

Conocimiento y Políticas  
Públicas Educativas

■ educación ■  
■ y Ciudad ■ 33

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD No. 33  
TEMA MONOGRÁFICO: CONOCIMIENTO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

SEGUNDO SEMESTRE: JULIO - DICIEMBRE DE 2017

ISSN:

0123-0425 / Impresión

2357-6286 / Web-Online

Directora: Claudia Lucía Sáenz Blanco  
Subdirectora Académica: Juliana Gutiérrez Solano  
Asesores de Dirección: Edwin Ferley Ortiz Morales,  
Martha Ligia Cuevas Mendoza  
María Isabel Ramírez Garzón  
Consejo Directivo: María Victoria Angulo  
Myriam Lucía Ochoa Piedrahita  
Jorge Iván González Borrero  
María Cristina Cermeño  
Editora académica invitada: Piedad Ortega Valencia  
Editor: Cooperativa Editorial Magisterio  
Diseño de portada, diagramación e ilustraciones: Mauricio Suárez Acosta  
Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero  
Impresión: CI Warriors SAS  
Tiraje: 500 ejemplares  
Revista indexada: Publindex (Colciencias) - Categoría B, Latindex - Ulrich's  
E revist@s - Iresie - Google Metrics - Google Académico  
Iresie - Dialnet - Google Metrics - Google Académico  
Actualidad Iberoamericana - Donde lo público - Credi  
Clase - WorldCat - Rebiun - Ebsco

Publicación semestral del IDEP  
Subdirección Académica - Comunicación, Divulgación y Socialización  
Correspondencia, información, canjes y suscripciones  
Avenida Calle 26 No. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife. Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806.  
Teléfono PBX: (57 1) 2630603  
Bogotá, Colombia  
Correo electrónico: [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) - [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)  
Página Web: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

# Conocimiento y Políticas Públicas Educativas

# Contenido

11

Editorial

13

Política pública y política educativa:  
una reflexión sobre el contexto

Omar Orlando Pulido Chaves

29

Redes magisteriales, en medio de la  
regulación social y el control docente

Juan Carlos Jaime Fajardo

41

Los discursos internacionales, la calidad  
de la educación y las políticas públicas

Gloria Elena Herrera Casilimas

53

Problemas y retos de la educación  
rural colombiana

Jairo Arias Gaviria

63

Liderazgo para la inclusión y para la  
justicia social: El desafío del liderazgo  
directivo ante la implementación de  
la Ley de Inclusión Escolar en Chile

Andrea Carrasco Sáez  
Pablo González Martínez

75

Políticas públicas para la integración  
de las TIC en educación

Albenis Cortés Rincón

87

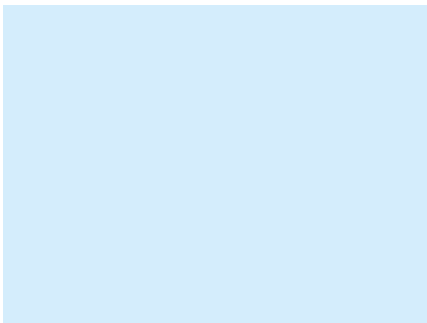
Los derechos básicos de aprendizaje  
y la Narrativa Transmedia, otra forma  
de aprender en clase de matemáticas

Liliana Charria Castaño

99

Análisis de actores involucrados para  
la implementación de la Jornada  
única en Bogotá

Hernando Bayona Rodríguez  
Oscar Alexander Ballén Cifuentes



115

Hegemonía de la normalidad en la escuela

Yennifer Paola Villa Rojas

127

¿Para cuándo vamos a dejar el porvenir? Formación de excombatientes: una política en construcción

Piedad Ortega Valencia  
Jeritza Merchán Díaz  
Clara Castro

139

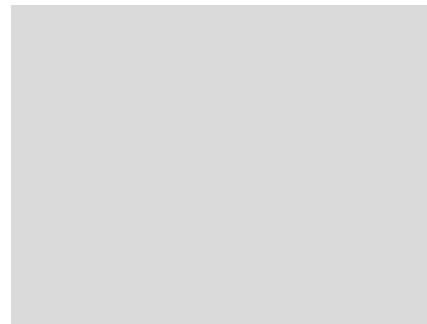
Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)

César Augusto Mayorga Mendieta  
Ángela María López López  
Laura Constanza Romero Lancheros  
Karen Alexandra Muñoz  
Jhon Alexander Aranzazu Portilla

151

Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela

Claudio Andrés Montoya Ojeda  
Diego Eliseo Barraza Rubio



159

La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales

Ragnhild Guevara Patiño

171

Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades

Domingo Mayor Paredes

185

Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

# Comité Científico

FEDERICO REVILLA

**Formación Académica**

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

**Filiación Laboral**

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.

**Nacionalidad**

Española  
amigos@cultuamericas.org

GLORIA PÉREZ SERRANO

**Formación Académica**

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

**Filiación Laboral**

Catedrática de Pedagogía Social UNED. Dirige la revista interuniversitaria *Pedagogía Social* y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

**Nacionalidad**

Española  
gloriaperez@edu.uned.es

JAUME TRILLA BERNET

**Formación Académica**

Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Filiación Laboral**

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona.

**Nacionalidad**

Española  
jtrilla@ub.edu

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS

**Formación Académica**

Doctor en Filosofía.

**Filiación Laboral**

Profesor de Pedagogía General y Social de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

**Nacionalidad**

Española  
jherrer@edu.ucm.es

ROCÍO RUEDA ORTIZ

**Formación Académica**

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Nacionalidad**

Colombiana  
rruedaortiz@yahoo.com

ARACELI TERESA DE TEZANOS CASTIÑEIRAS

**Formación Académica**

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines. Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia. Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos Université de Paris X Nanterre.

**Filiación Laboral**

Université de Paris X – Nanterre.

**Nacionalidad**

Uruguay  
atezanos@club-internet.com

INÉS DUSSEL

**Formación Académica**

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

**Filiación Laboral**

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

**Nacionalidad**

Argentina

ines.dussel@sangari.com

JAVIER OCAMPO LÓPEZ

**Formación Académica**

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**Filiación Laboral**

Universidad de Cartagena. Doctorado en Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

**Nacionalidad**

Colombiana

javierocampo11@yahoo.es

CARLOS OBANDO ARROYAVE

**Formación Académica**

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC de la URL-Blanquerna, Barcelona, España. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

**Filiación Laboral**

Coordinador y Docente Máster en Diseño y Producción Audiovisual, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Miembro del grupo de Investigación en PSiTIC, Universidad Ramón Llull-Blanquerna, Barcelona, España.

**Nacionalidad**

Colombiana

carloso@carloso-bcn.com

EDUARDO GUTIÉRREZ

**Formación Académica**

Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia (en curso). Maestría en Comunicación Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Profesor asistente del Departamento de Comunicación Pontificia Universidad Javeriana.

**Nacionalidad**

Colombiana

clasehistoria@gmail.com



# Comité Editorial

CLAUDIA LUCÍA SÁENZ BLANCO

**Formación Académica**

Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.  
Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia.

**Filiación Laboral**

Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

**Nacionalidad**

Colombiana  
csaenz@idep.edu.co

JULIANA GUTIÉRREZ SOLANO

**Formación Académica**

Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia.  
Master in International Educational Development de Teachers College-Columbia University.

**Filiación Laboral**

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

**Nacionalidad**

Colombiana  
jgutierrezs@idep.edu.co

IVÁN DARÍO GÓMEZ CASTAÑO

**Formación Académica**

Maestría en Ciencias Biológicas de la Universidad de Calgary en Canadá. Químico Farmacéutico de la Universidad de Antioquia.

**Filiación Laboral**

Subsecretario de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá).

**Nacionalidad**

Colombiano  
idgomez@educacionbogota.gov.co

EDWIN FERLEY ORTIZ MORALES

**Formación Académica**

Doctor en Educación, Universidad de los Andes. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Matemática y Licenciado en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Filiación Laboral**

Asesor del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

**Nacionalidad**

Colombiano  
eortiz@idep.edu.co

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO

**Formación Académica**

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

**Nacionalidad**

Colombiana  
amandacortes2006@yahoo.es

MARCO RAÚL MEJÍA

**Formación Académica**

Doctor, Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Proyecto Interdisciplinario en Investigaciones Educativas. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

**Filiación Laboral**

Planeta Paz.

**Nacionalidad**

Colombiano  
marcoraulm@gmail.com

ADELA MOLINA ANDRADE

**Formación Académica**

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Filiación Laboral**

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Nacionalidad**

Colombiana  
amolina@udistrital.edu.co

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ

**Formación Académica**

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

**Filiación Laboral**

Docente, Maestría en Docencia y Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

**Nacionalidad**

Colombiana  
milenaopez@yahoo.es

ROSALBA PULIDO DE CASTELLANOS

**Formación Académica**

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de Los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Docente Universidad de La Salle.

**Nacionalidad**

Colombiana  
rpulido@pedagogica.edu.co

GLADYS JAIMES DE CASADIEGO

**Formación Académica**

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université De Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Consultora.

**Nacionalidad**

Colombiana

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

**Formación Académica**

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Docente e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

**Nacionalidad**

Colombiano  
rizoma.alejandro@gmail.com

MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL

**Formación Académica**

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, de la Universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad Javeriana.

**Filiación Laboral**

Docente e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Nacionalidad**

Colombiana  
pilunda@gmail.com

MARGARITA POSADA ESCOBAR

**Formación Académica**

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA. Universidad de Barcelona facultad de pedagogía y didáctica. Maestría Conde UPN en desarrollo social y educativo. Licenciatura en Estudios principales en pedagogía musical.

**Filiación Laboral**

Docente del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

**Nacionalidad**

Colombiana  
maextrax@yahoo.es

DIANA MARÍA PRADA ROMERO

**Formación Académica**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación - Educación, Universidad Central. Comunicadora Social - Periodista, Universidad Central.

**Filiación Laboral**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

**Nacionalidad**

Colombiana  
dprada@idep.edu.co

# Pares evaluadores

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

**Formación Académica**

Candidata a Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Universidad Francisco José de Caldas.

anabrizet@gmail.com

Constanza Amézquita Quintana

**Formación Académica**

Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales,  
Universidad Nacional de Colombia.

**Filiación Laboral**

Universidad del Rosario.

constanza.amezquita@gmail.com

Germán Pilonieta Peñuela

**Formación Académica**

Ph.D. en Educación. Maestría en Educación,  
Investigación Educativa y Análisis Curricular.  
Trainer, Modificabilidad Estructural Cognitiva.

**Filiación Laboral**

Pensionado, Ministerio de Educación  
Nacional de Colombia. Miembro de número  
de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación.  
Director general del equipo CISNE de investigación.  
german.pilonieta@gmail.com

Luis Ernesto Vásquez Alape

**Formación Académica**

Doctorando en Comunicación, Universidad de La Plata.  
Argentina. Maestría en Educación con énfasis en materiales escritos,  
Pontificia Universidad Javeriana.

**Filiación Laboral**

Universidad de La Salle.

lvasquez@unisalle.edu.co

Uriel A. Cárdenas A.

**Formación Académica**

Magíster en Ciencias de la Educación y Aseguramiento  
de la Calidad, Universidad de Aconcagua (Chile).  
Filósofo, Universidad de los Andes.

**Filiación Laboral**

Docente - investigador Universidad del Rosario,  
consultor en educación.  
cardenas.uriel@gmail.com

Jorge Enrique Ramírez Calvo

**Formación Académica**

Magíster En Tecnologías de La Información  
Aplicado, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
jramirez2001co@yahoo.com.mx

Diego H. Arias Gómez

**Formación Académica**

Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

**Filiación Laboral**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
diegoarias8@gmail.com

Sandra Milena Téllez Rico

**Formación Académica**

Doctorado en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana.

**Filiación Laboral**

Docente, Universidad Pedagógica Nacional.  
smtellezr@pedagogica.edu.co

Piedad Ortega Valencia

**Formación Académica**

Doctorado en Educación, Universidad Nacional  
de Educación a Distancia.

**Filiación Laboral**

Docente, Universidad Pedagógica Nacional.  
piedadortegava@yahoo.es

Daniel F. Torres P

**Formación Académica**

Profesional en Estudios Literarios,  
Pontificia Universidad Javeriana.

**Filiación Laboral**

Director Editorial Revista Internacional Magisterio.  
directorrevista@magisterio.com.co

Guillermo Andrés Pérez Pardo

**Formación Académica**

Magíster en Antropología de Orientación Pública,  
Universidad Autónoma de Madrid.

**Filiación Laboral**

Investigador independiente.  
gaperezp@unal.edu.co



**D**urante la última década en Colombia y América Latina se han dado múltiples cambios políticos, culturales y sociales que tocan las perspectivas, comprensiones y abordajes epistemológicos y metodológicos para atender las urgencias de la educación y la pedagogía, en un contexto signado por la ampliación de las desigualdades y exclusiones, que afecta a grupos de niños y jóvenes que reconocen en la escuela distintos proyectos de formación, socialización política y bienestar en todos sus planos (nutricionales, psicosociales y recreativos).

De modo que la actual publicación pretende presentar un escenario analítico de las políticas desde diferentes planos, ámbitos, líneas argumentativas y problematizaciones, con el propósito de reconocer y reflexionar sobre sus efectos en el maestro, la escuela y la pedagogía. Se asumen las políticas educativas como formulaciones de carácter jurídico, político, económico y educativo que se dirigen a una concepción del sujeto, a una lectura de la realidad social y educativa, inscribiéndose en contextos culturales y planteándose en un horizonte del desarrollo humano y pedagógico; en ellas se registran intencionalidades, recursos, proyectos, estrategias y comunidades que orientan y definen la trayectoria de un Estado en el campo de la educación y la pedagogía. Las políticas son un espacio de interacciones sociales en el que se expresan demandas educativas de amplias comunidades escolares y sociales en torno a la exigibilidad que agencie la construcción, potenciación y materialización del derecho a la educación de amplios sectores de la sociedad colombiana.

Así, el presente número de la *Revista Educación y Ciudad* pone a disposición del lector un cuerpo variado de artículos que le permitirán acercarse a distintas reflexiones alrededor de tres importantes asuntos de actualidad pedagógica ligados al tema general de las políticas públicas, los cuales se distribuyen a lo largo y ancho de sus páginas: las políticas educativas en distintos planos de ejecución, los alcances de la inclusión, situada desde la diversidad, y las posibilidades de desarrollar una visión alternativa en la educación. Para dar cuenta de estos abordajes se ha dispuesto de un amplio abanico de estudios que seguramente satisfarán, no solo el afán investigativo de nuestro público, sino su ánimo de ampliar el debate académico inherente a la actividad pedagógica.

En primera instancia conviene abordar el eje que se llamará de inclusión y política pública, el cual se concentra en aspectos relacionados con la ampliación del espectro escolar, ya sea desde la perspectiva de reconocer la necesidad de problematizar la “normalidad”, para reivindicar las diferencias a partir del saber pedagógico, como se hace en “Hegemonía de la normalidad en la escuela”, o desde el reconocimiento de las voces de la escuela, como sucede en “Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela”, artículo dedicado al análisis del discurso para revisar la forma en que se asume el tema a la hora de pensar y proyectar escuelas inclusivas.

En este tema, que recorre la revista, también se encuentran estudios enfocados en problemas de la actualidad nacional, tal es el caso de “¿Para cuándo vamos a dejar el porvenir? Formación de ex-combatientes: Una política en construcción”, que busca dar cuenta del estado de los lineamientos y

reales posibilidades de materializar una política pública educativa que incluya a los excombatientes luego del proceso de paz. En “Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile”, se reconoce que la ejecución de una ley inclusiva va de la mano con un seguimiento a las formas de implementarla y, al final, mientras que en “Aprendizaje-Servicio: Una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades”, es posible ver la influencia positiva de los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la participación de los menores en la construcción de su entorno.

Por otra parte, se debe señalar un segundo eje que recorre nuestras páginas, el cual incluye aquellos estudios dedicados a tratar el tema de las políticas públicas educativas en sí mismas; así, es conveniente llamar la atención sobre el texto “Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto”, que realiza un profundo acercamiento al panorama e historia de las actuales políticas educativas, ubicándolas como referente ineludible en la formación de conciencia ciudadana. Mientras que en “Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas”, se abordan las ideas de educación en distintos organismos internacionales, para identificar los conceptos sobre la formación de maestros y la educación, y su incidencia en las políticas públicas de los países latinoamericanos.

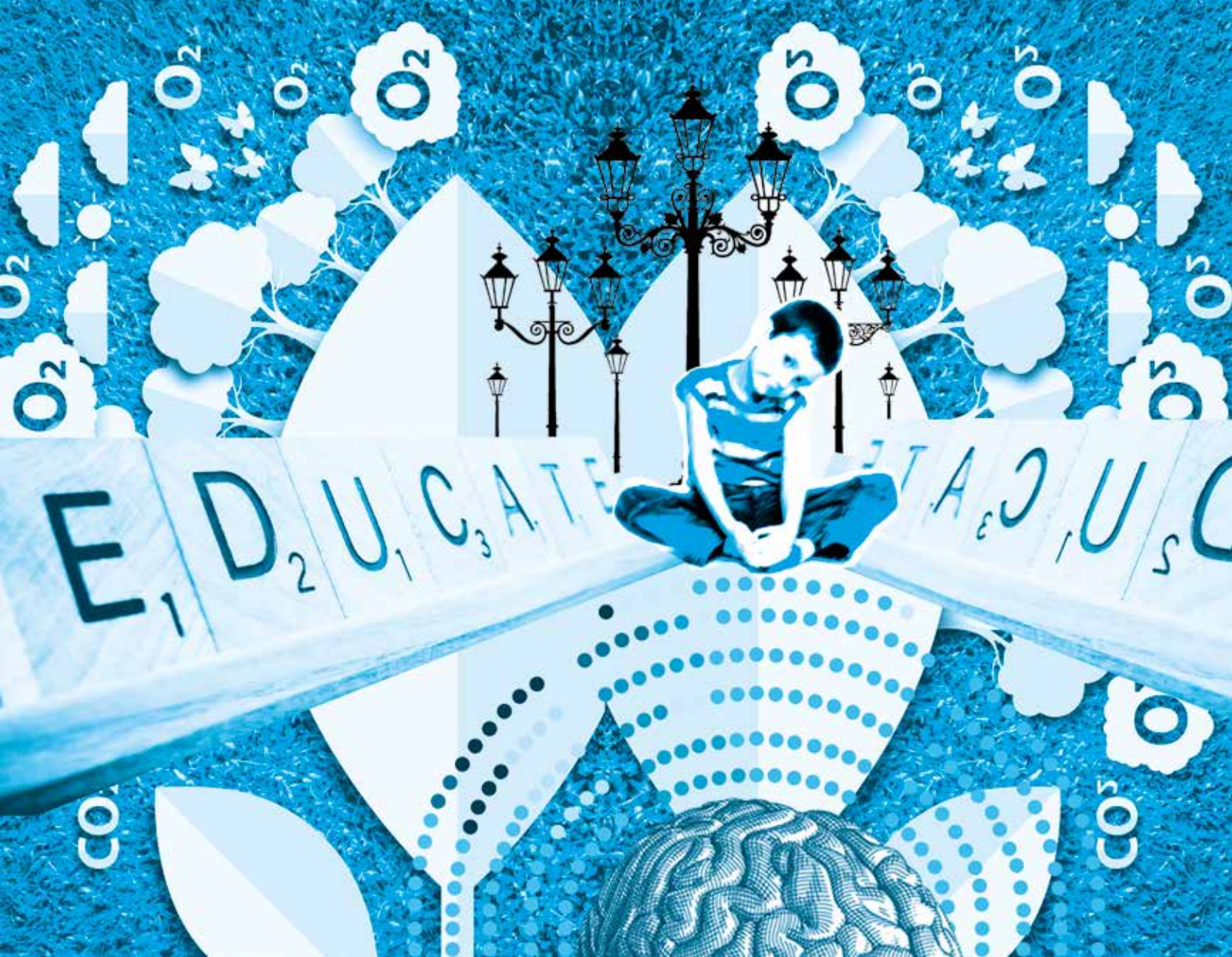
Asumiendo las políticas públicas desde otra perspectiva, se encuentra el estudio “La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: Una mirada desde los organismos internacionales”, que trabaja dichos aspectos de la política educativa comparándolos en tres momentos de la historia, para cuestionar la actual tendencia a la rendición de cuentas y la visión técnica de la evaluación. Esto se ve complementado por el artículo “Políticas públicas para la integración de las TIC en educación”, el cual examina la incorporación de las TIC en la educación, analizando las políticas públicas que las promueven y los desafíos que implican para la educación inclusiva. De allí se toma un giro para acercarse a la realidad nacional con artículos como “Problemas y retos de la educación rural colombiana”, que examina el presente y las posibilidades de desarrollar una verdadera educación rural que considere, desde las políticas hasta la implementación, la perspectiva del campo colombiano.

Para terminar, es preciso tratar un último asunto distribuido en nuestra revista, y ligado a las políticas públicas: el de caminos alternativos para la educación, y ello incluye reconocer aspectos como los señalados en “Para la guerra nada: Pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)”, que describe, desde lo interdisciplinar, la importancia de la pedagogía de la memoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto armado en Colombia, entendiéndola como vía para asumir una postura ética que lleve a decir “nunca más” a la guerra. Contribución que se integra al valor de reconocer en el presente hechos que marcarán el futuro, como los señalados en el texto “Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente”, el cual trabaja los procesos de regulación y control docente, viéndolos como asuntos que fragmentan la práctica pedagógica desde principios asociados a lo mercantil; frente a ello, revela las redes magisteriales en Bogotá que rompen con esa orientación, apostando por lo colectivo.

Junto a ello aparecen dos artículos que también tratan alternativas y hechos a considerar para la construcción de una educación cercana a los intereses de la comunidad, pública: el primero, “Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase de matemáticas”, que aborda la naturaleza del conocimiento matemático para exponer otras formas de percibirlo, distanciándose de la postura oficial con la perspectiva de desarrollar aprendizajes diferentes; y el segundo, “Análisis de actores involucrados en la implementación de la Jornada Única en Bogotá”, que busca reconocer las voces de quienes intervendrán en la ejecución de la Jornada Única, identificando sus posiciones y aportes para proponerlos como material indispensable en dicha empresa.

Estimados maestros, tienen a su disposición este tejido de reflexiones que esperamos les resulte útil en su lectura de las prácticas pedagógicas, pensando, junto a Mélich (1998), que la tarea de educar implica:

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



## Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto

Public policy and education policy: A reflection on the context  
Política pública e política educacional: uma reflexão sobre o contexto

Omar Orlando Pulido Chaves

Omar Orlando Pulido Chaves<sup>1</sup>

1. Antropólogo. Doctor en Educación con Énfasis en Mediación Pedagógica. Investigador y consultor. Miembro del Consejo Deliberativo del Fondo Regional de Educación de la Sociedad Civil para América Latina y el Caribe (FRESCE). Integrante del equipo coordinador Colombia, de la Red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente (Red ESTRADO-Colombia). Integrante del Comité Directivo de la Coalición colombiana por el Derecho a la Educación (CCDE); correo electrónico: opulido@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El presente artículo busca ofrecer un panorama cercano a la situación de dos conceptos fundamentales en el presente de nuestras sociedades: la política pública y la política educativa. Tomando como base distintas perspectivas, se reconoce su lugar desde una postura crítica que pretende reconocerles como fuentes importantes para la construcción de un mejor futuro.

**Palabras clave:** *Política pública, política educativa, educación.*

### Abstract

The present article offers an overview of the situation of two fundamental concepts in our societies' present: public policy and educational policy. Based on different perspectives, its place is recognized from a critical position which seeks to recognize them as important sources for the construction of a better future.

**Keywords:** *Public policy, education policy, education.*

### Resumo

O presente artigo procura oferecer uma visão geral da situação de dois conceitos fundamentais no presente de nossas sociedades: política pública e política educacional. Com base em diferentes perspectivas, seu lugar é reconhecido a partir de uma posição crítica que busca reconhecê-los como fontes importantes para a construção de um futuro melhor.

**Palavras chave:** *Política pública, política educacional, educação.*

## Introducción

El concepto de política pública circula en los más diversos ambientes sin que, en la mayoría de casos, se sepa exactamente qué quiere decir. Buena parte de la familiaridad hacia la noción proviene de su uso extendido en los medios de comunicación, que tienen a los gobiernos de turno como la más importante fuente de noticias. Es un fenómeno de la cultura inadvertido para la mayoría, ocupada en las rutinas de la cotidianidad; política, deporte, farándula, “realities”, películas, llenan el espectro de la exposición mediática que enfrentamos en campos y ciudades. Más allá de eso, son la materia prima de la que se nutren las redes sociales que intentan competir, sin mucho éxito, en formato y contenidos.

