57
Carta Abierta a la ministra de Educación	60
Se fue uno de los mas grandes, pero su trabajo transcenderá generaciones	
<i>Mg. Angie Carolina Mojica.</i>	66
30 Años de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación 1994-2024	
<i>Mg. Jorge E. Ramirez Ramirez.</i>	68
Calidad de vida escolar para una calidad de la educación	
<i>Presidente de ASINORT.</i>	70

UTOPIA PEDAGÓGICA

AÑO 4 - VOL 4 - N° 4 - Enero 2024
2744-9823

Dirección

Esp. Ramón Sanguino. Sec de Asuntos
Pedagógicos y relaciones con la comunidad
Dr. Juan Carlos García. Director del
CEID-ASINORT
Mg. Jorge E. Ramírez Ramírez
Director Revista Utopia Pedagógica

Comite Editorial

Integrantes Equipo CEID-ASINORT
Sub-Directivas de ASINORT
Comision Pedagoga del CEID-ASINORT

Editor

Mg. Jorge E. Ramirez - Asesor CEID

Correo Electronico

revistaasinort2020@gmail.com
Cel: 310 808 1448 - 311 521 4723

La revista "Utopia pedagógica", representa un medio de información en perspectiva de pedagogía crítica y consecuente con las directrices de federación colombiana de Educadores y de la asociación sindical de institutores de Norte de Santander, respecto a las políticas públicas de educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como Publicación del centro de estudios e investigación Docente CEID, se compromete con la divulgación de las experiencias del magisterio norte santandereano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que esta enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité editorial se reserva el derecho a decidir sobre la publicación de los artículos recibidos y no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados, son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política del CEID-ASINORT. Se autoriza la reproducción citando la fuente y la autoría.

Distribución CEID-ASINORT

Avenida 6 N° 15-37
Barrio La Cabrera
Cúcuta - Norte de Santander

Presentación

"El que sueña no queda nunca atado al lugar"

- Ernst Bloch

Somos Utopía Pedagógica, el pathos que pretende provocar la transformación desde diversas perspectivas críticas para mantener abierto el dialogo con los responsables y actores educativos, y poder construir horizontes alternativos.

En el contexto del principio esperanza (E. Bloch) la utopía representa ese impulso fundante de lo humano y de toda realidad. La utopía es el proyecto que pone en movimiento la realización humana, es una búsqueda de respuestas profundas a los temas educativos de nuestro territorio. Parafraseando a Freire, como magisterio de Cúcuta y Norte de Santander, a esta altura de la historia y en el marco de esta coyuntura nos caben ciertas responsabilidades, entre ellas despertar la conciencia política como educadores para no seguir aceptando discursos tecnocráticos que instrumentalizan nuestras prácticas y limitan la formación a entrenamiento, además quieren acabar con nuestros sueños de maestros. De algo estemos seguros que sin educación jamás habrá transformación social.

Los maestros y maestras necesitamos incorporar la utopía como manifestación de una conciencia anticipadora consciente de posibilidades. Entendemos que la realidad humana no permanece inmóvil, que cambia en tanto existencia abierta que aún no acaba: se mueve, rápida o lentamente, melancólica o confiadamente, desencantada o esperanzadamente. La existencia humana puede permanecer o puede echarse a andar, teme o se arriesga, quizá hasta se decida a recorrer caminos de utopía.

No podemos caer en el desánimo que a veces suscitan las formas colectivas de relación y participación, ni dejar que nos lleven a situaciones y condiciones de soledad, y desencanto, ni replegarnos en el placer, el aislamiento o la indiferencia, respecto a las posibilidades de pensar y potenciar la vida. Necesitamos de los otros para reconocernos. La utopía se concreta en una práctica donde las relaciones sociales y políticas se circunscriben a una ética que rebasa los límites de las condiciones sociopolíticas inmediatas. Siguiendo a Freire, si queremos desarrollar formas alternativas de trabajo viables para cada PEI, tendríamos que acercarnos a las personas y analizar con ellas lo que es necesario realizar en su contexto.

Tenemos el desafío de replantear los límites y las posibilidades del pensamiento utópico, como magisterio (educación formal y universitaria) nos debe interesar crear un contexto, donde las personas que viven en los barrios puedan reconstruir sus anhelos y deseos, el deseo de volver a ser de otras maneras.

Atendiendo a Freire, una de nuestras mayores tareas como maestros progresistas parece estar relacionada con generar sueños políticos, anhelos políticos y deseos políticos en las personas. De ahí nuestra responsabilidad pedagógica es crear las condiciones de trabajo educativo alternativos para que este sueño haga realidad la germinación de este principal fin educativo.

Dr. Juan Carlos García
Director CEID Asinort

EDITORIAL

Ramón Antonio Sanguino



Entre el período comprendido entre 2018 a 2022 fui elegido como directivo de ASINORT, y asumí la responsabilidad de liderar la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos -CEID

teniendo como compañeros de andanzas al maestro Juan Carlos García, como Director del CEID y al maestro Jorge Enrique Ramírez en la asesoría pedagógica, se pudo ir tejiendo una comunidad de maestros y maestras que con voluntad política y lucidez pedagógica decidieron conformar el Equipo del CEID.

En este periodo 2018 a 2022, se hizo la gestión fundamentada en nuestros planes de acción, gestión enmarcada en acciones de incidencia: Diálogos Pedagógicos programa virtual que ha convocado la presencia de expertos internacionales y nacionales en educación; la Asamblea Pedagógica Dptal 2021-2022 con la participación de maestros y maestras del territorios se pudo visibilizar las geopedagogías y educaciones del Dpto; La Revista Utopía Pedagógica, producción académica que se ha posicionado en la plataforma CLACSO y estuvo expuesta en la FILBO 2022.

A estos alcances se suma nuestra participación en la Celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico 2022 en la ciudad de Bogotá, con 2 Experiencias Pedagógicas Alternativas, Ponencia, organización y moderación de Sala temática.

Este desempeño en mi primer ejercicio de liderazgo sindical como Directivo de ASINORT me permite afirmar que siempre hemos buscado impulsar el trabajo pedagógico con el magisterio de Asinort -

y las comunidades educativas desde el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), así como abordar diversas temáticas relacionadas con la dignificación de la profesión docente y la labor pedagógica para fortalecer y mejorar las prácticas educativas de los maestros y maestras del territorio.

Este panorama posibilitó llegar a un segundo periodo como Directivo de ASINORT y nuevamente aceptar el desafío de la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos -CEID para continuar fortaleciendo el trabajo pedagógico y curricular en nuestros PEI, la dignificación de la profesión docente y nuestra labor pedagógica con base en la necesidad de la comunidad educativa. Queremos desde esta estructura potenciar estas acciones de incidencia y transformación, la creación de círculos pedagógicos, redes académicas, seminarios, conversatorios y otras formas organizativas que puedan enriquecer la práctica pedagógica y fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesionales de la educación.

No obstante agradecer a los Maestros y Maestras que integran este valioso Equipo, que generosamente disponen de sus tiempos para trabajar por la transformación educativa de nuestro territorio. Hoy somos de los CEID más activos de Colombia y posicionados en FECODE.





Cambio de época y su impacto en la Educación

Marco Raul Mejia J.

El mundo actual acude a la que sería la cuarta revolución industrial como resultado de los avances tecnológicos y la inteligencia artificial. Esta revolución en marcha, impulsada por agencias multilaterales y las corporaciones tecnológicas transnacionales, acarrea consigo la homogeneización educativa de carácter global, así como la expansión de la sociedad del conocimiento, el capitalismo cognitivo y la producción inmaterial. Justamente, la sindemia expandida por el mundo recientemente ha coincidido con estas transformaciones, lo cual profundiza tanto sus efectos como la crisis social que se venía gestando desde el desmonte del Estado de bienestar y la consolidación del neoliberalismo.

De otra parte, la transformación de los mecanismos de control ha producido un renovado escenario de poder. En consecuencia, las resistencias, a su vez, adquieren otras formas y asumen nuevos escenarios. Los tiempos presentes interpelan la escuela del siglo XXI y la formación de maestros y maestras. Es urgente pensar la educación en y para la innovación y la transformación afianzando el vínculo entre praxis, pensamiento y resistencia, desde apuestas como la educación popular que, en la consolidación de su acumulado histórico y político, desarrolla propuestas que permiten afirmar la diversidad, el pensamiento crítico y el carácter integral de lo humano.

Palabras clave: educación, revolución tecnológica, capacidades, formación de maestros, escuela del siglo XXI.

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza. (Serrés, 2014, p. 21).



Serrés (2014), como visionario de las discusiones evidenciadas en el epígrafe desde sus textos anteriores, nos sirve como entrada para afirmar que la educación y la escuela ya estaban en profunda crisis antes de la pandemia¹. Lo que hizo esta fue agregarle nuevos aspectos a su caracterización en un mundo que, desde mi mirada, presenciaba cinco grandes transformaciones, a saber:

Un cambio de época soportado en los conocimientos, las nuevas tecnologías, la emergencia de un nuevo lenguaje -digital-, las informaciones, las comunicaciones, las innovaciones y la investigación. Esto implica que la historia se acelera y que exista un cambio constante de la vida, producto de los avances en la ciencia (Charpak & Omnés, 2005).

El paso entre la tercera -microelectrónica- y la cuarta revolución industrial -de la inteligencia artificial-, que se concentra en cambios en los ámbitos físico, digital y biológico. En este punto.

1- Concepto desarrollado por Merrill Singer, antropólogo médico estadounidense, para mostrar las interacciones biológicas y sociales de un virus. En ese sentido, es una situación en donde a la pandemia biológica se suma lo social; en el caso del coronavirus, la crisis social es recrudecida por la manera como el Estado de bienestar del capitalismo fue desmontado por el neoliberalismo después del fin de un mundo bipolar.

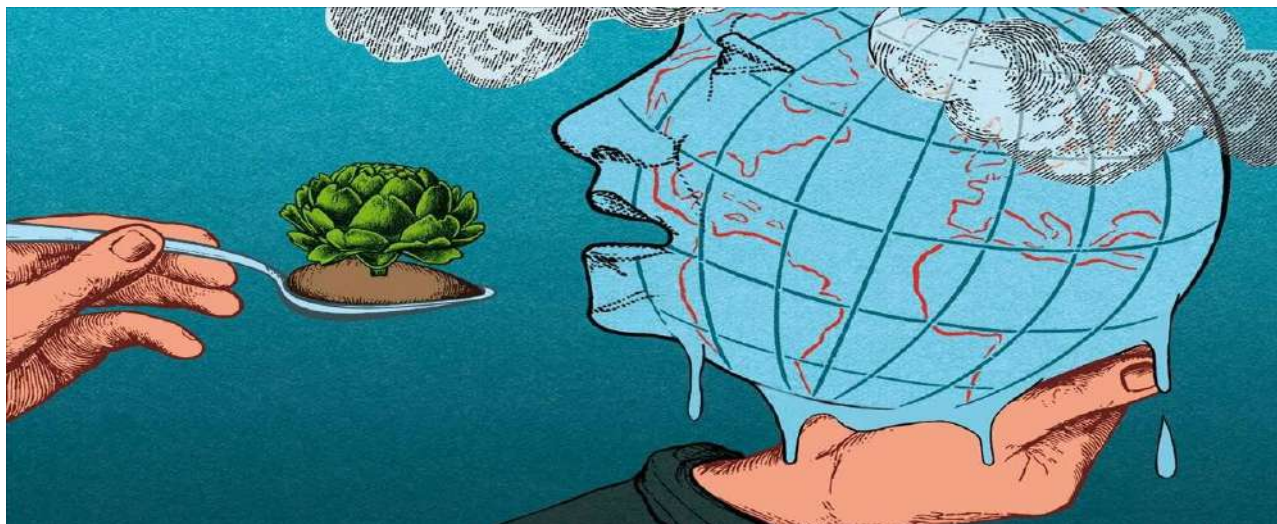
2- La primera revolución industrial utilizó la energía del agua y el vapor para mecanizar la producción. La segunda usó energía eléctrica para crear producción en masa. La tercera utilizó la microelectrónica y las tecnologías de la información para automatizar la producción.



tienen lugar los big data, la inteligencia artificial, el internet de las cosas y la realidad aumentada (Mejía, 2020).

La emergencia del capitalismo cognitivo como un proceso por el cual la ciencia se convierte en fuerza productiva, que genera dos modelos de acumulación: uno en el centro, basado en el conocimiento y la tecnología; y otro en las periferias, con una reprimarización de la economía a través de la megaminería, los nuevos materiales y la empresarización del campo. Se genera un mundo multipolar con una reorganización del trabajo a partir de la preponderancia que toma el trabajo inmaterial. Como consecuencia, se genera una nueva relación sujeto-tecnología, lo que produce nuevas subjetividades y formas culturales diversas (Boutang, 2014).

La crisis climática como manifestación de una crisis ambiental a nivel global, propiciada por un sistema que convirtió la naturaleza en fuente de recursos para su desarrollo; un sistema que olvidó que estamos integrados en una unidad de la totalidad y que somos naturaleza. Al no entender esto, hemos propiciado lo que algunos grupos originarios han llamado el terricidio y otros, el ecocidio. Algunos científicos hablan del antropoceno o el antropocapitalismoceno (Vega, 2017).



la sindemia develó la manera como la cultura occidental, con su modelo antropocéntrico, racionalista, patriarcal, racista y adultocéntrico, ha construido un sistema donde el cuidado, el autocuidado y el mundo interior han sido entregados al consumo, lo que genera un ser humano que abandona la integralidad de sus capacidades (Santos, 2020).

LA EDUCACIÓN EN EL CAMBIO DE ÉPOCA

La educación se hace central dentro de este nuevo proyecto, pero este exige de ella profundas transformaciones. El nuevo modelo de acumulación basado en el conocimiento hace que sea fundamental controlar los procesos de la ciencia, de la investigación y de la innovación.

En este sentido, las tecnologías modifican las dinámicas humanas y educativas para convertirse en parte del problema y al tiempo la solución cuando estas llegan a la escuela.

Si bien en algunos casos mejoran los procesos educativos, en otros, desplazan el rol la(el) educadora(dor) y la(lo) convierten en una(un) operadora(dor) técnica(o).

La(lo) sacan de su función crítica, pública y democratizadora de la educación y exigen la reorganización de todos los procesos educativos y escolares en función de los nuevos sistemas de mediación.

Todo ello exige ver la tecnología desde una mirada más compleja y no solo como herramientas neutras.

En este sentido, la pedagogía, entendida como un campo de saber y de reflexión crítica sobre el proceso educativo, requiere de profundas transformaciones para evitar ser sustituida por un discurso de procedimientos y técnicas utilizado por algunos sectores en un creciente proceso de despedagogización, en el cual el eje del conocimiento escolar es conquistado por las disciplinas. Igualmente, en medio del “apagón pedagógico global” (Bonilla, 2018), encontramos una educación en manos de organismos internacionales homogenizada a través de la legislación mundial y de cambios provistos por las transnacionales de la tecnología.

Así, más allá del asunto técnico de su quehacer, a la educación se le exige re-elaborar la crítica para estos tiempos frente a las relaciones emergentes entre la sociedad, la educación, las disciplinas, el mercado y el Estado.

Asistimos a una reconfiguración del saber educativo escolar de estos tiempos, la cual es una tensión constante entre las políticas que avalan la mercantilización del conocimiento y quienes apuestan a la construcción de proyectos alternativos para formar seres humanos integrales desde las capacidades y con derechos plenos.

De igual manera, enfrentamos el paradigma curricular y de calidad que busca la homogeneización a través del STEM —science, technology, engineering, mathematics—, que fija los mínimos educativos para formar al trabajador de este tiempo. Como respuesta, desde el pensamiento crítico, se necesita construir hoy el movimiento pedagógico del siglo XXI. Asistimos a un cambio de la matriz epistemológica sobre la que estuvo soportado el proceso educativo y escolar de la modernidad como consecuencia del tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial. Por ello, son muy importantes la manera como hoy se produce el trabajo y las nuevas formas de valorización generadas por este.

Allí están presentes asuntos como los nuevos conocimientos y los procesos referentes a las redes que plantean habilidades relacionales, comunicativas, lingüísticas y de nuevos códigos. En este horizonte de innovación y de transformación, las habilidades blandas se hacen fundamentales para reemplazar un aprendizaje basado en la información, en la memoria mecánica y en las disciplinas. Esto requiere nuevos procesos pedagógicos y metodológicos, así como la rearticulación de todas esas dinámicas educativas, para volver a procesos que integren la educación formal, no formal e informal con nuevos sistemas de medición. Estos elementos harán necesarias las pedagogías disruptivas, que no son solo el uso de aparatos.

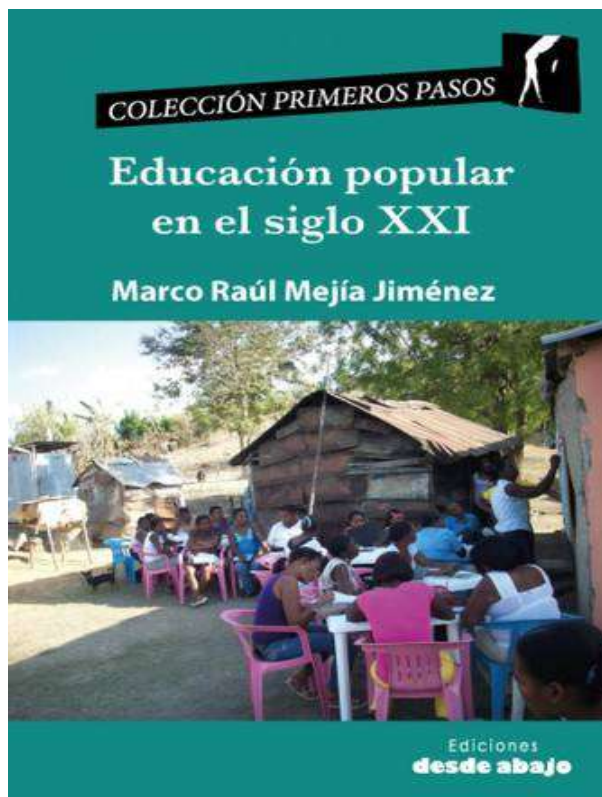
Es entonces cuando emergen las geopedagogías para constituir las pedagogías de este tiempo, las cuales se están dando en la práctica de educadoras(es) para dar respuesta crítica a los retos actuales.

Esto les exige comprender de una manera integral las nuevas formas de la teoría, los desarrollos tecnológicos y los nuevos sentidos de la información, referentes a los sistemas inteligentes de los aparatos y al sinnúmero de transformaciones culturales en un mundo en que los objetos tecnológicos conllevan profundos cambios en los sistemas de mediación humana.

La interpelación de la sindemia al mundo

En ese intento de construir la tercera homogeneización para la educación, aparece la sindemia, en la cual al coronavirus —emergencia biológica— se le juntó la crisis social endémica. En medio de este contexto, es preponderante repensar el sentido integral de la educación y de los centros escolares, en contraposición a una educación basada en el mercado y la producción, tanto en su organización interna como en los resultados sociales, con una visión muy particular del conocimiento, que gira en torno a la economía, a la tecnología y a su impacto en los nuevos procesos productivos.

Con ello se busca una inserción laboral de quien participa en la educación, subordinada al modelo económico. Los fondos destinados a la educación se condicionan a los mecanismos de recompensa otorgados a través de la idea de calidad y el mérito que dan sus evaluaciones, a la luz de la interacción entre la empresa y la competitividad de las escuelas.



En ese sentido, se perfila una educación única orientada por esos parámetros internacionales y, al mismo tiempo, comienza a emerger una crítica a ese destino único de la humanidad y de la educación. Asimismo, se comienza a plantear la siguiente pregunta: ¿cómo se forma la ciudadanía de este tiempo a través de una educación que sea capaz de hacernos ciudadanas(os) del mundo, pero hijas(os) de la aldea?

La territorialización de la educación ubicada en los lugares donde se desarrolla nuestra vida nos exige unas nuevas características en los procesos educativos y escolares para crear consciencia integral de sociedad y formar seres humanos críticos y éticos, de modo que se reconozcan, desde la diferencia y la diversidad, diferentes caminos para la comprensión de las nuevas realidades tecnológicas, virtuales, de la ciencia y del conocimiento y de sus múltiples expresiones. Allí aparecen elementos que muestran cómo el trabajo inmaterial inaugura nuevas formas de la crítica para este tiempo, al replantear miradas sobre la tradición occidental que muestren un camino donde la tecnología debe ser leída en la integralidad de la sociedad y de los sistemas sociales en los cuales opera.

En este sentido, el trabajo de educaciones populares ha retomado el aforismo atribuido a Confucio: “La crisis es un instante entre dos claridades”, lo cual nos ubica en un momento en donde urge recuperar la historicidad del hecho educativo en nuestra América; de allí la importancia del trabajo que realizamos en las dinámicas que acompañamos sobre los antecedentes históricos de estos planteamientos en pensadores como Simón Rodríguez — maestro de Simón Bolívar—, José Martí, Paulo Freire, y los desarrollos de los movimientos sociales latinoamericanos que han gestado múltiples expresiones de las pedagogías críticas y de las educaciones populares.

Lucho por una educación
que nos enseñe a pensar
y no por una educación
que nos enseñe a obedecer



Paulo Freire
(1921-1997)

Ese encuentro, así como el trabajo conjunto con organizaciones de nuestro contexto y de otras latitudes, nos ha permitido reconocer las múltiples expresiones que enriquecen el proyecto emancipador. En palabras de Paulo Freire: “la educación no cambia la sociedad, pero sí forma a las personas que van a transformarla” (1992). Así encontramos algunos fundamentos prácticoteóricos, como lo son: las educaciones propias, las educaciones del campo, las pedagogías decoloniales, las interculturales, las comunitarias, las liberadoras, las emancipadoras, entre muchas otras.

De igual manera, la construcción de una investigación social crítica (Mejía, 2014) emerge como ayuda al trabajo social y educativo para la comprensión de los contextos y de las prácticas de los grupos subalternos, en donde ellos se reconocen como generadores de saber y conocimiento, lo cual ha implicado participar en dinámicas de gestación de procesos metodológicos que hacen posible esa producción.

Entre los más significativos se encuentran la investigación-acción participativa, la reelaboración de la comprensión de la sistematización, los estudios de educación comparada, la recuperación de las dinámicas de los viajes —físicos y mentales— y los asuntos en la Expedición Pedagógica Nacional. Todo ello se genera en el entendimiento y desde procesos que desarrollan las pedagogías de la educación popular, fundadas en el diálogo de saberes —intraculturalidad—, en la confrontación de saberes —interculturalidad—, en la negociación cultural —transculturalidad— y en la construcción de los comunes para la transformación.

La formación replanteada

La formación de las(os) maestras(os) exige una gran transformación de las instituciones dedicadas a la formación, fundadas sobre la teoría y la abstracción. Estas ahora tienen el reto de formar un profesional práctico-teórico, lo cual modifica la manera de relacionarse con el saber constituido, que toma un sentido colaborativo permanente in situ. Tales procesos las(os) llevarán a construir comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y se convertirán en el agente básico de esa escuela, al atravesar el umbral de su condición de portadoras(es) y transmisoras(es) para convertirse en productoras(es) de saber pedagógico y de conocimiento educativo.

Nunca fuimos tan retados a ser creativas(os) e innovadoras(es), con una visión integral de este cambio de época, como en este tiempo. Somos generaciones privilegiadas para abordar la reconfiguración del saber escolar que nos legó la modernidad y evitar esa educación súper especializada en unas áreas donde el capital construirá esas(os) especialistas sin contexto, sin horizonte y sin sentido, poseedoras(es) de una técnica aparentemente neutra.

La contemporaneidad nos invita a hacernos cocreadoras(es), pero esto exige una opción ética y vocacional por el oficio y la construcción de una escuela que no solo valore lo diferente y lo diverso, sino que también genere aprendizajes -

para enfrentar lo socialmente desigual con todas sus opresiones, que niega lo humano diferente, lo culturalmente megadiverso y el reconocernos como naturaleza. Nos invita a que nuestra realidad nos haga ciudadanas(os) y del mundo e hijas(os) de la aldea. En ese sentido, se necesitarán las nuevas escuelas para la paz. Es necesario plantear que el asunto de la formación —o cualquiera que se aborde para la educación y la escuela de estos tiempos: currículo, tecnología, calidad o cualquier otro— requiere que nos preguntemos de fondo por la escuela de estos tiempos. Así, las preguntas de la pertinencia vuelven a ponerse a la orden del día para cualquier educadora(or) y en cualquier ámbito educativo.

Podríamos hacer un gran listado de asuntos centrales que en estos días se debaten con la llegada del nuevo gobierno. Sin embargo, lo enunciado anteriormente en estas páginas nos lleva, en la esfera de lo educativo, a encontrar la manera como cada educadora(or) se hace corresponsable de su práctica concreta antes de poner externamente los horizontes de un deber ser que tiene que ser construido en la lógica de la educación popular de individuación, de socialización, de participación en movimientos y de construcción de alternativas en lo público. Por eso, recuperar la pertinencia es fundamental en cualquier propuesta educativa. Con ella enfrentamos la idea de la Unesco en la década del 70 del siglo anterior y que no ha perdido vigencia, la cual se plantea seis preguntas que le dan unidad a la práctica, a los sentidos y a las pedagogías implícitas al hecho educativo, y nos recuerda que no existe escuela sin contexto:



¿Por qué educación, escuela y ser educador en el siglo XXI?: esta pregunta hace necesario que fundamentemos nuestra acción en tiempos en los que se plantea que la educación puede ser reemplazada por nuevos sistemas mediadores basados en la tecnología.

¿Para qué educación, escuela y ser educador?: busca dar cuenta de las transformaciones que se están dando en el mundo y de cuáles son los sentidos que otorgamos a la actividad que realizamos como educadores.

Educación, escuela y ser educador, ¿en dónde?: nos da unos primeros elementos de contexto, pero aborda la tensión específica entre ese proyecto homogeneizador y las particularidades en las cuales yo desarrollo mi quehacer.

Educación, escuela y ser educador, ¿para quién/con quién?: determina los sujetos con los cuales gestamos las dinámicas mediadoras y ayudan a la construcción de las singularidades de las mediaciones pedagógicas.

La(el) maestra(o) de cualquier tipo en procesos educativos de cualquier tipo —formales, no formales e informales— que construye su quehacer sobre sus reflexiones de la pertinencia y que logra interpelar cada una de estas preguntas da respuesta a ellas desde su práctica y su concepción de mundo.

Así mismo, se sumerge en una actitud investigativa que le permite impregnar de producción de saber y de conocimiento su quehacer, pues lo convierte en un espacio de observación, de interpretación, de análisis y de reformulación.

Replanteamientos a la escuela del siglo XXI:

Aparece también una reconfiguración del trabajo en educación, en el sentido de que el tipo de procesos que se desarrollan no son los tradicionales, relacionados con información, datos y hechos, sino que se ocuparán de procesos más complejos determinados por las habilidades blandas, difíciles de realizar sin un nuevo sistema de



mediaciones pedagógicas en las cuales entran como parte del proceso las tecnologías y la inteligencia artificial, lo cual implica cambios de la organización escolar, a saber:

Una cultura organizativa basada en el trabajo colaborativo: se cuestiona la autoridad como poder, se incentiva el trabajo en grupo y el pensamiento crítico-creativo y se abre a una idea de ciencia en la cual tanto el universo como su conocimiento siguen constituyéndose, lo que requiere pensamiento y trabajo flexible, de raíz práctico-teórica.

Una perspectiva curricular basada en lo inter- y lo transdisciplinario: en su encuentro se construyen mundos en donde la conformación de las nuevas realidades se fundamenta en procesos algorítmicos de base binaria; En donde su desarrollo se encara a partir de comunidades de interés y de aprendizaje, lo que da forma a la integración curricular. La necesidad de trabajar el conocimiento en forma más integral: no solo se trabaja el conocimiento proposicional, sino también el declarativo, que permitirá explicar los mismos hechos desde miradas diferentes; el procedimental, que reconoce el camino para desarrollar un proceso a manera de ruta con sus presupuestos epistemológicos; y el empírico, que permite la unidad de los tres anteriores y da forma a la diversidad para proyectar un ejercicio práctico-teórico y contextual-conceptual permanente.

La valoración de lo aprendido: se hace en una combinación flexible entre teoría y práctica, en donde concurren las múltiples fuentes del conocimiento existentes hoy, así como las motivaciones y talentos de los estudiantes, quienes elaboran colaborativamente procesos y proyectos que reconocen lo humano diferente y lo culturalmente diverso, al tiempo que adoptan la valoración en función de unos aprendizajes contruidos en la tensión entre plan de estudios e intereses. Esto permite unos contenidos específicos con mucha mayor profundidad y variedad.

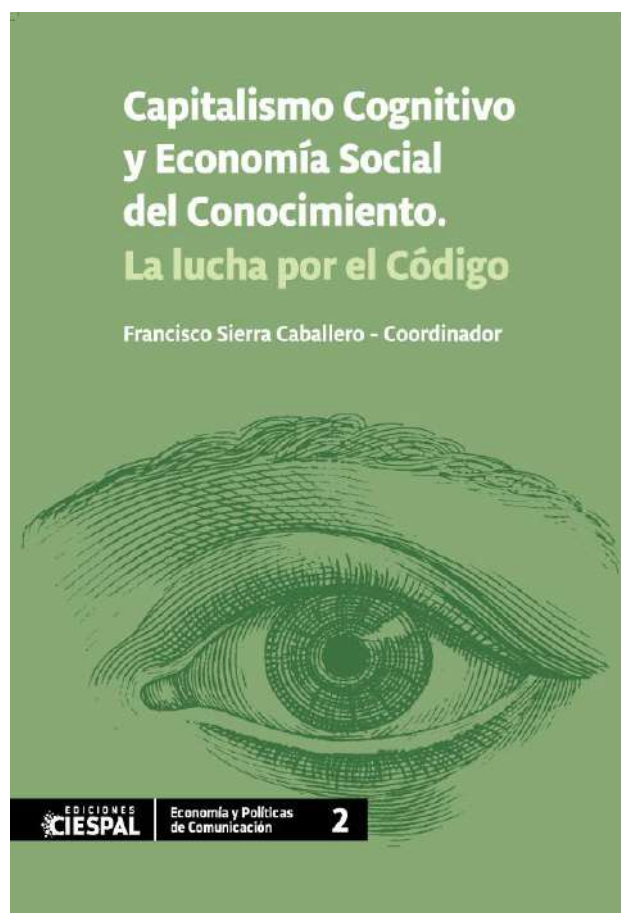
La pedagogía basada en un ejercicio que diferencia información y conocimiento: reconoce que en internet se consigue más información de la que puede tener cualquier profesora(or). En ese sentido, el trabajo de maestras(os) ahora se centra en los procesos y en las habilidades blandas, pensamiento crítico, pensamiento complejo, trabajo en equipo, desaprender, procesos de producción del conocimiento; es decir, se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza al poner las bases para motivar y pensar, para ser sentipensantes, para toda la vida. A la vez, se innova en educación y se educa en y para la innovación.

La conformación de un ser humano desde sus capacidades: cognitivas, afectivas, volitivas, valorativas, emocionales, trascendentes y prácticas, que van a permitir la(el) estudiante desarrollar habilidades para ser creativa(o), innovadora(or), experimentadora(or) y con curiosidad permanente, lo cual la(lo) llevará a unas competencias para hacer de su práctica social un ejercicio de cambio en un mundo que le va a exigir la unidad entre lo físico, lo tecnológico y lo humano, lo cual (la)lo dotará de una capacidad de aprendizaje para toda la vida. Las tecnologías, como nueva realidad, exigen ir mucho más allá del manejo instrumental que le han asignado: en particular, en la educación hay cuatro elementos que las han definido: conectividad, manejo de herramientas, soporte y contenidos digitales —para ir más allá y reconocer su lugar como mediadores educativos y pedagógicos.

Esto significará reconocer un sistema de objetos culturales hecho realidad a través del lenguaje digital y de la realidad virtual, en aquello que Jesús Martín-Barbero denomina “lenguaje mosaico” (1987). La nueva realidad viene aparejada con cambios socio-metabólicos en las culturas juveniles, lo cual abre un campo de geopedagogías en constitución.

Concebir lo humano hoy y hacia su futuro: esto tiene el propósito de comprender el mundo y sus múltiples relaciones más allá de las herramientas y recursos.

Se necesita que las habilidades blandas generen pensamiento crítico a través de estrategias, para aprender a pensar y a construir criterios, y así poder analizar la realidad con habilidades como la creatividad, la intuición, la reflexión y el pensamiento lógico, que potencian la sensibilidad y la observación para formar una conciencia con posibilidad de juicio crítico y hacernos mejores seres humanos.



El reconocimiento de un mundo humanamente diferente, culturalmente diverso, con un humano que es parte de la naturaleza: así se abre a una diversidad que tiene sus consecuencias en la reconfiguración de las educaciones, las escuelas y las pedagogías, lo cual tiene un antecedente importante en las discusiones sobre integración e inclusión — que algunos denominan: “exclusión en la inclusión” (Rodríguez et al., 2020)—

Construido el escenario anterior, una de las consecuencias más claras es reconocer el carácter de reconfiguración que vive la sociedad y, por lo tanto, la educación y la escuela, la cual curiosamente se está resolviendo con formatos del pasado —que han mostrado dudosos resultados—. A la vez nos hemos llenado de palabras que recitan incesantemente discursos que se refieren a la innovación, la calidad y el desarrollo, como si, al pronunciarlos, exoneráramos a la educación de los males que la aquejan. Sin darnos cuenta, esas palabras, pronunciadas a nombre del discurso técnico-científico de nuevos tecnócratas, muestran la polisemia que responde a los múltiples sentidos y apuestas políticas e ideológicas que están puestas hoy en el campo de la educación y de la escuela. Muchos de ellos son impulsados por mercaderes de la educación, nuevos sujetos generados por la industria.

3- Este término se usa para dar cuenta de las nuevas realidades emergentes que, al trabajarse en educación, requieren unas pedagogías específicas que están en constitución, como para el modo 2 de la ciencia, para las nuevas tecnologías, para la realidad virtual, para los contextos de diversidad y para los nuevos escenarios de grupos originarios y raizales, entre otros del conocimiento, que convierten las escuelas en escenario de disputa por las diferentes visiones y concepciones que luchamos por construir sobre la educación del futuro.

En ese sentido, las(os) educadoras(es) nos tendremos que ocupar de un campo que, en su reconfiguración, busca nuevas formas integrales de la educación y de la escuela de este tiempo. De manera tentativa, los principales serían:

Un nuevo estatuto contextual: dar respuesta a estas realidades de hoy exige una educación para formar ciudadanas(os) del mundo e hijas(os) de la aldea, mucho más cuando nos tenemos que reconocer de estos territorios del sur y, en nuestro caso, cuando evocamos otras maneras de saber y de tramitar los conflictos, en un escenario de postconflicto.

Un nuevo estatuto del conocimiento: los desarrollos de la ciencia nos han llevado a las búsquedas de la ciencia no lineal; de lo disciplinar a la inter- y transdisciplinar de las TIC, a las tecnologías convergentes. Nos llaman a otras lógicas y a las mismas ciencias artificiales, como complementarias a las naturales y a las sociales.



Un nuevo estatuto pedagógico: los dos puntos anteriores son claves en la crisis de los aprendizajes, ya que el currículo clásico se trabajó sobre los principios lógicos de la física mecánica, lo que lleva necesariamente a recorrer múltiples maneras con las cuales se intenta hoy ir más allá de las pedagogías acumuladas, para ser reconfiguradas. Estamos frente al reto de su recreación, que algunos llaman las geopedagogías (Messina & Humberto, 2002) de unos nuevos escenarios.

Un nuevo estatuto ético: frente a un nuevo mundo que se abre, la pregunta por el proyecto del ser humano al que le apostamos con nuestro quehacer se pone a la orden del día en la educación y nos exige no permitir la pervivencia de mandatos educativos y políticos internacionales y nacionales que niegan la posibilidad a todas(os) las(os) implicadas(os) de pensar la pertinencia de la actividad. Se necesita recuperar la responsabilidad social e identitaria de su quehacer.

Un nuevo estatuto de gestión y de organización: hoy hemos convertido la gestión en la manera como se administra lo financiero, el currículo y la organización de esa escuela, que solo cambia de palabras para adecuarse a esa escuela restrictiva de los requerimientos internacionales, administrados en los ministerios nacionales.

En esta trampa caen las organizaciones gremiales que, al tener que responder en forma coyuntural a esto, terminan atrapadas en procesos que tampoco les permiten a ellos hacer su propia reconfiguración para estos tiempos.

Un nuevo estatuto de subjetividad: la pregunta por la integralidad en educación y sus consecuencias pedagógicas se convierte en orientadora de las disputas y las propuestas.

Por eso, el camino que se toma debe dar razón de ello y constituye la justificación para reconocer de forma reiterada que es un asunto de toda la sociedad, y no solo de los expertos en educación —tecnocracia—.

En cuanto a la educación, al dar cuenta de las capacidades —individuación—, se hace responsable de las habilidades —subjetividad—.

Para el pensamiento y la acción transformadora, es necesario dar cuenta de estas nuevas realidades y promover caminos conceptuales, metodológicos, de acción y de relaciones inéditos, que deben ser decantados en una lectura crítica con nuevos horizontes teóricos e históricos, al recordar que el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Asimismo, debemos recordar que este nuevo escenario ha sido constituido en el largo camino de la modernidad, desde unas homogeneizaciones que han permitido construir un relato único del mundo —patriarcal, monocultural, racista y desigual—, en donde, bien sea en su versión liberal o en la más crítica emancipadora, se han forjado explicaciones universales que comienzan a discernirse en las nuevas condiciones del mundo y en las particularidades de nuestros contextos.

La primera homogeneización sobre la cual se produce el capital es la biótica, que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de esta, produce un antropocentrismo que permite una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes (1980), cuando afirma que solo los humanos sienten y razonan, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”

En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el buen vivir/vivir bien (Acosta, 2015) en el cual se da cuenta de un mundo integral y de una unidad entre lo humano y la naturaleza que ha de ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir. La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano.

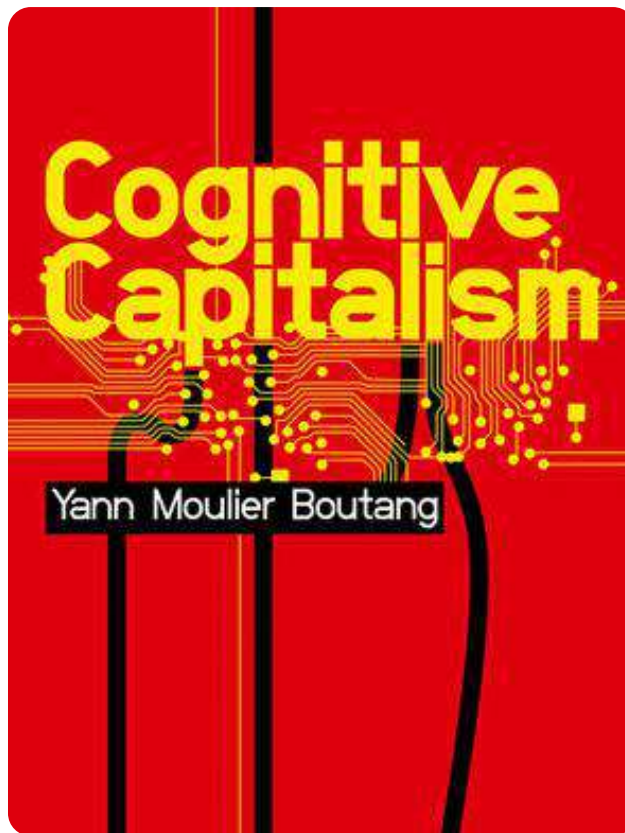
el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo, que a su vez permite una organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista. A esta mirada, desde los sectores críticos y desde la educación popular, se proyecta luz en la manera como emerge un sur, que visibiliza la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, actualmente en marcha, es la educativa. Esta intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, establecidos a partir del STEM, para lo cual se construyen unos estándares y unas competencias de referencia universal, para vivir en este mundo orientado a humanos, cuyo fin es la producción y en donde la industria del conocimiento inicia su control sobre la educación.

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado a su servicio las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad, en el cual muchos trabajan con el conocimiento y procesan datos frente a máquinas inteligentes.

Esto les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada por los humanos en su deambular cotidiano mientras sobrellevan su vida.

Tal información será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible para ser procesada a partir de medios técnicos e informáticos de punta y convertirla en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrollan en las nuevas dinámicas productivas.



Estas realidades emergentes inauguran una forma de acumulación sobre bases inéditas y reestructuran lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no solo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social y lo político.

En estos procesos el sistema social se rearticula a partir de la apropiación y del control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad, los cuales circulan en red y se convierten en la nueva materia prima —inmaterial— de procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no solo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio y marca una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista (Boutang, 2007).

Así se produce un renovado escenario de poder, ya que los mecanismos de control se van transformando.

En ese lugar las resistencias toman otras formas, replantean las del pasado y realizan otras configuraciones de ellas, puesto que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Las emergencias en cuestión no son totalmente nuevas, sino que se mezclan las de ayer y las de hoy para producir otras maneras que exigen ser reconocidas para dinamizarlas en la vida social, ya que no están separados praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control a través de prácticas, estrategias, discursos e instituciones, lo que le permite construir una racionalidad del dominio, de la cual emergen las subjetividades controladas. En esta articulación de esos diversos factores el control toma su tiempo y su espacio. Al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios, se generan las resistencias, nuevo campo de fuerzas que emerge por los conflictos generados.

Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, al mostrar cómo se abre una sociedad cada vez con más información producto de las nuevas realidades de las TIC y las redes sociales, pero que sabe y comprende cada vez menos de ellas. Por ello, surge la necesidad del pensamiento crítico que, al trabajar en un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades, configura los talentos y desarrolla metodologías que hagan viable la expresión de esa diversidad.}

En esta perspectiva, será central la lucha por una educación pública de calidad desde nuestras realidades, tanto en su tradición crítica como en sus contextos específicos, si buscamos desarrollar en las personas plenas capacidades y habilidades, así como su individuación y subjetividad, para desarrollar las competencias en coherencia con ellas y no solo como valor de cambio. Ese humano se hace realidad, no solo mercancía.



La educación y la escuela: entre la innovación y la transformación:

Con todas sus problematizaciones, es necesario mostrar cómo la gran institución de socialización de la segunda mitad del siglo XIX y de todo el siglo XX se hizo obsoleta. Debemos recordar cómo, en sus orígenes históricos en la Revolución Francesa, solo el 5 % de la humanidad —compuesta entonces por 600 millones de habitantes— sabía leer y escribir. Hoy tenemos 7550 millones y el 11 % es analfabeta. Además, hoy el 80 % de la población global en edad escolar ha terminado su básica primaria.

Esa escuela tan revolucionaria en estos últimos 150 años respondió a un proyecto educativo construido para dar respuesta a los principios democráticos de la Revolución Francesa y, laboralmente, al mundo industrial de la segunda y tercera revolución industrial, con su organización, gestión y administración centradas en el taylorismo y el fordismo, modelos que dan sus elementos fundamentales a la organización escolar en sus diferentes dimensiones y generan un tipo de labor ausente de creatividad, ya que impera la separación tajante entre el mundo y el espacio del trabajo y la vida.

Asimismo, los sistemas únicos de organización y la constitución de rangos del conocimiento, al trasladarse al sistema educativo, configuran sus características. Miremos las más importantes:

La cultura organizativa basada en la unidad productiva de la revolución industrial, construida sobre una tradición académica fundada en el pensamiento de la Ilustración, trajo una manera “liberal” de organizar el mundo, basada en el trabajo teórico, en el conocimiento discursivo y en el método científico, lo cual dio forma al plan de estudios.

La organización curricular basada en disciplinas de base conceptual privilegió lo racional y un plan rígido y repetitivo centrado en la información y la memoria, con un fundamento algorítmico secuencial, con verdades cerradas, construidas con el principio de la autoridad del conocimiento.

4- Se basa en la aplicación del “método científico” a la organización del trabajo, al separar las diferentes tareas del proceso, para garantizar una especialización que da como resultado la eficiencia. Sus características principales son: (1) la separación de las tareas intelectuales y manuales; (2) la centralización del trabajo acumulado en la Dirección; (3) el estudio científico de movimientos y tiempos para la realización de la tarea; y (4) la especialización de la actividad en el conocimiento teórico.

5- Es el desarrollado por las fábricas Ford. Se basa en la autonomía. Sus principales características son: (1) la producción está encadenada por una cinta sin fin, es decir, en serie; (2) la línea de la cadena va haciendo el montaje secuencial; (3) el trabajador se mueve según el ritmo de la cinta para una producción estandarizada; y (4) la división del trabajo está basada en la no especialización, ya que es una acción rutinaria.

Se privilegió un conocimiento proposicional orientado por el “saber qué”, lo cual le permite construir un enmarque del conocimiento acumulado en las distintas disciplinas organizado en un sistema de esquemas conceptuales que dan cuenta de los objetos trabajados, con base en datos y el análisis teórico. Por ello, predominan los estudios abstractos centrados en el leer y el escribir.

La valoración de lo aprendido se centra en la posibilidad de sustentarlo de forma conceptual, ya que las verdades son cerradas y ya construidas. En ese sentido, el entorno de su organización, enseñanza y evaluación es rígido y soportado en dar respuesta a los planes nacionales y a los programas que garantizan la homogeneización.

Su pedagogía está basada en alguien que sabe y enseña la verdad del conocimiento a través de una autoridad que lo representa, el maestro, y para ello se privilegia un método de instrucción donde la apropiación se valida a través de exámenes, en los cuales se debe repetir ese saber para garantizar su aprendizaje.

Las competencias desarrolladas son de esas áreas consideradas importantes para garantizarle el éxito productivo al aprendiz en su vinculación laboral, de ahí que tales áreas sean determinadas desde la importancia para el mundo del trabajo.

La formación de las(os) maestras(os) se soporta sobre la disciplina del saber que se estudia, para dar respuesta en clave de los programas nacionales.

Debido a esto, su base son cursos teóricos con fundamento en la cultura académica y el predominio conceptual valorado en forma individual.

Así, podemos plantear, con el refrán “hemos buscado al ahogado río arriba”, que la crisis radica en que el cambio de época —desarrollado al inicio de texto— fundado en el conocimiento. Las tecnologías, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación han construido un mundo donde las formas de producir la vida, la cultura y la sociedad están soportadas de otra manera, lo cual produce modificaciones sustanciales en la vida social, visibles hoy en la cuarta revolución industrial.

En específico, hay una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, así como de las diferentes instituciones de socialización en la sociedad moderna: política, religión, trabajo y familia.

El profesor Jairo Giraldo (2017), desde su experticia, nos muestra aspectos de esas búsquedas que se abren para todas las educaciones:

Una de las interpretaciones de la mecánica cuántica nos habla de los universos paralelos. Combinando los nuevos conceptos de entrelazamientos, multiverso y tunelamiento, uno podría imaginar un mundo muy complejo que puede asemejarse al que deberá afrontar la educación del futuro. La analogía va en dos direcciones, uno, retomar la lógica cuántica para construir otra lógica, no la convencional, reconociendo que el pensamiento lineal ha sido exitoso: dos, valerse de esos avances científico-tecnológicos para afrontar los nuevos retos.

Visto de esta manera, la educación del futuro exige un balance delicado de actores y factores de riesgos y oportunidades (p.72). Lo cual hace obsoleto al maestro que instruye.

Desde su visión de médico psiquiatra, con especialización en niños y adolescentes, es más radical Carvajal (2019), quien afirma:

La escuela se empeña en enseñar cosas y en llenar la memoria de sus educandos con contenidos ya obsoletos e inútiles. Lo hace además de manera masiva, única e indiscriminada y lo que producen ellos es rechazo, molestia, sometimiento pasivo y apatía.

De ahí se deriva la falta de motivación exponencial hacia la academia en los alumnos de hoy. Por todo lo anterior y al no priorizar el desarrollo de potencialidades ni, por lo tanto, la creación de talentos, la escuela actual abruma, aburre, frustra, castra los talentos, elimina la creatividad y genera más violencia.