Tal vez la diferencia más notable es que las redes sociales nos aproximan “un poco más” a la condición de sujetos, no solo objetos, de la política pública. Lo digo “entre comillas” porque esta es una ilusión originada en los impactos aislados y episódicos que en algunos momentos desencadenan las “tendencias” de algunas “publicaciones” o “entradas” (“post”) en la Web. Con todo, esto es un avance frente a la impenetrable red cerrada a la que nos enfrentamos cuando leemos un periódico o una revista, o vemos un programa de televisión.

Compartir, decir “me gusta”, comentar en un sentido u otro, son las opciones ofrecidas por estas redes que generan las “tendencias”, parecidas o confundidas con “movimientos de opinión”. Se parecen o confunden porque la capacidad para tomar decisiones para los cambios sustanciales que requiere la sociedad continúan estando en el lugar de siempre: los grupos de poder, que lo ejercen mediante acciones concretas respaldadas con la capacidad del dinero. Es cierto que algunos temas e iniciativas ciudadanas se dispersan ampliamente por las redes sociales y alimentan procesos como los de los “inconformes”, que han dado lugar a gigantescas movilizaciones y desencadenado procesos políticos importantes en Egipto, España o Grecia, para citar algunos casos. Sin embargo, estas experiencias todavía no configuran nuevos modelos de acción política que sustituyan los tradicionales, aunque contribuyen en tal sentido. La “opinión en red” es un fenómeno nuevo en la cultura que merece ser estudiado como caso particular de la “opinión pública”.

En estos marcos transcurre nuestra vida; aunque no lo percibamos así, está pautada dentro de la tensión que enfrenta a quienes tienen aspiraciones por llegar al control del aparato de Estado, o quieren mantenerlo, y quienes lo consideran un estor-

bo; o a quienes quieren acabarlo o reducirlo y quienes lo consideran necesario para regular la vida social. En una proporción más decisiva de lo que quisiéramos, dependemos de lo que en este contexto se haga o deje de hacer. Si podemos trabajar y en qué, bajo qué condiciones; si podemos estudiar o no, y en qué tipo de condiciones; si podemos tener servicio de salud o no; si podemos tener o no una pensión para la vejez, una vivienda, un carro, un televisor, viajar, descansar. Todo eso se resuelve en el marco de nuestras relaciones con el Estado (que es una abstracción) y con el Gobierno (que encarna y materializa al Estado); relaciones que pueden ser de mayor o menor grado de proximidad.

Nuestra familiaridad con la noción de “política pública” proviene de esto. Dependemos de lo que se decida en estas materias. De allí que tengamos una visión fragmentada, sectorial, de la misma: política laboral, educativa, fiscal, monetaria, agraria, industrial, de transporte, etc., que desvirtúan el carácter integral que debe tener la política pública. Rosa María Torres dice al respecto, hablando de la política educativa durante el gobierno de Rafael Correa en Ecuador:

La educación se vio como un “sector” y la política educativa como una política sectorial. Los vínculos de la educación (familiar, escolar, ciudadana) con la pobreza, la salud, la alimentación, la nutrición, el trabajo, el empleo, el bienestar familiar, el desarrollo comunitario, la ciudadanía, la protección del medio ambiente, etc., apenas si fueron considerados. La desnutrición infantil fue abordada como un tema de salud. Los informes sobre la educación omitieron generalmente referirse a la desnutrición infantil, pese a que el Ecuador tiene una de las tasas más altas en la región -1 de cada 4 niños menores de 5 años padece desnutrición crónica, esa que deja secuelas imborrables por el resto de la vida- y a que ésta se redujo en apenas un punto durante la década (Torres, 2017).

Esta es una primera limitación de esa noción de sentido común sobre lo que es la política pública. Una segunda hace que se escape el significado del adjetivo “pública” que la acompaña, el cual es decisivo para su completa comprensión. Se espera que las siguientes páginas sean útiles para aclarar estos asuntos<sup>2</sup>.

2 Aquí se amplían, resumen y ajustan planteamientos hechos en otros documentos y publicaciones; ver: Pulido (2001), Pulido y Ángel (2006), Pulido (2016). Se desarrollan ampliamente los referentes conceptuales de esta visión en Pulido (1998).



## Sobre la política pública

En términos generales, la política pública se refiere al vínculo general entre el Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política. Por lo general, la política pública se aborda desde visiones técnicas e instrumentales preocupadas por las metodologías y procedimientos para su elaboración, por los diagnósticos, fases, definición y cumplimiento de objetivos y metas, rutas, cronogramas, recomendaciones, con criterios de evaluación por eficacia, eficiencia y efectividad.

Las reflexiones más políticas, de análisis teórico sobre la relación entre política pública, Estado, poder, hegemonía, sociedad civil que, para efectos de este artículo, resultan más adecuadas, son menos frecuentes. Se hace énfasis en esta perspectiva porque tiene que ver con los presupuestos ético-políticos a los que responde, a su relación con los modelos de desarrollo en los cuales se inscribe, con los proyectos económicos, sociales y políticos en disputa por parte de actores específicos y caracterizados, en fin, con su sentido y fines. Dese luego, esto no quiere decir que su dimensión técnica e instrumental deje de ser importante; son dos caras de una moneda que se implican mutuamente, pero su sentido está dado por la dimensión política. La política pública trasciende su carácter instrumental y se ubica como acontecimiento político por excelencia.



### Estado, política pública y sociedad civil

Dentro de las muchas definiciones que se refieren a la política pública, es particularmente importante aquella que la considera un punto de contacto entre el Estado y la sociedad civil. Aunque en rigor teórico y en la práctica no es posible establecer una distinción tajante entre ellos, y resulta más adecuada una concepción “ampliada” del Estado, se puede entender a la sociedad civil como el conjunto de instituciones llamadas “privadas” y, principalmente, al ámbito en el que se disputan las hegemonías y se construyen los consensos y los disensos.

Cuando se hace la distinción conceptual entre estos dos dominios, la sociedad civil aparece como “responsable” de la función de hegemonía, como lugar propicio para su construcción y man-

tenimiento, en tanto es el lugar en donde se disputa la construcción de los consensos que sustentan la legitimación del poder. En este sentido, la sociedad civil es el ámbito en que se desenvuelve la lucha política; la arena en la que se disputa la construcción del consenso para acceder al control del aparato de Estado, sin que se elimine ese primer nivel.

Por su parte, el Estado se puede entender como el aparato a través del cual algunos sectores de la sociedad civil gestionan el interés público mediante el ejercicio de actos de gobierno. Esta distinción entre sociedad política y sociedad civil es conceptual, es una distinción lógica. En la realidad no es posible trazar una clara línea divisoria entre las dos; por ejemplo, no se puede desco-

nocer la función estatal que desempeñan la familia y la escuela, sobre todo la escuela pública, pues en el dominio de los hechos consensuales, del ejercicio de la dirección intelectual y moral, contribuyen a la formación de la ciudadanía y, en esa medida, cumplen una función estatal.

Por otro lado, no se puede dudar de la intervención del Estado en el seno de las instituciones de la sociedad civil. Es el caso de la relación entre la iglesia y el Estado o de la presencia del Estado en la regulación de la vida familiar al intervenir, por ejemplo, en el matrimonio, en las responsabilidades de los padres para con los hijos; en la legislación expresada en los códigos civil, de policía, de tránsito y transporte, entre otros.

En este orden de ideas, lo que importa establecer es que la “sociedad” no es un conjunto homogéneo y neutro, sino un campo heterogéneo constituido por sectores sociales, grupos, clases, etc., con intereses y necesidades diferentes que pueden llegar a ser contradictorios, que se disputan permanentemente la supremacía sobre el conjunto social en los ámbitos económico, político, cultural, en función de sus particulares formas de concebir lo que es mejor para todos. Así, la política pública media la relación entre los “gobernantes” y los “gobernados”, pero también las relaciones entre los gobernados o sociedad civil, en sus pugnas, tensiones y acuerdos por hacerse al control del aparato de Estado y ejercer actos de gobierno.

Esto significa que el conjunto de la política pública se construye en un movimiento de ida y vuelta, entre las ofertas que emanan de los grupos y sectores que participan del gobierno, y las demandas de los “gobernados”, y entre los grupos, sectores

y clases que integran a estos últimos, en la medida en que puedan constituirse en sujetos sociales y políticos con capacidad para actuar políticamente en función de sus particulares intereses y necesidades.

En otras palabras, las políticas públicas siempre están referidas a sujetos políticos concretos, entendidos como sujetos sociales conscientes de sus deberes y derechos y con capacidad de acción intencionada respecto de ellos. La política pública aparece, así, como resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto o, lo que es igual, dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En tal sentido, las políticas públicas no son neutras, como se pretende en los enfoques de tipo técnico-instrumental; los contenidos del “bien común” dependen de las correlaciones de fuerza. En su nombre se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, encarcelar, premiar y castigar.

Es así como se ha logrado que sectores sociales como el campesinado, las comunidades afrocolombianas, los grupos indígenas y sectores sociales como las madres comunitarias, las mujeres cabeza de hogar, los desplazados, la población LGTBI, los pensionados, los usuarios de servicios públicos, las empleadas domésticas, los discapacitados, las poblaciones llamadas vulnerables, para citar algunos casos, cuenten con políticas públicas específicas que son resultado de procesos de gestión y de lucha, de negociación, para satisfacer de manera más adecuada sus particulares necesidades, intereses, aspiraciones.

Esto, cuando se piensa el tema en la relación de estos sectores con el Estado; porque también se da el caso de políticas públicas que se gestan y se aplican de manera autónoma en el seno de la sociedad civil, sin intervención del Estado o, en algunos casos, contra ella, como ocurre con los programas y políticas de diverso orden agenciadas por organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base, que proponen y ejecutan políticas para su beneficio ante la incapacidad del Estado para hacerlo o como medio de defensa y de resistencia contra los efectos nocivos de algunas políticas estatales.

### Política pública y hegemonía

Lo anterior significa que las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en los procesos de construcción de hegemonía. Una de las definiciones clásicas propuesta por Antonio Gramsci sobre ella es la base sobre la cual formulo la definición de política pública. Gramsci afirma que la hegemonía puede ser

entendida, entre otras cosas, como el punto de contacto entre la sociedad política (el Estado) y la sociedad civil, y hace un énfasis especial en distinguir la hegemonía de la dominación (Gramsci, 1970, pp. 414-415).

Esta distinción es esencial, pues a menudo se entienden equivocadamente como sinónimos. El sentido común entiende la hegemonía como imposición de unos grupos sobre otros, como anulación del otro, como ejercicio opresivo del poder por parte de unos sobre otros, como ejercicio de la fuerza. Contrario de ello, la hegemonía se define como ejercicio de la dirección intelectual y moral de unos grupos sociales sobre otros, cosa que solo se puede lograr mediante el consentimiento y la generación de consensos, llevándola al terreno de la construcción de cultura, y eso implica el reconocimiento de los intereses y necesidades de los otros y su incorporación en las propuestas de dirección del Estado y de construcción de sociedad.

El asunto se entiende más claramente cuando se precisa que es distinto ser dirigente a ser dominante. La dominación se opone a la hegemonía, es su contrario. Quien es hegemónico, por definición, es dirigente y, en tal sentido, no puede ser dominante; de la misma manera, quien es dominante no puede ser hegemónico. La distinción es esencial, pues el ejercicio del poder desde el Estado se hace, siempre, mediante una combinación de fuerza y consenso. Cuando se debilita la capacidad de generar consensos (dirección) se incrementa el ejercicio de la fuerza (dominación), y a la inversa: el incremento del consenso hace innecesaria la fuerza. Tal relación hace posible que algunos grupos ejerzan el poder sin ser hegemónicos (se imponen por la fuerza), por ejemplo, en un caso extremo, las dictaduras. En la mitad están todas las combinaciones que explican las crisis de hegemonía. Se entiende cómo en estos procesos las políticas públicas juegan un papel importante.

### Política pública transformista y política pública expansiva

En este juego de relaciones la política pública es, a la vez, instrumento para la construcción, mantenimiento y ampliación de las hegemonías, y producto de relaciones hegemónicas. Sus condiciones expresan correlaciones de fuerzas sociales y permiten incidir en ellas; de allí su importancia política en términos estratégicos y coyunturales. Por eso sus procesos de producción están ligados a los modos de construir hegemonía. Según la concepción gramsciana, existen dos vías para la construcción de hege-

monías: la vía transformista y la vía expansiva, las cuales tipifican, a su vez, dos formas de ser de la hegemonía: la transformista y la expansiva (Mouffe, 1973).

La vía transformista caracteriza los regímenes reformistas; implica que los grupos sociales que aspiran a ejercerla reconocen e incorporan en sus propuestas los intereses y necesidades de los grupos subalternos, no para satisfacerlas plenamente, sino para neutralizar su acción política. Por el contrario, la vía expansiva implica el reconocimiento de esos intereses y necesidades, ya no para neutralizar la acción política de quienes los expresan, sino para intentar satisfacerlos plenamente. La vía transformista va del lado de las reformas, mientras la expansiva está en el ámbito de los cambios estructurales, de la generación de hegemonías alternativas a las que mantienen relaciones de dominación y subordinación. El transformismo mantiene el estado de cosas imperante; la hegemonía expansiva pretende modificarlo en beneficio del conjunto de la sociedad.

De allí que, en términos generales, y en resumen, se puede decir que existen dos tipos de política pública: Una, de tipo expansivo, orientada a ampliar la democracia cada vez más, a superar las limitaciones impuestas por el “desarrollo” al bienestar general de la sociedad; y otra, de tipo transformista, derivada de los efectos nocivos del “desarrollo”, que intenta tender un puente hacia los sectores menos favorecidos, que dice acortar la brecha entre los más ricos y los más pobres, que se plantea con carácter reivindicativo de contenido social, pero que históricamente no ha dado resultados positivos plenamente verificables (como lo atestigua la ampliación creciente de la desigualdad); la cual ha servido más como factor de neutralización de acciones políticas de los grupos subalternos que como motor real de cambio en las condiciones de miseria. Esta política pública transformista, que propone reformas superficiales y no cambia las estructuras que producen la miseria, se ha impuesto en América Latina y, desde luego, en Colombia.

## Lo “público” de la política

Todo lo anterior permite ver que la presencia de la sociedad civil es la que permite hablar de política pública. La “participación”, pero sobre todo la capacidad de incidencia de la sociedad civil da a la política el atributo intrínseco que la hace pública; son condiciones esenciales que permiten entender el asunto de la política pública en perspectiva de derechos, no como un enfoque más o un añadido que puede estar o no estar, pues los derechos

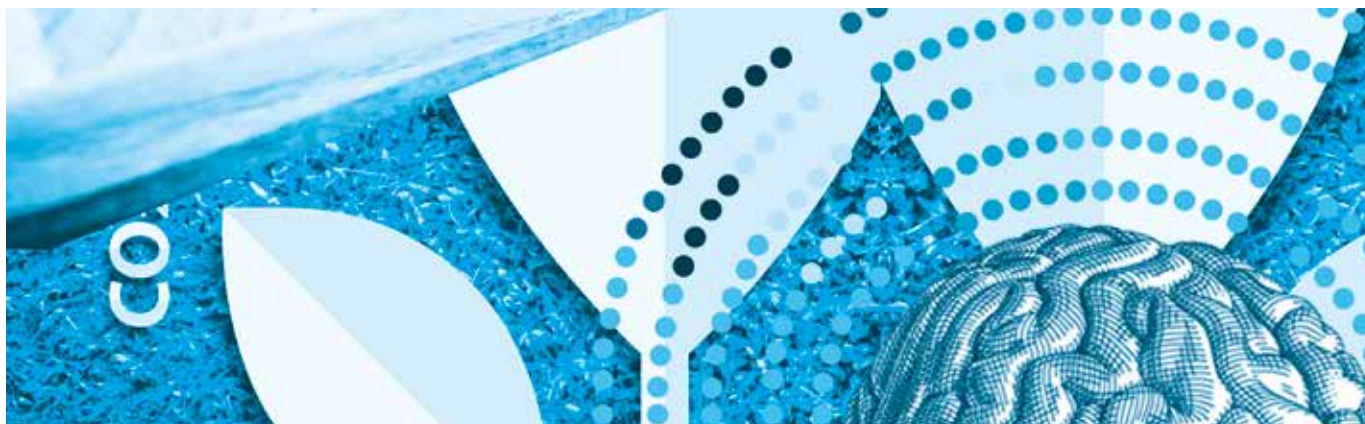
son de las personas, no del Estado. Éste tiene la obligación de garantizar su realización en los sujetos de derechos, individuales o colectivos; lo que da pie para hablar de políticas públicas en perspectiva de derechos y de sujetos: “La política es pública en perspectiva de sujetos o no es *política pública*” (Pulido, 2016).

## Política pública y gobernabilidad

La relación entre gobernantes y gobernados ha sido analizada en las últimas décadas desde la noción de gobernabilidad. La acción de gobernar no se puede reducir al simple hecho de controlar el aparato de Estado, tampoco puede entenderse solo como la acción de un bloque social que ha llegado al poder para dirigir al conjunto de la sociedad a los fines que dicho bloque se propone sin obtener el consenso de los gobernados. Más bien, el gobierno implica la relación orgánica de hegemonía, la capacidad de dirección intelectual y moral.

Por eso entiendo el gobierno como un sector de la sociedad civil a la cabeza del Estado, dirigiendo la colectividad hacia el logro de fines comunes, hacia la realización de la cosa pública (*res publica*) o bien común, desde la perspectiva del bloque social que detenta el poder, pero con el consentimiento de la mayoría. Por otra parte, el gobierno no se agota en el Estado, se puede hacer gobierno desde la sociedad civil, como ocurre con la intervención de los gremios económicos y otras organizaciones que logran forzar la adopción de políticas que los favorecen, o impedir que se adopten las que les perjudican.

Como la unanimidad no es posible en las relaciones políticas, el gobierno siempre lo ejercen bloques sociales específicos en nombre de la sociedad entera. El grado de aceptación que logren dichos bloques, o su capacidad para mantener la hegemonía, es lo que determina el fenómeno de la gobernabilidad. Hoy la discusión sobre esta noción se ha ampliado con la introducción del concepto de “gobernanza”, más “técnico”, en tanto hace referencia a la eficacia, la calidad y la satisfactoria orientación de un Estado, sobre todo en el marco de las llamadas “Alianzas público privadas”, pregonadas por el Banco Mundial y adoptadas como forma de gestión pública por los gobiernos, que dan prelación a la supremacía del mercado como factor de regulación económica, social y política. Para no entrar en ella aquí, los interesados pueden consultar, por ejemplo, el texto de Launay-Gama (2006), quien hace una síntesis sobre su uso en Colombia, y el de Mayorga y Córdova (2007), quienes hacen lo propio para América Latina.



Aquí interesa la noción de gobernabilidad, entendida como capacidad para gobernar; tal capacidad se refiere, al menos, a dos ámbitos distintos: por una parte, a la destreza para tomar decisiones y ejercer actos de gobierno desde la institucionalidad estatal y, por otra, a la habilidad de dirigir, con lo que se despeja la vía para conectarla con la hegemonía. El primero de estos ámbitos se puede denominar dimensión “técnica” de la gobernabilidad; el segundo, dimensión “política”.

En concordancia con lo planteado hasta ahora, interesa hacer énfasis en el segundo ámbito y entenderla como la capacidad para ejercer la dirección intelectual y moral, de suscitar el consentimiento, conseguir y ejercer la hegemonía, generar y mantener consensos. En esta segunda acepción, la gobernabilidad se ve como capacidad para relacionar orgánicamente a la sociedad política con la sociedad civil. A partir de aquí no cuesta mucho trabajo afirmar que puede ser entendida también como un “punto de contacto” entre la sociedad política y la sociedad civil; solamente que al pasar por la noción de gobierno habría que decir, con más propiedad, que es un “punto de contacto” entre gobernantes y gobernados.

### Política pública y opinión pública

A partir de lo anterior es fácil entender que la gobernabilidad opera como función de la opinión pública y, a la inversa, que la opinión pública se ve afectada por las características de la gobernabilidad. Esta posibilidad de deslizamientos conceptuales tiene su base teórica en la definición que hace Gramsci de la opinión pública como punto de contacto entre el Estado y la sociedad civil, que la ubica como factor central en los procesos de construcción de hegemonía:

La llamada “opinión pública” se relaciona íntimamente con la hegemonía política, es el punto de contacto entre la “sociedad civil” y la “sociedad política”, entre el consentimiento y la fuerza. Cuando el Estado quiere iniciar una acción poco popular, empieza creando la opinión pública adecuada, es decir, organiza y centraliza determinados elementos de la sociedad civil [...] La opinión pública es el contenido político de la voluntad política pública que puede ser discordante; por eso existe la lucha por el monopolio de los órganos de la opinión pública: diarios, partidos, parlamento, de modo que una sola fuerza modele la opinión y, por tanto, la voluntad política nacional, convirtiendo a los disidentes en un polvillo individual e inorgánico (Gramsci, 1972, p. 339).

En general, una política pública que genera consenso cuenta con una opinión pública favorable; la que genera disenso hace lo contrario. Este vínculo permite comprender el fenómeno de las llamadas crisis de gobernabilidad, o crisis de hegemonía, que se hacen evidentes en el debilitamiento o ruptura del vínculo entre gobernantes y gobernados, reconocible bajo la forma de la burocratización, el clientelismo, la corrupción, la ineficacia del aparato estatal para resolver las necesidades y demandas de la sociedad, la protesta y la movilización ciudadana, entre otras. En general, estas crisis se resuelven en contextos transformistas y raramente expansivos.

La fragmentación y el debilitamiento de la sociedad civil hacen que deje de ser el escenario por excelencia para las disputas por la hegemonía; producen una afectación en los procesos de gobernabilidad, que es la manera delicada de referirse a la afectación de la relación orgánica que debe existir entre la sociedad política



y la sociedad civil. Por tanto, si la política pública es el punto de contacto entre estas dos instancias, algo tiene que ver con esta afectación; por allí debe pasar.

### **Política pública, función pública y administración pública**

Los programas con los que teóricamente se disputa el consentimiento de la sociedad hacia las propuestas de los sectores que aspiran a ejercerlo se deben convertir en propuestas específicas de política, traducidas en planes de gobierno, de desarrollo, sectoriales, planes de inversión, programas y proyectos y, lo más importante, en acciones que concreten las propuestas contenidas en todos esos instrumentos. Cuando esto ocurre se concreta la función pública, que puede ser entendida como la satisfacción de las necesidades o demandas de la sociedad a través de la acción pública, que combina la acción estatal con la que se da desde la sociedad civil.

La política pública ejecutada, que concreta los objetivos planteados y satisface los intereses, las necesidades y las expectativas a las que responde, es la que materializa la función pública. Esto no es fácil, pues ni el Estado ni la sociedad civil son entes unitarios y homogéneos; por el contrario, son fragmentados y heterogéneos. Por esta razón, ni uno ni otra pueden ejercer siempre el control absoluto sobre la acción institucional del Estado o de la sociedad civil, lo que hace relativa la manera como se concreta la función pública. Esta se ubica en el dominio de las pugnas por la hegemonía y se ve afectada por las tensiones generadas por los cambios en las correlaciones de fuerzas sociales.

La vulnerabilidad de la función pública y su comportamiento fluctuante se expresan en la capacidad de incidencia que sobre

ella tienen sectores organizados y fuertes de la sociedad civil, como los gremios económicos y profesionales, y asociaciones de carácter privado como los sindicatos, las iglesias o las organizaciones multinacionales, para citar algunas. Esta forma de concebir la función pública difiere de la establecida en la Constitución Política, en la cual se entiende, con un enfoque administrativo, como un marco normativo de tipo restrictivo para el ejercicio de los empleos públicos, con énfasis en los aspectos éticos (Presidencia de la República, 1991, Art. 122-131, 228 y 267). Una crisis de la función pública equivale a la incapacidad del Estado para satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad; y las causas habría que buscarlas no solo en el ordenamiento administrativo-institucional, sino en el orden político.

En otro sentido, el Estado también puede ser entendido como un sistema con capacidad instalada de gestión para formular y poner en marcha las políticas públicas. Este sistema es la administración pública, que comprende las relaciones entre el Estado y sus instituciones y la sociedad civil y sus organizaciones, a través de la mediación de los funcionarios públicos; así, se espera que ella concrete la política pública y permita que se cumpla la función pública.

Este asunto se convirtió en un factor decisivo que ha afectado profundamente los enfoques y las metodologías de aplicación de las políticas públicas. Kliksberg (1989) advirtió a finales de la década de los ochenta sobre lo que llamó el peligro del “paradigma privatista”, que idealiza el modelo de gestión de la empresa privada sin reconocer que este, a menudo, “no es tan eficiente y eficaz como se cree”; así como sobre el paradigma de la “neutralidad valorativa”, que concibe al aparato público como algo puramente técnico y neutro en materia de intereses y valores.