La nueva realidad que le exige a la teoría crítica tradicional rehacer conceptos, teorías y metodologías, pues las existentes no son suficientes para explicar este tiempo. Por ejemplo, es necesario redefinir o resignificar el lugar del trabajo, sus formas, el valor trabajo en su nueva división internacional. Este ajuste y cambio implica encontrar y visibilizar los nuevos caminos de la explotación.

Así gana importancia el nuevo lugar del conocimiento y los saberes que le dan un nuevo lugar a la individuación y a la subjetividad, así como a los procesos de interiorización basados en el trabajo inmaterial, aspectos centrales para comprender las modificaciones presentes y necesarias para cualquier posición política actual en los sistemas educativos y académicos de producción de conocimiento.



Este momento de tránsito se complejiza en cuanto requiere de un nomadismo que busque las nuevas formas emergentes y que reconozca que las del pasado son necesarias para un trabajo material —que todavía sigue existiendo—, pero en convivencia con un mayor valor que ahora procede de lo inmaterial, de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, afectivas y valorativas construidas por lo humano en su largo devenir (Gorz, 2006), y de la manera cómo puede el sujeto desde sus capacidades, dadas por la especie, desarrollar esas habilidades para este tiempo, fundadas en la innovación, en la creatividad, en el manejo de información y en las competencias que las estas demandan.

Por ello, un planteamiento solo desde las competencias nos coloca frente a los aprendizajes de saber hacer sin contexto, a un humano que hace solo para el mercado y la economía.

El dilema central de estos tiempos para los educadores es si promover el aprendizaje solo para el trabajo o para vivir en este mundo.

Allí todos los aspectos de la educación —sus pedagogías, metodologías y concepciones— se convierten en lugares de disputa desde los diferentes intereses, lo cual le plantea la pregunta respecto a si la ética está en condiciones de regular una economía, con su industria, centrada en convertir la vida toda en una mercancía.

Esa presión ha puesto a los sistemas educativos a copiar modelos exitosos determinados desde el único criterio de unas pruebas.

En lo pedagógico, ha significado el retorno al instruccionalismo de esa nueva dupla: información-conocimiento, transmitida frontalmente en ocasiones con las TIC, lo cual genera una dinámica internacional de despedagogización, en donde la homogeneización por vía de competencias, estándares y evaluación acoge una idea de calidad que acaba la creatividad, la iniciativa y los procesos que se mueven a través de la exploración y de la experimentación de nuevos caminos.

Esa realidad pone de moda el discurso de la innovación y en sí misma es muy problemática por la velocidad del cambio, ya que muchas de las innovaciones terminan como adecuaciones modernizadoras que solo se ajustan al entorno, sin producir los entramados educativos y escolares del cambio de época que se supone que deberían generar.

En ese sentido, es urgente comprender la innovación de la educación desde una perspectiva crítica, para que pueda tener la capacidad de hacer conciencia de que ese acercamiento al conocimiento y a la ciencia, como una construcción de una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en los mundos infantiles y juveniles de nuestro continente, requiere de una relación diferente con estos asuntos, para incorporarlos en la vida cotidiana y en sus tomas de decisiones.

Allí la tensión de entender la innovación como simple modernización o transformación se vuelve creadora y fundamenta las nuevas dinámicas de formación de docentes.

Se abre entonces un escenario en el cual los replanteamientos se ponen a la orden del día en la esfera de lo contextual, del estatuto del conocimiento, de la pedagogía, de la ética, de la gestión y organización y de las nuevas subjetividades que luchan y resisten.

En el sentido del epígrafe este texto, las respuestas no están en ningún lado. Emergerán de una construcción colectiva, en un ejercicio colaborativo con errores, aciertos y replanteamientos, como una manera de darle forma a los sujetos comunes de estos tiempos (Jiménez et al., 2017). Esto sucede a la vez que vamos encontrando las renovadas maneras de luchar, de organizarnos y de conceptualizar mientras construimos las peculiares mediaciones que dan forma a los nuevos mapas de acción y de comprensión del siglo XXI en una relación profunda con nuestras tradiciones.

La disputa está establecida en la especificidad del para qué formamos. Ese horizonte de hacer ciudadanas(os) del mundo, pero también hijas(os) de las aldeas, nos pone críticamente frente al proyecto de control que anuncia una educación técnica, objetiva, para el trabajo y la producción.

El proyecto crítico busca formar la integralidad humana desde las capacidades y reconoce que no hay educación neutra, en cuanto esta siempre es orientada por intereses que se hacen visibles en el quehacer metodológico y en el sistema de mediaciones de cualquier actividad educativa. Esto nos invita a cerrar con una cita de Freire (1977), que nos habla de la integralidad del hecho educativo y de los hechos formativos:

Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos, es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis sentimientos, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer también pasa por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición.

Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo, para mí la intuición forma parte del hacer y del pensar críticamente lo que se hace... el desinterés por los sentimientos, como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo o la intuición, la negación categórica de la intuición y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces, seremos: más exactos, más científicos. (pp. 128-129)

Referencias

Acosta, A. (2015). 'El Buen Vivir como alternativa al desarrollo', *Revista Política y Sociedad*, 52(2).

Bonilla, L. (2018). *Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Ediciones Bancoex. Caracas – Venezuela (En imprenta)

Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Editions Amsterdam. Carvajal, G. (2019). *Creando talentos. Respuesta a una escuela inoperante*. Tiresias Internacional.

Charpak, G., & Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama. Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Edición y traducción Guillermo Quintas. Editorial Nacional, Madrid.

Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores

Giraldo, J. (2017). Intrusiones cuánticas en educación. *Revista Educación y Ciudad*, (32), 65-73. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1628/1607>

Gorz, A. (2006). *L'immateriel. Connaissance. Valeur et Capital*. Galilée.

Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A., & Rodríguez, M. (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Cedepaz; Planeta Paz.

Martín, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.

Mejía, M. (2014). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Desde Abajo.

Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Desde Abajo.

Serrés, M. (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica



Un reto y una Responsabilidad

Milberto Martínez Mosquera.

EJECUTIVO DE FECODE, SECRETARIO DE ASUNTOS EDUCATIVOS, PEDAGÓGICOS Y CIENTÍFICO

Desde el año 1991 que ingreso al magisterio, después de tantas dudas sobre el papel que desempeñaría como orientador de procesos de formación para los niños(as) y jóvenes de Colombia el reto fue grande y me propuse dejar huellas imborrables en cada una de aquellas personas que de manera directa o indirecta tendrían algún tipo de incidencia en el trabajo que debía realizar; desde entonces mi lucha se centró en el trabajo de aula y en la defensa de las clases sociales menos favorecidas y la defensa del territorio como base fundamental de la sociedad.

En este mismo año ingreso a hacer parte de la subdirectora Umach de Istmina como secretario de asuntos laborales, donde tenía como misión la defensa de los derechos de los educadores desde el ámbito laboral y prestacional, tarea que me llevó a conocer profundamente el rol del sindicalismo en los procesos sociales, pero en especial el de los docentes en un país desigual y donde la educación no se considera una inversión sino un gasto.



“
Podrá morir un
hombre por los
ideales de un
pueblo, pero
jamás ha de
morir un pueblo
por defender
los ideales de
un hombre.”

JOSE MARTI

Años después asumo como presidente de esta subdirectiva en la que permanecí por largos 8 años, en el año 2012 decido poner mi nombre a consideración del magisterio Chocoano donde obtuve la 6 mejor votación; desde la secretaría que se me asignó (Secretaría de educación y organización sindical) y como representante del magisterio ante el comité Regional del Fomag, se inicia todo un conocimiento de la realidad del quehacer docente, sus luchas y sobre todo la defensa de sus derechos y conquistas para luego para luego en el año 2023 a través de un proceso electoral nacional ser elegido ejecutivo de FECODE y asumir la secretaría de asuntos educativos, pedagógicos y científicos de esta organización.

La secretaría de asuntos educativos, pedagógicos y científicos de FECODE se enmarca en 3 ítems fundamentales, el **CEID, ESCUELA TERRITORIO DE PAZ y LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA.**

Desde la escuela territorio de paz, venimos desarrollando un proyecto de fortalecimiento de los procesos de paz en 33 municipios, uno por cada departamento, como experiencia piloto para luego expandirla en el territorio nacional, en cada municipio participan las instituciones educativas existentes, se vienen conformando los círculos pedagógicos como equipos de coordinación motivación e impulso de las reflexiones y de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA).

Con esta experiencia se busca la articulación de lo escolar con el territorio, la comunidad y las entidades territoriales, desarrollando actividades donde se da a conocer cuál ha sido el devenir de la escuela en medio del conflicto armado y de otros tipos de violencia que ha vivido Colombia por más de 50 años y desde estas actividades se plantean procesos de educación que desde la escuela contribuyan a la formación integral y el fortalecimiento de los procesos de paz y convivencia en los entornos escolares y de estos proyectarlo al resto del territorio para hacer de la escuela un verdadero territorio de paz.

La revista Educación y Cultura, que tiene como objetivo la publicación de grandes temas de interés educativos, políticos, culturales y científicos, hoy en su edición 149 y 150 trae como tema central la compilación de las ponencias realizadas por diferentes expertos expositores sobre el quehacer pedagógico como base fundamental de los procesos de formación, al igual que las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) presentadas durante el evento que conmemoro los 40 del movimiento pedagógico.

El Centro de Investigaciones docente (CEID) como un organismo institucional de FECODE y de sus sindicatos filiales, tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública, financiada por el Estado, la cual debe ser gratuita e igual para todos y todas. Los CEID cumplen una serie de tareas relacionadas con el estudio de la educación nacional y regional, la investigación de la problemática de la educación y la pedagogía, la formación y actualización de los educadores, la legislación educativa, la Ley General de Educación, la práctica en el aula de clase, la asesoría en el desarrollo de los programas curriculares, planes de estudio y el proyecto educativo institucional, la elaboración de un proyecto pedagógico alternativo de los maestros.

Los CEID tienen la responsabilidad de organizar Foros en defensa de la educación pública nacionales y regionales, Congresos y Encuentros Pedagógicos, los eventos nacionales y regionales sobre la problemática educativa del país, la orientación política

y pedagógica de la defensa de la carrera docente, todo bajo la dirección de la Federación. Conformando lazos comunes y participando en la realización de actividades conjuntas con otras organizaciones y movimientos sociales.

El equipo del CEID se ha planteado un trabajo a cuatro años durante el periodo comprendido entre el 2023 a 2027, en el que se contemplan los siguientes ejes:

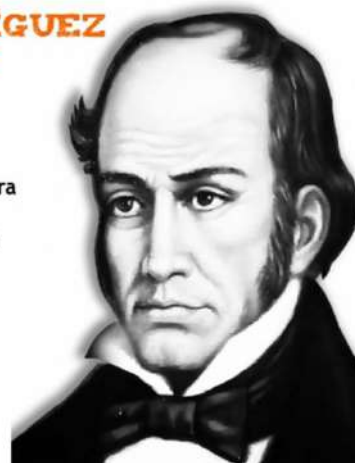
- Políticas Educativas como lo son: la Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación, la Ley General de Educación, las reformas educativas, el Estatuto Docente, ascenso y reubicación, la reforma el Sistema General de Participación (SGP), Etnoeducación, Educación rural y desarrollo de los acuerdos FECODE – MEN. El CEID nacional revisará constantemente los documentos de cada línea de acción, elaborados por FECODE.

y los agenciados por el Gobierno nacional y realizará un análisis y planteará estrategias, sugerencias y propuestas necesarias para la el mejoramiento de educación pública en Colombia.

SIMÓN RODRÍGUEZ Y SUS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR

“La instrucción social para hacer una nación prudente. La instrucción corporal para hacerla fuerte. La instrucción técnica para hacerla experta y la instrucción científica para hacerla pensadora”.

Simón Rodríguez



- **Movimiento pedagógico:** para el año 2024 el CEID nacional se ha propuesto como tarea fundamental la realización del III Congreso Pedagógico Nacional, entendido como un proceso político/pedagógico el cual busca fortalecer la defensa de la educación pública estatal y en la conquista de la educación como derecho fundamental, además enriquecer la propuesta de una política educativa democrática, sustentada en la dignificación de la profesión docente, del trabajo y de la labor pedagógica, aportando los argumentos de la práctica y la teoría que sustenten el sentido de la educación y ejercicio docente en los procesos de la formación humana, y en la construcción de una sociedad democrática, soberana, con justicia social y en paz. Busca, además, fortalecer el campo intelectual de la educación y las dinámicas de crecimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano y Latinoamericano, su posicionamiento en la lucha educativa mediante la consolidación del PEPA y la integración con los Movimientos Sociales Alternativos. Avanzar en la constitución y consolidación de la Escuela Territorio de Paz, la implementación de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA), los círculos pedagógicos, la democratización de la escuela y los currículos críticos. Fortalecer la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la democracia escolar entre otros.



- La realización de III CPN es un reto, pero además una deuda histórica con la pedagogía, los maestros y las comunidades, un proyecto amplio que ha comenzado desde lo municipal, pasando por lo departamental para finalizar en lo nacional, deseamos que toda la comunidad educativa participe desde sus experiencias en los territorios, en su quehacer diario en la escuela con la convicción de que formar sujetos críticos permita generar cambios y transformar realidades.
- **Investigación y Formación Docente:** desde este eje se busca contribuir en el desarrollo de procesos formación sindical y pedagógica de los dirigentes, activistas, afiliados y afiliadas e integrantes de la comunidad educativa para así generar proyectos de investigación en temáticas de interés nacional, departamental y municipal.
- Escuela Territorio de paz y Revista Educación y Cultura ejes que fueron anteriormente explicados.

Es así como se busca posicionar y fortalecer el Movimiento Pedagógico en el país como un campo estratégico de construcción de las educaciones emancipadoras para la vida digna, alternativas a las políticas y pedagogías,

neoliberales, desde el acompañamiento permanente con las filiales, con las escuelas, los maestros y la comunidad educativa, enraizar los proyectos educativos y pedagógicos alternativos, la escuela territorio de paz, la formación del maestro como intelectual de la pedagogía y trabajador de la cultura, la realización del III CPN y la Revista Educación y Cultura. A demás Contribuir al fortalecimiento FECODE en la lucha por el derecho fundamental de la educación pública, gratuita, administrada por el Estado con dignidad y la dignificación de la profesión docente.

REVISTA
**EDUCACIÓN
Y CULTURA**

FECODE
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

19 - Oct - 2023

EDICIÓN 148

El Trabajo Docente
Tensiones y Propuestas

Enlace para realizar la descarga
<https://bit.ly/3ZT0gnW>

Disponible en www.fecode.edu.co

Comité Ejecutivo Nacional, CEID
y Secretaría de Asuntos Educativos
Pedagógicos y Científicos de FECODE



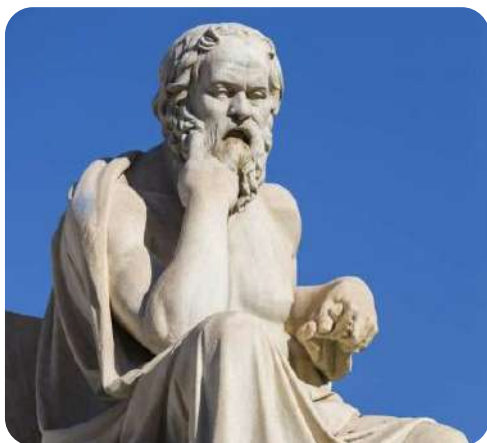
El papel de la Epistemología en la Transformación de la Vida

“Sólo el conocimiento que llega desde dentro es el verdadero conocimiento”
Sócrates-

Mg. Cesar Mauricio Bello Díaz

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIA AUXILIADORA CÚCUTA

Cuando se incluyó un ensayo en los productos acerca de la materia, bases epistémicas de la educación, lo pensé inicialmente como algo formal y estructurado, digno de un doctor. Sin embargo, después de leer el texto Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI, he dado un giro al texto y escribiré mi reflexión sobre el valor científico en mi vida. En este escrito relacionaré los conceptos generales de la epistemología, algunos de los estadios que se han generado en el proceso de aprendizaje de este servidor y como este proceso ha tenido que ver con las diversas interpretaciones vitales, para concluir como ha sido la afectación y transformación de la vida por medio del conocimiento científico.



La problemática que desarrollada en este texto tiene como principio la condición propuesta por “la vida cotidiana” sistematizada en Kuhn y Feyerabend, una regularización de las tendencias actuales de la epistemología, que recorre el proceso de verdad absoluta: “el que nace pobre, muere pobre” y la verdad en construcción que se representa en la intersubjetividad que propone la posibilidad de transformar la realidad y como la epistemología social tiene un papel fundamental en ese proceso. Voy a implementar una metodología subjetivista, axiológica en una condición ontológica.

Según Padrón (2007), la epistemología proporciona el marco teórico necesario para comprender cómo se obtiene el conocimiento en un campo de estudio particular. En investigación, es crucial definir y comprender la naturaleza de la verdad, la evidencia y la validez en el contexto específico. La elección de un enfoque epistemológico, ya sea positivista, constructivista, realista o de cualquier otro tipo, tiene un impacto significativo en el diseño de la investigación, la recopilación de datos y la interpretación de resultados. Soy Cesar Mauricio Bello Díaz un doctorante de 41 años que hace una deconstrucción vital a modo de ensayo, soy sujeto y objeto de esta reflexión, parafraseando a Descartes es el camino que he recorrido y no busco que nadie lo recorra igual, al contrario, los invito a realizarlo a su modo y con sus medios.

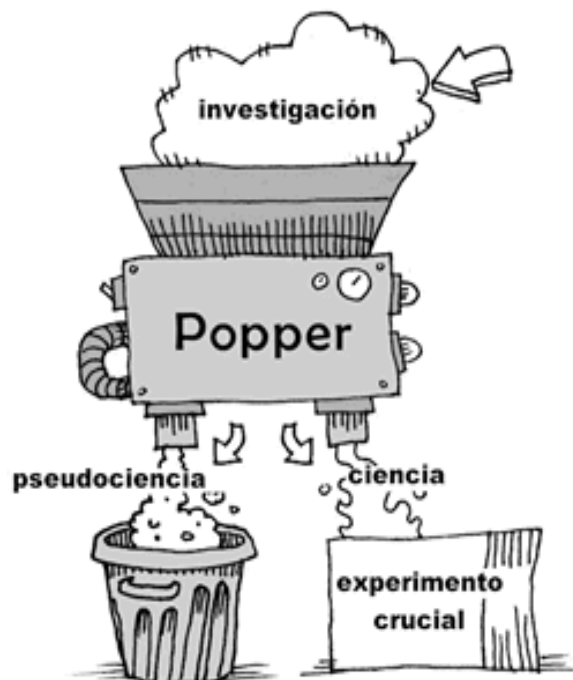
El título de doctor en mi familia es una utopía en construcción, sueño que lleva pasos complejos, al revisar el proceso después de los esfuerzos de mamá y de papá, por promover mis estudios básicos, para que saliera adelante, al ser de un origen muy humilde y con poco presupuesto, me toco interactuar inicialmente con formas epistemológicas que en línea general tendían a ser dogmáticas, pero que no clausuraron el camino a la ciencia y asombro. Para un niño de la generación de los ochentas, los impactos de la ciencia en el currículo implicaron la desaparición de la cívica, la urbanidad y la ética porque se ampliaron las horas de matemáticas y las tecnologías. La confusión para la comprensión del avance epistémico en los últimos años, radicó, según el análisis del texto de referencia, en la combinación de epistemologías como la social, feminista, axiológica desde líneas base como el empirismo, las corrientes humanistas, las fuentes positivistas y el sistema económico imperante.

El primer estadio: la curiosidad. Si bien encontré en la infancia, líneas dogmáticas y cuantitativas basadas en la evidencia científica como punto de referencia, encontré maestros que permitieron explorar de diversas formas las líneas del conocimiento, especialmente en las ciencias exactas, ciencias que requerían respuestas cerradas y concretas, procedimientos y evidencias que se podían repetir una y otra vez, generando una sensación de ser inteligente; la motivación a la curiosidad se daba en la escuela, la finca de los abuelos y los espacios de juegos tradicionales que permitieron una infancia tranquila y creativa.

El segundo estadio: la duda. La incertidumbre propia de la adolescencia llevaba a buscar ciencias un poco mas humanas, aunque todas lo son, comprender el amor o la naturaleza del mismo, la situación de los en la calle, y la existencia de un Dios que permite el mal en el mundo... tratar de comprender que los cambios son necesarios e inevitables llevó al inquieto pensamiento a buscar líneas sociales de proyección, encontrando un maestro que motivó esa perspectiva.

Las humanidades y la preocupación medioambiental, empezaron a orientar el inquieto pero dubitativo proceso, aunque, no todo puede darse a la intuición o al idealismo y en especial las decisiones de un proyecto de vida se deben tomar desde la razón y el realismo.

El tercer estadio: la técnica. En la etapa juvenil, la decisión de cómo ganarse la vida es una problemática vital. Soy salesiano de formación y su propuesta humanista, basada en los principios del sistema preventivo de Don Bosco: la razón, la religión y el amor, ofrece desde la formación holística y la exploración de las posibilidades de la persona, varias de las líneas de investigación que promueven la formación laboral como una línea pragmática, desarrolla las técnicas reconocidas en diversas líneas de enfoque laboral. Para un joven que no tiene un abanico de posibilidades, el conocimiento técnico le permite tener las habilidades para desarrollar en el mundo, un proyecto de vida, pero en este caso no requiere mucho de pensamiento, sino de repeticiones, seguimiento de órdenes, manuales de operación, toma de medidas y entregas de resultados preestablecidos, pero con una perspectiva de trascendencia metafísica y religiosa que busca combinar el honesto ciudadano y el buen cristiano.



El cuarto estadio: la razón. Ser adulto implica ganarse la vida, pero a la vez, comprende que la realidad no es tan simple y que requiere preparación. Tener un enfoque profesional es necesario, o eso hace ver el sistema, que descarta y ubica al ser humano desde la realidad económica, comprendido desde el materialismo, por eso es necesario validarlo desde la realidad científica y concretar el deseo de muchos padres que creen en la educación como medio de transformación: “Estudie mijo que es lo único que nadie le puede quitar y lo único que le puedo dejar”. En este caso con algo de duda sobre orientar los estudios por las ciencias exactas o las humanas, ganó el pragmatismo y la opción fueron las ciencias humanas.

El quinto estadio: el crítico. Un aspecto fundamental de la educación universitaria es la contribución al conocimiento existente. La licenciatura en filosofía como eje de estudio ayudó a comprender cómo una investigación se relaciona con el corpus de conocimiento de cualquier disciplina. Al entender las limitaciones y las posibilidades del enfoque epistemológico, las múltiples perspectivas me llevaron a acercarme al criticismo Kantiano, a criticar la realidad tal y como la conocía y a buscar nuevas perspectivas, en una de esas me encontré con un texto llamado contra el Método de Paul Feyerabend, que me inspiró a no quedar contento con la respuesta de otras personas, sino a buscar los propios caminos sin dejar de lado que la motivación interna propuesta por Kant, ha marcado mi vida desde el deber moral propuesto en el imperativo categórico.

El sexto estadio: el hermenéutico. Ser educador se convirtió en una forma de aceptar y leer el mundo. Es importante reconocer que la elección de la epistemología en un estudio no es estática. A medida que evoluciona la comprensión de una disciplina y sus métodos, los docentes deben adaptarse y ajustar su enfoque epistemológico en consecuencia.



Además, la interdisciplinariedad y la integración de diferentes perspectivas son cada vez más comunes en la profesión, lo que abre nuevas oportunidades y desafíos. Especialmente el de leer el mundo, interpretarlo y adaptarlo como lo propone el círculo hermenéutico de Gadamer, desde una perspectiva limitada, pero con la conciencia de la realidad dinámica en la vida.

El séptimo estadio: el ético. Ser padre de familia implicó la perspectiva de ser proveedor pero también el compromiso interno de transformar el mundo. Y eso implicaba el imperativo Kantiano “obra de tal manera que tu acción se convierta en ley universal”. Como indiqué en el estadio de la Crítica, la sensación del deber ser de las cosas no coaccionado sino estructurado desde el interior del ser, implica una coherencia que equilibra el uso adecuado de la razón y la experiencia. Qué otra forma sino a través de la educación, el camino que transformó mi vida, pero no se puede hacer simplemente repitiendo patrones como en el estadio técnico, sino que debe hacerse a la luz de la investigación, y bajo el rol del investigador.





El octavo estadio: el investigador. En este rol con un perfil ecléctico e integrador se parte desde la línea intuitiva en función de la ciudadanía, se profundiza desde la línea racional, con un método complejo estructurado que se denomina ACORDEMOS, resultado de la investigación de maestría, que en sus fases permitió establecer la formación de competencias ciudadanas que permiten a través de la experiencia y la rigurosidad científica, formar criterios de interacción asertiva en la convivencia y resolución de conflictos en el ser humano.

Lejos del dogmatismo inicial y desde la visión empirista, en este rol de investigador, puedo determinar cómo estos neoparadigmas que se van formando, desaparecen con una rapidez casi instantánea, dejando vestigios que sólo permiten dar resultados discursivos desde la metodología hermenéutica, pero que, en síntesis, determinan la dinámica e integración de enfoques, métodos y técnicas ante la evidencia del cambio y la necesidad de no estancar.



Planteado una perspectiva de dignidad y ciudadanía que no se basa en Tener sino en Ser, un proceso de contracultura del consumismo. Esta perspectiva busca comprender y promover el valor del ser humano como individuo y como parte de una comunidad, que fomenta la capacidad de necesitar cada vez menos para ser feliz.

La elección de un enfoque epistemológico reflexivo y adecuado es fundamental para el éxito en la obtención del grado de doctor y para el avance del conocimiento en cualquier campo, por eso es tan complejo saber elegir y a la vez cobra mayor importancia el trabajo que estoy haciendo aquí.

En conclusión, a través de este escrito he vuelto a vivir todos los estadios, la curiosidad, la duda, la técnica, la razón, el crítico, el hermenéutico, el ético, el investigador y el doctorante, en este ejercicio de reflexión epistémica he visto como las diversas perspectivas de pensamiento científico unas veces impuestas, otras veces acordadas y otras tantas encontradas, me permiten comprender que el camino aún está en construcción y por lo tanto es mi deber moral seguir buscando e indagando.

Construyendo esta utopía para muchos que creen que es idealismo, pero realista desde la perspectiva de quienes han experimentado como la educación si transforma vidas en mejora de las condiciones y de la dignidad del ser humano, ciudadano del mundo.

Referencias Bibliograficas

Padrón, J. (2007)
Obtenido de Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI
<https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>



La evaluación de qué, cómo, y para qué

Palabras clave: Evaluación escolar, contenidos de la evaluación, medios de evaluación, finalidad de la evaluación.

Wencith Guzmán Gutierrez

COLEGIO SIMÓN BOLIVAR - CÚCUTA

ARTICULO DE REFLEXIÓN - RESUMEN

La práctica evaluativa en nuestro sistema escolar público colombiano, no es lo mejor, ni del que nos podamos preciar por su calidad, eficiencia o pertinencia; pero tampoco, por sus contenidos, sus técnicas y menos por sus finalidades y resultados. Recordemos los casos de estudiantes que deben reprobar un año, por procesos de evaluación poco indicados. Evaluar, en el vocabulario escolar, no es la expresión más esperada, apreciada o proclamada por nadie; ni a estudiantes, ni a maestros, ni a padres de familia les agrada. Tal vez, a los directivos les gusta, según lo que de ella tengan en mente. Y es esto último, lo que vale cuando de evaluar se trata, pero también, en lo que podríamos estar confundidos; o sea, no tenemos claro, ni ontológica ni epistemológicamente la evaluación; en su metodología, nos va mejor, pues tenemos múltiples técnicas para realizarla; sin embargo, ¿cuántas aplicamos a la hora de hacerlo? En el siguiente texto, intentaré precisar la importancia de la evaluación, qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa.

INTRODUCCIÓN

De Zubiría, J., (2014), hablando de las relaciones que debería tener el componente curricular en su último eslabón coloca a la evaluación como el cumplimiento parcial o total de las finalidades e intenciones educativas, o sea, el seguimiento del proceso y las consecuencias que de ello se deriven, que son resueltas por la pregunta: *¿Para qué?, ¿qué? y ¿Cómo evaluamos?* De ahí el título y el contenido de este texto. Pero oponiéndome a Zubiría, voy a establecer primero el qué evaluar, luego el cómo y finalmente el para qué evaluamos. En mi lógica, primero tengo algo que pueda ser objeto de evaluación, imaginemos una competencia, un contenido, una habilidad, una actitud; luego, busco la forma de evaluar, ya sea haciendo uso de una o varias de las múltiples técnicas con las que se cuenta para ello, que en realidad sirven para medir; por último, puedo determinar para qué quiero evaluar. Sin un qué, no puede haber un cómo y menos un para qué.

Por WENCITH GUZMÁN GUTIÉRREZ. Licenciado en Religión de la Universidad De La Salle, Bogotá, 2002. Estudios de Filosofía y Literatura, Unisalle, Bogotá. Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, 2015. Estudiante del Doctorado en Educación, UPEL, Rubio, Venezuela. Docente de Religión, Ética y Filosofía, Colegio "Simón Bolívar", Cúcuta, 2013-2024. Docente de Seminarios de Maestría, Universidad Francisco de Paula Santander.

REFLEXIÓN

Herrera, J., (2020), un profesor de un colegio de Barranquilla dice que “la evaluación es sin duda uno de los elementos más importantes dentro del aula de clases (...)”. Podría estar de acuerdo con él en su apreciación del proceso educativo de un estudiante; pero no puedo evitar mi inclinación por afirmar que el aprendizaje es sin duda, el elemento más importante en la formación de un estudiante. Antes de pensar en la evaluación podríamos buscar en primer lugar, y como elemento constitutivo de todos los demás fines de la ley 115, el aprendizaje.

Allí, se aprende a desarrollar la personalidad dentro de un proceso de formación integral; se aprende el respeto a valores como la vida pero también al ejercicio de la tolerancia y de la libertad; se aprende a participar en las grandes decisiones colectivas; se aprende el respeto a la autoridad real pero también a lo simbólico; se aprende a conocer mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; se aprende a comprender críticamente la identidad de un pueblo; se aprende a acceder al conocimiento en sus diferentes niveles y expresiones; se aprende la conciencia de nación pero también la apertura al mundo; se aprende la capacidad crítica y la búsqueda de soluciones a los problemas; se aprende la conservación del medio ambiente natural así como del patrimonio cultural; se aprende a trabajar competentemente y a valorar el mismo; se aprende el cuidado de la salud y el valor al deporte; se aprende a producir mediante el uso de los recursos que estén a mi alcance.

Si todo ello se aprende, ¿por qué debería ser más importante la evaluación, antes que el aprendizaje? Lamentablemente, son los resultados de las evaluaciones lo que mejor cuenta.

Un Rector Lasallista, de un prestigioso colegio de Cúcuta, decía frecuentemente que dejaran aprender a los estudiantes, antes de pensar en evaluarlos, para evitar así que estudiaran para la búsqueda y obtención de una nota aprobatoria. Hasta aquí, el sentido o significado de lo que es evaluación, que en realidad resultó ser, el sentido y valor del aprendizaje.



Ahora bien, qué estamos evaluando. Parece ser, y ya lo dije en el texto de la anterior edición de esta revista, que en Colombia estábamos dedicados a ponerle nota a los cuatro pilares propuestos por Delors, J., (1996), como era el Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser. Muchos colegios, le cambian el nombre o el orden, pero califican lo mismo.

A cada uno de estos componentes le ponemos un valor porcentual, dependiendo del área y/o asignatura correspondiente y decimos, por lo menos en teoría, que evaluamos todo aquello que tenga correspondencia directa con el componente; por ejemplo, en el SABER, se tiene en cuenta las actividades relacionadas con la comprobación del aprendizaje, especialmente diversos tipos de evaluaciones, en donde el estudiante demuestre el dominio de la estructura conceptual de un contenido específico; en otras palabras, se prueba que se adquieran los instrumentos de la comprensión. Comprensión y saber que no reflejamos en la vida cotidiana, como tampoco en las pruebas externas.

En Saber 11° no nos va de maravilla; los primeros no son los mejores y en cada Institución el consuelo es: “A todos les fue mal; el promedio nacional, aunque subió, sigue siendo bajo”; o peor aún: “le ganamos a la jornada de la tarde”, algo que siempre ocurre. En los resultados PISA 2022, tendemos a la baja, así

Revisar el enlace del Ministerio de Educación Nacional:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>



muchos vayan a Finlandia, Japón, Corea o Singapur y luego den magnas conferencias o escriban extensas reflexiones, admirando y soñando el sistema educativo de esos países, pero ignorando la cruda realidad de la mayoría de los Colegios colombianos.

Esto quiere decir que mucho de lo que nos están preguntando en ciertas pruebas, no lo sabemos, o lo sabemos mal, ya sea porque lo enseñamos mal o porque nuestros estudiantes lo entendieron mal. Sin embargo, no actualizamos el currículo, ni la metodología, ni la evaluación. ¿La fecha es el mayor cambio, en el contenido de la asignatura, al comenzar cada año? ¿Qué estrategias novedosas, debidamente estructuradas, implementamos cada año? ¿Qué prácticas evaluativas incoherentes, dejamos de imponerle a nuestros estudiantes? Si cada año, intentáramos resolver una pregunta que nos inquieta, el resultado a largo plazo, sería muy diferente.

En el HACER, buscamos la puesta en práctica de los conceptos asimilados, por ejemplo, solucionando un problema de manera correcta; o sea, “poder influir sobre el propio entorno”; para quienes hablan de competencias, equivale a saber hacer en un contexto. El problema se evidencia, cuando los estudiantes al salir de 11º no saben hacer mucho; salvo aquellos a quienes su colegio les ofrece una Media Técnica en alguna modalidad. Los demás, deben aprender a hacer lo que les enseñen en la Universidad o en la empresa donde ejerzan algún trabajo. Aquí el problema no es de evaluación, esta nos diría que no se desempeñan correctamente; el problema es de aprendizajes: No sabemos hacer lo básico, para seguir haciendo algo mejor.

En el SER Y CONVIVIR, se tiene en cuenta aspectos relacionados con su actuar en una circunstancia determinada; su actitud ante los hechos y ante el aprendizaje; valores como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, el buen trato, la solidaridad, la empatía, el compartir, el saber vivir en comunidad y la tolerancia, determinan quién es y cómo convive una persona. Esto es “participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas”. Ese cúmulo de virtudes, sería fácil evaluarlas con la máxima calificación, cuando se evidencian en las aulas y pasillos de una Institución; pero bien sabemos que no se dan, que poco hay de ellas en nuestras aulas de la periferia o del centro. Por eso, en el mejor de los casos, la nota evaluativa depende del comportamiento del estudiante y del estado anímico del maestro, al que no siempre le gusta cómo dice o hace el estudiante, quien además, no siempre dice o hace lo que al maestro le gusta.

Las evidencias de estos tres o cuatro pilares son complejas de comprobar si, dado el caso, alguna Secretaría de Educación o algún investigador se diera a la tarea de buscar qué hacemos los docentes para emitir las valoraciones con las que promocionamos o reprobamos a los estudiantes. ¿Mostraríamos las planillas de calificaciones, sin decir de dónde salió ese 1.0 que tantas veces se repite?

El segundo elemento de la evaluación, anunciado en la introducción de este texto, corresponde al cómo estamos evaluando. Los SIEE’s recurren a que la evaluación institucional “(...) es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”. (Art. 1, numeral 3, Dec. 1290).

Esto, en la práctica, puede traducirse en el cuándo, pero también en el cómo se evalúa. ¿Evaluamos de manera cuantitativa, cualitativa, continua y procesual, integral, diagnóstica, sistemática, flexible, participativa, interpretativa o de manera formativa y orientadora que en verdad sea una oportunidad de aprendizaje? Muchos estaremos respondiendo que evaluamos así, y de otras tantas maneras, que solo nosotros conocemos, porque somos los que estamos en el aula de clase enfrentando las vicisitudes diarias.

Permítame decir que, si la evaluación no está estructurada, organizada y sustentada con una base ontológica, epistemológica y metodológica que responda a las necesidades, condiciones y características de nuestros estudiantes, no deberíamos estar pensando en evaluarlos. Si el criterio para evaluar, es la importancia que le doy a mi asignatura para la vida del estudiante, podría ocurrir que su futuro dependa de si la aprueba o no, ya sea para seguir en la escuela o para abandonarla y continuar ganándose la vida en el mundo laboral; y eso, depende de la valoración promocional del docente. Hacerlo mal es condenar a un estudiante que, muchas veces, no va a ser lo que nosotros pensamos que alcanzaría si fuese bilingüe, químico, matemática, historiador, filósofo, literato, artista o deportista. La responsabilidad profesional consiste en saber cómo estamos evaluando a nuestros estudiantes, para que ellos lleven a cabo su propio proyecto de vida.

Una evaluación formativa, que oriente los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento, en términos de Vargas, G. (2021) “es un proceso de valoración de los aprendizajes de los estudiantes, en el que el estudiante recibe orientaciones directas de su maestra o maestro y está siendo acompañado permanentemente mientras desarrolla la construcción de los conocimientos. Para desarrollar esta evaluación el docente debe asumir un rol de orientador, guía y generador de preguntas de indagación, que permitan, a través de la didáctica del error, de la mediación socrática y de un ejercicio reflexivo, conducir al estudiante a fortalecer y mejorar sus procesos de construcción de los conocimientos. En la evaluación formativa el estudiante se convierte en el piloto de su propio aprendizaje, es quien se apropia de nuevas formas de aprender, define metas de aprendizaje y autorregula su formación, además se convierte en un agente activo capaz de evaluar su aprendizaje de forma asertiva y buscando el mejoramiento permanente”. (p. 2).

Para esta autora, una evaluación, realmente formativa, podría desarrollarse en 8 pasos a saber: Planificación, rutinas de pensamiento, pensamiento visible, pausas reflexivas, construcción colectiva del conocimiento, cuestionarios, gamificación y organizadores gráficos. Pero, además una evaluación formativa debería propiciar el interés por nuevos aprendizajes; respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y su condición educativa y fomentar el desarrollo de la autoestima y la capacidad autocrítica. ¿Nos resultará muy difícil?.

El tercer y último elemento de la evaluación es el para qué evaluamos. La finalidad de una evaluación justa, útil, coherente, transparente, pertinente, eficaz y eficiente, debería ser el aprendizaje. Santos, G. (2017) dice que la evaluación que se entiende como un camino para el aprendizaje, recorrido de forma inteligente y responsable “nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica. La evaluación nos permite también conocer si estamos perjudicando o favoreciendo a unas determinadas personas y a unos determinados valores”, (págs. 8).



La evaluación objetiva y con propósitos formativos busca que el docente conozca “con qué saberes previos llegan nuestros estudiantes; cómo piensan; cómo sienten; qué quieren aprender; para qué quieren aprender; qué habilidades tienen que puedan demostrar en la vida práctica; cómo aprenden mejor; cuál es el tipo de inteligencia que dominan; de qué son capaces cuando se les da la oportunidad; en qué nivel están sus competencias; con qué expectativas de aprendizaje llegan al colegio; qué los motiva para estar en una clase; qué sueños esperan alcanzar; qué ideales persiguen; cuáles son sus referentes de vida; cuál es su proyecto de vida; cómo aplican lo que aprenden en su vida cotidiana; o para qué les servirá en el futuro esos conocimientos (...)”, (Guzmán, W., 2023: Pág. 12). Cuando tenga presente todo lo anterior, el estudiante será mejor valorado. Lo repito convencido de la máxima latina que reza “*repetita iuvant*”, que traducido al español sería algo así como “repetir ayuda”.

Además, de lo anterior, se tiene en cuenta los propósitos, según el artículo 3º, del Decreto 1290 en donde se establece que son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional: Identificar las características personales,

intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo; determinar la promoción de estudiantes y, aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. ¿Por qué se nos olvida evaluar justamente, correctamente, útilmente?.

CONCLUSIÓN

Si no tenemos un concepto bien fundamentado de lo que es la evaluación escolar, pero además, desconocemos qué es lo importante, necesario y fundamental para evaluarle a mis estudiantes, en mi asignatura, y sobre todo, no existe un plan debidamente diseñado para llevarla a cabo y me faltan razones para lo mismo, habremos fracasado como docentes. Pero, tendríamos la explicación de por qué reprueban el año nuestros estudiantes. Eso nos sería suficiente, así sea cruel.

REFERENCIAS

De Zubiría, J., (2014). Cómo diseñar un currículo por competencias. Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá: Magisterio. Pedagogía dialogante. México: Neisa.

Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Guzmán, G. Wencith. (Marzo de 2023). ¿Evaluar calificando? Revista: Utopía Pedagógica. Año 3, Vol. 3.

Herrera J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. Cultura, Educación y Sociedad, 11 (2) . 1 2 5 - 1 4 4 . DOI : <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>

Santos G. Miguel A. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Madrid: Bonum-Narcea. Disponible en: <https://acortar.link/5zt8zV>

Vargas B., Gladys M. (2021). LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. Una mirada desde los ojos de una maestra. Bogotá: Magisterio. Colección Mesa Redonda.





Saber Leer un Desafío Educativo Permanente

Dr. Nelson Vallejo Gómez

FILOSOFO - CONSULTOR EN POLÍTICAS PUBLICAS, PARIS - FRANCIA

La pandemia puso de manifiesto que se ha perdido una década de esfuerzos en alfabetismo. Las investigaciones de Ghislaine Dehaene-Lambertz y Stanislas Dehaene, dos grandes neurocientíficos franceses que estarán pronto en Colombia aportarán sin duda pistas fundamentales para superar las deficiencias cognitivas en la lectura y la escritura que padece ahora la primera infancia.

La pandemia no solo agudizó la carencia en cuanto a los aprendizajes básicos en las niñas y niños (lectura, escritura, matemáticas y competencias socioemocionales), sino que puso de manifiesto que en muchos países y, en particular, en Colombia, se perdió una década de esfuerzos en alfabetismo.

Según el director regional de Unicef para América Latina y el Caribe, Garry Conille, “estamos viviendo una **crisis educacional sin precedentes** que tendrá repercusiones enormes y duraderas para toda la sociedad. Actualmente, en nuestra región, por el efecto de la pandemia, se proyecta que 4 de cada 5 niños y niñas no sabrán leer un texto sencillo. **¿A qué futuro profesional y técnico podrían aspirar, si desde su infancia no cuentan con las competencias fundamentales del aprendizaje?**”.



Para combatir esa crisis, se requiere compromiso ciudadano y la conciencia de que aprender a leer y a escribir es un proceso complejo, en circuito biocultural, interactivo e interconectado, pues se juega ahí, la revolución educativa y emancipadora que provoca criterio propio, produce la capacidad de movilizar, desde la infancia, interconexiones cognitivas de base.

El debido proceso educativo e instructivo de la enseñanza de los aprendizajes básicos requiere, bien es sabido y pocas veces realizado, una alianza estratégica entre familia y escuela, un pacto social de democracia ilustrada; se trata por lo mismo de un desafío educativo permanente, una tarea antropológica y humanista cotidiana en favor de la juventud del relevo.

Dos investigadores franceses con reconocimiento internacional en pediatría, ciencias cognitivas y psicología cognitiva experimental, Ghislaine Dehaene-Lambertz y Stanislas Dehaene, especialistas en procesos neuronales relativos a los aprendizajes básicos, estarán en Colombia del 2 al 7 de octubre, invitados por la Cátedra Europa de la Universidad del Norte y el programa Stem-Academia de la Academia de Ciencias de Colombia.



Responderán a preguntas como: ¿por qué la lectura es tan difícil de dominar? ¿Qué modificaciones profundas en el circuito cerebral acompañan su adquisición? ¿Existen métodos de enseñanza mejor adaptados al funcionamiento del cerebro del niño que otros? ¿Qué razones científicas explican por qué el método fonético (la enseñanza sistemática de la correspondencia de letras con sonidos) funciona mejor que la enseñanza de palabras completas? ¿Por qué enseñar correctamente a leer y a escribir determina la comprensión

lectoescritural y es tan importante para combatir, desde la primera infancia, el preescolar y la primaria, las brechas socioeconómicas, la violencia, el acoso y el abandono escolar en una sociedad?. Es muy importante que todos los maestros de las escuelas estén capacitados en el método fonológico del aprendizaje de la lectura; urgente que **todos los responsables de la educación comprendan por qué es un peligro para el buen desarrollo neuronal del infante utilizar métodos incorrectos**, como el tristemente famoso “método global”, y manuales de educación que no estén evaluados en evidencias.



Por esas razones, urge diferenciar el método fonológico del método global, y empezar la enseñanza de la lectura-escritura con el método fonológico, enseñando el mecanismo de codificación de manera explícita, sistemática, intensa y metódica, poco a poco: dos o tres correspondencias de grafema-morfema por semana; empezando por las correspondencias más frecuentes en el idioma; integrando al mismo tiempo el principio alfabético y atentos a la conciencia fonológica.

Enseñar el proceso o mecanismo de la decodificación facilita la economía lectora, pues un número reducido de correspondencias grafema-fonema permite identificar y leer luego miles de palabras.

"Así funciona el algoritmo neuronal, reciclando las codificaciones anteriores: consolidando conexiones, memorizando, aprendiendo, gracias a práctica y repetición, a descanso y sueño, a revisitar de nuevo hasta que se vuelva inconsciente, reflejo, habitual", (Dehaene, 2018). Aprender a decodificar puede ser rápido, aprender a comprender es lento y toma mucho tiempo, el proceso es lenguaje oral en ciclo con el escrito.

Se nos olvida que el aprendizaje de la lectura es un esfuerzo importante. Hay encuestas que muestran que la mayoría de las personas en el mundo no tiene comprensión lectoescritural con criterio propio.

Así pues, si bien en Colombia se ha trabajado bastante el tema de la lectura y la escritura, este sigue siendo un asunto de interés educativo permanente que requiere siempre de la experticia compartida.

Y la experiencia francesa, muy de la mano de estos grandes investigadores, puede aportar ampliamente (generosamente) y con el sustento científico, en especial, en un momento coyuntural pospandemia que ha develado y también aumentado brechas cognitivas en la lectura y la escritura que hay que suprimir desde la primera infancia.



<https://nelsonvallejogomez.org/>



Filosofía de la Enfermedad

Ramón Villamizar Pinzón

CÓDIGO ORCID 0000-0002-5329-2049

Recientemente fuimos testigos de una de la que ha sido considerada por los organismos encargados de realizar las métricas en salud como la peor pandemia de los últimos siglos, nos referimos al “SARS-CoV-2”, comúnmente conocido como coronavirus, éste devastó no solo la economía a nivel mundial, sino que, también demostró la contingencia como seres humanos, comprendiendo de esta manera la vulnerabilidad de nuestra condición humana a la vez que centró la reflexión en la crisis de nuestra autonomía (Blumenberg, 2014). Estas cuestiones nos motivan a realizar una reflexión profunda acerca de nuestra situación en el mundo, lo cual genera dudas acerca del origen y el destino de nuestra existencia. En torno a las reflexiones sobre los problemas como resultado del trato con nuestra realidad, nos conectamos con nuestro animal symbolicum, quien nos ayuda a transformar las impresiones que recibimos desde la exterioridad.

Ahora bien, al intentar plantear la cuestión de la filosofía de la enfermedad debemos centrar nuestro análisis en los rasgos metafóricos de la enfermedad con el fin de lograr la estructuración de simbolizaciones que orienten al sujeto a reformular de manera favorable aquello que se ha denominado enfermedad, advirtiendo que, el concepto de salud no podrá ser comprendido sin la consideración de la enfermedad, sin embargo, debemos advertir que intentar precisar el concepto de enfermedad mediante una definición única es sumamente complejo, es por ello que se debe acudir a las múltiples concepciones existentes según la disciplina desde la que se afronte el análisis, también varía desde el enfoque de las distintas sociedades y culturas.