El llamado de Kliksberg a la modernización de la gestión del Estado se transformó en una convocatoria a la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la efectividad a partir de la introducción de las tecnologías gerenciales y administrativas del mundo empresarial en el manejo de la cosa pública. La introducción del concepto de gerencia social fue el comienzo de una tensión, que todavía no termina, en los intentos por sustituir el modelo de gestión y administración del Estado de Bienestar, proveedor de servicios por oferta con criterio de universalidad e igualdad, por uno “más pequeño”, “eficiente”, “eficaz” y “efectivo”, conducido por una administración estandarizada, alineada a resultados, fácil de monitorear y evaluar.

Se puede decir que con este énfasis la función pública transformó su esencia: dejó en segundo lugar la satisfacción de las necesidades sociales, para convertir a la gestión en fin en sí misma. En la transición hacia el Siglo XXI, y a partir de este, la coyuntura mundial introdujo las llamadas reformas neoliberales o neoconservadoras que pregonaban la crisis del Estado como gestor eficiente y eficaz, y la necesidad de reducir su tamaño a partir de dos consideraciones centrales: 1) Su agotamiento como regulador de las relaciones con la sociedad civil y, sobre todo, con el sector productivo, junto a la necesidad de abrir espacio al mercado como factor regulador e impulsor de las fuerzas productivas de la sociedad; 2) La necesidad de transferir al sector privado sus responsabilidades centrales como prestador de servicios, en el proceso conocido como privatización.

La llamada “tercerización” del Estado mediante las alianzas público privadas ha sustituido su acción directa como garante de los derechos de la población, por la de operadores privados, como Odebrecht, para citar un caso de moda, que terminan distorsionando por completo el sentido de “lo público”.

## Enfoques y metodologías

Como se ve, la cuestión de las políticas públicas es compleja; de lejos, es algo más que lo técnico, de planeación, administración y gestión; como si estos asuntos pudieran ser solo técnicos. Lo técnico, lo gerencial, lo administrativo, la eficacia, la eficiencia, la efectividad, no son nada sin su dimensión política. La falacia de que los funcionarios “técnicos” son mejores que los “políticos” se desmorona ante la evidencia; las “tecnologías blandas” no pueden sacudirse de sus implicaciones políticas y las “tecnologías duras” no pueden eludir operar en contextos políticos. Como se diría desde el sentido común, las máquinas no tienen la culpa de lo que con

ellas hagan los políticos, pero terminan ligadas a los efectos que se producen mediante su uso. Un puente, una carretera, construidos en el marco de los sobornos de Odebrecht forman parte de la cadena de corrupción en tanto la materializan.

Tanto los enfoques como las metodologías que adoptan las políticas públicas responden a los contextos y las coyunturas políticas. Durante los años sesenta y setenta el enfoque conceptual de la política pública se basó en la idea de llevar los beneficios del “desarrollo” al conjunto de la sociedad. Los países de América Latina y el Caribe (ALC), en “vía de desarrollo”, debían formular sus políticas en el marco de Planes Nacionales de Desarrollo articulados a estrategias trazadas por organismos internacionales, encargados de financiar y orientar la “ayuda” a los países “subdesarrollados”.

Surgió así la planeación del desarrollo como una disciplina y la planeación sectorial como una de sus estrategias. En el caso de la educación, su lema fue “Educación para el desarrollo”. No obstante, el fracaso de la “década del desarrollo”, auspiciada por la Alianza para el Progreso (años sesenta), se vio llegar antes de que la década terminara. La ilusión de alcanzar el desarrollo y eliminar la pobreza se desvaneció ante la evidencia de que la brecha entre los países desarrollados y los subdesarrollados se había hecho cada vez más grande y la pobreza, en vez de disminuir, aumentó.

Como anota Tenti, el cambio de modelo de acumulación que se produjo durante los años ochenta generó “nuevos tipos de precariedad e inseguridad social”, localizados en una “pluralidad de escenarios sociales ocupados por una serie de actores dotados de intereses específicos” (2004, pp. 41-65), que obligaron a redefinir el lugar y el sentido del Estado y de la política pública como escenarios en los cuales se jugaban los intereses de estos actores. Este cambio significó la quiebra de la centralidad del trabajador asalariado como base del modelo de política social y aspiración colectiva, que completaba el ámbito del bienestar con las prestaciones sociales orientadas a satisfacer sus necesidades básicas y las de sus familias (en algunos casos estas “prestaciones” incluían la educación).

Completaban este cuadro de actores sociales, los “informales” y los “excluidos”; los primeros, definidos como quienes “tienen una inserción defectuosa en el mercado de trabajo”; y los segundos como los que no se integran a los campos productivos más dinámicos, los que quedan “fuera” de ellos, pero también, y sobre todo, los que no cumplen ninguna función respecto del todo social y, en especial, respecto de los intereses de los grupos dominantes de la sociedad (los “establecidos”).

Estas últimas categorías sociales, pues en esto terminaron convertidas las inmensas masas de población empobrecida, se convirtieron entonces en los “focos” de atención de las políticas sociales: los “informales,” sobre todo urbanos, los “invasores del espacio público”; y los “excluidos”, término poco apropiado, con el que desde finales de los ochenta y comienzos de los noventa se empezó a designar a quienes ni siquiera cabían en las categorías de “pobre”, “nuevo pobre”, “informal”, “estrato uno”, etc. Las políticas sociales “focalizadas” en los “informales”, los “más pobres”, los “vulnerables” (madres cabeza de familia, discapacitados, desplazados, niñas, niños, ancianos o “adultos de la tercera edad”, por ejemplo) se convirtieron en el paradigma de la “inversión social” (“gasto social”) de un Estado cada vez más desprovisto de instrumentos adecuados para hacer frente a las inequidades o desigualdades generadas por el tan deseado “desarrollo”.

Es en este contexto donde se empieza a hablar de “políticas de equidad”, que hacen énfasis en enfocar la acción en estas poblaciones sin cuestionar el modelo que produce la desigualdad. Afirman que ésta puede ser corregida dando un trato preferencial (discriminación positiva) a los sectores poblacionales más pobres, considerados “excluidos” de los beneficios del desarrollo y el crecimiento. De esta manera, la política pública de finales del siglo XX se orientó a dar prioridad a los “más pobres” y a sectores “vulnerables” y “excluidos”, dando vida a los conceptos de políticas “focalizadas”, “compensatorias”, “afirmativas” o de “discriminación positiva” (Bonafant Tabini, 2003; García, 2004).

Tal forma concebir y ejecutar las políticas públicas entró en tensión con el enfoque característico del período anterior, conocido como “políticas de bienestar”, de anclaje conceptual keynesiano en su idea del Estado de bienestar. En este enfoque, el Estado interviene directamente, ejecuta directamente, con criterio de universalidad y obligatoriedad. El Estado reparte, o intenta repartir, los beneficios del desarrollo en toda la sociedad. Debe ocuparse de acabar con la pobreza, satisfacer las necesidades de educación, salud, vivienda, servicios públicos, infraestructura, etc., en lo que se conoce como política pública por oferta, pero la lógica neoliberal rompió con esta tradición por las razones arriba descritas.

El Estado debe reducir su tamaño y la política pública debe tercerizarse con operadores privados con criterio de equidad, lo que significa cambiar a un modelo de acción por subsidios a la demanda, o lo que es igual, a una acción transformista que no resuelve sino que subsidia a sectores focalizados y no a toda la

población necesitada. El argumento central es que los recursos no alcanzan para eso y el Estado debe priorizar. De allí que en este nuevo marco los criterios de eficiencia, eficacia y efectividad, relacionados todos con el ahorro y la relación costo-beneficio, se hayan posicionado como juicios centrales de la evaluación de las políticas públicas, mediante metodologías alineadas con la obtención de resultados.

## Las políticas educativas

Las políticas educativas no escapan a las lógicas descritas. En el marco de los planes de desarrollo nacionales, las políticas sectoriales han impuesto una lógica fragmentada que ha tratado de ser superada, de manera infructuosa, con formulaciones de alcance “intersectorial” o “transversal”. Los contextos internacionales, regionales y nacionales pautan sus contenidos esenciales.

### Educación como servicio, educación inclusiva y derecho a la educación

El proceso de reformas educativas en América Latina viene de mediados del siglo pasado, con políticas diseñadas por “expertos” de los organismos internacionales, orientadas a propiciar la “modernización” de los sistemas y de las instituciones educativas, con énfasis en conceptos como “gerencia”, “eficiencia”, “administración” y “calidad”, entre otros. En un balance de las políticas educativas adoptadas en las Cumbres de las Américas de las últimas décadas, Feldfeber y Saforcada (2005) identifican tendencias centradas en la mercantilización de la educación, que le conciben como un servicio comercial más por parte del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el cual debía contar con un mercado regional abierto; además notan una concentración en ciertas problemáticas como la discriminación, la pobreza, el cuidado del ambiente, entre otros. En ambos casos la educación deja de ser considerada como un derecho fundamental.

En dicho contexto, los ministros de educación y planificación de la región concibieron el Proyecto Principal de Educación (PPE) en 1979, para dar continuidad a las políticas educativas teniendo como objetivo el año 2000, haciendo énfasis en la equidad social, la consolidación de la democracia, sentar las bases de un desarrollo duradero y avanzar en la integración regional. Entre los desafíos identificados por el PPE aparece el de “mejorar la equidad en la distribución del servicio educativo ofreciendo educación de calidad a los sectores prioritarios” (UNES-

CO-OREALC, 2001). Como se ve, destaca la expresión “servicio educativo”, que hará carrera durante los años siguientes hasta la irrupción con fuerza del llamado “enfoque de derechos”.

Este último viene desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre promulgada en 1948, pasa por la Declaración de los Derechos del niño (1959), por la Declaración sobre la Eliminación de las Discriminaciones en materia de Enseñanza (1960), por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en 1966 y entrado en vigencia en 1976, por la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1969), por la Convención Contra la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981), y por la Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

La tradición se conecta con la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), aprobada en Jomtien, Tailandia, en 1990; con la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada en junio de 1994 por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que introdujo explícitamente el concepto de inclusión y lo relacionó con el de “integración” (UNESCO, 1994). Dicho concepto de integración, ampliamente debatido, fue muy importante en la discusión sobre inclusión que se dio en la década de los noventa, sobre todo en el marco de la discapacidad y más específicamente en relación con el tema de la lucha contra la discriminación en educación.

La “educación inclusiva” promovía la convivencia con la diferencia y lo plural mediante la “integración”; impulsaba la superación de estereotipos y prejuicios y, por tanto, de la discriminación. Generó la noción de “educación inclusiva”, promotora de un camino hacia los Derechos Humanos para todos los estudiantes, con o sin discapacidad. Discusiones más recientes, ubicadas ya en el enfoque de derechos, han cuestionado seriamente el concepto de integración por aludir a intenciones homogeneizadoras que desconocen particularidades étnicas, sociales, culturales, económicas, etc., en la idea de imponer modelos hegemónicos que anulen la diferencia y la posibilidad de distinción y reivindicación de especificidades no afines al modelo oficialmente establecido. De allí proviene la idea de las “instituciones inclusivas” como sinónimo de “atención a la discapacidad en las aulas”, que restringen el sentido más amplio de la “educación inclusiva”.



El Marco de Acción de Dakar del año 2000 continuó esa línea de pensamiento y se autodefinió como “la confirmación de la visión formulada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de Jomtien en 1990 (UNESCO, 2000). En cumplimiento de estas declaraciones, y de mandatos mundiales, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) apoyó en 2002 a los ministros de educación de la región, en la formulación del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (PRELAC) que afirmó la visión inclusiva (UNESCO-OREALC, 2002).

En diciembre de 2006 se adoptó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de enseñanza a lo largo de la vida (UNESCO, 2006). Este planteamiento de la “enseñanza a lo largo de toda la vida” se inscribe ya en un marco político que va más allá de la educación inclusiva y hace puente con el enfoque de derechos actual, cuyo primer desarrollo produjo la propuesta de las 4-A esbozada por Katarina Tomasevski (Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad).

A partir de entonces, la noción de “derecho a la educación” ha tenido que dotarse de contenidos específicos, para que pueda dejar de ser una consigna general y se convirtiese en instrumentos de política educativa con capacidad de transformación de la realidad. No ha sido una tarea fácil, pues el ejercicio debe hacerse en función de particulares condiciones de tiempo y lugar, determinadas por las distintas coyunturas que se han dado desde entonces.

Esos contenidos hacen que el “derecho a la educación” se conciba como un “derecho de la persona”, “exigible” y “justiciable” como obligación del Estado”. Pinilla (2006), basándose en jurisprudencia de la Corte Constitucional, y recogiendo los aportes de la Relatora Katarina Tomasevski, presenta los contenidos y las obligaciones del derecho a la educación como derechos “universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes”, que corresponden a cuatro obligaciones, las cuales, para su cumplimiento, implican que el Estado tiene el compromiso de desarrollar actividades regulares y continuas para satisfacer las necesidades públicas de educación: derecho a la disponibilidad y obligación de asequibilidad; derecho de acceso al sistema y obligación de accesibilidad; derecho a la permanencia y obligación de adaptabilidad; y derecho a la calidad y obligación de aceptabilidad.





El tema del derecho a la educación se ha convertido en un principio universalmente aceptado, hasta el punto de haber sido cooptado por los defensores de la supremacía del mercado. No obstante, la aplicación de las acciones tendientes a garantizarlo por parte de los Estados no se ha universalizado de la misma manera. La doctora Tomasevski, en su sexto y último informe anual, presentado a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 2004, dejó constancia del aumento progresivo de los obstáculos y las dificultades para realizar su labor. La Relatora afirmó que las dificultades fueron tantas que recomendaba no renovar el mandato de la Relatoría sobre el derecho a la educación.

Valga recordar que el mandato de la Relatora consistía en “aumentar la visibilidad del derecho a la educación y eliminar los obstáculos y las dificultades para su realización”. Esto significa que, a pesar de los avances producidos en esta materia, todavía queda mucho terreno por recorrer; sobre todo cuando se toman en consideración las acciones adelantadas por los Estados en el marco de las políticas de fortalecimiento del mercado libre como regulador de la satisfacción de las demandas y los derechos sociales. Después de los aportes de Katarina Tomasevski en relación con las garantías al derecho a la educación en función de las 4-A, la situación ha cambiado.

### **Derecho a la educación, educación pública y privatización**

El enfoque de derechos en educación plantea el papel central de la educación pública como factor de garantía de su pleno disfrute. Es lo que soporta el planteamiento de las 4A de Katarina

Tomasevski. Esto significa que la educación pública constituye el ámbito por excelencia de realización del derecho a la educación y que cualquier intento por debilitarla debe ser considerado como un ataque directo a su disfrute y realización. No excluye la posibilidad de opción por la educación privada para quienes tengan los medios para realizar allí este derecho, pero define taxativamente el papel regulador del Estado y su indeclinable responsabilidad en esta materia a través de la educación pública.

Esta responsabilidad no se puede diluir en la ambigua consigna de la “libertad de escogencia” por parte de las familias, ni en la famosa “corresponsabilidad” entre el Estado, la familia y la sociedad en la provisión del “servicio educativo”. Por tal razón, las llamadas reformas educativas, a las que se hizo referencia anteriormente, amenazan la realización del derecho a la educación mediante el debilitamiento de la educación pública por disminución de la financiación, el fortalecimiento de la idea de la educación como “servicio” (que se compra y se vende) y la privatización.

Es bien conocida la síntesis de Ball y Youdell (2007) sobre las dos formas que ha asumido la privatización de la educación pública en el contexto global: la “privatización en la educación pública” o privatización “endógena”; y la “privatización de la educación pública” o privatización “exógena”. En el primer caso, se trata de procesos que “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial”. Ball y Youdell advierten que en ocasiones también se la denomina “comercialización”, aludiendo a “la aplicación de métodos de gestión y del mercado privado en los centros de enseñanza”; y agregan que un uso más restringido del término se

refiere “a la oferta de productos y de marcas, así como al despliegue de patrocinios de marcas, en los centros escolares”.

La segunda, “exógena” o “de la educación pública”, implica “la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico”, así como la recurrencia directa a “la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” Ball y Youdell, 2007, pp. 8-9).

Por su parte, Verger y Bonal (2012) complementan estas dos formas de privatización (endógena y exógena) con la tipificada por “las políticas de alianza entre el sector público y el privado (PPP, por su sigla en inglés), desarrolladas para promover mayores dosis de elección escolar y competición entre centros”, que “han adquirido una gran centralidad en la agenda educativa global” y que “se mueven de manera difusa entre las aguas de lo público y lo privado”, impulsadas en gran medida por el Banco Mundial.

El origen y desarrollo de las Alianzas Público Privadas –PPP– está ampliamente estudiado por estos autores. Se han convertido en un modelo de acción estatal (gobernanza) generalizado en todos los campos de la gestión pública, combinando lo exógeno y lo endógeno mediante políticas de interacción con el sector privado, orientadas a abrir el campo para la emergencia o expansión de proveedores privados y para la introducción de políticas, enfoques y técnicas de gestión de mercado como la competencia, la elección y los incentivos por resultados, entre otros.

Con iniciativas como esta, las PPP cubren un amplio espectro de articulación entre agentes privados y el Estado, que puede ir, desde un “estadio latente”, en el que existen centros privados pero no interactúan con el Estado, hasta un “estadio integral”, en el que “el 100 % de la educación es proporcionada por el sector privado bajo un esquema *voucher* gigantesco”. En este rango, lo importante es que la esencia del modelo PPP se resume en la consigna “financiación pública y oferta privada” (Verger y Bonal, 2012, pp. 17-18).

En Colombia, por ejemplo, existe una ley que regula las PPP (Congreso de Colombia, 2012), y la estructura del Ministerio de Hacienda y Crédito Público, la Dirección General de Presupuestos Público Nacional, cuenta con la Subdirección de Asociaciones Público Privadas (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2015). De este modo, se han consolidado los llamados *cuasi-mercados educativos*, caracterizados por alterar las lógicas de mercado regidas por la libre competencia, mediante la introducción de regulaciones para los precios de los servicios por intervención estatal.

La falacia de que la educación pueda operar como mercado perfecto que defiende la economía neoclásica, se descubre cuando Verger y Bonal anotan que “el propio concepto de cuasi-mercado educativo define la imposibilidad de que la educación sea completamente un mercado que funcione mediante la competencia perfecta”, pues “el Estado debe regular asignaciones que de otro modo pueden ser ineficientes e inequitativas” (Verger y Bonal, 2012, pp. 12-13 y 22). Lo preocupante es que se puede llegar a extremos de desregulación completa por parte del Estado, en condiciones de capitalismo salvaje, como amenazan las acciones de los gobiernos neoliberales de Macri y Temer en Argentina y Brasil.

## A manera de coda

Dicha tendencia global ha generado un amplio movimiento de resistencia desde el enfoque de derechos, a cargo del movimiento social educativo, en los ámbitos global, regional y nacional. Desde la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CME), pasando por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Campaña Red Africana sobre Educación para todos (ANCEFA, por su sigla en inglés), la Asociación Asia-Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASP-BAE, por su sigla en Inglés), el Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe (FRESCE), y las campañas nacionales por el derecho a la educación articuladas a ellas, como la Campaña Colombiana por el Derecho a la Educación (CCDE).

Así, se ha venido gestando un movimiento de incidencia en las políticas educativas que reivindica el derecho a la educación y la defensa de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica, en un contexto que en América Latina tuvo un momento de brillo con la emergencia de gobiernos que enfrentaron las tendencias neoliberales durante la década pasada (Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Venezuela), pero que hoy viven un retorno marcado por agresivas acciones regresivas de las fuerzas alineadas con la visión empresarial y privatizadora de la educación.

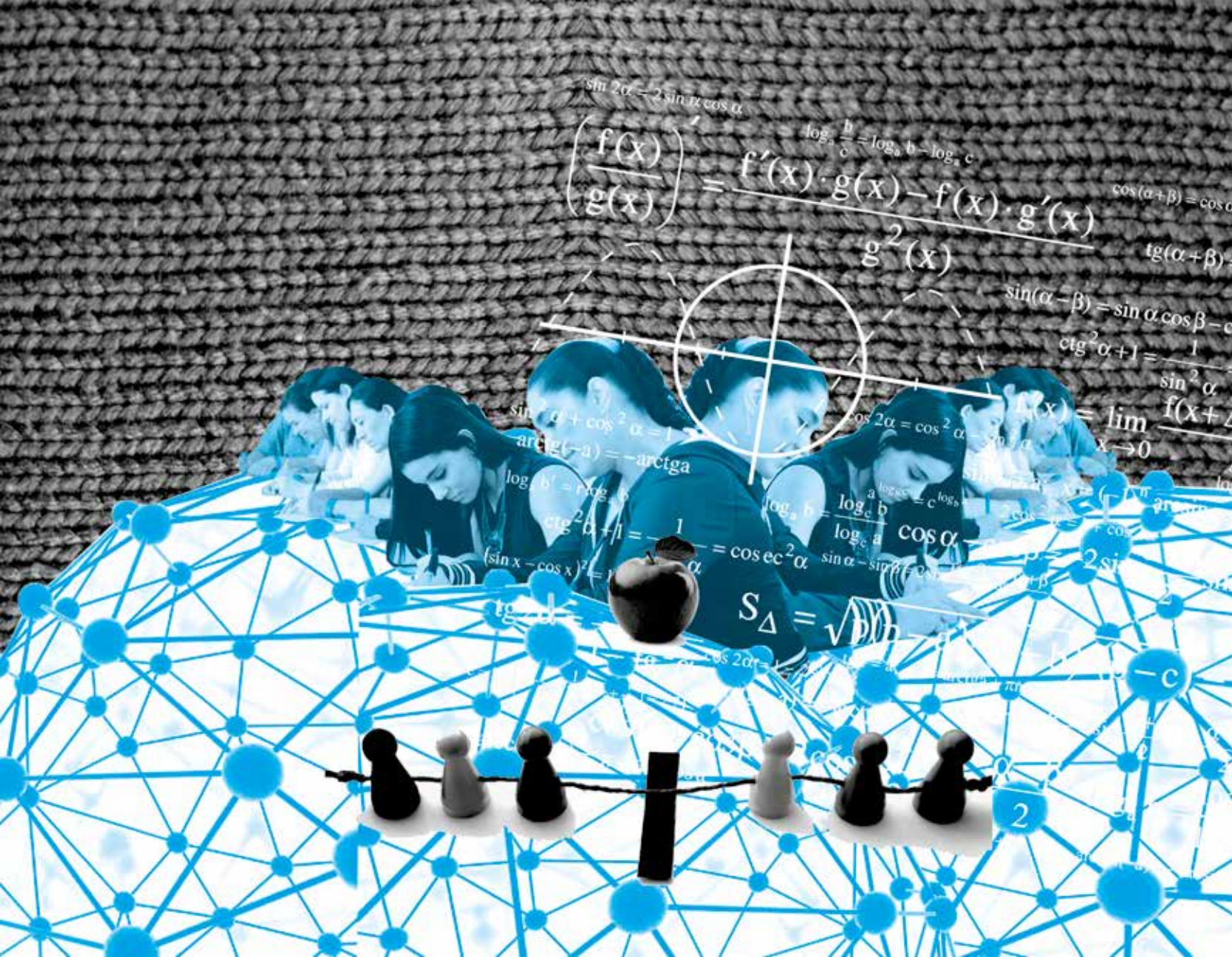
El espacio reservado para este artículo no permite analizar en detalle este escenario y tampoco precisar la ubicación en él de lo que todo esto significa en el contexto colombiano. Aproximarse a la comprensión del marco descrito resulta esencial para realizar ese ejercicio. Esta consideración es la que justifica la pertinencia de lo dicho hasta aquí.

## Referencias

- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Privatización en cubierta de la educación pública. Informe Preliminar*. Bruselas: Internacional de la Educación. V Congreso Mundial.
- Bonal, X., y Tabini, A. (2003). Focalización educativa y lucha contra la pobreza. Reflexiones a partir de algunas experiencias de América Latina. Universidad Nacional. Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2012-Enero 10). *Ley 1508 Por la cual se establece el régimen jurídico de las alianzas público privadas, se dictan normas orgánicas de presupuesto y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Feldfeber, M., y Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas. Un caso crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- García, J. E. (Ed.). (2004). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago: UNESCO, UNICEF, Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado.
- Gramsci, A. (1970). *Antología* (Selección y notas de Manuel Sacristán). México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1972). *Cultura y Literatura*. Barcelona: Península.
- Klikberg, B. (1989). *¿Cómo transformar el Estado? Más allá de mitos y dogmas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Launay-Gama, C. (2006-Julio 7). *El uso del concepto de gobernanza o/y gobernabilidad en Colombia*. Obtenido desde <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-236.html>
- Mayorga, F., y Córdova, E. (2007). *Gobernabilidad y gobernanza en América Latina*. Obtenido desde <http://www.institut-gouvernance.org/docs/ficha-gobernabilidad.pdf>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2015-Diciembre 15). *Decreto 2384. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Hacienda y Crédito Público*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mouffe, C. (1973). Hegemonía e ideología en Gramsci. *Trópicos*(1), pp. 103-142.
- Pinilla, P. A. (2006). *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pulido Chaves, O. (1998-Abril). *Hegemonía y cultura: Introducción a las estructuras culturales disipativas*. Obtenido desde <http://www.anthro-globe.com>
- Pulido, O. (2001-Noviembre). *Gobernabilidad, gestión pública y política pública*. Bogotá: Corporación Colombiana de Estudios Antropológicos para el Desarrollo CEAD.
- Pulido, O. (2016). *Estructuración conceptual y metodológica del diseño del componente seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Pulido, O., y Ángel, C. (2006). Política pública educativa: Participación e incidencia. *Las escrituras de la política. La rebelión del lenguaje* (pp. 125-148). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Tenti, E. (2004). Notas sobre exclusión social y acción colectiva: Reflexiones desde Argentina. En Laguado Duca. (Ed.), *La política social desde la Constitución Política de 1991 ¿Una década perdida?* (pp. 41-65). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales. Centro de Investigaciones para el Desarrollo.
- Torres, R. M. (2017-Julio). *El modelo educativo correista*. Obtenido desde <http://otra-educacion.blogspot.com.co/2017/07/ecuador-el-modelo-educativo-correista.html>
- UNESCO. (1994-Septiembre). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Obtenido desde [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (26-28 de abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido desde [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- UNESCO, OREALC. (2001). Balance. 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Documento de trabajo. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO, OREALC.
- UNESCO-OREALC. (2002). *Modelo de acompañamiento -apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC. Santiago de Chile, 2002*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>
- Verger, A., y Bonal, X. (2012, Septiembre-diciembre). La emergencia de las alianzas público privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), pp. 11-29. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART1.pdf>





## Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente

Teacher networks in the midst of social regulation and teacher control  
Redes magisteriais através de regulação social e monitoramento de professores

Juan Carlos Jaime Fajardo

Juan Carlos Jaime Fajardo<sup>1</sup>

1. Maestro de Sociales del Distrito de Bogotá, IED Luis Vargas Tejada; catedrático, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional; doctorando en Educación (UPN); correo electrónico: cajafa2005@yahoo.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Este artículo trata sobre los procesos de regulación social y el control docente, asuntos que tienden a instrumentalizarlo, a fragmentar la práctica pedagógica e instituir la meritocracia que fortalece el individualismo. La teoría del capital humano orienta la política educativa provocando transformaciones en la escuela, en el maestro y en los fines de la educación, incorporando un lenguaje y prácticas mercantiles. Pero, frente a ello, algunas redes magisteriales en Bogotá establecen rupturas con dicha orientación, apuestan por lo colectivo, abrazan el territorio, forman sujetos políticos y reflexionan sobre su quehacer, entre otras resistencias proactivas.

**Palabras clave:** *Regulación, control, competencias, desempeño docente, alternativas educativas, redes magisteriales.*

### Abstract

This article deals with social regulation processes and teacher control, issues that tend to instrumentalize it, to fragment pedagogical practice and to institute the meritocracy which strengthens individualism. The theory of human capital guides the education policy by causing changes in the school, the teacher and the education goals, incorporating a language and business practices. But, in order to face this, some teacher networks in Bogotá break with this orientation, opt for the collective, embrace the territory, form political subjects and reflect on their work, among other proactive resistances.

**Key words:** *Regulation, control, competencies, teaching performance, education alternatives, teacher networks.*

### Resumo

Este artigo discute os processos de regulação e controle social professor, as questões tendem a instrumentalizar, fragmentando a prática e instituir de meritocracia pedagógico que fortalece o individualismo. A teoria do capital humano orienta a política de educação, causando mudanças na escola, o professor e os fins da educação, linguagem incorporando e prática de negócios. Algumas redes magistrais em Bogotá estabelecer rupturas com esta orientação, comprometida com o coletivo, abrangendo o território, formar sujeitos políticos, refletir sobre seu trabalho, entre outras resistência pró-ativa.

**Palavras chave:** *Regulação, controle, habilidades, o desempenho do professor, alternativas educacionais, redes magisteriais.*

## Introducción

El presente artículo se desarrolla desde tres apartados: en primer lugar, el proceso de regulación social que se evidencia a partir de la política educativa, que se manifiesta en las transformaciones de las instituciones educativas y en la subjetividad de los maestros bajo una racionalidad empresarial; en segundo lugar, trabaja el control a los maestros por medio de la evaluación de desempeño docente; en tercer lugar, la existencia de redes magisteriales que surgen a pesar de dicho contexto, expresando posibilidades de alternativas educativas.

La regulación social, el control y las posibilidades en la escuela envuelven el quehacer del maestro; aquí se abordan estos ámbitos porque constituyen el contexto escolar en el que se inscribe la práctica pedagógica, siendo necesario su reconocimiento para establecer las emergencias de apuestas instituyentes. En ese sentido, los siguientes interrogantes orientan la exposición: ¿cuáles son las transformaciones que se están dando en el maestro a través de la institucionalidad escuela-empresa y su condicionamiento hacia a la regulación social?; ¿de qué manera el control por medio de la evaluación de desempeño afecta el quehacer del maestro?; ¿las apuestas colectivas de los maestros pueden existir en la escuela caracterizada por la racionalidad empresarial?

## La regulación social del docente en la escuela actual

Este apartado se orienta por el siguiente interrogante: ¿cuáles son las transformaciones que se están dando en el maestro a través de la institucionalidad escuela-empresa y su condicionamiento hacia a la regulación social? Para contestarlo, se desarrollan tres ámbitos: El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias; las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social, y la configuración del docente neoliberal como fruto de dicha regulación.

### El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias

Los cambios económicos y políticos presentados en las últimas décadas han profundizado la apropiación capitalista del trabajo y de los bienes inmateriales: en las relaciones —capitalismo relacional—, los afectos —capitalismo afectivo— y en el saber

—capitalismo cognitivo— (García, 2010). Esto, en medio de la tendencia a asumir el pensamiento único (Ramonet, 1999), en el que el saber, las destrezas y el cerebro social son absorbidos por el capital (Marx, 1972), proceso denominado ahora por diferentes teóricos como capital humano (Shultz, 1961; Blaug, 1976; Becker, 1993)<sup>2</sup>. Según esta teoría, la inversión que cada individuo hace en la educación de sí mismo lo convierte automáticamente en capitalista, en un sujeto con capital cultural, en palabras de Bourdieu (1970): quien debe ofertar sus competencias, pues no es que no haya empleo, sino gente no empleable.

Sobre todo, porque, sin desconocer la existencia de procesos productivos de bienes tangibles, en los procesos productivos actuales los bienes intangibles han cobrado relevancia. He aquí una ruptura con la producción únicamente de capitalismo industrial, pues como señala Mario Ukerfeld, mientras éste se basa en el gasto de fuerza física para la producción de mercancías, el capitalismo cognitivo emerge y requiere de otro tipo de energía para la producción de los trabajos informacionales, a tal punto de que diferentes países han enfocado sus economías a la generación de valor agregado a las mercancías, transitando hacia las economías del conocimiento (Compartir 2014).

Estas formas del capitalismo han influido directamente en la orientación de la política educativa internacional; en ese marco, los saberes, habilidades, afectos y relaciones entran a constituir una parte fundamental en los procesos educativos. De ahí que la llamada economía del conocimiento esté orientando transformaciones en gran parte de la legislación y en las instituciones educativas, tanto en el ámbito superior como básico, configurando nuevas subjetividades en sus actores. Se vive bajo la promesa de felicidad individual y de éxito asegurado, se acepta trabajar en condiciones de un espantoso estrés, lo cual fabrica infelicidad en lógicas de la competitividad (Bifo, 2003), profundizando lo que Marx denominó trabajo alienado, produciendo lo que Tezanos (1990) entiende como hombres parciales.

Lo anterior incide en las cotidianidades escolares, pues las políticas educativas buscan responder a las necesidades del proceso de globalización y adaptar la educación a los procesos productivos. Para esto, la escuela debe cumplir la función de socializar, instruir y certificar. Respecto a la primera función, Paz (2006) considera

2 Autores citados, entre otros, por Ignacio Falgueras en el texto: *El capital humano, orígenes y evolución*, Universidad de Málaga, temas actuales de economía.



que socializar se expresa en lo cognitivo, lo moral y lo relacional, es decir, es una socialización cultural que trasciende el ámbito de los contenidos, a lo que no escapan los maestros. En ese sentido, la reforma educativa no solo es para responder a los hechos económicos, sino que hace parte de los mismos hechos (Popkewitz, 1994), por lo que su implementación, y su adhesión por parte de la comunidad educativa, reconfigura la escuela actual y sus actores.

En tal contexto productivo, el trabajo intelectual juega un rol fundamental, en él están los maestros y profesionales en general, así como los futuros bachilleres. La política educativa actual propone, entre otras, tres habilidades de las competencias ciudadanas (interpretar, argumentar y proponer), las cuales, para el caso de los jóvenes que trabajan en el ámbito del servicio al cliente, como en los *Call Center*, se expresan en: saber interpretar lo que dice el cliente para descubrir sus deseos de consumo, saber resolver los conflictos del cliente con la empresa para conciliarlos y saber proponer alternativas para garantizar los procesos de fidelización comercial:

En cuanto a la instrucción, se promueve una serie de habilidades cognitivas que perfilarían los objetivos de la educación; según la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Unesco (1996), el aprendizaje durante la vida se basaría en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Llama la atención que no se nombra el aprender a pensar<sup>3</sup> y transformar el contexto<sup>4</sup> como pilares fundamentales. Las formas de aprendizaje propuestas por la Unesco responden a lógicas del sector productivo (Kalvarino, 2009): lo técnico —saber—, lo metodológico —saber hacer—, lo personal —saber ser—, lo social —saber vivir juntos—, lo que lleva a una mecanización de lo humano (Escobar, 2012).

Lo anterior afecta necesariamente las políticas educativas de los diferentes países, pues exige reformas en el sistema educativo y transformar la escuela y los actores educativos, dirigiéndolos a tales perspectivas; para concretar las transformaciones se implementan nuevos procesos de regulación social<sup>5</sup> (Popkewitz, 1994) que van reconfigurando la subjetividad magisterial.

3 Para Hugo Zemelman existe una diferencia entre conocer y pensar la realidad.

4 La política educativa se limita a reconocer el contexto para su adaptación o mitigación, pero no para su transformación, simulándolo por medio de los llamados ambientes de aprendizaje.

5 Popkewitz utiliza el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos.



### Las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social

Las transformaciones en la política educativa, mencionadas en el apartado anterior, han llevado a una inserción de la escuela pública en el modelo económico, empleando para ello tres caminos: la educación en función del sistema empresarial, la lógica de dicho sistema empresarial en los procesos educativos y la profundización de la inversión privada en el sector educativo. En cuanto a la inserción de la educación en función del sector empresarial, economistas como Freeman, Hartog y Oosterbeek, durante las décadas de 1970 y 1980:

[...] instalaron la idea de que muchos trabajadores estaban sobre-educados y que parte de los conocimientos aprendidos en la escuela no eran necesarios para los puestos de trabajo que desempeñarían; proponiendo que los contenidos formativos básicos que necesitaban los trabajadores debían emanar de las necesidades de las empresas (Molano, 2013, p. 15)<sup>6</sup>.

Estos criterios llevaron a la instauración de discursos y medidas educativas de “pertinencia”. Tal racionalidad incidió en algunas reformas educativas como la jornada única, que disminuyeron la intensidad horaria de las ciencias humanas y enfatizaron en las matemáticas, las ciencias y el bilingüismo; hubo una especializa-

6 Es posible encontrar la referencia revisando el texto de Jaime y Guevara (2013). *Políticas públicas de educación en la evaluación docente del Estatuto 1278 de 2002*.

ción de la educación media y articulación con el ciclo técnico; un ajuste de los programas educativos de acuerdo a las necesidades del sector productivo; cambios en los procesos evaluativos; y un incremento en las funciones de los docentes, entre otras medidas, dadas bajo la lógica de educación para el trabajo<sup>7</sup>.

Con la pretensión de ajustar la educación a las necesidades productivas, la OCDE (2015) diagnosticó que en Colombia el 45% de los empresarios perciben falta de personal calificado para su demanda, y que desde su perspectiva la educación necesita centrarse en generar valores a los procesos productivos (Compartir, 2014), lo cual es denominado “pertinencia”.

En cuanto a la inserción de la lógica empresarial en la escuela pública, se ha impuesto una serie de conceptos y prácticas que han cambiado y continúan cambiando la vieja noción de escuela, sus prácticas y las subjetividades de la comunidad educativa; por ejemplo, nociones como la evaluación provienen de la fábrica (Galvarino, 2009), la de desempeño, de las oficinas de personal (Montenegro, 2003), la de competencias, de la cultura empresarial, y así sucesivamente todo el entramado conceptual de la educación, como los estándares, procesos de calidad, gerentes educativos, indicadores de gestión, etc., se ha establecido en la lógica empresarial, llegando a lo que Ball (2003) ve como gerencialismo, performatividad y profesionalismo. Incluso, a pesar de la derogatoria del Decreto 230 sobre promoción automática, en lo cotidiano las instituciones se preocupan por el índice de “mortalidad académica”, no por los procesos de formación, sino por la evaluación externa.

La inserción de este entramado conceptual empresarial en la escuela hace parte de la regulación social. Al respecto, Popkewitz considera que: “El nuevo vocabulario de reforma mantiene los mitos tradicionales, al tiempo que configura nuevas pautas de regulación social” (1994, p. 152).

En cuanto a los procesos de acumulación privada en la educación pública, por ejemplo, los de concesión<sup>8</sup> por medio de las llamadas alianzas público privadas —APP—, y los convenios educativos, en los cuales se transfieren recursos públicos a lo priva-

do<sup>9</sup>, se han reforzado en las últimas décadas mediante la configuración de una percepción, en diversos sectores de la sociedad, que asume que lo privado es mejor que lo público. Basta recordar las movilizaciones del año 2012 en Bogotá, en las que padres de familia, algunos maestros y estudiantes defendían los colegios en concesión ante la amenaza de retornarlos a lo público.

La injerencia empresarial en lo educativo ha llegado a tal punto que la OCDE (2016) recomienda la participación del sector privado en los diseños curriculares de la educación básica y media, así como en los procesos evaluativos, particularmente en los que hay énfasis técnico. En el fondo, los neoliberales piensan que la educación debe someterse al juego de la libre competencia y que los conocimientos, las capacidades adquiridas y las habilidades son un “supremo bien” por el que “cualquiera pagaría un precio” (Vergel, 2012, p. 4).

Así, los procesos de regulación social en torno a la escuela-empresa se soportan en una cascada normativa<sup>10</sup>, principalmente desde la Ley 715 de 2001, que ha tenido implicaciones en el proceso educativo. Tales transformaciones legislativas circulan en las instituciones públicas y privadas, y han producido unas dinámicas administrativas, académicas y laborales en los colegios de educación básica y media en las que los mecanismos de control interno van marcando las pautas a seguir bajo una lógica de indicadores de “calidad” (como el Índice Sintético de Calidad –ICSE), estándares, planes de mejoramiento y evaluaciones estandarizadas. En síntesis, en palabras de Popkewitz (1994), se ha configurado una epistemología social que concibe a la escuela como empresa, la cual requiere de docentes acordes a tales principios, y eso se expresa en su quehacer cotidiano.

7 A partir del año 2014, en las Pruebas Saber 11 de Colombia, que evalúan a los bachilleres, se eliminó la Filosofía como ámbito a tener en cuenta, incorporándolo al escenario de Lectura crítica.

8 Entregar colegios construidos y dotados por la administración pública a particulares. A cambio de la suma anual de 937.740 pesos por niño atendido (en 2014).

9 Según la OCDE (2015), el proceso de privatización de la educación en Colombia es más alto que el del promedio de países pertenecientes a dicho organismo: Las instituciones privadas matriculan el 19% de los estudiantes de primaria y secundaria -el promedio de la OCDE es del 10% y 14%, respectivamente- y el 23% de educación media -el promedio de la OCDE es del 19%-.

10 Pueden mencionarse: Decreto Ley 1278 de 2002, Estatuto Docente; Decreto 3020 de 2002, normas técnicas; Decreto 1850, jornada laboral; Decreto 230, promoción automática (derogado); Decreto 1528, monitoreo de información; Decreto 1283, inspección, vigilancia y las competencia de evaluación; Decreto 501 de 2016, sobre jornada única; o Decreto 915, sobre carrera docente, entre otros.

## Configuración del docente neoliberal como fruto de la regulación social

Si bien la implementación de las políticas se da en medio de tensiones con lo existente, las prácticas escolares se efectúan principalmente en un contexto escolar con enfoque empresarial, lo que unido a la formación y evaluación por competencias ha modificado el quehacer docente tanto en su subjetividad como en sus prácticas pedagógicas, transformadas en función de los objetivos previstos por las políticas educativas. Se confirma así lo dicho por Romagnoli y Barreda: “las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas no solo afectan o repercuten sobre la percepción de la realidad, sino en las prácticas sociales” (s.f., p. 4), en este caso, en las prácticas pedagógicas.

Una primera transformación en el quehacer del maestro se expresa en su rol en la escuela, pues la política educativa busca, entre otras cosas, reformar la profesión para que sea funcionario (Fecode, 2012). Para ello, se estipulan indicadores de gestión, se establecen manuales de funciones y se propone un marco curricular nacional, lo que evidencia la tendencia de cambio, del maestro productor de saber pedagógico y de cultura, a funcionario que cumpla tareas encaminadas a la estandarización y a la llamada “calidad” en términos eficientistas. Al respecto, afirma la OCDE (2009) que los docentes eficaces son importantes. Esto ha llevado al tránsito del magisterio hacia un docente que se limita a implementar las políticas educativas.

Una segunda expresión de la transformación del docente en su subjetividad, fruto de la regulación social del magisterio, es la llamada meritocracia, ligada a lógicas mercantiles, pues ya no se exige el alza del salario de manera colectiva, sino que se recurre con frecuencia a las evaluaciones de competencias, a estudios de posgrado para incorporar capital cultural o para ascender en el escalafón docente, asumiendo la meritocracia como una de sus cualidades indispensables; según Romagnoli y Barreda:

[...] existen esquemas de percepción que repiten el discurso dominante y naturalizan las condiciones objetivas desiguales, como condiciones adversas, falta de méritos e imposibilidades individuales, llegando al extremo de culpabilizarse a sí mismo de los “negativos” resultados en los ascensos, antes que a cuestionar la política existente (s.f.).

Una tercera expresión de la transformación en el quehacer del maestro tiene que ver con los cambios sufridos en los enfoques pedagógicos, en razón a que la formación en competencias parte de dos fuentes: la primera, de las empresas capitalistas que tienen

un ideal del obrero eficiente, barato, dócil y formado adecuadamente; y la segunda, de las concepciones pedagógicas del cognitismo y conductismo, que privilegian los resultados individuales en contextos específicos. Se inicia, por tanto, una crítica permanente a los modelos tradicionales en pedagogía, incluso algunas prácticas innovadoras son fácilmente cooptadas por las lógicas neoliberales.

El maestro convive en una política que pretende una educación para el mercado, basada en la evaluación y formación en competencias; así mismo, se promueven apuestas pedagógicas en función de tal propósito: maestros concebidos como operarios de currículos, *neotaylorizados*, con mayor control del tiempo por medio de mecanismos electrónicos<sup>11</sup>, presionados por la evaluación de desempeño y por las pruebas externas en una escuela de corte empresarial; expresando, como señalara Pérez (1998), la cultura neoliberal en diferentes ámbitos: desde lo social, lo institucional, lo académico, hasta lo experiencial; lo cual no quiere decir que todos los aspectos estén cooptados por el neoliberalismo, sino que éste afectan el quehacer magisterial, pues fortalece la fragmentación pedagógica.

Dichos cambios se expresan en la cultura escolar; al respecto, retomando a Sennett, y aplicando su postura a los maestros, para analizar la cultura del nuevo capitalismo en la escuela (2006, p. 11), es posible afirmar que existen tres condiciones para que “prosperar” una persona en la sociedad: primero, el manejo del tiempo, para pasar de una actividad a otra, realidad que afecta particularmente a los profesores, que son obligados a recorrer hasta tres instituciones diarias para lograr medio vivir, y que exige, en su cultura, una visión de corto plazo, pues las instituciones no ofrecen estabilidad laboral.

La segunda condición es desarrollar nuevas habilidades para responder a las demandas de la llamada globalización que, para el caso citado, exige aprender el manejo de plataformas virtuales que convierten a los profesionales en ciudadanos digitales y, además, implica llenar formatos, construir blogs electrónicos, esto es, saber ajustarse a la cibercultura y abogar por el conocimiento desechable para acomodarse a las exigencias del mercado. La tercera condición es la cultura de la renuncia al pasado, solo se valora lo presente: si usted no responde a dichas exigencias, rápidamente queda obsoleto, no importa su pasado profesional.

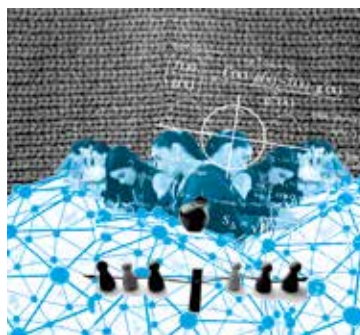
11 En Bogotá se están implementando “huelleros” en los colegios distritales para controlar el tiempo de los maestros.

Tales transformaciones en la subjetividad del maestro, antes que producirse por mecanismos represivos, se van dando principalmente por adhesión y legitimación, como señala Castoriadis (2005) al analizar los procesos instituidos, o por la regulación social descrita por Popkewitz (1994). No se limitan, en fin, a lo coercitivo, esa nueva forma de producir en el capitalismo contemporáneo: “influye en todos los niveles de la educación, pues el sistema necesita sujetos hábiles y competentes, capaces de saber y hacer en el momento y contexto preciso” (Cuesta 2009, p. 226). Se ha producido, pues, la configuración de un docente con habilidades y destrezas que son pertinentes para las necesidades de la reforma educativa, causando lo que Popkewitz (1994) llama individualismo posesivo.

## El control sobre el maestro por medio de la evaluación de desempeño

En este apartado se da respuesta al interrogante: ¿de qué manera el control por medio de la evaluación de desempeño afecta el quehacer del maestro?; su importancia radica en que además de la regulación social, aquí se presentan mecanismos de control escolar, uno de ellos, la evaluación, pues las preocupaciones cotidianas de los maestros en Colombia, particularmente de los regidos por el Decreto 1278 de 2002, giran alrededor de la evaluación anual de desempeño, que tiene implicaciones en la estabilidad laboral, pues se pierde con un puntaje menor a 60 puntos y es prerrequisito para el escalafón; al tiempo, afecta la cotidianidad pedagógica porque se ha constituido en herramienta de acoso laboral y de control ideológico.

Con todo, los procesos de regulación social dados a partir de la Ley 715 de 2001, y de la evaluación como mecanismo de control, condicionan el proceso educativo. Se evalúa institución, docentes y estudiantes, lo cual debe expresar procesos de estandarización; esto responde al enfoque de rendición de cuentas de la actual política evaluativa (Niño, 2007). Los maestros enfrentan la presión por las evaluaciones, tanto en períodos de prueba, como de desempeño, lo cual provoca temor diario entre los maestros nombrados bajo tales condiciones.

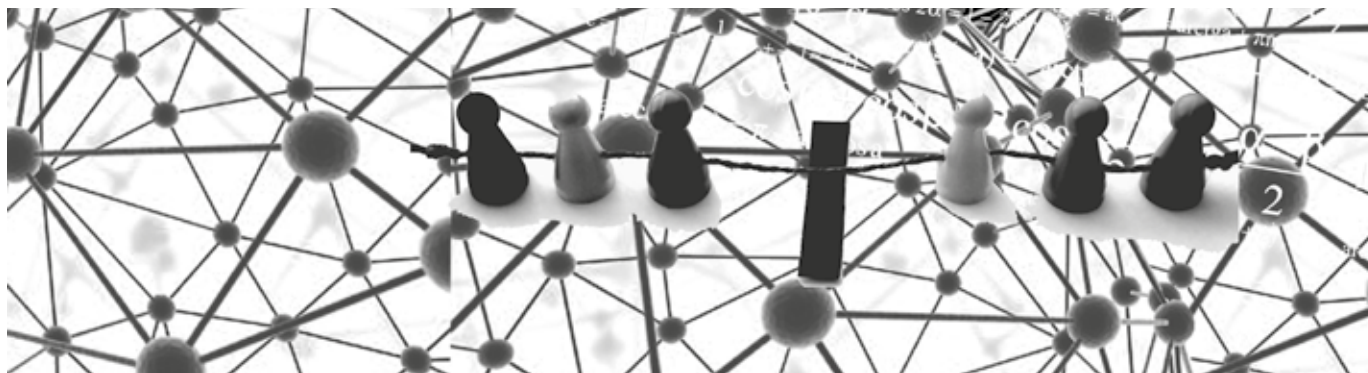


Si bien el proceso de regulación social tiende a prescindir del control, es evidente la coexistencia de estos dos mecanismos para implementar la reforma educativa. Se propone que dichos controles sean técnicos y sociales (Compartir, 2014), buscando fiscalizar el horario, el tiempo de la clase, los contenidos, los resultados, el ingreso a la carrera docente y los procesos evaluativos (OCDE, 2015); así, como sostiene Popkewitz (1994), el control como expresión del poder todavía está con nosotros en lo teórico y en lo práctico de las instituciones.