¹CASSIRER, E., Philosophie der symbolischen Formen, 1923-192



Al pretender abarcar los cuestionamientos en torno a la pérdida de la salud partiendo de la realidad de que: todo enfermo conoce la angustia que implica sentirse un poco más cerca de la muerte, nos pone de relieve que no nos es posible intentar esquivar la sensación de impotencia provocada por el "sentirse enfermo" pues, este es el inicio de un camino que solo puede ser comprendido desde la meteorología planteada por Blumenberg al pretender aplicar el análisis racional con el fin de comprender desde lo simbólico, aquello que nos conducirá hacia el final de la existencia, esto a su vez, nos hará caer en cuenta de nuestra corporalidad finita. En la obra *Arbeit am Mythos* (1986), Hans Blumenberg nos ha invitado a tomar distancia de lo impenetrable. Aquí se nos invita a tratar con la realidad se caracteriza como «un compendio de las correspondencias originadas con ese salto en la situación no concebible sin un sobreesfuerzo que es consecuencia de una abrupta inadaptación»

Sin duda, la enfermedad hace parte de los organismos vivos, en este sentido, la antropología blumenbergiana nos hace caer en cuenta de la falta de disposición biológica para poder hacer frente a la naturaleza, pues en palabras de Blumenberg, en el estado natural de la criatura impera el absolutismo de la realidad. En su libro sobre el mito concibe este absolutismo como un status naturalis donde el terror es omnipotente. Se trata, por tanto, de una sensación primigenia, de un *mysterium tremendum*, que despierta horror y miedo.

Blumenberg asocia desde su reflexión el carácter limitado, finito y conflictivo del ser humano, conseguimos sobrevivir afirma, porque nos aproximamos al mundo de manera indirecta, mediática y selectiva, es decir, que establecemos con la realidad una "distancia" propia del espectador. Al respecto afirma Rivera (1989):

²BLUMENBERG, H., Trabajo sobre el mito, Barcelona, Paidós, 2003, p. 12..

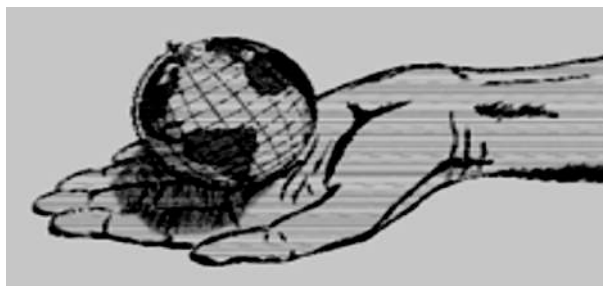
"Todo el mundo me dice que tengo que hacer ejercicio, que es bueno para mi salud. Pero nunca he oído a nadie decirle a un deportista: tienes que leer"

José Saramago



La imaginación o facultad de representación, la fantasía, constituye una de las principales artes del espectador, presente tanto en el mito y la metáfora como incluso en la misma ciencia, que han permitido despotenciar este mundo hostil, dotarle de significación (*Bedeutsamkeit*) y hacerlo más familiar o seguro (p. 146).

La realidad es asumida por Blumenberg desde tres formas con el fin hacerla significativa estas son: (mitología, retórica, meteorología), las cuales resultan esenciales en los discursos prácticos pues cumplen el objetivo de otorgar sentido a la realidad. En el mito y la metáfora absoluta hay preguntas vivas que, aun sustrayéndose a una respuesta teórica, son irrenunciables. Al respecto Blumenberg al abordar de la diferencia entre el mito y la metáfora se encuentra en su origen, cuando plantea que: "el mito lleva la sanción de su procedencia antiquísima e insondable, de su legitimación divina o inspiracional.



mientras que la metáfora no tiene más remedio que presentarse como ficción, y su única justificación consiste en el hecho de hacer legible una posibilidad del comprender.

La metaforología blumenberguiana nos plantea la necesidad de las metáforas absolutas como la única fuente de sentido frente a todo lo que no encaja en nuestros esquemas mentales, en tal sentido, no necesitaríamos de la metaforología si contáramos con respuestas definitivas, la historia nos pone de manifiesto que algo semejante no ocurre jamás, de allí que debemos asumir la paradoja de que debido a nuestra condición de finitud absolutamente todos nos enfermamos, pero cada uno a su vez deberá vivir su enfermedad de una forma individual y particular, en este sentido señala Canguilhem (1971) en *Lo normal y lo patológico*:

La enfermedad es conmoción y puesta en peligro de la existencia. Por consiguiente, la definición de la enfermedad requiere como punto de partida la noción de ser individual. La enfermedad aparece cuando el organismo es modificado de manera tal que llega a reacciones catastróficas dentro del medio ambiente que le es propio. (p. 140)

³H. BLUMENBERG, *Paradigmas para una metaforología*, Trotta, Madrid, 2003, 165-6

En este sentido, la filosofía de la enfermedad plantea nuestra propia finitud desde la realidad de la enfermedad ahondando nuestras relaciones personales e interpersonales desde el abordaje de la dimensión de lo corpóreo que determina nuestra interacción con los otros.

REFERENCIAS

Sontag S. *La enfermedad y sus metáforas. El SIDA y sus metáforas*. Madrid: Taurus, 2003;93.
CASSIRER, E., *Philosophie der symbolischen Formen*, 1923-1929.

BLUMENBERG, H., *Trabajo sobre el mito*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 12.

H. BLUMENBERG, *Paradigmas para una metaforología*, Trotta, Madrid, 2003, 165-6.

Chamorro Muñoz, A. N. (2020). Curar y enfermar: apuntes sobre la filosofía de la enfermedad. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020001>





La Educación como Campo de Combate

John Jairo Sarmiento Suarez

DOCENTE DEL MUNICIPIO DE LA GABARRA, NORTE DE SANTANDER

Es inevitable que al leer este título llegue a nuestra mente el maestro Estanislao Zuleta, un imprescindible, que entregó cada momento de su existencia a la educación, acercándola a la filosofía a través de los clásicos (Platón, Marx, Nietzsche, Freud, entre otros) y a quienes nos recomendaba debíamos estar volviendo a consultar. Hoy, él se ha convertido en uno de aquellos clásicos que debemos estar estudiando constantemente. Y este título una de nuestras lecturas de cabecera.

¿Qué entendía el maestro Estanislao por combatir? La lucha, el enfrentamiento por una educación que construyera la posibilidad de la realización humana de las personas a quienes educamos y donde el desarrollo de estas no esté determinado por el mercado. Es decir, que la rentabilidad deje de ser lo importante a la hora de decidir el futuro del individuo. Y eso sólo se logra cuando el maestro toma conciencia de su labor como agente de cambio.

El papel de nosotros los maestros dentro del sistema capitalista, el cual acedia sin descanso por imponer sus dogmas de mercado, debe ser el de resistir los embates morales. El aula como trinchera de resistencia debe permitirnos construir propuestas donde nuestros estudiantes juzguen y piensen su sociedad, su situación y tengan la capacidad de tomar alguna decisión sobre su destino.

El papel de nosotros los maestros dentro del sistema capitalista, el cual acedia sin descanso por imponer sus dogmas de mercado, debe ser el de resistir los embates morales. El aula como trinchera de resistencia debe permitirnos construir propuestas donde nuestros estudiantes juzguen y piensen su sociedad, su situación y tengan la capacidad de tomar alguna decisión sobre su destino.



A pesar de que hay cosas que no podemos evitar como currículos y horarios, si podemos entablar la insurrecta labor de pensar nuestras propias materias, llenarlas de inquietudes y sobre todo de entusiasmo, esto último suele ser en lo que más fallamos.

Es aquí cuando la filosofía se convierte en nuestro principal instrumento para la transformación real de la educación y el arma que nos permite escalar por los senderos escapados de la vida académica. ¿Podemos pensar una educación filosófica? Se preguntaba el maestro Estanislao, por supuesto, no hay materia que no lo pueda hacer, si se lleva al aula como pensamiento, que se centre en el mismo proceso de formación y no como un conjunto de contenidos.

Pero ¿Cómo recurrir a la filosofía? En muchos casos asumimos que nuestras asignaturas no tienen relación con ese campo del saber, a menos que la orientemos en el aula, pero cuando empezamos a profundizar en nuestras asignaturas, en los modelos didácticos, en los modelos pedagógicos, en aquellos discursos que nos permiten encontrarle un sentido a nuestro campo del saber, es cuando pasa lo inevitable, su transformación, que se traduce en darle a los estudiantes herramientas desde cualquier campo del saber, que le posibiliten pensar las cosas, hacer preguntas y sobre todo, ver las contradicciones.

Estas pequeñas acciones tal vez no vayan a cambiar el mundo o lograr al menos una revolución dentro del aparato educativo, pero si logrará desarrollar desde nuestras trincheras de combate una lucha incesante por la democracia, una donde se enseñe a pensar, a ser racional, es decir, a ser un desadaptado, ya que como él lo señala **“todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta, por el contrario, un hombre adaptado, es un hombre que obedece”**.



Es nuestro deber moral, guiar a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de pensar por sí mismos, de tal forma que se apasionen por la búsqueda del sentido de su existencia, por la investigación, ya que esto los hará personas menos manipulables sin importar el tipo de orden económico que nos rijan como sociedad. Recordemos que a diferencia de lo que muchos pensamos sobre la ignorancia; para Platón esta no era por falta de conocimiento si no mas bien un exceso de opiniones en las que se tiene confianza, hoy no estamos tan alejados de esta concepción, ya que se suele abogar por el mal llamado “sentido común” para justificar muchas de las respuestas o decisiones ante muchos problemas.

Para el filósofo italiano Antonio Gramsci este denominado “sentido común” no era mas que una concepción del mundo que se imponía desde arriba por los grandes grupos sociales. Al parecer la educación tampoco a escapado a esta realidad. En el aula muchas decisiones de los docentes y estudiantes se toman de acuerdo con el “sentido común” no era mas que una concepción del mundo que se imponía desde arriba por los grandes grupos sociales.

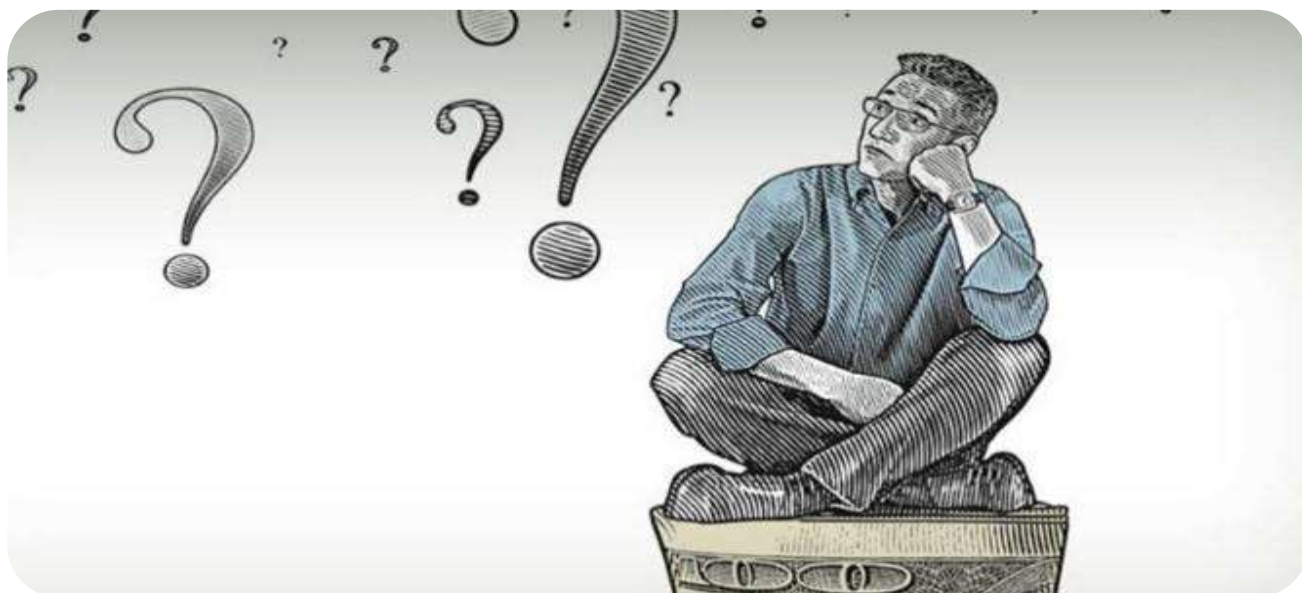
Al parecer la educación tampoco ha escapado a esta realidad. En el aula muchas decisiones de los docentes y estudiantes se toman de acuerdo con el “sentido común”. Por lo anterior, educar implica también combatir para la destrucción de concepciones que van en contra incluso de la necesidad de saber, lo que conlleva a una educación poco efectiva.

Parece una tarea de largo aliento, y los filósofos clásicos nos recuerdan que sus ideas de incluso milenios aún están en disputa, con cada inicio de año parece que volvemos a ese eterno retorno nietzscheano, ese reinicio de la lucha, ese volver a empezar, que en ocasiones nos hace pesimistas de la razón; pero que ante este proceso aparece el imperativo categórico kantiano del optimismo de la voluntad. Debemos recordar ese Elogio a la Dificultad, otro título del maestro Estanislao Zuleta en el cual resalta lo bello y lo hermoso de esta, del gusto que nos debe representar en la vida la dificultad, ya que es el componente que le da sentido a la vida, y la que ha hecho que, como civilización, hoy hayamos alcanzado un desarrollo sobresaliente.

La dificultad asumida como algo intrínseco de la labor docente nos permitirá abrir puertas para las grandes transformaciones en el aula e incluso de nuestras vidas. Qué al llegar a nuestros espacios de trabajo estemos predispuestos a encontrar dificultades, problemas y retos, los cuales deben darnos una mayor alegría.

Nuestra labor está llena de presente, pero también viene armada de futuro, al igual que el maestro Estanislao Zuleta, soy partidario de que otra educación implica necesariamente otro sistema y eso sólo vendrá de la toma del poder. Pero no hay que dejarnos engañar, porque incluso esa acción tampoco es garantía de cambio, dado que el sistema no se derrumba desde arriba si no desde abajo, cuando los que están allí ya no puedan soportarlo.

En conclusión, una educación sin filosofía es una educación que no sirve para ser pensada. Sin importar desde qué área del conocimiento estemos laborando se hace necesario llegar a ella, y más que llegar, siempre estar volviendo, los clásicos siempre estarán presentes para brindarnos las herramientas necesarias para esta lucha por el cambio, que implica realizar pequeñas transformaciones sociales desde las aulas. La educación siempre le impondrá al maestro una tarea intelectual que implica cambiar todo lo que debe ser cambiado, ya que no puede exigirle a los demás lo que él mismo no practica.





40 años de la Revista Educación y Cultura

*La lectura como actividad del pensamiento
A propósito de un texto de Estanislao Zuleta.*

Alfonso Tamayo Valencia

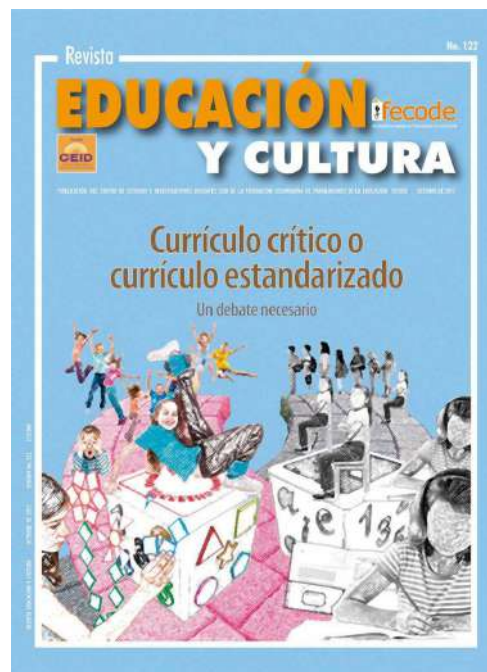
EDITOR DE LA REVISTA EDUCACION Y CULTURA DE FECODE

"Los límites del mundo son los límites de mi lenguaje". L. Wittgenstein.

El propósito de este escrito es dar algunas razones para invitar a los lectores de la Revista EDUCACION Y CULTURA a emprender la aventura de poner en lo público sus experiencias y pensamientos sobre la práctica de la enseñanza en la cotidianeidad de sus propios contextos.

La revista EDUCACION Y CULTURA es, hoy por hoy, el principal medio de difusión y socialización de las tesis del Movimiento Pedagógico Colombiano y expresión clara y evidente de las políticas de la FECODE para la dignificación de la profesión docente, la defensa de la educación pública, la divulgación de la pedagogía como saber propio de los maestros y maestras, además de ser un espacio abierto de los investigadores e investigadoras en el campo de la educación y la pedagogía.

Con sus 148 ediciones ininterrumpidas desde 1984 se consolida como la revista más importante de Latinoamérica en lo que se refiere a la democratización, sin indexaciones, de las reflexiones del magisterio colombiano, agremiado en la Internacional de la educación IE. Por la variedad de temas, la calidad de los autores, la posición crítica y analítica, el espíritu investigativo y cultural, la organización de sus sesiones y la confianza que ha ganado por la participación entusiasta frente a las convocatorias realizadas. Desde su origen en el Movimiento Pedagógico y como órgano de difusión del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) es ella un acontecimiento cultural y pedagógico de gran importancia para la memoria y la historia de las luchas con inteligencia y dignidad que han realizado los sindicatos y un testimonio de la diversidad y riqueza del pensamiento docente.



Podemos decir que el Movimiento Pedagógico, los CEID nacional y regionales y la revista EDUCACION Y CULTURA son tres dimensiones de un mismo proyecto ético, político y pedagógico. Lo anterior sumado al hecho de tenerla ya al alcance de todos en versión digital, lo que permite consultar hasta la edición 148 desde el celular o el computador personal.

La revista EDUCACION Y CULTURA es la respuesta contundente en contra de quienes afirman que la Federación olvidó la pedagogía y se redujo a la defensa de los salarios. En efecto basta consultar las 147 ediciones en la página www.fecode.edu.co para maravillarse del acumulado conceptual, bibliográfico, metodológico y práctico acerca de la educación y la pedagogía. Fiel a su posición crítica pero propositiva y alentadora, en ella aparecen los más importantes académicos, pero también el pensamiento de los maestros de todas las regiones abordando la reflexión sobre su propia práctica o denunciando las precarias condiciones del trabajo docente y el efecto “enrarecedor”, que sobre la pedagogía y la profesión docente tiene la política neoliberal del gobierno.

Estas son algunas de las razones por las cuales bien vale la pena hacer una aproximación conceptual sobre la importancia de la lectura y la escritura para invitar a los directivos de los Centros de Estudios e investigación Docente (CEID) regionales y a todos los maestros y maestras, a organizar círculos de lectura y producir escritos que dinamicen el proceso que nos llevará al III Congreso Pedagógico Nacional.



DE LA LECTURA:

Si nos detenemos a reflexionar sobre la frase de Ludwig Wittgenstein, podemos comprender que el lenguaje nos constituye como sujetos, que no hay pensamiento sin lenguaje y que el lenguaje es un medio sociocognitivo por el cual compartimos nuestras visiones del mundo con las visiones del mundo de los otros(1). Pero la idea más importante aquí es que podemos ampliar nuestro mundo y generar nuevos sentidos y significados cuando confrontamos lo que ya sabemos con lo que nos dicen los otros, de tal manera que podemos beber del torrente universal de la cultura para hacernos más humanos. La educación nos permite apropiarnos de ese patrimonio cultural que ha sido construido a lo largo de los siglos en ciencia, tecnología, arte, literatura, filosofía, humanidades, sociales, matemáticas, historia, poesía, pero para acceder a el: tenemos que leer.

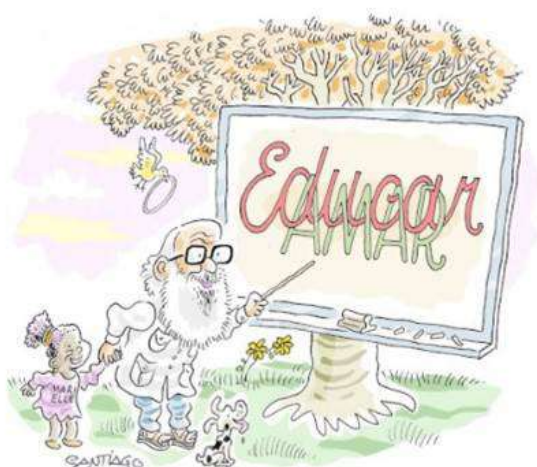
Es con este telón de fondo como podemos hallar, en la lectura, la posibilidad de ampliar nuestro mundo y abrirnos a la comprensión de otros mundos cuando frente a los textos escritos podemos hacer ejercicios de comprensión de sentido y generación de significados. Leer es un ejercicio de pensamiento donde se ponen en juego nuestras capacidades de análisis de los conceptos, interpretación del sentido de un conjunto de enunciados, inferencia lógica, deducción y crítica.

Comprender el sentido de un texto es identificar las múltiples relaciones que se tejen alrededor de los conceptos utilizados por el autor para abordar un problema, plantear una pregunta, describir una situación y poder interpretarla en sus múltiples significados.

Para nosotros en el campo de la pedagogía existen autores, corrientes, problemas, conceptos, que delimitan un real campo intelectual al que podemos incursionar cuando reflexionamos sobre nuestra propia práctica de enseñanza. Se lee para buscar respuestas, resolver sospechas, comprender mejor lo complejo, profundizar en la argumentación acerca de un problema, para ir más allá de lo evidente, para llenarnos de razones, para investigar y también para actuar y valorar de otra manera. Leer como un compromiso ético, estético y epistémico.

Estanislao Zuleta en 1982(2) acude a Nietzsche para ilustrar la importancia de la lectura, con base en su conferencia retomamos las siguientes ideas:

La lectura es un proceso de crecimiento espiritual que requiere voluntad para superar el afán y la inmediatez predominante hoy, cuando todo está en las redes sociales y el internet nos proporciona información rápida, sintética, útil para responder a todo sin profundizar en nada. Nietzsche nos dice que se necesitan lectores “que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”.



Leer es una actividad en la que el espíritu se convierte en camello, león y niño. En el primer movimiento el espíritu es como un camello: capacidad de admiración, tiene grandes maestros, dedicación, capacidad de trabajo, sufre la sed del saber, atraviesa el desierto de la ignorancia cargado con el peso de sus propias dudas, estudia, busca...en el segundo momento es como el león: está empoderado con el saber, es oposición, inconformismo con lo establecido, crítico, solo en el desierto se enfrenta ante el deber ser, es rebelde, cuestiona toda imposición...en el tercer momento es como un niño: inocencia y olvido para iniciar un nuevo comienzo, olvida el resentimiento, vuelve a las preguntas iniciales para crear un pensamiento nuevo. El espíritu es las tres cosas: idealización, trabajo, capacidad de admiración, capacidad de oposición, crítica, rebelión, pero también capacidad de creación, inocencia y olvido, para volver a comenzar.

Leer, nos dice, es capacidad de trabajar, de interpretar el texto en sus múltiples relaciones, porque no hay un código común que nos lleve a una lectura objetiva, neutral, es poner la lectura en el lugar del pensamiento y ese ejercicio requiere voluntad, tiempo, paciencia para leer sin afán, rumiando cada párrafo, indagando sobre cada concepto, poniendo el contexto del autor y nuestro contexto, hilando, tejiendo la trama, reconstruyendo el sentido. Zuleta acude a libros como Don Quijote de la Mancha o El Capital, para mostrar la profundidad y la riqueza de la obra que se resiste a las lecturas superficiales y a los resúmenes escolares que hacen de la lectura una obligación o la reproducción memorística de una información para posar de culto o pasar un examen. Finalmente nos dice que “leer a la luz de un problema es, pues, leer en un campo de batalla, en campo abierto por la escritura, por una investigación.”

Desde estas aproximaciones, vale la pena pensar en la oportunidad que se nos presenta como maestros y maestras, con el acumulado de escritos sobre la práctica pedagógica existentes en las 148 ediciones de la revista EDUCACION Y CULTURA. En efecto en ella circulan, desde 1984, propuestas y experiencias tanto de los académicos como de los docentes de todo el país.

Allí está la historia y la memoria del Movimiento Pedagógico, las políticas educativas, la legislación escolar, la didáctica y la pedagogía, la evaluación y la formación de docentes, la jornada única, las movilizaciones sociales por la educación, la educación rural y la educación inclusiva, la escuela como territorio de paz, el currículo, la educación en tiempos de pandemia, el uso de las nuevas tecnologías en la escuela, la enseñanza de la música y de las artes, la investigación en el aula, la enseñanza de la historia, la problemática de la calidad de la educación, la pedagogía crítica, la educación popular, la etnoeducación, y muchos otros temas de interés del magisterio colombiano y de los investigadores en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores.