Los mecanismos de control inciden, tanto en las cotidianidades escolares, como en el quehacer magisterial, pues, pese a existir la libertad de cátedra, es necesario responder a las evaluaciones de desempeño, y eso produce una permanente tensión en el aula, lo que, según Álvarez (2007), lleva a la pérdida de autonomía curricular y a un mayor control para los docentes.

Así, la responsabilidad sobre los resultados evaluativos de los estudiantes se delega casi totalmente a los maestros, especialmente porque para promover las lógicas del capital humano se incrementa la formación en habilidades y procedimientos relacionados con las competencias laborales y ciudadanas. Esto influye en el momento de la aplicación de las pruebas estandarizadas en los colegios, las cuales evalúan tales competencias en los estudiantes, y si éstas son bajas se culpa de los resultados a los maestros, desconociendo que: “la desigualdad está producida antes de sentarse a responder, debido a que las competencias se producen socialmente; además, esos asuntos evaluativos desconocen otros factores del proceso educativo (Bustamante, 2013).

En ese orden de ideas, la política de evaluación docente responde a un criterio que ha aparecido en las últimas décadas respecto a los procesos de calidad educativa, el cual consiste en que ella depende de la calidad de los docentes (Montenegro, 2003; Robalino y Körner, 2007), lo cual ha llevado a implementar procesos evaluativos a este sector de la comunidad educativa y a endilgarle la crisis del sistema. Allí los mecanismos de control juegan un papel fundamental y, para acentuarlos, la Fundación Compartir y el MEN están proponiendo ahora la llamada evaluación multidimensional, que profundiza el control social y tecnológico a los maestros, mientras les enmarca en el enfoque de rendición de cuentas, pues si los estudiantes fueran mal evaluados el maestro también lo sería, es decir, cambia la forma de evaluación, pero no los criterios eficientistas.



Esta medida evaluativa, aparte de promover actividades desde la función instrumental de la evaluación, no solo lleva a dar cuenta de la consumación de la política educativa, sino que impulsa su ejecución, por ello se considera pilar fundamental de dicha política. Por ende: “la evaluación de desempeño determina la práctica educativa, para bien o para mal de los docentes, de tal manera que éstos pueden limitarse a cumplir con los elementos requeridos en la evaluación” (Robalino y Körner, 2007, p. 35), lo que lleva en muchos casos a una estadística formal, pero no real, de la evaluación de desempeño.

Cada vez es mayor el número de maestros a quienes se les aplica este procedimiento; específicamente en Bogotá, hasta agosto de 2016 existían en carrera, entre docentes y directivos docentes, un total de 29.449, de los cuales 16.072 estaban bajo el régimen del Decreto 1278 de 2002<sup>12</sup>, un 54% de ellos son evaluados anualmente, esto sin tener en cuenta que hasta esa fecha existían 6.102 maestros provisionales a quienes la nueva legislación prevé evaluar. Tal proceso de control evaluativo presupone un mayor control para la implementación de la política educativa en este sector de maestros. Sin embargo, a pesar de semejante medida, es evidente la participación de esos maestros en redes y colectivos magisteriales que resisten y proponen alternativas pedagógicas y sociales, como se expondrá en el siguiente apartado.

12 Datos tomados del derecho de petición dirigido por la Secretaría de Educación del Distrito al profesor Octavio Vásquez, con fecha de 25 de agosto de 2016.

## Expresiones de las redes magisteriales en la escuela actual

En este apartado se da respuesta al interrogante: ¿De qué manera se expresan las redes magisteriales en medio de la regulación social y el control escolar?, y para hacerlo es necesario ver que el estudio sobre las condiciones de posibilidad, en medio de la regulación social y el control para la emergencia de prácticas pedagógicas alternativas, implica asumir una postura crítica sobre la escuela, cuestionando los planteamientos que la limitan a a un instrumento ideológico estatal, para considerarla como un escenario de conflicto. Es decir, en la escuela se pueden efectuar procesos educativos para el cambio, a pesar de las pretensiones de regulación y control de las políticas educativas estatales. Desde esta perspectiva, el estudio de la realidad no se reduce a lo que existe, sino que le entiende como campo de posibilidades (Santos, 2009, p. 19).

Las experiencias pedagógicas que resisten a la política hegemónica se presentan y es urgente reconocerlas. En Colombia, pese a la pretensión de que el maestro actúe como un operario del currículo preestablecido, controlado y presionado, especialmente por la evaluación externa, hay docentes que se resisten a estas lógicas y apuestan por una pedagogía emancipatoria, maestros que han encontrado formas de “resistir” y “construir alternativas” al colectivizarse con sus pares.

Al respecto, pueden citarse diferentes experiencias que dan cuenta del alcance de los colectivos de maestros, bien en la construcción de proyectos alternativos o en la configuración de otros modos de hacer escuela y resistir los cambios que se imponen

desde las políticas, algunas de éstas sistematizadas por los mismos maestros, como la Expedición Pedagógica, adelantada en Colombia durante los años de 1990 y sostenida aún por algunos colectivos de maestros; otras estudiadas por investigadores como Martínez (2008)<sup>13</sup> o instituciones como el IDEP<sup>14</sup>; y otras convocadas o dinamizadas por Fecode u organizaciones educativas de los maestros. Ello expresa la existencia y relevancia que tiene hoy la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con perspectiva alternativa a lo instalado.

En el caso de Bogotá, algunos de estos colectivos y redes cuentan con la participación de maestros del Estatuto 1278 (Ver *Tabla 1*), que re-actúan desde diferentes lugares: algunos centran su trabajo en el territorio, como el colectivo “Libremente con la Escuela Popular en Bosa”; otros se concentran en prácticas de frontera<sup>15</sup>, como la “Red de emisoras alternativas del Territorio Sur (REATS)”, la “Red Tejiendo sueños y realidades”, el “Colectivo Viento del Sur<sup>16</sup> (Nuevos maestros)” y la “Tulpa Educativa”. Finalmente, otros definen su trabajo de la investigación pedagógica, como, entre otros, la “Expedición Pedagógica de Bogotá” y “Sinapsis”. Todos coinciden en la necesidad de repensar el quehacer educativo y pedagógico, para construir una alternativa a la política hegemónica y aportar a la transformación social<sup>17</sup>.

**Tabla 1.** Integrantes de las redes investigadas por estatuto docente

Red o colectivo	Estatuto 1278	Estatuto 2277	Otro
Colectivo Viento del Sur	86%	14%	0
Tejiendo sueños y realidades	50%	30%	20%
Red Tulpa	50%	37.5%	12.5%
La REATS	0%	100%	0%
Colectivo del Mutis	70%	30%	0%
Maestros en colectivo	75%	25%	0%

Fuente: elaborado por autor

El Colectivo Viento del Sur (Nuevos maestros por la educación) ha dinamizado apuestas colectivas desde diferentes instituciones, áreas y territorios; durante los últimos cinco años ha vivido tres grandes momentos que orientan su quehacer: 1) La consulta escolar contra la gran minería; 2) La desnaturalización de ideas, prácticas y relaciones neoliberales en la escuela y, actualmente, 3) La construcción de nuevas relaciones sociales para la emancipación.

En esta búsqueda comprendemos que, a pesar de las racionalidades empresariales y mercantiles impulsadas por el MEN en la escuela, existen posibilidades en ésta para construir proyectos políticos y pedagógicos alternativos, siendo fundamental la constitución de colectivos y redes de maestros que decidan educar para la transformación social<sup>18</sup>.

La red TULPA está conformada por varios colectivos de docentes (Sinapsis pedagógica, Red de emisoras alternativas del territorio sur (REATS), La Quinta, Taiyari y Flor de fango), interesados en la consolidación del currículo alternativo para la vida digna: “La TULPA, siguiendo a Gramsci, se asume como red de colectivos de intelectuales orgánicos; lucha por un mundo más humano, teniendo como eje la defensa de la vida y la humanidad”<sup>19</sup>. Por su parte, la REATS se constituyó en 2002, a partir de la inquietud de varias maestras de la localidad de Ciudad Bolívar:

13 Después de un mapeo de experiencias en Iberoamérica, se centra en el estudio de cinco colectivos y redes pedagógicas para indagar sobre su quehacer y el alcance político-pedagógico de sus acciones, tanto en el agenciamiento de transformaciones educativas y pedagógicas, como en las reconfiguraciones de su subjetividad política, provocadas por las interacciones colectivas (Martínez, 2008).

14 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, de Bogotá, ha asumido como una de sus líneas de acción el reconocimiento, por medio de la investigación, de diferentes prácticas y experiencias pedagógicas de los maestros.

15 Nombre dado por el Círculo Pedagógico de la ADE a las prácticas pedagógicas de los maestros que articulan el aula y el territorio.

16 En el año 2014 el colectivo asumió el nombre de Nuevos Maestros por la Educación (NME, Bogotá), al constituirse como una corriente magisterial de orden nacional junto a otros colectivos de maestros pertenecientes al Movimiento Por la Defensa de los Derechos del Pueblo (MODEP).

17 En Bogotá existen otras redes magisteriales, como por ejemplo: Red de oralidad, lectura y escritura (OLE); Red de docentes investigadores (RDDI); Red de género (REDEG); Red de Rectores (CIR); Red de Orientadores y orientadoras del Distrito; Red de artes y Red de Educación Física, que no se concentran en cuestionar la política educativa.

18 Nuevos Maestros por la Educación. “Nuestro Andar Pedagógico”. Ponencia presentada, para lectura de pares, al VIII encuentro Iberoamericano de redes pedagógicas, agosto de 2016.

19 Información consignada en la Ficha de Reconocimiento de Experiencias Educativas, como parte del trabajo investigativo para el proyecto “Acción colectiva de las redes magisteriales, configuración de subjetividades y alternativas educativas”, adelantado por el autor.

En cada colegio llamado nodo de la RED se realizan actividades propias de comunicación, es especial de radio escolar. Periódicamente el grupo coordinador se reúne y planea y ejecuta acciones como el encuentro de los colegios que pertenecen a la RED (Entrevista a la profesora Margarita Duarte, integrante de la red, noviembre de 2016).

Finalmente, el colectivo del Mochuelo es una apuesta colectiva particular, pues, además de no nombrarse como colectivo, se expresa principalmente como institución educativa, su apuesta inició hace cinco años con maestros y maestras interesados en el problema ambiental y rural:

La propuesta pedagógica responde a la crisis ambiental que se expresa en nuestro territorio con la presencia del Relleno Sanitario Doña Juana y el Parque Minero Industrial y sus efectos sociales, políticos y ecológicos (Entrevista a la profesora Nancy Bonilla, integrante del colectivo, marzo de 2016).

Para concretar sus apuestas políticas, estos colectivos se organizan en diversas formas: redes, comisiones, comités, etc., se movilizan y extienden sus acciones en escenarios escolares, académicos y gremiales desde proyectos pedagógicos y políticos. En cuanto a sus actividades académicas, han adelantado, por ejemplo: El foro “El sur también existe”, realizado por REATS en la localidad de Ciudad Bolívar con el propósito de visibilizar las necesidades educativas de la localidad; el encuentro “Otra educación es posible”, organizado por Viento del Sur en la localidad de Puente Aranda, buscó aportar a la construcción de una apuesta educativa alternativa para la ciudad; el encuentro “Estudiosos y estudiantes de sociales”, planteado por Tulpa Educativa y Viento del Sur en Ciudad Bolívar, quiso visibilizar prácticas pedagógicas

desde estas ciencias; y el “Congreso Educativo Bacatá”, en el que participaron colectivos magisteriales y universitarios para pensar la educación.

Igualmente, las redes construyen y tejen vínculos entre sí, sus integrantes se unen con otras personas, ampliando el mensaje. Los lazos desbordan al magisterio porque se establecen acciones colectivas con organizaciones sociales, trascendiendo lo escolar y enraizándose en los territorios. Al respecto, vale la pena mencionar lo sucedido entre REATS y la Asamblea Sur en la localidad Ciudad Bolívar, que se aliaron en la defensa del territorio frente a los problemas ambientales; los vínculos entre la Red Tejiendo sueños y realidades y la Mesa ambiental de la Universidad Nacional; o los lazos entre Viento del Sur, la Escuela Popular del MODEP, la Junta de Acción Comunal del Tejar, la IED Luis Vargas Tejada y su Asociación de Egresados, para “Sembrar esperanza en el territorio” de la localidad de Puente Aranda. Tales relaciones buscan construir tejidos sociales desde la perspectiva de fundar el territorio desde la escuela.

En estas y otras prácticas educativas existen y persisten una serie de posibilidades en las que los maestros, partiendo de la crítica a la política educativa hegemónica, afirman y construyen acciones emancipadoras. Estos colectivos o redes pedagógicas se asumen como escenarios de subjetivación docente (Martínez, 2008), con ellos es posible abrir grietas a la política educativa instituida y crear, como plantea Holloway, posibilidades para que el maestro se afirme como sujeto de resistencia y sea transformador de realidades desde sus prácticas. Estas ocasiones se concretan en la medida en que han establecido rupturas con los procesos de regulación social y con los mecanismos de control instalados hoy en la escuela.

## Referencias

- Álvarez, M., y Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes. *Edu-tec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, No. 24, pp. 1-15.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, performatividad y gerencialismo. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 36, pp. 87-104.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bustamante, G. (s.f.). *La moda de las “competencias”*. Obtenido desde <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf> [Fecha de acceso: 29 nov. 2016].
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- Cuesta, M., y Óscar, J. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista de investigaciones Universidad Nacional a Distancia*, 8(2), pp.225-233.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2010). *Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) Tomo I*. Bogotá: DNP.

- Escobar, A. (2012). *Las fábricas de charlas en Santiago de Chile: materialidad y subjetividad del trabajo en los Call Centers*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Falgueras, I. (s.f.). *El capital humano, orígenes y evolución*. Málaga: Universidad de Málaga. Obtenido desde <http://www.economiaandaluza.es/sites/default/files/La%20teor%C3%ADa%20del%20capital%20humano.pdf>
- Fecode, (2012). *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA*. Manuscrito en preparación. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones CEID.
- Galvarino, J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Malo, P. (2003). *La empresa educativa, la escuela*. Obtenido del 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.observatorio.org/>
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(16), pp. 16-21.
- Martínez Pineda, M. (2008). *Redes pedagógicas*. Bogotá: Magisterio.
- Marx, K. (1972). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Decreto 1278*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *La educación en Colombia*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf)
- Montenegro Aldana, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Niño, L. (2007). *Políticas educativas, evaluación y meta evaluación*. Bogotá: Centro de Estudios Poéticos Hispánicos y Grupo de Investigación Evaluándonos.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde [http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview\\_Colombia\\_ESP.pdf](http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf)
- Paz Abril, D. (2006). *Prácticas escolares y socialización*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Coruña: Fundación Paideia.
- Ramírez y Lechuga. (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas pedagógicas rurales*. Documento presentado en el VII Congreso Latinoamericano de sociología rural, Quito.
- Ramonet, I. (1999). El pensamiento único. *Revista Inetemas*, No. 16, pp. 4-5.
- Robalino, M., y Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Romagnoli, M., y Barreda, A. (s.f.). *Educación y reproducción de la desigualdad: Políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Salazar, C. (2016). *Escuela o empresa: ¿Galtón en las aulas?* Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://lapublicadepozueloaravaca.blogspot.com/2012/02/escuela-o-empresa-galton-en-las-aulas.html>
- Santos, B., y Gandarilla Salgado, J. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo Veintiuno.
- Sennet, T. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tezanos, J. (1990). *Comunidad y sociedad como paradigmas políticos*. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27375>
- Vargas, X. (2016). *El aprendizaje y el desarrollo de las competencias*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <http://www.slideshare.net/juankramirez/aprendizaje-competencias-9063587>
- Vergel, C. (2012). *Las políticas educativas del imperialismo en el siglo XXI*. Obtenido el 29 de noviembre 2016 desde [http://sindeu.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4:la-politica-educativa-del-imperialismo-para-el-siglo-xxi&catid=4:educacion&Itemid=3](http://sindeu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4:la-politica-educativa-del-imperialismo-para-el-siglo-xxi&catid=4:educacion&Itemid=3)
- Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Obtenido el 29 de noviembre de 2016 desde <https://es.scribd.com/doc/141760798/Zemelman-Pensar-teorico-y-pensar-epistemico>







## Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas

International discourses, the quality of education and public policies  
Os discursos internacionais, a qualidade da educação e as políticas públicas

Gloria Elena Herrera Casilimas

Gloria Elena Herrera Casilimas<sup>1</sup>

1. Profesora de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Antioquia. Doctora en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: casilimas79@hotmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El presente artículo de reflexión aborda los planteamientos sobre educación de distintos organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, entre otros), para identificar los conceptos esenciales, regularidades y formaciones discursivas que se generan en el campo mundial sobre la formación de maestros y la educación, y su incidencia en las políticas públicas de los países latinoamericanos, entre ellos Colombia, durante los últimos decenios. Las ideas expuestas surgen de la investigación sobre los procesos de acreditación de las escuelas normales superiores del país en el presente siglo y los retos que enfrentan<sup>2</sup>. Este apartado del estudio se basó en el análisis del discurso desde rasgos arqueológicos y genealógicos.

**Palabras clave:** Educación, discursos, organismos internacionales, políticas públicas.

### Abstract

The present reflection article compile the education approaches of different international organizations (ECLAC, UNESCO, World Bank, among others) to identify the essential concepts, regularities and discursive formations generated around the world about the formation of teachers, the education, and its impact on the public policies of Latin American countries, including Colombia, during the last decades. The ideas presented arise from the research on the accreditation processes of the higher normal schools of the country in this century and the challenges they face. This section of the study was based on discourse analysis from archaeological and genealogical traits.

**Key words:** Education, discourses, international organizations, public policies.

### Resumo

Este artigo de reflexão apresenta as abordagens sobre educação propostas por organizações internacionais, a fim de identificar os conceitos principais, as regularidades e as formações discursivas que são geradas no campo mundial sobre a formação de professores e a educação, e seu impacto sobre as políticas públicas nas últimas décadas. As ideias apresentadas surgiram a partir de uma pesquisa com base em recursos arqueológicos-genealógicos, que investiga os processos de acreditação colombiana que vivenciam as escolas normais neste século e os desafios que enfrentam.

**Palavras chave:** Educação, discurso, políticas públicas, qualidade da educação.

2 Investigación desarrollada para el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, con el título de *Horizontes históricos, políticas y resistencias: Reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas* (2017). Tutor Alberto Echeverri Sánchez.

## Introducción

Las últimas décadas del siglo XX, y el trayecto recorrido del siglo XXI, representan un momento particular en el desarrollo de las políticas educativas en el marco internacional, en tanto que diferentes organismos del contexto mundial y regional asumen un protagonismo excepcional en la dirección de las políticas públicas sobre educación, en especial frente a la organización de los sistemas escolares y la formación de maestros.

La consolidación de los organismos internacionales, principalmente del orden económico, en los discursos educativos, se expresa en las recomendaciones y orientaciones que han impartido a sus países miembros desde entidades como la UNESCO, la OEA, el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las cuales, usando términos como cooperación, sugerencias o recomendaciones, se han establecido como lenguaje hegemónico para la mayoría de países.

El incremento inusitado de eventos, publicaciones, estudios e investigaciones sobre la educación y la formación de maestros, organizados, financiados y desarrollados por estas corporaciones, es un elemento importante de análisis para comprender el campo de relaciones e interdependencias que se expresan en los discursos de las actuales políticas públicas del país. El análisis de estos enunciados permite ver que en las últimas décadas del siglo XX se configura un campo discursivo internacional que va a definir las políticas educativas de la gran mayoría de los países del orbe, en especial de los países denominados actualmente “de ingreso bajo y mediano” o “países en desarrollo”.

## Cambios discursivos y concepto de calidad

En estos discursos emergen categorías que entran a definir la educación y la formación de maestros, tales como: desarrollo económico, calidad, alta calidad, descentralización, competencias, evaluación, innovación, educación para el trabajo, pruebas internacionales, educación para todos, aprender a lo largo de la vida, emprendimiento, gestión, competencias, entre otras que se convierten en lugar común de los discursos y políticas educativas en el mundo.

Una de las características de esta nueva lexicografía referida a la educación es su vaguedad, los términos de moda son usados de manera generalizada, sin precisar sus significados, y sus usos reiterados expresan la pretensión de “naturalización” e incuestionabilidad de sus efectos modernizadores, tal como lo plantea Bauman:

Las palabras de moda tienden a sufrir la misma suerte: a medida que pretenden dar transparencia a más y más procesos, ellas mismas se vuelven opacas; a medida que excluyen y reemplazan verdades ortodoxas, se van transformando en cánones que no admiten disputa (2010, p. 7).

En este marco discursivo el concepto de “calidad” emerge como eje aglutinante que enmarca y encubre a los demás conceptos y procesos, definiendo nuevas configuraciones en el campo de los saberes, sujetos e instituciones, e incluso de los Estados, es decir genera nuevas recomposiciones en las relaciones de poder/saber. En este sentido, el concepto de calidad educativa se configura como el núcleo desde el cual se genera un movimiento sistémico que va más allá de los marcos de la escuela, para constituirse en una reingeniería social al servicio de la competencia económica:

Hay un área que resulta imprescindible para alcanzar el objetivo de basar la nueva competitividad en la incorporación del progreso técnico, el área de los recursos humanos: capacitación, educación, ciencia y tecnología (CEPAL-UNESCO, 1996, p. 19).

## Calidad educativa y desarrollo económico

Uno de los elementos centrales de estos discursos está fundamentado en el planteamiento de una situación de crisis de la educación, definida desde las capacidades de los sistemas educativos para responder a las exigencias de los conocimientos y destrezas necesarias para competir en el mundo de la economía global. Puesto que se evidencia un consenso en las políticas de los organismos internacionales, en la necesidad, a nivel mundial, de transformar los sistemas educativos, los currículos, las formas de enseñanza y, por ende, la cooptación y formación de los docentes:

Este agotamiento del modelo hace que los sistemas no estén a la altura de la globalización y el desarrollo. Para responder a estas exigencias se debe invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, de modo

que la educación se vincule con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, se rompa el aislamiento de las acciones educativas y su contribución se transforme en una herramienta efectiva de desarrollo económico (UNESCO-OREALC, 2001, p. 16).

El desarrollo económico se constituye en eje central de esta formación discursiva, en tanto que la educación, en especial la formación para el trabajo, es considerada un elemento determinante del crecimiento económico, así lo expresa Andreas Schleicher, director de la División de Indicadores y Análisis, Dirección de Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE:

La capacidad de los países –tanto las economías más avanzadas del mundo como aquellas que están experimentando un rápido desarrollo– para competir en la economía global de conocimientos depende cada vez más de su disposición para hacer frente a la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos (2008, p. 5).

La crisis educativa que plantean los estamentos internacionales está relacionada exclusivamente con el concepto de desarrollo económico en el panorama de la competitividad de los mercados:

Al final de la presente década conviene enfatizar el agotamiento de las posibilidades de los estilos de desarrollo educativo tradicionales y la necesidad de definir nuevas modalidades de acción coherentes con los requerimientos económicos, políticos y culturales de las nuevas estrategias de desarrollo (UNESCO-OREALC, 1991, p. 7).

En este sentido, desde la declaración de Guatemala (1989), la UNESCO-PROMELAC III, define la relación entre desarrollo y educación desde la premisa que ubica la educación como responsabilidad social de todos, en oposición a la visión que la definía como competencia estatal. En sus recomendaciones empieza a tener presencia la búsqueda de “una educación con calidad para todos”, y desde allí la UNESCO insta a los países pertenecientes a generar cambios profundos en los sistemas educativos (UNESCO-OREALC, 1991, p. 13).