Es posible asumir la lectura de la revista a la manera como la propone Nietzsche, como un ejercicio de pensamiento dialéctico que, podríamos decir, primero, como el camello, examina, analiza, comprende, interpreta, el conjunto de enunciados sobre el campo intelectual de la educación, lee los autores, valora y admira sus aportes a la pedagogía y ya empoderado con esa visión de la educación como un bien público, de la educación como derecho fundamental, del maestro como un trabajador de la cultura que reivindica su dignidad profesional desde la pedagogía entonces asume una actitud crítica frente a las políticas neoliberales imperantes y con la arrogancia del león exige, se rebela, organiza y desmantela



el dispositivo de poder montado en el lenguaje administrativo y eficientista de la política educativa vigente, apoyado en las tesis del Movimiento Pedagógico para finalmente pasar de la denuncia y el activismo a la propuesta y la creación de un nuevo sistema educativo con justicia social en otra escuela y otros maestros como lo anunció el primer número de la revista. Recuperando las preguntas iniciales de la educación, con la inocencia de los niños: ¿para qué educamos? y olvidando el resentimiento, hacer de la escuela un territorio de paz para formar en la democracia.”...demanda de nuestro pensamiento la concentración y la voluntad de dominio, como llamara Nietzsche al sujeto que no declina en su lucha por acceder a los campos de la complejidad.”(4)

Un breve ejemplo basta para mostrar la posibilidad de esta tarea:

Si leemos con juicio, sin afán, con tranquilidad, los conceptos y enunciados presentados en la política de calidad de la educación desde las administraciones de Gaviria, Samper, Pastrana, Uribe, Santos y Duque, que se encuentran en los Planes de Desarrollo de estos gobiernos y en los informes de la OCDE(3) y del grupo Compartir, o el de “10 pasos para hacer Colombia la más educada en 2025” de Forero y Saavedra, elaborado por la ANIF y si los confrontamos con los avances que la crítica a este enfoque de calidad como resultado de las pruebas PISA y SABER se han escrito en la revista desde la edición 102 hasta la 148, encontraremos suficientes razones para exigir un cambio de rumbo a la hora de valorar la calidad de la educación e inclusive para descubrir las trampas que este concepto encierra desde una visión de la educación como mercancía que no se corresponde con su naturaleza social y cultural.

Lo mismo podríamos hacer con conceptos como ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACION-ESTANDARES- COMPETENCIAS-DERECHOS BASICOS-

La idea es que se organicen grupos de lectura de los temas de la revista, que se avance en la interpretación del sentido de los artículos y se valore lo que hay en ellos, para mover el movimiento pedagógico hacia un empoderamiento del magisterio como sujeto político, que pueda ser interlocutor válido a la hora de diseñar e implementar Política pública en Educación. Los CEID pueden organizar jornadas de lectura cada vez que llega la revista y animarse a escribir para los próximos números. Las Experiencias pedagógicas Alternativas son la base de los debates en el próximo Congreso y tenemos que sistematizarlas, los avances en la construcción de propuestas para la escuela territorio de Paz son bienvenidas.

Damos la bienvenida también a las revistas regionales como en el caso del CEID Norte de Santander, Boyacá y Casanare y saben que cuentan con nuestro apoyo desde el CEID Nacional y la Revista Educación y Cultura, sus puertas están abiertas para recibir colaboraciones en sus acostumbradas sesiones: Agenda-tema central-Investigación-Internacional-Pedagogía y Didáctica-Reseñas-Cine y Cultura. Los requisitos para publicación de artículos se encuentran en la última página de la revista.

Un saludo solidario.
Alfonso Tamayo Valencia.

Citas bibliográficas:

1. Mosquera Moreno Emilce.(2013) Práctica pedagógica de la lectura y la escritura en la escuela.pág 210. En Investigación e innovación educativas: panorama general. U.Nacional.
2. Zuleta Estanislao(1982) Sobre la Lectura. Tomado de Google.
3. OECD-MEN (2016) La Educación en Colombia. Revisión de políticas Nacionales de educación.
4. Jurado Valencia Fabio (2022). La pedagogía por proyectos en periodos de confinamiento. Prólogo. pag 12. Editorial Aula de Humanidades. Bogotá.



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

EL VOTO ELECTRÓNICO



DIEGO ARMANDO BACCA MENDOZA

DOCENTE DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA, IE CDR LA GABARRA

PREGUNTAS

- ¿Como podemos reducir el uso y exceso de papelería en las elecciones estudiantiles?
- ¿Qué alternativas tecnológicas podemos implementar en procesos como el del gobierno escolar?
- ¿Ante la globalización y tecnificación de procesos que nuevas estrategias surgen en procesos electorales?

DESCRIPCIÓN

El voto electrónico estudiantil no es simplemente una innovación tecnológica, sino un medio para empoderar a la próxima generación, permitiendo que sus opiniones, preocupaciones y aspiraciones sean reflejadas de manera eficiente en la toma de decisiones.



Este proyecto tiene como finalidad la implementación de las tecnologías de la información y comunicación en la toma de decisiones en cuanto a la elección de personero y contralor, actividad liderada por el gobierno escolar de la institución educativa concentración de desarrollo rural la gabarra.

En un mundo cada vez más digitalizado y dinámico, es crucial que exploremos y abracemos las herramientas que nos ofrece la tecnología para fortalecer la voz de los estudiantes en los procesos democráticos.

CAMPOS DE ESTUDIO

- Elecciones escolares
- Impacto ambiental escolar
- Voto electrónico



AVANCES

Implementación del software educativo escolar en la institución concentración de desarrollo rural la gabarra 2023.

Participación en 3ª Asamblea pedagógica departamental 2023, organizada por el CEID –ASINORT.

OBSTÁCULOS TEÓRICOS - PRÁCTICOS

Capacitaciones técnicas a docentes de la institución uso y configuración del programa electoral estudiantil.



DESAFIOS

Integración de TIC'S, en procesos tradicionales de elección escolar.



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



MARÍA INÉS ACEVEDO ARIAS-XIMENA SALAMANCA MENESES

I.E MARCOS GARCÍA CARRILLO – BOCHALEMA

PREGUNTAS

- ¿Qué estrategia pedagógica se podría implementar para sensibilizar sobre la importancia de fortalecer los lazos familiares entre padres e hijos?
- ¿Como apoyar las aspiraciones de los proyectos de vida de los estudiantes?
- ¿Como involucrar a las familias en la formacion como persona integral de los educandos?

PROPOSITOS

Aplicar la estrategia pedagógica de los Ágapes Familiares para fortalecer las competencias socioemocionales al interior de las familias.

Resignificar los Planes de Área de Ética y Valores y de Religión tomando como hilo conductor Proyecto de Vida.

Implementar la estrategia pedagógica en las clases de Ética y de Religión.

Evaluar la implementación de la estrategia pedagógica para optimizar y mejorar.



DESCRIPCIÓN

La experiencia se ha realizado en los últimos 7 años con los estudiantes de grado 11 y sus familias, posteriormente se involucró a los grados 5 y 9. Consiste en acercar los lazos afectivos y familiares entre padres e hijos mediante la construcción inicial, y posterior perfeccionamiento en clases de Religión y ética de composiciones escritas con la estructura de cartas dirigidos de estudiantes a sus padres en donde expresan sus aspiraciones, temores, sentimientos, fallas, aciertos; a su vez los padres de familia hacen el mismo ejercicio dirigido hacia sus hijos. Las composiciones escritas son un insumo para realizar la actividad final que se ha llamado AGAPE MARGACARISTA en la que se hace una sensibilización sobre la importancia de la familia en la formación integral de los educandos y en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que redundan en la optimización del proyecto de vida personal. La experiencia se ha ido extendiendo hacia los estudiantes de todos los grados y articulando con la construcción de la carpeta del proyecto de vida en las clases de Ética.

CAMPOS DE ESTUDIO

- Proyecto de Vida
- Ética y Valores
- Educación Religiosa
- Motivación



AVANCES Y TRANSFORMACIONES

El reto es la continuidad de la experiencia y los desafíos son el involucrar a todos los docentes y directivos. La experiencia ha sido significativa porque tanto padres como estudiantes están a la expectativa del desarrollo de la actividad, los cambios no son tangibles y son observables a largo plazo, pero tiene un impacto positivo en los padres de familia y los estudiantes. Se ha hecho difusión por redes sociales y los mismos padres de familia hacen la difusión a la comunidad del Corregimiento.

La experiencia tiene alta receptividad en la comunidad educativa. Este tipo de experiencias aportan a la formación de seres humanos integrales que contribuyen al desarrollo social, es una Experiencia Pedagógica Alternativa que redundan en el fortalecimiento de la sociedad desde la humanización. Se respeta la libertad de culto, todos participan sin distinción de Religión y desde los participantes de diferentes Religiones se han tenido una aceptación favorable. La actividad final que inicialmente era una actividad aislada se ha ido articulando con el desarrollo del plan de ética y de Religión, y se convirtió en un proyecto institucional que está incluido en el plan de acción de la Gestión Comunitaria.

Los resultados de este tipo de proyectos no se observan a corto plazo y los resultados no son tangibles pero tiene un impacto positivo a nivel socioemocional de los estudiantes y sus familias, este tipo de aprendizajes se aplican en el diario vivir de los egresados, que a su vez es significativo en el alcance de sus sueños, metas o proyectos.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA Y LAS TICs

JHON JAIRO SARMIENTO SUAREZ

DOCENTE - QUÍMICA, I.E CONCENTRACIÓN DE DESARROLLO RURAL LA GABARRA

PREGUNTAS

- ¿Que estrategia facilita la enseñanza de las ciencias?
- ¿Como podemos articular las TIC'S en el aula de clase?
- ¿Dictar contenidos o incentivar a la investigación?

PROPOSITOS

Desarrollar dentro de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra una estrategia de enseñanza-aprendizaje denominada investigación dirigida la cual esté apoyada en el uso de las TIC's para desarrollar en los estudiantes la capacidad de realizar investigación desde la ruralidad.



DESCRIPCIÓN

En las Instituciones Educativas de las zonas rurales se suelen presentar dificultades a la hora de realizar procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, las TIC's han aparecido como una herramienta que permite superar algunas de esta. Para la enseñanza de las ciencias la Investigación Dirigida nos permite desarrollar en el estudiante habilidades que le permiten desenvolverse en su contexto, todo a través de preguntas de investigación.



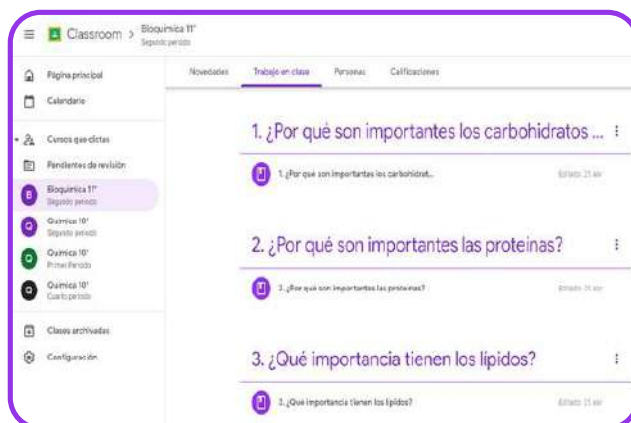
CAMPOS DE ESTUDIO

- Ciencias Naturales
- Investigación Dirigida
- TIC's

AVANCES

Se ha sistematizado la estrategia de tal forma que se le hace un seguimiento durante los dos últimos años del bachillerato. Muchas de las habilidades desarrolladas las pueden aplicar en otras áreas del conocimiento.

Participación en III Asamblea pedagógica departamental 2023, organizada por el CEID –ASINORT.



OBSTÁCULOS TEÓRICO PRÁCTICOS

Tener herramientas TIC's de calidad en la institución, no siempre tener instrumentos es garantía de eficiencia.

DESAFIOS

Lograr sistematizar el proceso para todo el área de ciencias naturales y la media técnica.

INFORME DE INVESTIGACIÓN



¿Cómo se comportan los gases?

Autores: Contreras, Vaneza Marín, Patricia Rincón, Juan David, Guerrero Flores Eileen, Cuesta Pacheco Karen, Angarita Flores Yhendry, Toro Camero Jesús.

Grado: 10-03

INTRODUCCIÓN

Los gases son una fase de la materia omnipresente en la vida cotidiana y de vital importancia en diversos procesos industriales y naturales. Su comportamiento, aunque en apariencia simple, es en realidad resultado de una interacción compleja entre partículas que conforman estos sistemas. El estudio de cómo se comportan los gases es fundamental para comprender su dinámica y su aplicabilidad en campos que van desde la industria química hasta la vida diaria del ser humano.

Los gases son sustancias que se encuentran en forma de moléculas o átomos en constante movimiento y ocupan el volumen completo del recipiente que los contiene. Su comportamiento se rige por una serie de leyes y principios físicos, que permiten entender su respuesta ante cambios en condiciones de presión, temperatura y volumen. Además, los gases pueden disolverse en líquidos o en otros gases, lo que añade un elemento adicional a su complejidad.

El objetivo de este trabajo de investigación es reconocer, identificar y analizar las soluciones en cuanto a los componentes de los gases, las unidades de expresión que describen su comportamiento, los factores que afectan su solubilidad en diferentes medios, y la aplicabilidad que tienen en los procesos industriales, naturales y en la vida cotidiana del ser humano. A través de un enfoque químico, se explorará las bases teóricas que sustentan el comportamiento de estos y cómo se traducen en aplicaciones prácticas que impactan la sociedad y el mundo.

INFORME DE INVESTIGACIÓN



- La generación de energía: Tanto el gas natural como otros gases, como el propano o el butano, se utilizan en una variedad de aplicaciones energéticas, desde la generación de electricidad en plantas de energía de ciclo combinado hasta la calefacción y la cocina en hogares y negocios.

PRODUCCIÓN DE ENERGÍA A PARTIR DE GASES



- La fabricación de productos químicos: Los gases pueden servir como reactivos, transportadores, agentes de purificación o medios de control de temperatura y presión en la síntesis y fabricación de productos químicos.

- Refrigeración: En estos sistemas, un refrigerante gaseoso circula a través de un ciclo de compresión y expansión, absorbiendo y liberando calor para mantener espacios a temperaturas más bajas. Cuando el gas se comprime, aumenta su temperatura y presión, liberando calor. Luego, al expandirse en un evaporador, el gas absorbe calor del entorno, enfriando el área o el líquido circundante.



"Cuando enfriar es un arte, aprender es un placer"

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

OLIMPIADAS MATEMÁTICAS



FICHA DE DESCRIPCIÓN O DE REGISTRO Experiencia Pedagógica

ASPECTOS GENERALES

Nombre de la Institución Educativa: **Julio Pérez Ferrero**

Título de la experiencia: **Olimpiadas Matemáticas**

Responsables de la experiencia: **José Orlando Cañas Torres**

Población participante:

Totalidad de Estudiantes de la I.E. Julio Pérez Ferrero

Acompañantes:

5 directivos

11 docentes

Fecha de inicio de la experiencia: **Octubre de 2015**

Departamento: **Norte de Santander** Municipio: **Cúcuta**

Dirección: **Av. 19 # 11-22 Cundinamarca**

Correo electrónico:

joseorlandocanas@gmail.com

Teléfono(s):

321 449 75 63

Estado de la Experiencia

Fase Inicial

Fase en desarrollo **X**

Fase Final

Vinculación con entidades estatales, departamentales, municipales, grupos, redes, movimientos sociales:

- Experiencia (participante) Premio Compartir al Maestro (2017)
- Ponencia en la Semana de la Ciencia, Tecnología e Innovación (UFPS, 2019)
- Publicación en la Revista Palabra Maestra (Compartir, 2022)
- Ponencia en el II Asamblea Pedagógica Departamental – CEID Asinort (2022)

ASPECTOS DE CONTENIDO

Descripción:

Contexto del Problema:

Debido al rechazo generalizado en la población estudiantil hacia la matemática, esta área de conocimiento decidió realizar un evento anual donde se premie a los mejores desempeños en todos los grados. El evento sirve para motivar a los jóvenes a participar y a mejorar cada día para obtener un cupo a la gran final. Dicha motivación los conlleva a que se acerquen más al conocimiento matemático y aprendan. El evento tiene una temática de *Juegos Olímpicos* y las cuatro sedes participan en la producción del certamen, con semanas de anticipación. Con el pasar de las ediciones, los estudiantes se sienten más orgullosos de llegar a una final y más si logran una medalla, varios egresados recuerdan este evento como una fecha especial donde fueron homenajeados en el podio bajo la ovación del público. El reto del área es demostrar que cualquier persona puede aprender matemáticas y que el mundo está inundado de ellas.

Objetivos:

General:

- Realizar un evento denominado *Olimpiada Matemática* para motivar a los estudiantes al aprendizaje de esta área.

Específicos: - Identificar los estudiantes con mejor desempeño en matemáticas para hacer la preselección - Preparar la preselección para su respectiva eliminatoria - Organizar la gran final para premiar los tres mejores en cada categoría (Oro, Plata, Bronce)	
Fundamentos Pedagógicos:	- Aprendizaje significativo (Ausubel) - Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
Fundamentos Metodológicos:	Cada año luego de aplicar los diagnósticos y hacer análisis de los resultados, se acentúan las clases en las debilidades percibidas. Al término del primer periodo escolar, se procede a publicitar el evento con el fin de motivar a todos los estudiantes a participar. La primera fase consiste en identificar los mejores desempeños con instrumentos de libre elección por el docente. Luego esta preselección se prepara para definir los cupos de la sede en la gran final., los cupos dependen de la población por categoría en cada sede. La Gran Final es un evento institucional, consta de ceremonia de apertura, aplicación de las pruebas, muestra cultural y ceremonia de premiación. Toda la producción del evento está a cargo del área de matemáticas en conjunto con la sede anfitriona de turno.
Fundamentos Didácticos:	Todas las pruebas están diseñadas en el marco de solución de problemas y preguntas contextualizadas. El tipo de pregunta es de selección múltiple con única respuesta y cuando hay Rally, se mezcla la actividad física con la respuesta abierta. Los recursos para recrear el problema van desde imágenes, fotografías, dibujos, tablas, gráficos y fórmulas. Todo con un diseño visual colorido, cómodo y de agradable lectura
Estado Actual:	La Experiencia Pedagógica avanza en el acercamiento a las matemáticas a través de la solución de problemas matemáticos cotidianos y preguntas contextualizadas propias de su entorno.
Perspectivas:	Se pretende que I.E. a nivel departamental y nacional, sean partícipes de nuestro evento.
Obstáculos:	Los recursos financieros son limitados debido a que son producto de actividades escolares y pequeños patrocinios. La falta de disponibilidad de tiempo para profundizar y compartir con otras Instituciones.

¿Qué tipo de contenidos o conocimientos aborda?

- DBA de Matemáticas de Transición a Once
- Preguntas contextualizadas

¿Qué rol le asigna al estudiante?

El estudiante es llamado *MateAtleta* y tiene la responsabilidad de lograr una medalla para su sede. En caso de no hacerlo, queda con la satisfacción de haber sido finalista y prepararse mejor para el siguiente año.

¿Cómo se comprende la evaluación en el proceso de construcción de la Experiencia Pedagógica?

A través de los años en cada Evaluación del área, se analizan las fortalezas y debilidades del evento en pro de mejorar año a año. En 2019 se contó con la participación de dos colegios externos, pero en 2020 por la pandemia se optó por hacerla de manera virtual. En 2021 se trabajó virtual todo el año, pero el evento de la olimpiada sí fue presencial. En 2022 fue el evento del reencuentro donde se sumó el CEID (Asinort) con una capacitación docente.

Transformaciones

- Los estudiantes en clase se ven motivados por aprender matemáticas para lograr un cupo en la final.
- Los medallistas adquieren liderazgo y popularidad como referentes fuertes en las matemáticas, son asesores de sus compañeros para aclarar dudas de los temas vistos en clase.
- El evento se convirtió en uno de los más esperados por toda la comunidad educativa
- Afrontan carreras universitarias afines a la matemática.

Referencias Bibliográficas

- Ignacio, N. G., Barona, E. G., & Nieto, L. B. (2006). *El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México*
- Giménez (2010). *Potenciando competencia numérica con alumnado de 6 a 12 años. Revista de Didáctica de las Matemáticas*.
- Patricia Camarena Gallardo (2009). *La matemática en el contexto de las ciencias. Revista Innovación educativa. México*
- Pérez Gómez, Rafael. *Matemática en contexto. Grao (Especialistas en Educación)*
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Matemáticas. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf*
- Rosa Virginia Hernández. *Actitud de aprendizaje hacia las matemáticas en niños de séptimo grado. Eco Matemático Journal of Mathematical Sciences (2016)*



Los Retos de la Educación en el Siglo XXI

Enseñanza, práctica, pedagogía y atención.

Esp. Angie Gabriela Maduro Sarmiento

DOCENTE IE ALEJANDRO GUTIERREZ CALDERON 2023

La educación, como base de la sociedad, comprende dos roles específicos: el rol del estudiante y el rol del maestro, no obstante, no como dos categorías separadas, sino como un todo holístico que se interrelaciona constantemente y sin el que no podría funcionar el aparato educativo. Mientras el docente es percibido en su papel activo de orientador que encamina a los educandos, el estudiante no debe ser conceptualizado como un sujeto pasivo, puesto que también posee un rol activo enfocado en la reflexión y que posibilita un trabajo colaborativo maestro-estudiante (Rizo, 2020).

Por otra parte, la práctica pedagógica docente, no debe ser comprendida como simples herramientas que emplea indistintamente el maestro en el aula, sino como un proceso reflexivo en el que se identifica las necesidades de la población estudiantil y a partir de allí, sin desconocer el contexto sociocultural que caracteriza a los educandos, se construyen posibles soluciones a la problemática desde distintas estrategias que involucren una implementación planificada en el aula y una interacción constante con los estudiantes (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Esta práctica pedagógica docente, implica pues, que el transcurrir de las clases sea dinámico y la atención de los educandos no se disperse a lo largo de su desarrollo, es decir, la correcta implementación de estrategias pedagógicas responde a, en primer lugar, el cumplimiento de las necesidades específicas de la población estudiantil, y en segundo lugar, el certero direccionamiento de la atención de los estudiantes a un solo foco (Del Barrio y Borragán, 2011).





En concordancia con lo anterior, tal como afirma Vygotsky (1979), los estudiantes no son hojas en blanco que llegan al salón de clase impolutos, al contrario, todo educando siempre tiene una historia previa que infiere en el aprendizaje en su etapa de escolaridad. Por lo que, la educación y la práctica pedagógica docente que la acompaña debe ser planeada teniendo en cuenta su inherente carácter social y personal, que además de inferir de manera directa en el proceso de aprendizaje del educando, también se relaciona con los procesos cognitivos que atraviesan los estudiantes en sus distintas etapas de escolaridad.

Así las cosas, puesto que la actividad cognitiva juega un papel fundamental en la educación y dentro de las actividades cognitivas una de las más importantes es la atención, es preciso afirmar que la atención no es un fenómeno aislado, sino que juega un papel primario en el correcto funcionamiento de los procesos cognitivos, actividades cerebrales y antecede la percepción-acción que se potencia en el aparato educativo (Reátegui, 1999; Alcázar 2001).

No obstante, aunque la problemática de la atención implica un ejercicio constante de actualización por parte del docente, es frecuentemente olvidada y relegada a un segundo plano de menor importancia. A pesar que diversos autores mencionan que un obstáculo para el aparato educativo contemporáneo consiste en la pérdida paulatina de la atención que experimentan los estudiantes producto de distintos factores, no es tomada como un punto esencial de investigación y análisis.

Por lo tanto, es hora de construir la práctica pedagógica docente desde el lente de las necesidades de los nuevos estudiantes del siglo XXI, que, tal como afirma Han (2017) sumergidos en la cultura de lo rápido (*fast*), pierden la curiosidad y atención frente a los modelos tradicionales de enseñanza en el aula.

El docente, como actor social y orientador, no puede ser ajeno al nuevo contexto de los educandos y por tanto a las nuevas necesidades/retos que implica para el pensamiento crítico y creativo el vivir en la llamada era digital de la cual ambos roles, docentes y estudiantes, hacen parte.