## El concepto de desarrollo humano

Por otra parte, el Banco Mundial, desde uno de sus documentos rectores para el siglo XXI: *La tarea acuciante del desarrollo* (1991), plantea la formación del recurso humano como una tarea

apremiante para los países en desarrollo (p. 128), y genera nuevos significantes, en donde la educación pasa a estar estrechamente referida al “capital humano”, la “gestión del recurso humano”, la “formación del recurso humano”, todos conceptos relacionados con el rol dominante de los conocimientos tecnológicos e informáticos en el orden de la competencia global. Estos conceptos entran a hacer parte imprescindible de los nuevos lenguajes que cuestionan todas las instancias del sistema educativo establecido, y pasan a instaurarse como fundamento de las nuevas políticas gubernamentales de los países.

Vale la pena destacar que el concepto de “desarrollo humano” se establece como uno de los cambios más significativos en los discursos de las agencias internacionales desde finales de los años



80 del siglo pasado. El desarrollo humano se erige como referente común de las políticas internacionales en la relación entre educación y desarrollo económico. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas, en 1990, da un viraje en relación al concepto de desarrollo y plantea el concepto de “desarrollo humano”, el cual es asumido por las diferentes agencias:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los Derechos Humanos y el respeto a sí mismo (PNUD, 1990, p. 19).

Este referente de las Naciones Unidas se articula con el desarrollo de las capacidades de los individuos en el campo productivo, en tanto que: “el desarrollo humano se refiere más a la formación de capacidades humanas”, con el fin de que se “puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses” (PNUD, 1990, p. 19).

Organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL, a principios de los años 90, consideran que el desarrollo está estrechamente ligado a la formación del recurso humano. La propuesta *Transformación productiva con equidad*, se basa en la relación entre educación, conocimiento y desarrollo económico, entendiéndola como elemento central para el avance de la capacidad productiva de los países latinoamericanos.

Sin embargo, aunque la propuesta alude de manera general al conocimiento, su disertación enfatiza en aquellos que están expresamente relacionados con los desarrollos tecnológicos: “La incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social” (CEPAL, 1992, p. 15). En esta propuesta, el desarrollo del recurso humano, fundado en el conocimiento tecnológico, es un elemento central de la productividad, tanto como la liberalización de los mercados, la base empresarial y la infraestructura tecnológica:

[...] la educación y la formación de recursos humanos permiten la generación de capacidades para el desarrollo de las personas y de los países, y comprenden tanto saberes como habilidades, aptitudes, destrezas, redes de información, capacidad de innovación y creación, entre otras (CEPAL, 1996, p. 7).

El concepto de “recurso humano”, y su relación con el desarrollo, lleva a considerar la necesidad de una acción organizada y “sistemática” para “profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico” (CEPAL, 1996, p. 10), como esferas conectadas con la generación de la capacidad de productiva, la innovación y competencia económica. Así, la construcción de la “nueva ciudadanía” y de la democracia está ligada a la adquisición de los “códigos de la modernidad” (CEPAL, 1992, p. 157), definidos desde las capacidades de los individuos y los países para competir en el mercado global y hacer parte de las cadenas de consumo que definen el prestigio, el progreso y la modernidad, donde la democracia constituye una garantía para la libertad de mercados y la actividad empresarial.

Desde las posiciones definidas por las agencias internacionales, es claro que, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, se configura un nuevo discurso educativo donde ellas se sitúan con alto poder de hegemonía. Sin embargo, no se trata de la educación general, la educación universal a la que aspiraban los sistemas educativos nacionales del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX, sino de una educación dirigida a formar el “recurso humano” que la competencia del mercado global necesita. Los procesos de producción, comercialización y de servicios del orden económico mundial, han hecho del conocimiento un elemento central del denominado “capital humano”.

El conocimiento tecnológico, la capacidad de innovación, de identificación con el espíritu de empresa, el impulso de competitividad, la habilidad de continuar aprendiendo y para el trabajo



en equipo se han convertido en elementos imprescindibles para la competencia mercantil. En torno a estos aspectos se plantean dos prioridades centrales que orientan las políticas públicas de los Estados en el campo de la educación: “*ésta debe atender a la creciente demanda*, por parte de las economías, de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber” (Banco Mundial, 1996, p. 1).

## Política de consensos

Por otra parte, un elemento a tener en cuenta es el movimiento unidireccional y de mutuo apoyo que se genera en los discursos de las corporaciones internacionales en los últimos años.

Los informes emanados por estas entidades, desde las últimas décadas del siglo XX, reflejan una acción de consenso en donde la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE, la OEA y el FMI han generado visiones y prácticas colaborativas orientadas a los mismos fines.

Las conferencias, eventos, declaraciones e informes han tenido como propósito generar una política común en materia educativa que comprometa las políticas nacionales de sus Estados miembros. De esta manera, la Unesco consolida el *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, que contó con la cooperación de la CEPAL, la OEA y demás organizaciones implicadas en la consigna de educación y desarrollo económico:

Después de PROMEDLAC<sup>3</sup> IV queda claro que el Proyecto Principal ha dejado de ser exclusivamente el de la UNESCO y de los ministerios de educación, para pasar a ser el proyecto de todas las agencias e instituciones comprometidas con los objetivos de la educación para todos (UNESCO-OREALC, 1991, pp. 5-6).

Los objetivos centrales, planteados por el Proyecto de la Unesco en 1979, estuvieron dirigidos a la cobertura, a lograr el acceso de las niñas y niños a un ciclo educativo mínimo de ocho a diez años y a la alfabetización de jóvenes y adultos. En 1989 la calidad se convirtió en elemento importante de sus declaraciones y acciones, por lo que su mejoramiento y la eficiencia de la educación se establecieron como propósitos rectores (Unesco, 2001).

Por otra parte, la Conferencia Mundial realizada en Jomtien, Tailandia (1990), marcó un hito importante porque definió los elementos centrales para una política común en el plano internacional, no solo entre países, sino para los organismos internacionales, como el FMI, el BID, la OCDE y la OEI, entre otros, que hicieron de sus conclusiones un referente colectivo y, de manera conjunta, organizaron y participaron en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000):

La Conferencia Mundial de Educación para Todos permitió articular no solo los esfuerzos de las cuatro agencias que convocaron a la Conferencia –UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial–, sino de una significativa cantidad de otras agencias y de organismos no gubernamentales. En el caso de América Latina y el Caribe una mención especial

debe hacerse al Banco Interamericano de Desarrollo, que brindó un apoyo muy significativo para el trabajo preparatorio (UNESCO-OREALC, 1991, p. 10).

## Cuestionamientos y políticas transnacionales

Lo anterior implica no solo el cuestionamiento a los sistemas nacionales de educación y a las formas como los Estados han construido sus procesos educativos (espacios, tiempos, programas, roles, instituciones y sujetos), sino que involucra la configuración de una política educativa globalizada, sometida a la oferta y la demanda, y regida por la eficiencia y la eficacia. Es desde esta óptica que el discurso internacional plantea la necesidad de superar las formas clásicas desde las cuales se ha desarrollado la enseñanza y el aprendizaje, no solo en los procesos de la educación básica y media, sino en los de las instituciones de educación superior (Giné, 2004, p. 25).

Aunque los discursos de la ONU y de la Unesco siguen girando especialmente en torno al sistema escolar, se hacen visibles posiciones que cuestionan la validez de la escuela y de las instituciones de educación formal para lograr los “desafíos” que la competencia global impone a la educación de los jóvenes. Estos elementos se muestran con claridad en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra-2004), que se centró en la educación de los jóvenes:

*¿Debe basarse dicha escolarización en los tipos de instituciones inventadas y “sistematizadas” durante el siglo XVIII y la primera parte del siglo XIX? Los sistemas educativos fueron creados y desarrollados en un entorno caracterizado por economías y Estados nacionales, una población rural bastante importante y peticiones de democratización relativamente limitadas y homogéneas. Las exigencias actuales son a la vez más globales y diversificadas, con estructuras familiares y de comunicación e información completamente diferentes (UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2005, pp. 15-16).*

Estos elementos entran en relación con eslóganes frecuentemente repetidos por las agencias internacionales: “aprender a aprender”, “aprendizaje a lo largo de la vida”, “sociedades educadoras”, en donde el espacio de la escuela, la enseñanza y el maestro se invisibilizan, y las responsabilidades de los Estados y gobiernos se difuminan. Sin embargo, no se puede considerar que la escuela y sus formas de desenvolvimiento sean los únicos

3 El Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, se conoce con el acrónimo de PROMEDLAC (Project Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et les Caraïbes).



objetos de transformación, pues estas políticas buscan generar una acción que, desde diferentes estrategias, construya una subjetividad y un discurso de progreso que lleve necesariamente a la transformación del sistema escolar, de los conocimientos considerados fundamentales en el proceso educativo y de las relaciones entre los sujetos mismos.

Las metamorfosis invocadas por los discursos internacionales, si bien toman la educación como elemento central, no detienen sus influencias allí, en tanto que desde los sistemas globales de comunicación, las prácticas sociales que agencian y las estrategias simbólicas en las que se apoyan, conducen a la reconfiguración, no solo de los Estados, sino de las subjetividades y las identidades, hoy centradas en los denominados “códigos de la modernidad”, los cuales definen al sujeto desde los marcos limitados de su relación con el campo de la economía: “El conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (CEPAL, 1992, p. 157).

El discurso internacional de la calidad educativa se apoya en la gran capacidad connotativa de sus referentes, al designar con términos como desafíos, retos o metas a sus propuestas, y con nombres como los ya señalados: “la tarea acuciante del desarrollo” (Banco Mundial, 1991), “El futuro está en juego” (PREAL, 1998), “Mañana es muy tarde” (PREAL, 1999), “Quedándonos atrás” (PREAL, 2001); los cuales, como bien lo expone Martínez Boom (2004, p. 285), parten de presentar una situación de desastre, con relación a la pobreza y a la educación, principalmente del sector infantil.

La catastrófica radiografía busca convencer de lo “acuciantes” e impostergables que son las medidas centradas en el desarrollo económico, y de la importancia del conocimiento y el ser humano en sus propuestas y estrategias. Con la idea de que “La ver-

dadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990), los acuerdos entre agencias han hecho de la necesidad de nuevos conocimientos y destrezas un elemento gravitacional de las reformas a los sistemas educativos y de la transformación de las relaciones entre Estado y educación. A nivel internacional dichos movimientos han producido una fuerte oleada mundial en torno a la educación, que lleva a que “la reforma educativa está en el primer lugar de la agenda de casi todos los países del mundo” (Barber y Mourshed, 2008).

En el marco de los discursos internacionales la “educación debe adecuarse a las necesidades sociales”, sin embargo, la base de las reformas está dictada por la economía, en tanto que las aptitudes y destrezas requeridas por las empresas multinacionales para la competencia global ya no son las mismas que en la primera mitad del siglo XX. Los requisitos se convierten así en paradigma para las transformaciones de los sistemas educativos a nivel mundial, y los trabajadores y obreros deben reunir 4 aptitudes:

- 1) Capacidad de cumplir simultáneamente con las exigencias de calidad del producto y de plazo de producción (fecha de entrega).
- 2) Capacidad de trabajo en equipo para regular los flujos de producción. Este control de la producción debe hacerse considerando, tanto la demanda, como la optimización de recursos humanos y materiales de la firma (los obreros pasan a desempeñar funciones que antes realizaban los supervisores).
- 3) Capacidad de innovar y mejorar los procesos de producción.
- 4) Flexibilidad para adaptarse a nuevas normas y situaciones (CEPAL, 1996, p. 38).

Así, las necesidades de las nuevas formas de organización del trabajo industrial y de servicios, y las nuevas demandas del recurso humano, definen los cambios en torno a los cuales deben girar la edu-



cación y la formación de maestros. Por tanto, se plantean exigencias que transforman las formas consuetudinarias del acto pedagógico y del funcionamiento de la escuela. En primer lugar, las políticas educativas orientan un desplazamiento de los conocimientos a las competencias, en el cual los primeros son considerados efímeros e innecesarios, desvalorizando la adquisición de conocimientos frente a la importancia del saber-hacer y de la utilidad de los mismos:

El mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial [...] los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una disciplina, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje (Ginés, 2004, p. 25).

Teniendo en cuenta los elementos planteados, es claro que la noción de enseñanza por competencias se encuentra en un campo de relación con las teorías del “recurso humano”, en donde la función de la educación está centrada en la adquisición de competencias ocupacionales:

Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmersa (Bunk, 1994, p. 9, citado en Ginés, 2004, p. 26).

Estos requerimientos no solo marcan la emergencia de un nuevo tipo de escuela, regida por las leyes de la oferta y la demanda, sino que, desde los procesos de re-conceptualización, re-contextualización y apropiación de los conocimientos científicos y disciplinares, también hace que el rol del maestro pierda sentido, generando la visión de un maestro instructor:

El modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje (Ginés, 2004, p. 25).

Este planteamiento es coherente con las orientaciones de las agencias internacionales, que hacen énfasis en la tarea del maestro dentro de la familiarización y uso de los avances tecnológicos en las aulas, y en la redefinición de la función del maestro: “En el nuevo contexto tecnológico, la labor docente consistirá mucho más en reorientar, dirigir, poner ejemplos y animar, que en transmitir los contenidos de las asignaturas” (CEPAL-Unesco, 1996, p. 48).



Las necesidades de la formación del capital humano plantean entonces nuevas exigencias al sistema educativo, pues son consideradas al margen de la aprehensión de conocimientos culturales y humanísticos de carácter teórico y de las formas tradicionales de funcionamiento de la escuela y el maestro. De tal suerte, sus fines se dirigen al desarrollo de habilidades comunicacionales, de trabajo en equipo, de manejo tecnológico, de resolución de conflictos, de flexibilidad, capacidad, innovación y competitividad (CEPAL-Unesco.1996).

## Las reformas educativas

En el contexto latinoamericano, este mismo de reformas educativas encuentra sus primeras apuestas en las declaraciones de la Reunión Regional intergubernamental de la UNESCO (1981, Quito), desarrollada en el marco del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe (PPE), en la cual se traza como objetivo, además de la ampliación de la cobertura educativa como forma de erradicar el analfabetismo: “la mejora de la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización

de las reformas necesarias”. En tal sentido, los discursos sobre reformas educativas fueron objeto común en las narraciones internacionales.

Los enunciados se presentan en relación constante con varias estrategias que van a identificar las políticas educativas y los discursos sobre la calidad de la educación; entre ellas: las dirigidas a generar una conexión de los procesos educativos con el trabajo, la innovación y el emprendimiento; las políticas de renovación de los sistemas de formación docente; las directrices de evaluación constante de los docentes e instituciones; la generalización de las evaluaciones internacionales estandarizadas; los “*rankings*” de medición de la calidad; las directrices de descentralización educativa; y las medidas dirigidas a descargar la responsabilidad de los resultados en los docentes y directivos (UNESCO, OREALC, 2001).

Estos parámetros han servido de guía al plan que, a finales del siglo XX, se creó de manera específica para promover, generar y monitorear las reformas educativas en los países latinoamericanos y del Caribe, el: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)<sup>4</sup>, que plantea como metas:

Establecer estándares para el sistema educativo y medir los avances en su cumplimiento; otorgar a las instituciones educativas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por los resultados; fortalecer la profesión docente mediante reformas a los sistemas de capacitación, incrementos salariales y una mayor responsabilidad de los profesores frente a las comunidades a las que sirven; y aumentar la inversión por alumno en la educación básica (PREAL, 1998, p. 5).

4 PREAL es “Un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), el Banco Mundial y otros” (PREAL, 2006, p. 44).

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, y en el transcurso del siglo XXI, los países de América Latina han vivido una ola de reformas educativas orientadas a modernizar sus sistemas educativos y adecuarlos a los nuevos requerimientos trazados por los expertos y las metas delineadas para el desarrollo. Aunque la extensión y características de los cambios sean diversas, no hay lugar a dudas de que “ha habido reformas educativas en prácticamente todos los países de la región” (Navarro, 2007, p. 433). La conjugación e interrelación entre razones internas y externas explican tal auge reformista, por un lado:

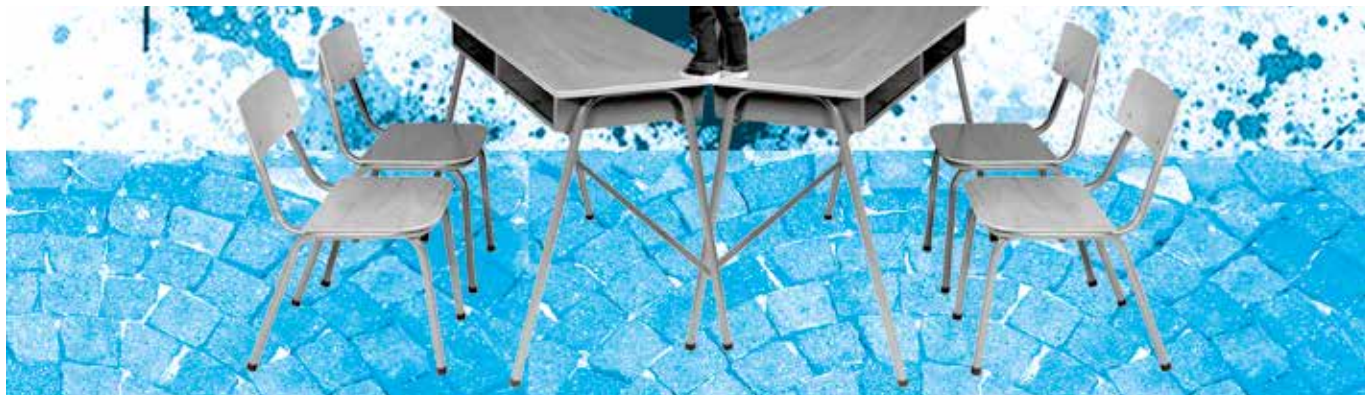
La convicción por parte de las élites de que es necesario mejorar la competitividad de las economías nacionales y de que las inversiones en capital humano son críticas para este propósito en la economía global contemporánea. [Y, por otro] la acción de diferentes organismos internacionales de cooperación, cumbres de gobierno y organismos de financiación internacional, que han hecho de estas reformas un elemento central (Navarro, 2007, p. 453-454).

Entre estas reformas se destacan las desarrolladas en Chile, México, Uruguay, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Bolivia, Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia. Su elemento en común es el énfasis en el cambio de las relaciones entre Estado y educación; más allá de aspectos estrictamente pedagógicos como los currículos, los instrumentos o la capacitación docente:

Temas como la descentralización, evaluación, rendición de cuentas, participación comunitaria y autonomía escolar, hicieron parte del lenguaje compartido por los reformadores de la educación en todo el continente (Navarro, 2007, p. 435).

El estudio sobre las reformas educativas permite considerar que éstas implican no solo transformaciones en la educación y en la relación entre ésta y el Estado, sino que van más allá para generar una reforma del Estado mismo. En este sentido, tres elementos piramidales se encuentran en la base de estas reformas:

La descentralización, considerada como la transferencia de responsabilidades del poder central a otros niveles de gobierno territorial; la importancia de los sistemas de evaluación, centrados en la institucionalización de sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes desarrollados en las instituciones; y la alianza público-privada, donde la educación deja de estar predominantemente en manos del sector público, en tanto que la empresa privada entra a ser partícipe del servicio educativo (Navarro, 2007, p. 437).



Las reformas educativas, y por qué no decir las contra-reformas<sup>5</sup>, constituyen hoy un elemento central de la eficacia de los procesos de regulación y control que, a nivel internacional, se establecen por medio de medidas orientadas desde el lenguaje de los expertos en desarrollo económico y desde los amplios medios de presión (financiación, préstamos, convenios, declaraciones públicas) y de difusión de los que disponen los organismos internacionales. Nunca antes la educación y a la formación de maestros fueron objeto de tantas investigaciones, estudios, comparaciones, eventos y políticas como lo han sido a partir de la última década del siglo XX; acciones dirigidas y financiadas, en un alto porcentaje, por los organismos internacionales.

Este auge de reformas educativas bajo los parámetros trazados por los discursos hegemónicos, implica un nivel de institucionalización importante en el marco de las políticas públicas, en tanto que legitima discursos y prácticas que son presentados por las agencias internacionales como convenientes para el desarrollo social. Sin embargo, es importante anotar, como lo hace Martínez Boom, apoyándose en Popkewitz, que las reformas no equivalen en sí mismas al progreso; ellas constituyen formas de regulación social que ponen en marcha sistemas de orden, de apropiación y de exclusión, regímenes de verdad constituyentes de realidades y subjetividades (Martínez Boom, 2004, pp. 275-276).

5 Para varios analistas la Ley General de Educación de nuestro país ha sufrido una serie de contra-reformas orientadas por las políticas internacionales, las cuales impactan negativamente en logros fundamentales del Movimiento Pedagógico. Véase, por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Articulado-VF.pdf>

## A manera de cierre

Aunque los discursos de resistencia a estas políticas transnacionales, que fundamentan las políticas educativas en el desarrollo económico, siguen siendo principalmente fragmentarios, diseminados y marginales, en parte porque muchos de sus intelectuales fueron cooptados por las redes de dichos discursos<sup>6</sup>, es importante resaltar cómo en los últimos años se han registrado acciones de resistencia de amplios sectores de estudiantes y maestros contra estas reformas.

Entre las oposiciones más fuertes en América Latina a las reformas educativas de las últimas décadas, se destacan los movimientos generados en países como México, Brasil, Argentina, Chile y Colombia. En Colombia, el paro del magisterio del 2015, y el desarrollado en 2017, pusieron al descubierto, por un lado, el valor social de la escuela para los sectores sociales bajos y medios, pero principalmente la contradicción entre la proclamada política de calidad de la educación del gobierno y las condiciones de indignidad en las que se encuentra la escuela pública y la baja remuneración de la labor del docente.

6 En opinión de varios analistas, participantes del Movimiento Pedagógico, el campo intelectual de la educación ha sufrido notables pérdidas originadas por la atracción que el campo del poder político y económico ha ganado en las últimas décadas: “Muchos de quienes recorrieron los caminos críticos de los ochenta, que fueron los agentes de propuestas alternativas, entraron en el afán modernizador de las políticas del desembarco neoliberal en educación, convirtiéndose en los capitanes de la nueva construcción educativa” (Mejía, Marco Raúl, 2004, p. 14).

## Referencias

- Banco Mundial. (1991). *Informe sobre el desarrollo mundial. La tarea acuciante del desarrollo*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: McKinsey & Company, Inter-american dialogue.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Naciones Unidas.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Lima: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Ginés, J. (2004, Mayo-Agosto). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35, pp. 17-37.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antropos.
- Mejía, M. (2004). *Leyendo las políticas educativas de la globalización*. Obtenido desde [http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas\\_educativas.pdf](http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas_educativas.pdf)
- Navarro, J. C. (2007). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. En Lora, E. (Ed.), *El estado de las reformas del Estado en América Latina*. Bogotá: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Mayol Ediciones.
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PREAL. (1998). *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Santiago: PREAL.
- PREAL. (2001). *Quedándonos atrás. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Santiago: Diálogo Interamericano, Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- PREAL. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Obtenido desde [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwib-8pjRzd3WAhUDYiYKHED7DLQQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2FInforme\\_preal2006.pdf&usg=AOvVaw3YFjrzLJFLQWaIwhh2nS-P](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwib-8pjRzd3WAhUDYiYKHED7DLQQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2FInforme_preal2006.pdf&usg=AOvVaw3YFjrzLJFLQWaIwhh2nS-P)
- Schleicher, A. (2008). Palabras preliminares. En Barber, M., y Mourshed, M. *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para lograr sus objetivos?* Documento PREAL N° 41. Santiago: PREAL.
- UNESCO, Oficina Internacional de Educación. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Documento presentado en la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004.
- UNESCO, OREALC. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo. Santiago: UNESCO.
- UNESCO, OREALC. (1991). *Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 24*. Santiago: UNESCO.





## Problemas y retos de la educación rural colombiana

Problems and challenges of rural education in Colombia

Problemas e restos da educação rural colombiana

Jairo Arias Gaviria

Jairo Arias Gaviria<sup>1</sup>

1. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: jairox1@gmail.com

Fecha de recepción: 21 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

La educación rural se suele considerar como forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. El presente artículo examina estas situaciones, ofreciendo una perspectiva de la actual condición de la educación rural.

**Palabras clave:** *Ruralidad, pedagogía rural, modernidad.*

### Abstract

Rural education is often considered as a form of consumption of technology, as a technique for entering the literate society at the expense of the way the learning processes of everyday life are constructed, and away from the social practices of its inhabitants. They assume technologies that are not usually familiar to rurality and convey an ideology of closeness to this modernized world, in which rural education conveys a general curriculum, of a national character, that leaves out the own knowledge of its inhabitants.

**Key words:** *Rurality, rural pedagogy, modernity.*

### Resumo

A educação rural é muitas vezes considerada como uma forma de consumo de tecnologia, como uma técnica para entrar na sociedade alfabetizada à custa da forma como os processos de aprendizagem do cotidiano são construídos e longe das práticas sociais de seus habitantes. Eles assumem tecnologias que geralmente não são familiares à ruralidade e transmitem uma ideologia de proximidade ao mundo modernizado, em que a educação rural transmite um currículo geral, de caráter nacional, que deixa de fora o próprio conhecimento de seus habitantes.

**Palavras chave:** *Ruralidade, educação rural, modernidade.*

## Introducción

Los habitantes rurales, sus cosmovisiones, el uso del territorio, sus prácticas y hábitos son elementos de concepciones y formas del saber que, en diferentes rangos y categorías, permiten identificar las estructuras y sistemas sobre los cuales se ha conformado la identidad en los procesos de acumulación de saberes que podríamos sintetizar como “pedagogía rural”. Además de la historia, las comunidades rurales (indígenas, campesinas y afrodescendientes) permiten evidenciar ese otro mundo de hábitos, usos y costumbres que emerge de manera diferencial en la forma de concebir la existencia humana. La pregunta latente sobre sus acciones colectivas, tanto de movilización, como de procesos organizativos, es: ¿Qué de todo ese mundo de prácticas se ha vinculado en las dinámicas educativas?

Tanto para la población indígena como para la campesina ha sido conflictivo definir conceptualmente su condición. Las dificultades pasan por la no concreción de una única unidad de criterio, a lo que se suman las diversas formas y tendencias existentes para dar cuenta de un sujeto con rasgos definidos. Para el campesinado la palabra “campesino” está llena de asociaciones emotivas, pero no existe, hoy día, otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carentes de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y, sin embargo, dependen de él (Ortiz, 1979, p. 288).

Al abordar la tipología rural, y la concepción de indígenas y campesinos, nos inscribimos en una especie de “disputa de significados” (Apple, 1979); por una parte, porque no se trata solo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino, además, porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados en un contexto también marginal; en tal contexto existe un escenario de la enseñanza que recuerda que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas, pues la enseñanza del currículo está comprometida en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares (Silva, 1996, p.72).

Así, es posible inferir que, al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen también los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones; empero, otras han sido las disposiciones del *Proyecto Educativo Rural* (PER) del Ministerio de Educacional Nacional.

## La cara de la educación rural

Con toda la dificultad que implica llegar a la escuela, con una violencia que aún persiste y territorios libres para explotaciones mineras; con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, con todo eso, la política educativa rural no es pertinente; entre otras cosas, porque bajo esas circunstancias se da cabida un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, toda la ruralidad de nuestro país.

En cuanto a la “calidad” de la educación, hasta los años 90’s, tanto las escuelas, como los estudiantes rurales mostraron avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva o el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), entre otros (Perfetti, 2003, p.167). Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos. Ello determina un patrón de poca permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar:

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (Perfetti, 2003, p.183).

La pregunta obligada es: ¿Qué hacen esos jóvenes que no terminan? ¿Qué tipo de actividades emprenden? Desde 1996 el gobierno nacional amplió sus objetivos al fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER), con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; para lo cual instauró una institucionalidad y un sistema financiero que lo apoye y mantenga. Pero es posible que hoy día las fuertes carencias en educación rural persistan.

La educación para las zonas rurales ha construido, desde la década de 1950, una serie de programas educativos han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para que la población en extra edad y adulta acceda a la educación, dando asistencia para solucionar el índice de analfabetismo. Ahora bien, la “calidad” de dichos programas no ha sido evaluada a profundidad, tampoco



se puede dar cuenta de la condición de la población campesina frente a sus beneficios, ni de la forma en que se le ha considerado para instituirlos, lo que hace inaplazable una caracterización de la vida rural y de la educación en ella, pues, en el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y de sus habitantes ha integrado un sistema de crisis generalizada.

Por otra parte, la política del Estado en materia de educación, concretada a través del programa “Revolución Educativa” (contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario”, aprobado por el Congreso mediante Ley 812 de 2003), y del Sistema General de Participaciones (creado por el Acto Legislativo 01 de 2001, regulado por la Ley 715 de 2001), transfiere recursos de la Nación a las entidades territoriales para costear la educación; en tal sentido, el SGP sustituyó el anterior sistema de financiación del sistema educativo (situado fiscal y transferencias), modificando los criterios de asignación y de distribución de los recursos, y reduciendo los montos, lo que ha tenido un impacto negativo.

Tal sistema buscó plantear medidas para mejorar de manera efectiva el sistema de educación en Colombia, que no solo se caracteriza por ser excluyente y discriminatorio, en tanto mecanismo reproductor de pobreza e inequidad, sino por favorecer la inequidad: los estratos más pobres poseen menos del 5% del ingreso nacional, mientras que los más ricos controlan el 60%. Esto resulta preocupante cuando se entiende que los ingresos de la familia son un determinante fundamental para el acceso a la educación de la niñez y la juventud, particularmente en el caso de la educación superior.

En la otra acera, la población afro descendiente y su niñez han sido vistas desde la perspectiva de los derechos, lo cual ha permeado el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas (del enfoque, miradas y retos frente a la niñez y adolescencia de estas comunidades), que estipulan, tanto las perspectivas, como las interrelaciones sociales en términos de etnicidad y raza. Así, los lineamientos enfocan su visión de la niñez y la adolescencia afrodescendiente desde diversas teorías, apelando a la identificación del contexto para involucrar elementos propios como la historia, las prácticas culturales y los hábitos que dan cuenta de los entramados étnicos.



Ahora bien, lo anterior plantea algunos interrogantes: ¿Qué de todo ello hace presencia de manera regular en las aulas escolares? ¿Cuáles son las dificultades para poder llevar a cabo estas políticas? ¿Qué necesidades presentan la concreción de programas y planes curriculares? ¿Las comunidades conocen estos derechos?

Como respuesta, es posible encontrar que los programas establecidos destacan la situación de etnicidad, planteando estrategias y tomando en cuenta la importancia del auto reconocimiento étnico y racial, de tal forma que tales perspectivas aporten favorablemente a la protección integral de los derechos individuales y colectivos. En este mismo sentido, ha prevalecido el acercamiento a los medios de comunicación, que facilita la construcción de imaginarios frente a la infancia y adolescencia afro descendiente: las historias y narraciones africanas han sido tomadas como ideario para la construcción de identidad. Sin embargo, todas estas dinámicas circulan a través de programas y proyectos auspiciados desde las dimensiones de la interculturalidad y los propios planes de vida de las organizaciones afro descendientes.

Aunque esta radiografía es una visión desde el deber ser, las prácticas y concreciones pragmáticas suelen supeditarse a los ritmos y dinámicas del lugar, es decir, los procesos de marginalidad de la población, que están asociados a la guerra, la falta de empleo, los diferentes niveles de pobreza, la disputa histórica del ejercicio del poder bipartidista, los lugares comunes en la condición de la educación, los ritmos de la ruralidad -por ser mayoritariamente poblaciones ubicadas en estas áreas-, y la segregación racial, que aún persiste en nuestro país.

No obstante, los Retos del Sistema Educativo Intercultural, promovidos en 2013 desde el Ministerio de Educación, siguiendo la Tercera Cumbre Mundial de Mandatarios Afro descendientes, estipularon lo siguiente para Colombia:

- Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, de tal forma que incluya y exprese los aportes históricos, políticos y económicos, sociales étnicos, científicos y tecnológicos de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales.
- Fortalecer la implementación y articulación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica, media y vocacional.

- Diseñar una estrategia para la inclusión de los estudios afrocolombianos, palenqueros y raizales en el sistema de educación superior.
- Formación de talento humano de las comunidades negras, afrocolombianos, palenqueras y raizales, mediante el apoyo a los grupos de investigación de estas comunidades.
- Establecer un sistema de evaluación pertinente a las particularidades étnico-culturales de los educandos, docentes, directivos docentes y comunidad etnoeducativa afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, así como la inclusión étnica en los exámenes de Estado.

Junto a esta dinámica está la otra cara de la moneda, que enuncia la falta de protección escolar para la población infantil afro descendiente y, en términos generales, para toda la población rural del país. El informe, elaborado por la Unicef en 2006, expone desde las primeras páginas la situación de invisibilidad y exclusión de la población infantil: el abandono, la pobreza, la lucha por sobrevivir, todas situaciones que se superponen, tanto a la escuela, como a las redes hospitalarias y de servicios básicos, sin protección de la familia o la comunidad. En síntesis, la niñez está en riesgo constante, y tal situación lleva a pensar en que la integración escolar pasa por abordar los problemas sociales básicos, de tal forma que sea posible la permanencia en los sistemas educativos.

Además de habitar lugares con altos índices de pobreza, la población afrodescendiente, campesina e indígena debe enfrentar grandes niveles de discriminación cultural, social y racial, lo cual pone en evidencia la gran debilidad del Estado para proteger los derechos de dichas comunidades, llevando a preguntar por la inversión social, por la concreción de las políticas públicas que cada año anuncian grandes montos en inversión, lo cual riñe con la cotidianidad, con la realidad de abandono, de muertes infantiles en el campo, con la corrupción y la constante denuncia de incumplimientos en la protección de los derechos básicos.

Se deduce entonces que los indicadores sociales y de superación de pobreza aún están rezagados, que la normatividad, aunque prolija, puede ser escueta y vacua a la hora de aplicarse para el beneficio y protección de la población afro, pues los avances en cuanto a superación de brechas socioeconómicas, técnicas y de ingreso a las telecomunicaciones y tecnologías, tienden a mantenerse relegados, perdidos.

De acuerdo con el Censo Nacional de población, 4.316.592 de los habitantes colombianos se reconocen como afrodescendientes, 10,6% de la población del país, 1.300.000 se identifican como

indígenas y, frente a ello, no se conocen cifras para contrastar lo que ocurre con la población campesina. Sin embargo, es importante aclarar que las cifras han sido objeto de cuestionamientos, debido a que factores como la discriminación y el racismo han estado significativamente imbricados en la historia de nuestra sociedad, por lo que el término “negro” “indio” o “campesino” suele tener una connotación peyorativa, lo cual puede llevar a que muchos pobladores rurales no se auto reconozcan como tales, y eso significa que las cifras de desigualdad pueden ser mucho más desalentadoras.

Por su parte, las comunidades indígenas están en el marco de la autonomía educativa indígena que, con el Convenio 169 de la OIT, les permite adoptar todas las medidas de protección y garantía de la educación para sus miembros. Ahora, aunque este antecedente ha fraguado la consolidación de programas como la etno-educación, amparada por la constitución de 1991, y el respeto de su autonomía para construir sus propias propuestas comunitarias educativas, la discusión en la actualidad sería, también para ellos, sobre las vicisitudes de vivir en el mundo rural, pues, a pesar de sus logros en el reconocimiento de sus particularidades culturales, la reflexión, ubicada en el mundo rural, pasaría por analizar qué tanta autonomía han podido ejercer en lugares donde la disputa por el territorio es permanente, contra proyectos de mega minería, el conflicto y las falencias en la prestación de servicios de salud, vías de acceso, comunicación e interconectividad.

Visto lo anterior, las reflexiones sobre la educación deben ubicarse junto al modelo de desarrollo económico y sus estrategias de mercado; en el caso del mundo rural tampoco se pueden obviar estas condiciones, pero para el presente artículo, especialmente porque existe abundante información sobre comunidades indígenas y sus dinámicas educativas en el país, se han privilegiado los datos que trabajan con población campesina y afrodescendiente.

## Los sentires y el devenir

El reconocimiento de los actores sociales, inculcado por los movimientos sociales, se vislumbra en la educación como la exigencia de uso y vinculación de las prácticas de los campesinos a la dinámicas educativas, las cuales además son saberes instaurados que expresan su proceso de identidad: “las identidades están para vestir las y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2010, p. 188). En este orden de ideas, la escuela rural se vincula a la sociedad como construcción que mantiene

la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, determina sus significados y su organización, orientando la vida de los individuos que la integran.

La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales, a pesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea. Tal proceso está amparado por la transmisión de lo individual a lo colectivo, de la reproducción social presente en la memoria de los habitantes rurales, quienes mantienen un concepto para explicar usos, formas, cantidades, tiempos y medidas para cada actividad que desarrollan, pero, además de la existencia de habilidades propias de su hacer, en el campo se explica la necesidad de crear determinada técnica usando un determinado rango productivo, agrícola, o de la vida cotidiana familiar para darse a entender; dicho proceso se difunde mediante la ejemplificación de la experiencia, por medio de la creación de una herramienta o forma de proceder.

En la vida rural, como en la urbana, se necesitan herramientas, materiales y diversos enseres que ayuden a la labor académica; sin embargo, otra cosa suele ocurrir en muchas escuelas y colegios rurales que no tienen los equipos o tecnologías recientes; si bien no desconocen las nuevas tecnologías, es el valor económico el que no permite su adquisición. Esta consideración no debe ser un argumento para tachar a estos pueblos como atrasados, todo lo contrario, debe ser motivo de admiración por la creatividad y tesón que dedican para resolver sus propias necesidades.

Los enseres y equipos que muchos campesinos utilizan son tecnologías propias que expresan niveles de innovación, adaptación y adecuación. Elementos como los secadores de café, las estufas de leña, el arado con buey, los hornos de pan, son apenas algunos de tantos utilizados, pensados y fabricados por ellos para facilitar su trabajo agrícola y la vida rural. Muchas veces son ignorados o subvalorados por los técnicos y educadores rurales, que hacen vida en el campo porque esto les representa menos tiempo de clases y más minutos para jugar al reconocimiento de la diversidad y de los saberes de la población.

## El contexto de lo pedagógico

La construcción de la realidad en el mundo modernizado está influenciada fuertemente por el contexto comunicativo del proceso pedagógico. Esta realidad presupone relaciones de poder, construcción de otras identidades y manejo de nuevas herra-

mientas en el uso, producción y reproducción del discurso tecnológico. Junto a ello, se da una ruptura entre tiempo y distancia, ha desaparecido el abanico que dividía los continentes, los mares y los países.

La universalidad organizada y la sistematización de las experiencias de la vida se unifican en un lugar, se hacen omnipresentes. Los saberes acumulados en la hiper-comunicación ya no son del uso exclusivo de seres necesariamente expertos, se pueden invocar tecleando en una página Web; ya no se trata de bibliotecas, de imágenes poco definidas, fichas, mapamundis o filminas: todo ello es obsoleto. La afluencia del viejo “contexto” (de seres humanos, de geografías brillantes, de conflictos) desaparece. El nuevo espacio, el “hiper-contexto”, llega cargado con sus avatares comunicativos para adentrarse en las mentes y procesos de una nueva pedagogía, una especie de ciber-pedagogía que alumbraba y supera todos los contratiempos de la vida rural, para ingresar al olvido de sus condiciones.

Pero, ¿qué tanto de ese proceso se vislumbra en la vida rural colombiana? ¿Acaso la dinámica de la globalización de la comunicación y la economía ha trastocado el mundo de campesinos, indígenas y afros, de tal manera que han cambiado sus prácticas académicas y de transmisión de saberes? ¿Acaso la ciudad es el único modelo unitario de forma representativa para el buen vivir? ¿Lo global ha cobrado el papel objetivizador de lo general, y lo local aminora su existencia al punto de su cercana desaparición?

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. Eso es cotidiano en la vida rural, luego: acostarse muy temprano para volver a iniciar; esa es la idea de la vida escolar y debería ser el inicio en la discusión de una pedagogía en la vida educativa del campo.

La educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes. En tal sentido, cuando Candela afirma que: “Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y contenidos de las actividades realizadas” (1995, p. 173), rastrea

los elementos de la vida rural, presentándolos como contextos interactivos donde el aprendizaje se vuelve un proceso y no una simple instrucción.

Cuando ceñimos la vida rural al simple hecho de labrar el campo, de cosechar, de alistar los insumos y de utilizar los conocimientos de lo que muchos llaman aleopatía -aplicada a toda la dinámica campesina-, olvidamos (por encima de los problemas de tierras, de los escasos recursos y de los problemas agrarios) que la educación rural se resiste a los embates del mercado y de la globalización. Es en lo local donde adquiere grandes dimensiones el control planetario.

Es el dominio de los recursos locales lo que está en boga en el discurso global. Pensar en los usos de los viejos contextos, en su puesta en práctica: reconociendo sus diversidades, complejidades, habitantes, caras y temores, sus diferencias, todo ello es el reto que enfrenta a un mercado desdeñador, el cual aprieta tan fuerte que nos pide olvidar quienes somos, de dónde venimos, el lugar que ocupamos, aquello que la comunidad quiere y el papel de la pequeña escuela local-rural, para reemplazarla por esquemas y modelos más universales. Así, el contexto, en cualquiera de sus expresiones, debe seguir siendo el motor que alumbre la construcción de modelos educativos que incorporen las prácticas locales en su quehacer escolar.

El conocimiento y sus diversos campos han sido organizados en “occidente” bajo los modelos de las ciencias modernas. Según Canclini (2004), en Latinoamérica las prácticas y saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias.

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías (Arias, 2014, p. 49).

Así es el modelo de la educación rural tradicional, donde la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores, desaparece totalmente cuando se asiste a la escuela. Es

una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, que las reemplaza por la felicidad ofrecida por el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un progreso ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseñan y aprenden costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Una única visión de mundo para olvidar a los abuelos y sus enseñanzas, las maneras de intercambio y solidaridad.

De la misma forma, se pierde el referente de lugar y territorio, sumado a todo lo que existe en él, dejando por fuera del aula escolar la idea de territorio como escenario de las relaciones de subsistencia, despojados de la historia local, pues, como señala Bauman (2010) para referirse a la relación entre Estado-nación, ella “Ya no es el depositario natural de la confianza del pueblo”.

Carentes y olvidados, la educación rural y sus moradores gritan para ser tenidos en cuenta, para ocupar un lugar prioritario a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, buscan que estén de acuerdo con sus ritmos de vida y necesidades de desarrollo, que fortalezcan las particularidades de vida, que se escuchen sus “humildes” opiniones hasta llegar a concertar y planificar su vida en concordancia con sus conocimientos y saberes, que muchas veces pueden ser innovadores.

De esa manera, las evaluaciones en educación pueden ser más equitativas

y pertinentes para con dichos procesos, esto implicaría no evaluar de la misma manera ni con la misma *tabula rasa* del modelo nacional de educación, del Manual para la construcción y ejecución de planes de educación rural elaborado por el MEN en el 2012, que presenta una sesgada visión y proyección de las políticas educativas rurales, al considerar un grueso de las acciones educativas como equiparables a dinámicas relacionadas con el agro. Esta situación debe ser superada para hacer propuestas que integren la complejidad de los saberes rurales, de manera académica y pedagógica, a la política educativa rural.

Esto se puede deber también a otros motivos relacionados con lo identitario, es decir con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad; cuando aquí se habla de ella, se hace referencia a hábitos muy relevantes de la población rural,



pero se dejan las puertas abiertas para seguir apuntando a un concepto más pertinente que sirva a la formulación de políticas adecuadas para el mundo rural. Por ahora, se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. En tal sentido, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar.

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, que es sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de la tradición cultural, y la población más afectada es la campesina. Ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido. Junto a dichas deficiencias es imperativo tejer relaciones para afianzar argumentos de reconocimiento de la poblacional rural: campesinos, Derechos Humanos, educación y pedagogías adecuadas a sus ritmos y dinámicas, que se reflejen en nuevos currículos donde se incluyan dichas dimensiones.

## Avatares y ruegos

La escuela actual, la que existe en la vereda, es una institución social que ha sido motor de profundas transformaciones del mundo del campo, pero desde una perspectiva más ajustada y cercana a las necesidades del modelo económico capitalista del país; esto es, en una dinámica de oferta y demanda de producción en la que la educación pareciera ofrecer una preparación más para ser consumidores.

Aunque inicialmente suena extraño hablar de “saberes campesinos”, para integrarlos a los currículos de escuelas y colegios del campo es prioritaria la reflexión por la escuela que los propios pobladores rurales quieren, el tipo de estudiantes que desean que salga de sus escuelas, y lo que consideran debe enseñarse en ellas; el tema debe ser pensado y construido con quienes habitan el campo.

Igualmente, es pertinente construir pautas que se vean reflejadas en propuestas concretas que recojan los elementos de identidad y vida campesina, para que sean involucradas en los planes educativos de las instituciones educativas rurales; en otras palabras, debemos pensar en una educación que los reconozca, pensada como pedagogía rural y saberes campesinos. Estos sa-

beres son, sin duda, todas las prácticas, construcciones colectivas y dinámicas que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Son también todas aquellas actividades que afianzan la vida en el campo, que generan unidad y potencian la representación grupal tanto en sus siembras, como en las historias, las cosechas, la música y todas las prácticas cotidianas.

En ese sentido, se pueden plantear algunas tesis de hechos factibles que puedan establecer elementos de corresponsabilidad de la institucionalidad educativa, asociados a los aportes que las comunidades rurales organizadas pueden hacer de acuerdo con sus contextos; algunas de ellas se pueden resumir en los siguientes elementos:

- Las particularidades territoriales y culturales campesinas. El Estado debe garantizar una educación relacionada con sus prácticas sociales, con las visiones de mundo que históricamente les han permitido sobrevivir en sus sistemas; se debe contar con una educación rural pertinente que preserve la identidad, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento.
- La diversidad de regiones del país que contienen particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, culturales, ambientales, destacan elementos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde habitan los campesinos.
- La educación rural debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales (campesinos) en un nivel similar al de los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, para de esta manera afinar su identidad.
- Facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino, para acercarlo a los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal forma que puedan facilitar su implementación educativa y sean útiles para aplicar o mejorar las iniciativas en otros contextos, donde los currículos educativos son estrictamente homogéneos.
- La participación en la construcción y diseño de los currículos. Los actores rurales deben tener la posibilidad de ejecutar y evaluar efectiva y activamente los currículos, para que de esa forma puedan tomar posturas y acciones sobre lo que desean aprender: el para qué deben estudiar, cómo deben recibir su educación, cuáles son los espacios escolares adecuados, cómo debe ser el calendario escolar y los contenidos más relevantes, cuál es el perfil que debe tener el docente rural y

el tipo de estudiantes que desean formar. Es importante que todo esto sea producto de decisiones consensuadas entre los actores educativos, los actores comunitarios y las instituciones garantes de los derechos educativos.

En la historia de Colombia la educación ha sido un motor de socialización, pero también de control y dominio sobre lo que está bien y lo que no, ha ayudado a delimitar los conceptos de lo que se define como desarrollo, de lo que significa ruralidad y, en esa historia, también ha propiciado que los campesinos desaparezcan de las aulas de clase; con esa desaparición también dejó de existir el mundo rural, fueron evaporándose los problemas del campo, los saberes, conocimientos y prácticas campesinas. Sabemos que las escuelas y colegios del campo han sido construidas

en su mayoría por la propia iniciativa del campesino, con rifas, bazares y fiestas, es necesaria una fiesta nacional por el campo, por sus escuelas y su gente.

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo.

## Referencias

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston y Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Losada.
- Borda, F. (1989). *Movimientos sociales y poder político*. Conferencia Inaugural del VII Congreso Nacional de Sociología en Barranquilla, octubre. Obtenido desde <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/revistas/analisispolitico/ap8.pdf>
- Canclini, G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República. (2003). *Ley 812*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1995). *Decreto 804 de 1995. Reglamentario del título III capítulo 3° de la ley 115 de educación para grupos étnicos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Proyecto educativo rural*. Obtenido desde <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>
- Ortiz, S. (1979). Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los Sistemas cognoscitivos campesinos. *Campesinos y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. *Pensando el desarrollo rural*. Parte I. Obtenido desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Perfeti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE*. Obtenido desde [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- Silva, T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Tomasevski, C. (2005). *Estado del derecho a la educación en Colombia. Informe de la Comisión Nacional de seguimiento a las recomendaciones de la Relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la educación*. Obtenido desde <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/0986.pdf>





## Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile

Leadership for inclusion and social justice: The challenge of directive leadership before the implementation of the School Inclusion Law in Chile

Liderança para a inclusão e para a justiça social, o desafio a liderança directiva ante a implementação da Lei de Inclusão escolar em Chile

Andrea Carrasco Sáez  
Pablo González Martínez



Andrea Carrasco Sáez<sup>1</sup>  
Pablo González Martínez<sup>2</sup>

1. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad de Chile; correo electrónico: ancarrasco@uchile.cl
2. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Magister Liderazgo y gestión educativa, Universidad Diego Portales; correo electrónico: pablo.gonzalez68@u.uchile.cl

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El artículo analiza las percepciones sobre la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en un grupo de directores/as que participó en un curso de liderazgo y desempeñan sus funciones en dos regiones de la zona central de Chile. El análisis se empleó enfoques que abordan el liderazgo en las escuelas como factor transformador de interacciones sociales y pedagógicas, que aprecian la diversidad y promueven la participación mediante el despliegue de múltiples liderazgos, para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo.