Referencias

Alcázar, V. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. Editorial Manual Moderno.

Del Barrio, J. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63(2), 15-25.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28968>

Han, B-C. (2017). *La sociedad del Cansancio*. Herder.

Reátegui, L. (1999). *La atención en el aprendizaje*. Editorial Trillas

Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*. 6(12), 28-37.

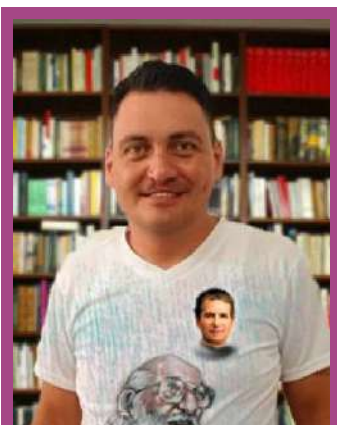
<https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores.

Perspectiva Educacional, 58(1), 115-138.

<http://dx.doi.org/10.4151/07189729vol.58-iss.1art.780>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo



Maestro para la vida y la Democracia

JOHN DEWEY

Mg. Pablo Alexander Muñoz García

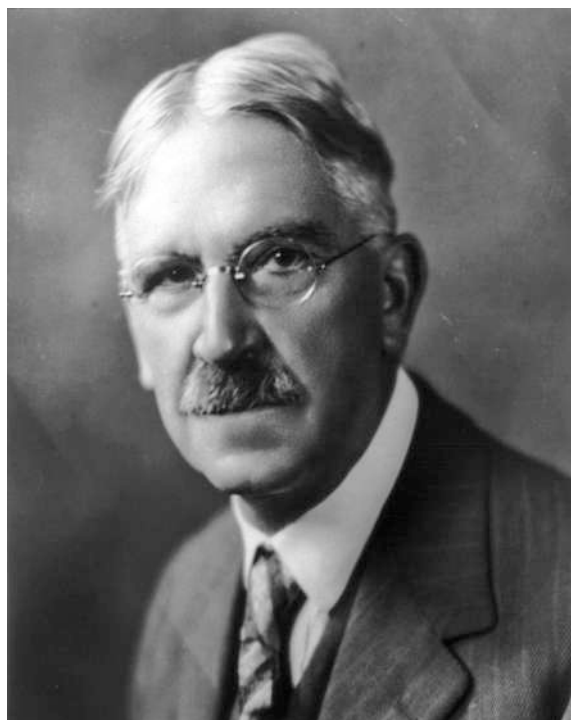
COORDINADOR I.E. PBRO. JUAN CARLOS CALDERÓN QUINTERO

John Dewey, quien fuera un filósofo, psicólogo y educador estadounidense, ha dejado un legado perdurable en el ámbito educativo que ha influido en la teoría y la práctica pedagógica. Su enfoque holístico y progresista ha marcado pautas importantes en la educación, destacando su concepción integral del proceso educativo, su metodología investigativa y su visión única sobre la relación entre educación y democracia.

Vivió, actuó e investigó desde mediados del Siglo XIX hasta mediados del Siglo XX. Ha dejado un impacto significativo en la teoría y la práctica educativa, destacando su concepción integral de la educación, su metodología centrada en la experiencia y la investigación, y su visión sobre la relación crucial entre educación y democracia.

Su legado continúa inspirando a educadores y reformadores, recordándonos la importancia de una educación centrada en el estudiante, activa y orientada a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Inscrito en el pragmatismo, corriente filosófica que aboga por la articulación y coherencia entre teoría y práctica, en John Dewey encontramos no solo una serie de conceptos, sino también testimonios que inspiraron estrategias didácticas que hoy todavía consideramos de avanzada. Podría decirse sin ambages que el aprendizaje basado en proyectos, en retos, en problemas y la misma investigación como estrategia pedagógica, tienen su origen en este maestro. Sus sucesores y seguidores desarrollarán e innovarán creativamente cada una de esas propuestas con diversos acentos.



Pero, por honestidad intelectual, habremos de volver una y otra vez a Dewey para comprender no solo el motivo, sino la esencia y el propósito de sus apuestas pedagógicas.

A continuación, se plantean unas pinceladas que apenas enuncian los enormes aportes de este maestro de maestros. Sin la pretensión de abarcar todo lo decible sobre el autor que nos convoca, el objetivo de este texto es más bien inquietar a los lectores para que profundicen no solo en su memoria pedagógica, sino en la profecía que contienen las propuestas de un educador que ni en la era de la gamificación de la educación pierde vigencia.

Su versión sobre la educación

Dewey rechazó la educación tradicional centrada en la memorización y la repetición, proponiendo en su lugar una visión más pragmática y experimental. Para él, la educación no era un medio para transmitir conocimientos, sino un proceso continuo de desarrollo personal y social. Su enfoque se centraba en la experiencia y la interacción activa con el entorno.

Este maestro abogaba por una educación que estuviera en sintonía con la vida cotidiana del estudiante, conectando la teoría con la práctica. En lugar de aislar las disciplinas, abogaba por un enfoque interdisciplinario que reflejara la complejidad del mundo real. Su propuesta pedagógica buscaba formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad con habilidades reflexivas y críticas.



A partir de lo anterior, se comprende mejor por qué proponía que la escuela no fuera una preparación para la vida, sino una experiencia misma de la vida. En ese mismo sentido, propendía por una educación como experiencia democrática en su presente y no solo la preparación de los ciudadanos del futuro.

Como transeúnte de una época de cambios y de cambios de época, Dewey consideraba que el futuro en una situación democrática era incierto y que ante las puertas del progreso no había otra alternativa que educar para el presente. Esta educación debía consistir entonces en permitir el desarrollo de la capacidad para afrontar la incertidumbre y para resolver los problemas que ella conlleva.

La investigación como estrategia pedagógica

La metodología deweyana se aleja de la enseñanza magistral para adoptar un enfoque más participativo y basado en la resolución de problemas. Dewey creía que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en la resolución de situaciones y problemas del mundo real. Su método fomentaba la experimentación y la reflexión, considerando que el error era parte integral del proceso de aprendizaje.

Aunque se resistió a dar recetas didácticas considerando justamente la infinitud de diversidades propias de los contextos de aula, propuso una metodología que partiera de la experiencia directa por parte del niño, seguida de la detección de algún problema respectivo. Lo que vendría enseguida es la búsqueda de datos y de soluciones viables para resolver el problema, así como la formulación de hipótesis y la comprobación de esta mediante la acción.

En síntesis, el maestro que sigue a Dewey debe, esencialmente, ser un creador de experiencias de vida para sus estudiantes y un guía de estos para acompañarlos a transitar científicamente en busca de soluciones válidas y confiables.

Pero la metodología de Dewey no se limitaba a las ciencias naturales, sino que se extendía a todas las disciplinas. Abogaba por la investigación activa, donde los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, sino que también aprendieran a aplicarlos de manera creativa en situaciones nuevas.

La importancia de aprender haciendo y de entender la conexión entre teoría y práctica era central en su metodología. De ahí que uno de los lemas pedagógicos por los que es conocido, fuera *learning by doing*.

Educación política

Dewey sostenía que la educación y la democracia estaban intrínsecamente vinculadas. Para él, la educación no solo tenía que preparar a los individuos para la vida, sino también para participar activamente en la construcción de una sociedad democrática. La escuela debía ser un laboratorio de democracia, donde los estudiantes practicasen la toma de decisiones colaborativa y el respeto por la diversidad de opiniones.

En su obra "Democracia y Educación", Dewey afirmaba que una sociedad democrática solo podría prosperar si sus ciudadanos eran educados de manera democrática. La escuela debía ser un microcosmos de la sociedad, donde los valores democráticos se enseñaran y practicasen. La participación activa en la comunidad educativa, prepararía a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos y críticos en una sociedad democrática.

Dewey es el pedagogo de la integralidad, que se ocupa no solo del mundo interior del aprendiz sino del contexto en que él se desenvuelve. Por eso su mirada no se circunscribe a didácticas para el aprendizaje de unos contenidos, sino que se proyecta en el horizonte del rol político que compete a cada estudiante, como miembro de una sociedad y responsable de su progreso.

De hecho, Dewey consideraba que solo una educación psicológicamente orientada y sociológicamente proyectada, podía prevenir malestares mundiales como la pobreza, el hambre y la violencia. Pero no se quedó en discursos sobre cómo hacer una persona y un mundo mejor, sino que inspiró y sigue inspirando a los maestros a través de tres siglos, para crear experiencias educativas donde ese ideal esté siendo posible.



Carta abierta a la Ministra de Educación

**POR UNA CONVOCATORIA NACIONAL QUE HAGA
DE LA EDUCACIÓN UN ASUNTO
DE TODOS Y TODAS PARA UN PROYECTO
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA**

Somos educadoras y educadores de todas las educaciones, formal, no formal e informal, en un espacio de diálogo y de convergencia de movimientos educativos, pedagógicos, sociales, redes y organizaciones de la sociedad civil, que busca profundizar la reflexión sobre la posibilidad de otra educación, formulando propuestas e intercambiando experiencias, en el marco de este gobierno alternativo y progresista.

Compartimos con el gobierno su interés por generar importantes transformaciones en materia de justicia social, redistribución de la tierra, protección del ambiente, paz total, reforma a la salud, reforma laboral, entre otras, pero registramos con preocupación la ausencia de un planteamiento integral, articulado y potente en materia educativa, que inspire un proyecto educativo que recupere el espíritu progresista de la Ley General de Educación, de naturaleza democrática e incluyente; descentralizado y territorializado; reconocedor de los saberes científicos, sociales y culturales; orientado por principios de convivencia pacífica, formación de ciudadanías críticas, espacio para la verdad y de procesos de paz total en los territorios. Un proyecto educativo de país que responda con pertinencia y espíritu crítico a los desafíos globales y tecnológicos de este siglo.

La Educación es un bien público social, un derecho humano y universal, un deber del Estado. Por ello no puede quedar en un segundo plano y es necesario posicionar su lugar estratégico en el conjunto de las políticas que propone el actual gobierno y en los procesos de desarrollo sustentable del país y de sus territorios.

Vemos con preocupación que las formulaciones expuestas en el Plan Nacional de Desarrollo, no dejan ver con claridad en qué consiste el Proyecto Educativo que se requiere hoy, en la perspectiva de una reforma de la educación y la enseñanza que establezca la responsabilidad del Estado frente al Derecho a la educación.



es decir, una transformación pedagógica y cultural de nuestras escuelas, de las Escuelas Normales y la educación superior, de manera articulada en la perspectiva de fortalecer la educación pública, y consensuar una propuesta de reforma al Sistema General de Participaciones.

Colombia cuenta con una historia importante en el desarrollo del Movimiento Pedagógico que, como movimiento social, cultural y pedagógico por la transformación de la escuela y la educación, desde hace más de 40 años, ha dejado profundas huellas en la educación.

Actualmente, cuenta con múltiples manifestaciones, como las redes de maestras y maestros, las numerosas prácticas de transformación pedagógica, la Expedición Pedagógica Nacional y la Movilización social por la Educación, entre otras, en las cuales participan educadores/as, así como numerosas instituciones y organizaciones sociales.

La movilización social es un mecanismo de expresión colectiva, mediante la cual se plantean causas o luchas por la igualdad y reconocimiento de derechos, en la perspectiva de construir una sociedad más justa, humana y equitativa.

Como colectivo proponemos una movilización social en torno a la educación como asunto de todos, todas y todes, que permita escuchar las voces silenciadas, y acogiendo el mandato de la Ley General de Educación, (Ley 115/ 94), se realicen los Foros municipales, se reactiven las JUMES, JUDES y demás instancias participativas. Luego, en un gran Foro nacional, se recojan las inquietudes, necesidades, anhelos y propuestas de transformación en educación, para la construcción de un sistema integral de educación desde el preescolar hasta la universidad.

El largo proceso de contrarreforma neoliberal experimentado por el sector educativo, guiado por horizontes productivistas, eficientistas, efectivistas e instrumentalistas,



nos pone de presente, como sociedad crítica, tareas de vital importancia: revisar enfoques y lineamientos curriculares atados a políticas de organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE; llevar a efecto una descentralización democrática del sistema y toma de decisiones de tal manera que el territorio y las comunidades educativas sean actores activos y decisorios de dicho proyecto; recuperar y fortalecer la autonomía de la institución educativa; dignificar la labor docente como profesional de la educación y sujeto de saber pedagógico; articular apoyos sinérgicos de las instituciones del sistema en procura del desarrollo educativo; moviliza comunidades educativas y experiencias pedagógicas innovadoras y alternativas desde adentro y desde abajo como expresión de una educación como asunto de todos.

Más allá de los asuntos de cobertura, retención y eficiencia del sistema, la educación colombiana, particularmente la educación preescolar, básica y media, ha sido hegemonizada por perspectivas y modelos tecnologistas, instrucionistas y tecnocráticos con graves consecuencias para la autonomía de las instituciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los climas y ambientes de convivencia. Se ha impuesto un enfoque de calidad de la educación basado en la medición de resultados, a través de pruebas estandarizadas, cuyos resultados (rankings de competencias) se presentan socialmente como único indicador válido de “calidad” de la educación, desconociendo que estos son consecuencia de múltiples factores, entre ellos la pobreza extrema, las diferentes violencias, las condiciones vulnerables en las que viven las comunidades y la falta oportunidades educativas. Se ha impuesto un lenguaje tecnocrático que ha desplazado la pedagogía como discurso y saber de las prácticas de maestras y maestros

Así por ejemplo, tenemos una institución educativa que se obliga a tomar decisión de presente y de futuro basada solo en los resultados fragmentados, parciales y a-históricos de las pruebas censales, resultados y análisis que se ofrecen como insumos externos generados por expertos. Así, los currículos pierden posibilidades de ser pensados y transformados reducidos a insumos remediales de mejoramiento de la calidad educativa. En esta trama, instituciones y educadores/as no solo pierden autonomía, sino que sus roles son instrumentalizados, sus prácticas colonizadas por una serie de técnicas, herramientas y formatos que enajenan y burocratizan su labor. En esta línea, las funciones de directivos/as docentes son desplazados a lugares gerenciales y administrativos propios de la empresa privada.

Los asuntos de la juventud no han logrado entrar aún en las agendas públicas. El gran desafío es tomar conciencia del protagonismo de los jóvenes y potenciar la visión de y sobre los jóvenes como "sujetos de derechos", para el ejercicio pleno de la ciudadanía y el establecimiento de garantías sociales e institucionales, el respeto y cumplimiento de sus derechos fundamentales.

La educación superior está en crisis. Se presenta un fuerte decrecimiento de la matrícula y abandono explicada por el aumento de la pobreza de la población, por el decrecimiento poblacional pero posiblemente también por la limitación de ofertas educativas postsecundaria para la juventud, por la fractura que existe entre la educación media y la universidad.

Esta situación está cruzada por la intención de reformar o reemplazar la Ley 30 (Ley 30/92) que coloca en juego la financiación de la educación superior oficial, los mecanismos para viabilizar los recursos, la gratuidad y acceso universal, el gobierno universitario, la declaración de la educación superior como derecho fundamental.

Y gravitan otros asuntos claves: la profesionalización de las instituciones de educación superior, el lugar de la investigación y el conocimiento, la proyección social de la universidad, las identidades juveniles y las prácticas culturales institucionales.

La Educación de jóvenes y adultos (EPJA) está cruzada por tres dificultades: la imprecisión de datos sobre analfabetismo absoluto y funcional; la rigidez en la práctica de modelos flexibles avalados por el MEN y la generación continua de jóvenes y adultos analfabetas en tanto no se frene la deserción escolar o por su no ingreso a la escuela en las edades correspondientes. En este ámbito ha predominado más las buenas intenciones por parte del MEN que realizaciones concretas e integrales que den respuestas efectivas a esta población.



El sistema de formación de docentes en el país se ha caracterizado por la presencia débil de referentes territoriales y de dispositivos de articulación regional de los procesos de formación docente inicial articulada con la formación en ejercicio y la avanzada. En el marco de esta situación queremos señalar tres problemas: uno, los efectos que la creciente desprofesionalización docente provoca en el ejercicio de la profesión y en las demandas de formación; dos, la crisis del vínculo de la educación superior, particularmente de las facultades de educación con la escuela y otras formas de educación, tanto en el ámbito del pregrado (prácticas profesionales) como en el ámbito de los posgrados (formación in situ), en las que ha predominado una lógica de actuar para adentro de sus fronteras;

tres, la condición remedial en la que queda la formación en ejercicio en tanto sus necesidades son determinadas por los resultado de las pruebas censales, expresión del enfoque de calidad de la educación predominante en nuestro sistema.

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información cambiaron las formas de aprender y comunicar, predominando su uso instrumental, sin mediaciones y sin búsqueda de sentidos. Vivimos un capitalismo del S XXI, caracterizado entre otros factores, por el control de la información en el que las personas pierden su condición de sujeto y se presentan ya, como un dato más o ya, como tribu consumidora. El dataismo, el algoritmo, el bigdata, o sea, la información, el dispositivo y el perfil que genera la digitalización, se presentan como factores constitutivos de identidades personales y grupales, cada vez más tribales y temporales, en detrimento de los relatos históricos y de la vida real de las personas. El dato, la información que circula en redes y dispositivos, reemplazan los relatos del saber y del conocimiento. La verdad como relato, independientemente de sí se presenta como interpretación o como objetividad de los hechos de la realidad, es sustituida por el número de “me gusta” de la información que circula en las redes digitales. Son las condiciones que la contemporaneidad neoliberal le imponen a la sociedad, a la educación, a la escuela, al trabajo del maestro. La incorporación de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza aprendizaje no puede pasar por alto esta condición a riesgo de hacer un uso tecnicista e instrumental de las tecnologías generando nuevos desplazamientos de la pedagogía y de horizontes humanistas que orienten los proyectos de vida de nuestras y nuestros estudiantes. Este contexto es una razón de peso para hacer un profundo replanteamiento de mandatos productivistas, tecnocráticos y exitistas de las políticas educativas de las últimas década.

Desde este lugar, planteamos la necesidad de construir un sistema integral de educación que abarque todos los niveles hasta la universidad. Por ello proponemos que se convoque a una conversación nacional amplia y participativa, para la cual sugerimos fundamentalmente los siguientes asuntos temáticos:

1- Volver a pensar y hacer nuestra educación como un acontecimiento humano, crítico, transformativo y contextualizado y no solo como un hecho económico, de naturaleza instrumental y técnico-administrativo. La calidad y sus factores asociados, como se ha entendido e impuesto como política en las últimas décadas, no puede seguir siendo el paradigma para pensar, planificar, hacer y evaluar en educación. Necesitamos restablecer el lugar del saber pedagógico en las prácticas de docentes y directivos como referente para la autonomía institucional y pedagógica basada en el trabajo colectivo y participativo; nos urge, de maneras inclusivas y democráticas, revisar, adecuar, contextualizar y territorializar lineamientos curriculares en coherencia con el horizonte transformativo del proyecto educativo; hay que incentivar y fortalecer las relaciones dialógicas entre el enseñar y el aprender en perspectiva de la consideración del estudiante como sujeto de aprendizajes integrales; hay que incentivar las experiencias innovadoras y alternativas en las que las escuelas experimenten otras formas de hacer escuela, otras formas de enseñar y aprender, otras formas de organizar sus tiempos, espacios y relaciones con el territorio.

2- La escuela está y le pertenece a un territorio. Es la única presencia del estado en muchos lugares y rincones del país, es un espacio de circulación de saberes y prácticas ancestrales y comunitarias sin cuyo reconocimiento y contextualización los procesos de enseñanza resultan fragmentados y poco significativos para estudiantes y comunidades locales. Hoy sabemos que en las escuelas se adelantan múltiples iniciativas que tienen conexión estrecha con las poblaciones y las condiciones propias de cada territorio, desde donde emergen nuevas comunidades de prácticas educativas.



3- La educación propia e intercultural requiere ser abordada en correspondencia con el sentido afirmativo por el que luchan las comunidades, con los contenidos y la participación que merecen. La educación propia es la manera de reconocer nuestra megadiversidad humana territorial, ambiental, cultural, étnica dando lugar a múltiples educaciones. No puede reducirse a una cátedra (como la de estudios afrocolombianos), la educación propia es fundamental para que la escuela cimente sus bases en sus saberes ancestrales, para consolidar la identidad y la pervivencia de los pueblos étnicos.

4- La convivencia y la cultura escolar se constituyen en una herramienta para la construcción y formación de una ciudadanía activa y crítica, capaz de reconocer y tramitar las diferencias de manera no violenta y por tanto de aportarle a una cultura de paz. Este lugar se le ha dejado al derecho y a la moral y por tanto a la disciplinarianidad del comportamiento y no al tratamiento pertinente, justo y democrático a los diversos conflictos y por tanto al poder.



La Universidad pública requiere una atención inmediata en términos de recursos que posibiliten garantizar el derecho a la educación superior y el acceso al conocimiento como bien común, a tono con los planes nacionales e internacionales.

La universidad debe reconstruir un vínculo con la escuela y de manera especial las facultades de educación reconociendo sus saberes, sus experiencias, sus historias, sus problemáticas y con ello la vida profesional de sus maestros y maestras

como espacios vivos para las prácticas profesionales de sus estudiantes de pregrado y para la formación en los posgrados, todo ello en perspectiva de un sistema integrado de formación docente que tenga como base la universidad pública y que integre las escuelas normales.

6- Las maestras y los maestros tienen unos saberes y unas prácticas que no pueden seguir siendo desconocidos en la formulación de políticas centralizadas. Las propuestas de formación no pueden convertirlo en simple objeto de “capacitación” orientada a obtener determinados resultados en las pruebas estandarizadas, desconocedoras de nuestra diversidad cultural y pedagógica, que poco aportan a la realización de sus prácticas y a la vida de la escuela. En este contexto el PTA como estrategia de formación continuada o de apoyo al trabajo docente, debe abandonar el carácter remedial y focalizado dado hasta ahora para asumirlo desde estrategias más integrales y holísticas y no parciales y fragmentadas.

7- La integración de los circuitos y dispositivos digitales y tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser una prioridad del proyecto educativo sobre la base de una infraestructura que garantice el derecho a una conectividad suficiente, de una perspectiva pedagógica que haga uso inteligente de estos recursos, es decir, colocar estos medios en función de la formación y no al revés, de suficientes dispositivos electrónicos y digitales para estudiantes y docentes y de estrategias de formación y acompañamiento que permitan consolidar y hacer sostenible esta integración.

8- La mal llamada educación rural, que ha venido oscilando entre imaginarios ideales de los sujetos individuales y colectivos y la pretensión de imponer una racionalidad que los empobrece, para pasar a ser obreros despojados de su verdadero potencial cultural, productivo, ambiental, debe orientarse a potenciar la vida en el campo.

9- La educación de adultos, que los gobiernos anteriores han querido acabar, requiere una reorientación frente a la visión de alfabetización que propone el plan a tono con principios internacionalmente validados, con criterios de educación permanente, formación integral de sujetos para la plena participación productiva, cultural y social, con base en un sub sistema de educación pública.

10- En el marco de las políticas educativas, los programas “Evaluar para avanzar”, “Programa todos a aprender. PTA” “Derechos Básicos de Aprendizaje DBA” y los sistemas de aseguramiento de la calidad, entre otros, requieren una reflexión y cambio profundo.

11- Reconocer la participación de las madres, los padres de familia y acudientes, así como de las comunidades, pues no pueden seguir siendo vistos como usuarios de un “servicio educativo”. Se requiere articular sus saberes y sus propuestas como parte de la agenda educativa en las instituciones.

12- El Programa de Alimentación Escolar (PAE) al suministrar alimentación en las instituciones educativas y propiciar las condiciones adecuadas para el proceso de aprendizaje, contribuye a la reducción de la desigualdad. Por ello se hace necesario integrar a las comunidades en su ejecución y veeduría para que se cumplan sus propósitos.

13- FECODE es la expresión del magisterio que busca materializar el derecho a la educación, hoy en su orden de prioridades esta consensuar una propuesta de reforma al Sistema General de Participaciones, que garantice el cumplimiento integral del derecho: salud, educación, agua potable, saneamiento básico.

Estos y otros componentes de política, minimizados o ignorados en el Plan de Desarrollo que se ha presentado al Congreso Nacional, deben hacer parte de la propuesta de construir un sistema integral democrático y de cambio en educación, que afiance las aspiraciones de las comunidades y pueblos diversos para hacer parte de un proyecto que transforme, desde la educación inicial hasta la universidad.



Colombia, está en un momento histórico de cambio y transformación razón por la cual es necesario interesar a la sociedad por la educación como gestora de cambios, a los proyectos hegemónicos imperantes y hacer realidades concretas los anhelos y proyectos alternativos que se han venido estableciendo en los territorios. Una movilización social por la educación es necesaria para visibilizar los múltiples caminos que la educación toma desde los sueños de las comunidades.

Sin vacilaciones, esta es una invitación a construir en torno a la pregunta por el sentido del cambio educativo a tono con el plan de país y las estrategias para lograrlo. Es una carta a la Ministra de Educación, a FECODE y sus CEID nacional y regionales, a organizaciones, experiencias y movilizaciones sociales, educativas y pedagógicas para que convoquemos y adelantemos una gran conversación nacional y territorial vinculante, a través de múltiples iniciativas, que tenga en cuenta la diversidad de nuestros territorios y de nuestras culturas, así como los acumulados y las propuestas de nuestros movimientos sociales y educativos que cuentan ya con reconocidas trayectorias y tienen presencia en diferentes regiones del país.

Es pues una invitación a pensar conjuntamente, desde los territorios y con amplia participación, que implique reactivar estructuras descentralizadas como las Juntas Municipales de Educación (JUME) o espacios de discusión pública como los Foros Educativos Municipales o el Foro Educativo Nacional, para darle sentido colectivo a la urgente necesidad de la transformación profunda de la educación en nuestro país.

Invitamos a suscribir esta carta abierta.

Abril 3 de 2023. Firman

Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.
MEPN - Movilización Social por la Educación.
MSE - Universidad Pedagógica Nacional. UPN -
Planeta Paz Participantes del Movimiento
Pedagógico. M.P – Personas y grupos del
Movimiento Pedagógico: Alejandro Álvarez
Gallego Aldemar, Macías, Henry Barco Melo,
Jaime Blandón, Jorge Enrique Ramírez Ramírez,
Jorge Enrique Ramírez Velásquez, Luis Felipe
Celis, Marco Raúl Mejía Jiménez, María del Pilar
Unda Bernal, Mercedes Boada, Orlando Pulido,
Stella Cárdenas Agudelo.



Carlos Rodríguez Brandão
1940 – 2023

Se fue uno de los grandes,
pero su trabajo trascenderá
generaciones.

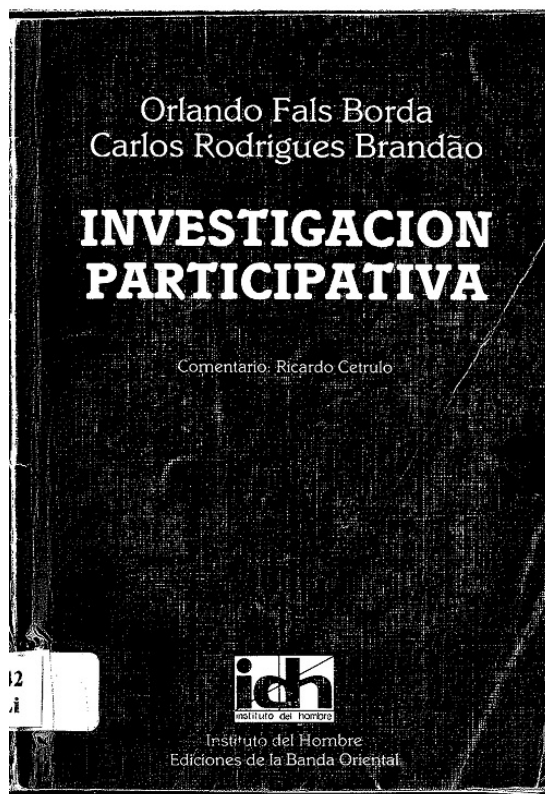
Mg. Angie Carolina Mojica



A los 83 años de edad falleció en Brasil, Carlos Rodríguez Brandão, quien fuera un colaborador activo y uno de los máximos referentes latinoamericanos y mundiales de la investigación participativa y la educación popular. Fue contemporáneo con Paulo Freire y Orlando Fals Borda, siendo uno de los grandes exponentes que, por esa época, realizaron aportes desde los territorios y fueron configurando alternativas a las formas de conocimiento hegemónicas. Nos deja un legado fundamental para las Ciencias Sociales comprometidas con el cambio y la justicia social, con investigaciones sustantivas en temas como cultura, educación popular, religión y educación, entre otros.

Rodrigues Brandao era doctor en ciencias sociales, maestro y licenciado en antropología, licenciado en psicología y creador de los MEB - Movimiento de Educación de Base-, además colaborador del educador Paulo Freire. Había recibido el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Luján -la máxima distinción otorgada por una Casa de Estudios- en 2017, que lo había distinguido por tratarse de “un comprometido luchador por diversas causas populares de su país y de América Latina”.

Realizó diversos aportes, participando activamente en instancias presenciales y virtuales, a las que llegaba con una sonrisa alegre, realizando, generosamente, grandes aportes a nuestros debates y brindándonos siempre su gran nivel de calidez humana.



Realizó diversos aportes, participando activamente en instancias presenciales y virtuales, a las que llegaba con una sonrisa alegre, realizando, generosamente, grandes aportes a nuestros debates y brindándonos siempre su gran nivel de calidez humana.

Sobre la investigación acción participativa, decía: “Yo no creo en verdades únicas, ni religiosas, ni científicas, ni artísticas. Tampoco creo en teorías únicas, ni marxistas, ni estructuralistas. Creo que el pensar humano, la posibilidad de comprender la realidad física, astronómica, biológica o social, es bastante más amplia que cualquier teoría o ciencia”. Hacer buena ciencia es hacer humildemente una labor de develamiento, de lectura, de una casi ficción rigurosa de lo que pasa entre los hombres.

La filosofía que verdaderamente produce conocimiento y devela con más profundidad el misterio de lo humano, de la vida, de las relaciones culturales y sociales, es la filosofía del más alto nivel.

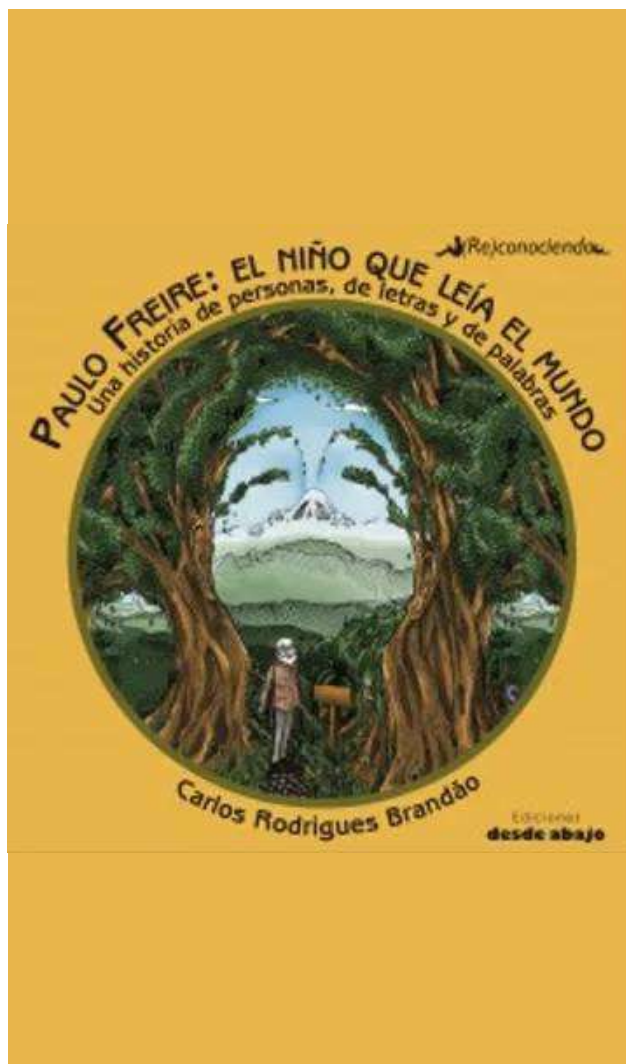
Hay que crear las condiciones sociales para que la gente del pueblo tenga acceso a todas las ciencias en todos sus niveles y, desde ahí pueda participar determinadamente de la producción del saber.

Cuando percibo como proceden las “personas comunes” (yo incluyo) a mi alrededor; cuando procuro comprender lo que piensan, en que fundamentos se basan y cómo actúan y en nombre del qué, Yo, las encuentro repartidas de una manera que sumariamente podría dibujar así Algunas personas están empeñadas en trabajar intensamente en favor de la educación y de la escuela pública.

Algunas personas se identifican públicamente como educadores populares.

Algunas personas – se lanzan en proyectos y acciones de creación de “escuelas alternativas” en busca de “una otra educación”.

Hay personas que se identifican como educadores populares y se acreditan envueltos con teorías, propuestas y prácticas de la educación popular.





30 años de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación 1994 - 2024

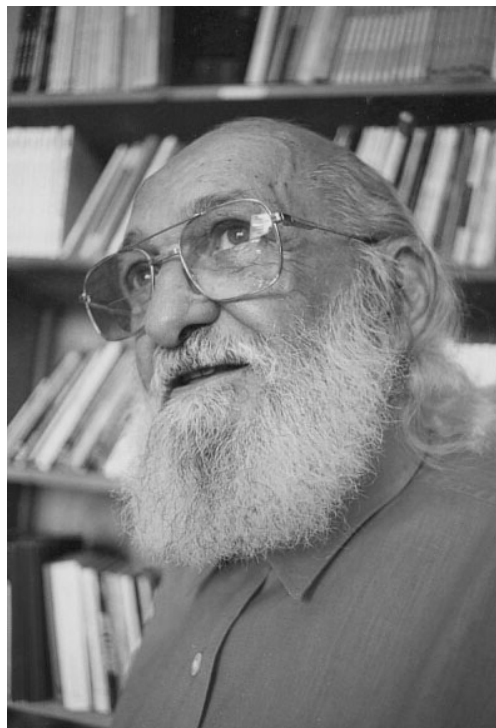
Mg. Jorge Enrique Ramirez Ramirez

¿DESDE DÓNDE PENSAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESCUELA... DE EDUCACIÓN?

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. Paulo Freire

El anterior epígrafe sitúa la reflexión desde la perspectiva de la sospecha, de la insubordinación y la discrepancia, donde se pueden trenzar posibilidades de pensar y emprender el análisis que permita poner entre paréntesis ese conglomerado nocional de lo que ya sabemos y que satisfechos aceptamos, Nietzsche reclama que hay que tropezar con las palabras que se han hecho eternas y duras como piedras. Hay que fabricar los conceptos, repensarlos y replantearlos, y sugerir lo que queremos conservar y proyectar lo que puede estar por venir.

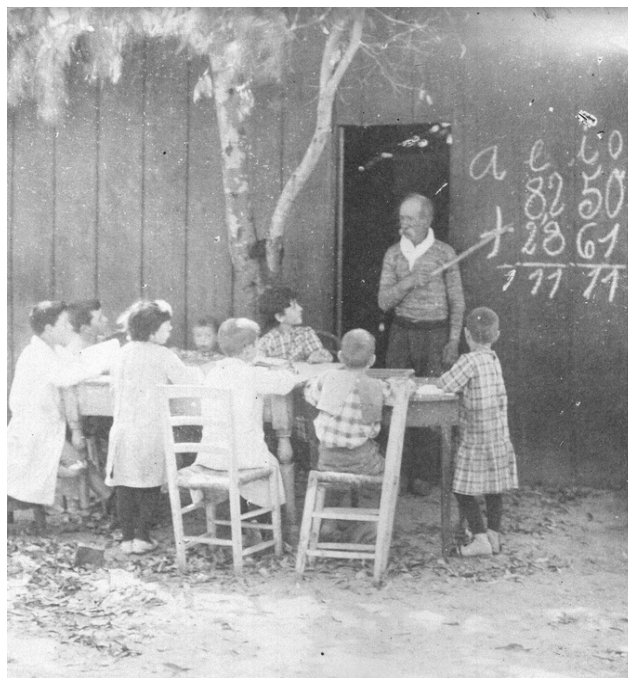
Hoy se habla desde la metáfora del “volver a la escuela” con ello se podría inferir que algo pasó: posiblemente desplazamiento, despojo, desalojo, abandono, deshabitación el lugar. Pero ¿qué había en ese lugar llamado Escuela?



Hace 30 años emerge el proyecto de país, la utopía de sociedad y de sujeto con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que propone en su contenido los Fines educativos (art. 5) los existenciales de vida, amor, libertad, paz, criticidad, conocimiento, para desarrollar desde la Escuela, junto a las capacidades culturales y morales del individuo que promuevan el ejercicio de la ciudadanía, los sueños políticos, los deseos políticos y los anhelos políticos en los estudiantes, dentro de las tareas del oficio de maestro.

La Ley General de Educación fue una revolución intelectual y una protesta apasionada contra el plan educativo que orientaba la escuela hasta ese entonces. "No enseñar demasiadas cosas" y "Lo que se enseñe, enseñarlo a fondo." Al decir de Whitehead.

La Escuela fue invadida en su contenido y sufrió el desalojo de su utopía y de los sujetos actores: maestros, estudiantes y padres de familia. Fue golpeada en su dignidad que es la autonomía, a través de las políticas educativas economicistas impuestas por intereses de organismos internacionales (OCDE). Se importaron modelos educativos estandarizados a la medida de otros contextos: España, Singapur, Finlandia, Corea del Sur y Estados Unidos, con el supuesto de cumplir con negociaciones comerciales pero no con pensar en ser mejores ciudadanos.



Las políticas educativas incidieron e instrumentalizaron nuestra manera de pensar la educación y en nuestras prácticas como maestros, no olvidemos que somos el producto de las circunstancias que nos educan. Se entendió que la autonomía definida en la Ley 115 era un asunto de dejar hacer a voluntad de los maestros, puesto lo buscado con la autonomía desde la Ley es activar la responsabilidad científica del maestro en la Escuela.

Se impuso el arsenal de la contrarreforma iniciada en el 2002: estándares, experiencias significativas, modelo de competencias, modelo de calidad empresarial (cartilla 34), DBA, PTA, fue un palazo en el espinazo, por ello todavía vamos a la Escuela encorvados y no erectus.

Si el espíritu de la ley 115 tiene en su contenido las pedagogías de la pregunta, de la autonomía, de la crítica, de la tolerancia, de la libertad, ¿cómo hacer la transición a la Ley Estatutaria?

Los mexicanos con su rebeldía crítica propusieron un modelo educativo, ¿será posible que nosotros con la valentía de ser maestro o maestra podemos desde cada territorio diseñar la chaqueta a la medida?.





Calidad de Vida Escolar para una Calidad en la Educación

Leonardo Sánchez Quintero

PRESIDENTE DE ASINORT

De manera categórica no habrá calidad de la Educación, sino se resuelve la calidad de vida en las comunidades educativas. Definamos calidad de vida, como el conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor. Es un concepto que hace alusión a varios niveles de generalización pasando por sociedad, comunidad hasta el aspecto físico y mental.

Pues bien, la calidad de vida en lo escolar es inherente a la calidad de la educación y por consiguiente, a uno de los principios, naturales del sindicalismo magisterial, cómo es la defensa de la educación pública. En diálogo, en tertulias con mis compañeros maestros y en el terreno o campo de acción, concluimos y reflexionamos sobre los siguientes tópicos que tienen que ver con un trabajo decente para una vida digna, como lo señala la organización internacional del trabajo OIT.

1. Hacinamiento Escolar: hoy las comunidades educativas se encuentran hacinadas, debido a la política económica per cápita y tipología asignada.

El desespero de ampliar cobertura cueste lo que cueste, pues esto conlleva a que influya en la calidad de vida, en el ambiente escolar, ya que el proceso de enseñanza - aprendizaje del educador es limitado urge minimizar educandos por aula.

2. Planta física e infraestructura: El 70% de las plantas físicas en la ciudad de Cúcuta y el departamento N. de S., se encuentran deterioradas por no decir destartalladas, las últimas construidas y las que están en reparación, no se acogen a un diseño arquitectónico que conduzca a un ambiente pedagógico y escolar, que motive, enamore y mejore la calidad de vida escolar. Se requiere reconstruir y rediseñar unas plantas físicas que vayan en consonancia con un nuevo modelo pedagógico



3. Hambre y desnutrición: Atender la alimentación nutricional escolar como una política pública de un programa social y no como negocio, no solo en época escolar sino también periodo vacacional y de receso escolar, (dos panes, un bocadillo y una avena colada), por Dios, de nada ayuda en la calidad de vida de la niñez y la juventud.

4. Psicólogos o psico-orientadores: Este modelo educativo eliminó el papel que venía desempeñando estas personalidades, en la época de los 70 y 80, las estadísticas demuestran que una de las causas de la violencia escolar, es la falta de estos trabajadores profesionales al interior de las comunidades educativas, se requiere sin ambages y sin michicatería un psicólogo o un psico - orientador por escuela, de carácter permanente y de planta, que tenga por funcionalidad un seguimiento personalizado a los educandos, para resolver las necesidades educativas especiales no coyunturales, como aves de paso convirtiendo esta necesidad del servicio en un negocio a favor de las concesiones, fundaciones, ONG, corporaciones. El docente del aula, no tiene las herramientas pedagógicas, psicológicas, para atender estas necesidades cayendo en angustia, desesperación de toda la comunidad educativa en su conjunto, afectando la salud mental.

5. Promover la cultura y la cátedra del diálogo social: Para la resolución de conflictos erradicando la violencia escolar, así mismo, la cátedra del trabajo y el trabajador como política pública de trabajo decente.

6. Administrativos de la educación: Escuela y colegios desamparados al acecho del amigo de lo ajeno, estadísticas demuestran, que una escuela al día es hurtada, violentada y hostigada, poniendo en riesgo la seguridad y la calidad de vida, de todos quienes conforman una comunidad educativa; sin reparos se requiere nombramientos oficiales de administrativos de planta y no por contrato, es estos momentos el ambiente es que el maestro se convierte dentro de su jornada laboral y escolar, en portero, celador, aseo, junto con los niños y padres de familia, llegando un momento donde la comunidad se pregunta a quien atendemos.



7. Salud y seguridad social: Es inminente, rediseñar y trabajar, una ley de salud y seguridad social docente en el campo laboral, que nos ayuden a identificar el mapa de riesgo que tiene la labor docente y desde allí, construir programas que promuevan la salud y prevengan enfermedades causadas por el trabajo docente, es bueno revisar cuántos docentes están incapacitados por enfermedades laborales como es la disfonía, problemas psicológicos y cuantos se han pensionados por incapacidad laboral, y se han visto obligados a renunciar a la labor docente, es un imperativo reglamentar la Ley 1552 del 2013, relacionado con el sistema de gestión de la seguridad y la salud del trabajo docente, y ni hablar de la post - pandemia.

8. No se debe permitir la prestación del servicio docente sin ningún perfil pedagógico y más mediante tercerización laboral, que en muchos casos llegan a las escuelas rurales en la mitad de calendario escolar. ¡nombramientos ya!.

9. Dignificar la profesión docente: En lo salarial, prestacional, capacitación, actualización y en lo recreativo mejorando la calidad de vida, puesto que el docente se ve obligado a acudir a la economía doméstica, popular e informal. Con garantías en el ejercicio sindical y reivindicativo.

10. En el Estadio de la autocrítica: La autoevaluación pedagógica, constructiva, participativa, democrática y en una actitud de cambio, es necesario revisar nuestras habilidades cognitivas en un proceso de hetero evaluación.

11. Reingeniería en las facultades de educación: en las universidades de Colombia y recuperar la institucionalidad de las normales en el país (como formadoras de los educadores) volvamos a lo del alumno maestro.

12. Eliminar la política de concesión: en todas sus esferas, devolviendo las plantas físicas e infraestructuras al sector público, acompañada de la población estudiantil, ya que el 20% se encuentra tercerizado.

13. Reparar económicamente a la educación pública en Colombia: a causa del recorte de los recursos que se le hizo a la educación con los actos legislativos 01 y 02, que en última fumigó y exterminó la situación fiscal y por consiguiente la educación pública; desfinanciando la educación. Hoy es inminente una ley estatutaria de la educación; acompañada de la enmienda de la constitución en sus artículos 356, 357, financiamiento de la educación.

Los Gobiernos escolares están vigentes y son espacios para construir autonomía y democracia. El movimiento sindical debe despertar y participar en este debate de manera contextual y conceptual, eliminando el pensamiento de sindicalismo gremialero y pasando a un sindicalismo social, que con la autocrítica y el reconocimiento de errores o lapsus, salgamos del estado en que hoy nos encontramos y entendamos que la lucha del niño y el joven es mi lucha, que el problema social, laboral del padre de familia es mi problema y que la crisis económica, social y laboral es mía.



***Sí quieres llegar rápido camina solo,
sí quieres llegar lejos camina en colectivo.***

**La comunicación sincera y directa,
es el acierto a un diálogo social
efectivo y proactivo.**

Agenda para la reflexión y acción

Maestros y Maestras!

Liberemos nuestra imaginación, imprimamos el carácter transformador a nuestras prácticas y resituemos la educación como eje de desarrollo, rechacemos la costumbre de hace 20 años de trazar planes de mejoramiento institucionales, persiguiendo el engañoso e instrumental concepto de calidad educativa, el gran ausente que homogeneiza y discrimina, generando brechas cada vez más profundas.

Integremos al PEI y a nuestro sentir como colectivo docente, que otra educación es posible sólo si otra economía es posible. Impulsemos desde la escuela prácticas de una Economía Social y Solidaria, vinculemos a las familias y la comunidad educativa a generar estrategias de autogestión y de auto-organización con gran potencial transformador de aprendizaje en comunidad.

Manifestemos nuestro espíritu de transformación, tengamos presente que una mala escuela puede hacer más daño que bien. Hay que luchar en comunión combatiendo el sistema escolar que recibe niños y jóvenes y devuelve a las familias y a la sociedad alumnos atemorizados, frustrados, etiquetados como repetidores o desertores escolares, inseguros no sólo acerca de lo que saben, sino de lo que son y de lo que son capaces de ser, aprender y hacer.

Hagamos resistencia a esa escuela que menosprecia el conocimiento que portan los alumnos, desacredita la pregunta, reprime la curiosidad, descalifica la imaginación y las capacidades, estropea la autoestima, deja un reguero de repetidores y desertores auto-culpabilizados y culpabilizados por sus familias, convencidos de que son tontos, de que no pueden aprender y de que el problema es de ellos.

Exijamos el derecho a una buena educación, no a cualquier educación. Comprendamos que la buena educación, esa que deseamos para nuestros propios hijos e hijas, es una educación acogedora y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros y trabajar en equipo, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el esfuerzo por aprender, el valor del estudio y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro distinto.

Reconozcamos que la buena educación, elogia el estudio y el deseo de aprender, enseña a aprender y a aprender con sentido. Como maestros y la maestras tenemos el compromiso riguroso de poner altas expectativas en los alumnos y confiar que todos y todas son capaces de aprender; percibir capacidades donde otros ven déficits y ver desafíos donde otros ven problemas; anhelar con empeño sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones, buscar moldear la educación para satisfacer las necesidades de sus alumnos y de su entorno, encontrando en ello realización y gratificación personal y profesional.

Actuemos con prácticas creativas, que expresen que no necesitamos cumplir al pie de la letra la normativa y el currículo prescrito, ni buscamos con afán el logro de los mejores rendimientos escolares según los estándares y los rankings establecidos, sino que tenemos la sensibilidad y el profesionalismo para desafiar los parámetros establecidos allí donde estos muestren ser un obstáculo para una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

Utopía PEDAGÓGICA

REVISTA

Secretaría de Asuntos Pedagógicos y CEID 2023
Acciones de Incidencia

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO CHINÁCOTA Y IE BUENOS AIRES (CÚCUTA)



DIALOGOS PEDAGÓGICOS



3RA ASAMBLEA PEDAGÓGICA

CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA CON WALTER KOHAN