**Palabras clave:** *Inclusión, liderazgo inclusivo, liderazgo para la justicia social.*

### Abstract

The article analyzes the perceptions about the implementation of the School Inclusion Law in a group of directors who participated in a leadership course and perform their functions in two regions of the central zone of Chile. The analysis used approaches that address leadership in schools as a transformative factor of social and pedagogical interactions, which appreciate diversity and promote participation through the deployment of multiple leaders, to make the school an inclusive space.

**Key words:** *Inclusion, inclusive leadership, leadership for social justice.*

### Resumo

O artigo analisa as percepções que tem os diretores de duas regiões da zona central do Chile, com a implantação da Lei de Inclusão Escolar, que foram parte de um curso de liderança. O análise realizou-se com certos enfoques que abordam a liderança nas escolas, como um fator transformador nas interações sociais e pedagógicas, que apreciam a diversidade, que promovem a participação, por meio de o desenvolvimento de muitas lideranças, com o objetivo que a escola seja um espaço inclusivo.

**Palavras chave:** *Inclusão, liderança inclusivo, liderança para a justiça social.*

## Introducción

A lo largo de la última década continuos movimientos sociales, liderados por estudiantes y profesores, han logrado que el Estado impulse una serie de reformas educativas en Chile para transformar un sistema escolar con altos niveles de segregación y desigualdad (Valenzuela, 2008; Bellei, 2013). En este contexto, a mediados del año 2015 el Estado de Chile promulgó la *Ley de Inclusión Escolar* 20845, cuya implementación implica para las escuelas y sus comunidades, así como para sus equipos docentes y directivos, la modificación significativa de un conjunto de prácticas institucionales profundamente arraigadas en las culturas y tradiciones escolares.

Como es sabido, los cambios en educación son especialmente complejos, pues, en general, su implementación suele necesitar de una mirada y de una gestión multidimensional y sistémica: visión de largo plazo; modificación de creencias; desarrollo de nuevas capacidades; nuevos enfoques y estrategias; y nuevos recursos didácticos (Fullan, 2002; Barber y Mourshed, 2007; Leithwood 2009; Anderson, 2010). Al tiempo, los procesos de cambio en la escuela resultan arduos porque se relacionan con la generación de prácticas institucionales que permitan a los docentes ser parte efectiva del desarrollo de nuevas concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 2002; Leithwood 2009; Anderson 2010; Elmore, 2010), asociadas a la valoración y al aprecio por la diversidad en la escuela (Bolívar, 2000; Elmore, 2010; Krichesky y Murillo, 2011).

Hacer posible el desarrollo de estas nuevas concepciones, vinculadas por cierto a la necesidad de un cambio cultural, así como a la reflexión y a la transformación de ciertas prácticas docentes e institucionales, es una de las principales tareas que han de realizar los líderes educativos en general y los directores en particular (Anderson, 2010). Sin embargo, frente a los cambios impulsados por la política pública que promueve la inclusión en el espacio escolar, se pueden observar posiciones y declaraciones que, de una forma u otra, mediante discursos y actividades en la micro-política, se vinculan más bien a cómo los directores oponen resistencia a la reforma (Ball, 2012), en este caso, de la inclusión en el espacio escolar.

Ante la necesidad de conocer cuál es la percepción de los directores de establecimientos educacionales sobre la implementación de la Ley de Inclusión, y de analizar qué tipo de liderazgo prevalece en su gestión, este artículo aborda las percepciones de un grupo de directores/as de establecimientos educativos de la

Región de Metropolitana y de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins de Chile, quienes hicieron parte de un curso de formación sobre liderazgo impartido por la Universidad de Chile. En especial, se consideran las prácticas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto escolar inmerso en profundos procesos de cambio.

### Exclusión e inclusión en las escuelas

Las escuelas excluyen sistemáticamente a grupos de estudiantes por diversas causas, entre las que destacan las capacidades personales de niños/as y jóvenes, las diferencias culturales, étnico-raciales, de clase social y de género (Dussel, 2004; Ryan, 2016). La exclusión también opera en el espacio físico de la escuela mediante el tipo de currículum, las prácticas de enseñanza, la evaluación, el idioma o las actividades curriculares (Ryan, 2016).

Con el fin de superar esta característica excluyente del modelo predominante de la escuela del siglo XIX y XX (Dussel, 2004), desde fines de los noventa se promovió la inclusión en el espacio escolar, que se asoció más bien a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, mediante programas específicos que promovían precisamente este proceso (Ryan, 2016).

Para Chile, a fines de la década anterior, gradualmente las escuelas y liceos incorporaron en su gestión institucional los denominados Programas de Integración Escolar, a través de los cuales lograban acceder a nuevos recursos económicos entregados por el Estado, vía subvención, y se comprometían a “integrar” a niños con necesidades educativas especiales a los cursos y aulas regulares, aunque finalmente eran de igual manera segregados, puesto que eran separados de sus compañeros para ser llevados a las denominadas “aulas de recursos”, en donde recibían una atención específica, práctica que finalmente significaba una carga estigmatizadora para los niños. Probablemente este antecedente permite explicar que todavía exista, como se verá más adelante, la idea, en los directivos escolares, de que la inclusión se relaciona con este tipo de atención diferenciada.

Sin embargo, la inclusión, en su actual comprensión, tiene como objetivo “permitir que todos sean incorporados en procesos sociales propios de las escuelas y las comunidades” (Ryan, 2016, p. 181). Gracias a ello gradualmente las escuelas podrían llegar a ser espacios significativos para formar a las personas, siempre y cuando estudiantes, profesores y apoderados sean in-

cluidos en las actividades y en la gestión de las mismas, mediante la generación de instancias de participación en la toma de decisiones (Ryan, 2016). Del mismo modo, los centros escolares podrían ser espacios acogedores y transformarse efectivamente en factores protectores de los/as niños/as y jóvenes, en la medida en que erradiquen algunas prácticas excluyentes, como la selección arbitraria, la prohibición transitoria del ingreso a clases, la exclusión en la toma de decisiones y la expulsión.

Dichas prácticas son, precisamente, las que la Ley de Inclusión Escolar pretende transformar o eliminar, sosteniéndose en el denominado “enfoque de derechos”, doctrina que concibe al estudiante como “sujeto de derecho” (UNICEF, 1989), a quien la escuela debe reconocer y respetar. De ahí que la ley establezca, por ejemplo: “el principio de no discriminación arbitraria e inclusión en los establecimientos subvencionados que reciben aportes permanentes del Estado” (Mineduc, 2015), que se manifiesta en una serie de derechos estudiantiles respecto a su admisión y permanencia en estos establecimientos educacionales (Mineduc, 2015, Art. 12).

La Ley de Inclusión (2015), vigente en Chile desde el año 2016, apunta a la superación gradual de los altos niveles de segregación del sistema escolar chileno, que se generaron, hasta ahora, por la existencia de procesos arbitrarios de selección de matrícula, largamente extendidos en el sistema, que permitieron “que sean los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias” (República de Chile, 2014).

La referida ley, finalmente, prohíbe que las escuelas reconocidas por el Estado (incluso las privadas que no reciben financiamiento estatal) seleccionen a los estudiantes por criterios arbitrarios (que promueven precisamente la segregación), como pueden ser el rendimiento académico, el estado civil de los padres, la orientación sexual de los/as niños/as o jóvenes, la religión o la condición socio-económica de la familia.

## Liderazgo, inclusión y justicia social

### Liderazgo inclusivo

Este tipo de liderazgo se distancia de otros enfoques tradicionales que le comprenden como una tarea exclusiva (y excluyente) de quienes ocupan ciertos cargos en la institución escolar, puesto que se entiende, más bien:

[...] como un proceso colectivo tendiente a producir un resultado en particular: la inclusión [...] En situaciones ideales de liderazgo inclusivo, todos los individuos y grupos, o

sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades (Ryan, 2016, p. 181).

Este concepto de liderazgo propone relaciones horizontales entre los integrantes de la comunidad, en los roles y funciones que asumen los individuos y los grupos, puesto que parte de la base de que relaciones sociales e interacciones pedagógicas, basadas en la jerarquización de las mismas, no contribuyen a la inclusión, razón por la cual se propone precisamente “eliminar las relaciones asimétricas de poder” (Ryan, 2016, p. 182).

Lograr relaciones horizontales en las escuelas apunta a configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios, tradicionalmente asociados a ellas, no se concentran en una sola persona o grupo reducido de personas. La concentración del poder es en sí misma una práctica excluyente que abre paso a las arbitrariedades y al abuso (Ryan, 2016).

Las acciones de los líderes escolares deben apuntar, de manera preferente, a develar con los actores de la comunidad escolar la existencia de prácticas excluyentes, además de orientarlos hacia la necesidad de generar nuevas rutinas que permitan trabajar de modo colaborativo para cambiarlas. El liderazgo inclusivo apela a la forma o estilo de liderazgo y al fondo del mismo. Si lo que se busca es lograr la inclusión en las escuelas y sus comunidades, el liderazgo ha de ser consistente con los ideales de la inclusión, para que los actores de las propias comunidades lo perciban y lo practiquen como un proceso basado en la equidad, la participación y el compromiso colectivo, que también está organizado para promover inclusión (Ryan, 2016).

### Liderazgo para la justicia social

“El liderazgo escolar para la Justicia Social es un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas, caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa”.

(Murillo y Hernández, 2014, p. 15).

Se puede comprender hoy día que el concepto “justicia social” posee tres dimensiones: redistribución de bienes materiales primarios; reconocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales; y participación y representación de

las personas en los asuntos que afectan su vida (Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016). Este tipo de liderazgo centra sus esfuerzos en la transformación del espacio escolar, para convertirlo en una organización cuyo propósito es superar las desigualdades sociales, mediante la generación de prácticas que permitan desplegar las tres dimensiones de la justicia social (León, 2012; Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016; Navarro, 2016).

Del mismo modo, el liderazgo para la justicia social propone que las actividades asociadas a liderar la escuela también pueden ser desplegadas por otros en el centro escolar, más allá de los roles que formalmente les corresponda ejercer a los directivos, especialmente mediante la acción colectiva de los sujetos de la comunidad escolar que colaboran y trabajan, participan y deciden juntos desde sus saberes, experiencias, necesidades y capacidades, en función de buscar soluciones complejas a problemas complejos:

Este enfoque parte y se retroalimenta de otras propuestas, tales como el liderazgo distribuido (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Harris, 2009); el liderazgo democrático (Woods, 2005) o el liderazgo pedagógico (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Webb, 2005). Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, no lleva necesariamente a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la justicia social ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común (Murillo y Hernández, 2014, p. 24).



### Liderazgo y desarrollo docente

El desarrollo de capacidades profesionales en la escuela es una de las tareas prioritarias de los líderes escolares en la actualidad (Leithwood 2009; Anderson, 2010; Montecinos y Cortez, 2015). Este desarrollo de capacidades docentes tiene como centro las

necesidades de la escuela en relación a su proyecto y planes educativos, y se articula mediante la instalación de prácticas sistemáticas de análisis y reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores (UNESCO, 2013). Estas últimas son portadoras de un conjunto de saberes profesionales adquiridos y desarrollados a lo largo de años de desempeño en la profesión. Los “saberes experienciales” (Tardif, 2004), resultan decisivos al momento de involucrar a los docentes en un proceso de cambios tan relevante como el que se requiere en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión.

## Marco metodológico

La investigación, de carácter exploratorio, se realizó desde un enfoque comprensivo-interpretativo, pues busca comprender y caracterizar las percepciones de un grupo de directores/as de establecimientos educativos, en la Región Metropolitana de Santiago y la región del Libertador General Bernardo O’Higgins, sobre la Ley de Inclusión. El acercamiento al objeto de estudio se realizó mediante una metodología cualitativa, para comprender los sentidos en las cosas dichas, o que dicen que hacen los sujetos consultados (Creswell, 2013). El enfoque centró su atención en “la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Vela Peón, 2001, p. 63), de tal forma que se hizo énfasis en la voz de los actores y en el sentido que, en acción, ellos mismos dan a sus discursos. Las unidades de análisis fueron las percepciones de directores y directoras.

La muestra corresponde a 10 directores/as que participaron de un curso de formación impartido por el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, quienes desempeñan labores de dirección en establecimientos educacionales de las regiones anteriormente mencionadas. La selección se realizó a través de la conformación de una muestra estructural, en la que los criterios fueron: 1) Región y 2) Tipo de establecimiento (enseñanza básica y enseñanza básica-media). El siguiente cuadro resume la selección de muestra:

**Tabla 1.** Selección de la muestra

Región	Tipo de establecimiento	Entrevista Director/a
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°1
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°2
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°3
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Director N°4
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Director N°5
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Director N°6
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Director N°7
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°8
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°9
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°10

Fuente: Elaborado por los autores

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista en profundidad semiestructurada, realizada a partir de una pauta validada a través del juicio de expertos. La técnica seleccionada permitió obtener el discurso del sujeto director o directora en un contexto, es decir, no aislado sino a partir de un habla social que se traduce en un texto social. Como se sabe, el discurso producido a través de la entrevista en profundidad es un relato en que el entrevistado se dibuja a sí mismo, se sitúa, en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que lo sujetan (Delgado y Gutiérrez, 1999). Para efectos investigativos, se organizó un marco categorial para dar cuenta del obje-

tivo de la investigación. Tal como se mencionó en el apartado introductorio y de discusión teórica, el liderazgo inclusivo y el liderazgo para la justicia social se articulan y son consistentes con los principales rasgos y conceptos del liderazgo distribuido y pedagógico, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución escolar se constituyen finalmente en las claves para liderar un espacio que promueve la inclusión y que aprecia la diversidad como rasgo propio y distintivo de la especie humana y de las comunidades. En atención a lo anterior, en el siguiente cuadro se presentan las dos categorías de análisis utilizadas en el estudio, con sus respectivas subcategorías:

**Tabla 2.** Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje	Rol del director en la escuela
	Prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje
	Orientaciones pedagógicas directivas para la inclusión
	Herramientas para enfrentar las diferencias en el aula
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje de habilidades que atiendan a la inclusión en la escuela
	Docentes resistentes a la inclusión
	Formación continua docente

Fuente: Elaborado por los autores

## Resultados

Los resultados que arrojó esta investigación se organizaron de acuerdo a las percepciones de las/os directores, quienes, a través de su habla, entregaron las claves para dilucidar cómo están liderando pedagógicamente sus escuelas en el contexto de cambio que ha generado la Ley de Inclusión. Al respecto, se inicia el análisis destacando los discursos de los sujetos de acuerdo a las categorías: liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollo profesional de los docentes.

### Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje

El logro de la inclusión en una escuela depende de una serie de factores entre los que destaca la existencia o construcción de una “cultura inclusiva” (León, 2012). De acuerdo a los hallazgos encontrados en los relatos analizados de las/os directores en estudio, se develan, sin embargo, prácticas vinculadas a estilos de liderazgo que se sitúan desde una posición de ejercicio de la autoridad con un claro tono autoritario y basados en relaciones jerárquicas, en contraposición a las relaciones horizontales que promueve el liderazgo para la inclusión (Ryan, 2016). Ello se aprecia en los discursos, en los cuales el control, la toma de decisiones -no compartidas- y la responsabilidad única de liderar se expresan como parte de las prácticas cotidianas en las relaciones de poder y en las interacciones sociales del establecimiento educativo, y se puede observar en las citas que se presentan a continuación y que corresponden a declaraciones de los directivos.

Yo creo que también es una responsabilidad de nosotros, como equipo directivo, que no hemos sido capaces de poder..., no quiero, no quiero mal utilizar la palabra control, pero sí acompañar a los profesores en esa instancia, en ese momento, de forma más permanente (E. Director 4).

En la cita se observa que para el director las prácticas de liderazgo tienen un evidente componente de control y, a pesar del intento por distanciarse del concepto, se devela en el discurso la cercanía personal con el control a través de la práctica. Al respecto, desde los enfoques de liderazgo inclusivo y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016; Sarasola y De Costa, 2016), se reconoce la necesidad de llevar adelante prácticas directivas que logren superar los mecanismos de control institucional, orientados a ejercer dominio sobre los actores de la comunidad, mediante la generación de espacios de colaboración y participación basados en la confianza.

Escucho mucho sus proposiciones, sus propuestas, las tomo y las conversamos para..., para yo lograr lo que ellos quieren, pero también no al 100%, ni que el colegio tampoco..., o sea, tratar de equilibrar. Entonces, si bien es cierto [que] ellos no toman la decisión, si la proponen, la trabajan conmigo, yo la llevo y la expongo a las demás personas, donde yo tengo que ir, a todos los estamentos (E. Director 3).

De forma muy parecida, en la cita se puede observar claramente la idea del entrevistado sobre su rol en la institución y el tipo de relaciones que establece con los profesores que lidera. El director declara que las atribuciones asociadas al proceso de “toma de decisiones” siguen siendo unilaterales y exclusivas. Los “otros”, en tanto “otros”, solo proponen, no toman decisiones, éstas son



ejecutadas por quien lidera, más bien dirige, la institución. A pesar del conjunto de orientaciones de la política pública (Ley de Formación Ciudadana, Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Nueva Política de Convivencia Escolar), lo declarado por el director permite concluir que en el establecimiento no existe una cultura de participación de los/as docentes u otros actores, en la toma de decisiones.

Por otra parte, en el texto que se presenta a continuación se devela cómo el liderazgo, en tanto atributo legítimo y condición formal para influir y movilizar las voluntades de otros, es concebido como una característica propia del director, quien está solo en la posición de liderar, atribución que no es, por cierto, compartida.



A nivel de liderazgo, que es mi caso, que yo tengo que estar ahí, también trato en lo posible de que en mi..., eh..., el área que es mía, que tengo que mirar a nivel general, tener también el tema de [lo] colaborativo... sí, sí se hace (E. Directora 2).

Continuando con el análisis sobre las declaraciones relacionadas con las prácticas de liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los directores y directoras, al momento de indagar sobre cuáles son las orientaciones pedagógicas que entregan a sus profesores en el contexto de la Ley de Inclusión, señalan que, en primera instancia, carecen de conocimientos para dar orientaciones precisas y claras a su equipo de docentes.

Quizás yo no maneje tanto la forma, las capacidades para poder poner de parte mía y poder, como equipo directivo, ayudar a mejorar aquello. Entonces, siento que ahí, eh..., se nos ha dejado muy abierto, muy, muy simple. No estamos capacitados para enfrentarlo al 100% (E. Directora 3).

Situación similar plantea el siguiente director:

Porque considero que, por ejemplo, en el caso mío, yo, yo no digo que yo las tenga, pero yo también creo que nosotros, como equipo directivo, considero que estábamos al debe en el tema de cómo trabajarlo, porque yo creo que la Ley de Inclusión se nos vino encima (E. Director 4).

A pesar de que sus relatos apuntan a la ausencia de preparación para enfrentar la implementación pedagógica de la Ley de Inclusión, han tenido, de igual forma, la tarea de guiar el proceso, y para ello han dado orientaciones, como las que se relatan a continuación:

Bueno, hemos tratado de nosotros, la parte de arriba, de inventar estrategias, pero cuando ellos tienen que trabajar con la diversidad se complica mucho. Nosotros tenemos un

equipo psicosocial, hemos tratado de hacer talleres, estrategias, para poder que ellos tengan como ciertas formas de trabajar, los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños al interior del aula y aun así igual lo siguen haciendo. No ha sido fácil (E. Director 5).

Este discurso evidencia la perspectiva de liderazgo del entrevistado, puesto que el director alude a una posición superior: “la parte de arriba”, dando a entender que la autoridad de un cargo de directivo los posiciona, en una condición jerárquica, sobre el equipo docente, los/as estudiantes y los/as apoderados/as, siendo ellos (los directivos) quienes deciden sobre las estrategias de aprendizaje que luego se implementarán. Sin duda esta es una perspectiva del liderazgo que se aleja del liderazgo inclusivo, el cual promueve espacios participativos y relaciones horizontales, tanto en las decisiones globales, como en las específicas de la escuela (Ryan, 2016).

### Desarrollo profesional docente

Para continuar con el análisis de lo hallado en los discursos de las/os directoras, en este apartado se presentará la forma en que ellos se relacionan con el liderazgo del director y el desarrollo profesional de los docentes. Tal como se ha planteado en la discusión teórica, ejercer un liderazgo para la inclusión requiere de la instalación y promoción de espacios e instancias permanentes, participativas, basadas en la confianza y en relaciones horizontales, que permitan desarrollar la reflexión y acción colectiva de la comunidad escolar desde sus saberes y experiencias (Krichesky y Murillo, 2011). Por ello, el rol del directivo en el desarrollo profesional de sus docentes sin duda es clave en un liderazgo que promueva la escuela inclusiva. En función de ello existen

algunas prácticas esenciales en el liderazgo para la justicia social, tales como atender a “los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional y potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje” (Sarasola y De Costa, 2016, p. 127).

Al respecto, la investigación arrojó que, desde la perspectiva de los/as directores/as, la falta de capacitación docente y la carencia de herramientas pedagógicas para la diversidad de aprendizajes, y para la diversidad en sus más diversas expresiones, constituyen algunos de los factores que condicionan la posibilidad de que la Ley de Inclusión pueda implementarse como se espera.

Entonces ha costado hacer un trabajo, de repente, y yo siento que ahí como que faltó esa capacitación, esa capacitación de actualizar la mente de la gente, que estamos en un mundo distinto, con diversidad de gente en distintas situaciones (E. Directora 1).

No tienen las herramientas para poder como..., para abordar este tipo de niños y que..., y que para nosotros también ha sido un tremendo desafío (E. Director 4).

Ambas citas reflejan la responsabilidad que los sujetos directores atribuyen a los docentes en propiciar una escuela inclusiva. La falta de actualización pedagógica es uno de los puntos que enfatizan para no involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje que logren atender la diversidad en el aula. Sin embargo, no se observan menciones o reflexiones hacia cuál es el rol que les corresponde como líderes en este proceso formativo, o de preparación, de las capacidades de los/as docentes para enfrentar los cambios que se asocian a la implementación de la Ley de Inclusión.

No todos los docentes se involucran porque es muy complicado, porque como hay mucha diversidad de alumnos, entonces hay miedo, hay temor, pero no miedo o temor de que están haciendo algo mal, es más el temor de no saber cómo tratar al estudiante (E. Directora 3).

La percepción de las/os directores sobre sus docentes permite comprender la falta de confianza hacia sus capacidades profesionales, develando, en este estudio, la ausencia de un liderazgo pedagógico que permita fortalecer los saberes de los docentes.

O sea, creo que los profesores se sienten, eh..., hasta dolidos, eh... por, por esta situación, porque creen que, que recibir a los niños, entre comillas, a todos los niños, o a cualquier niño, y que ellos creen que no están preparados para poder atender este tipo de niños (E. Director 7).

En el mismo sentido, se ha declarado que los docentes se resisten a la implementación de la Ley de Inclusión, debido a la falta de herramientas para la diversidad de aprendizajes, lo que posteriormente dificulta el clima escolar en el aula.

Se niegan, se niegan y no lo quieren aceptar, porque es muy difícil trabajar con alumnos que tú les quieras desarrollar la habilidad y cómo les mantengo la disciplina, o vienen con otras conductas (E. Directora 3).

Los profesores dicen: nosotros cada vez tenemos menos herramientas o menos autoridad ¿ya?, y la Ley de Inclusión nos está quitando más autoridad (E. Directora 9).

En esta última cita se manifiesta la comprensión de los directores sobre las prácticas pedagógicas en el aula, en donde prevalece una idea del proceso de aprendizaje y de las interacciones sociales y pedagógicas asociados a él, centrada en el control y en la autoridad del docente sobre los estudiantes, alejándose así del tipo de prácticas participativas de enseñanza-aprendizaje, que promueven la inclusión mediante el impulso del trabajo autónomo de los estudiantes y de relaciones basadas en la colaboración y la confianza entre estudiantes y de ellos con los docentes.

La falta de confianza expresada por los directores hacia las prácticas pedagógicas de los profesores queda en evidencia en la cita que se presenta a continuación, en la que la no actualización y el cambio de práctica de los/as docentes es el común denominador.

O sea, yo veo que, eh..., que los profesores siguen haciendo las mismas prácticas del año pasado, del año antepasado (E. Director 5).

## Conclusiones

La investigación realizada permitió concluir que los/as directores/as del estudio no expresan diferencias significativas en sus percepciones sobre la Ley de Inclusión; tampoco lo hacen en cuanto a la forma de liderar los establecimientos educativos en el contexto del proceso de cambios impulsados por ella. Tal situación puede deberse, entre muchos otros, a los siguientes factores:

- Los mecanismos de generación de políticas públicas no logran incorporar de modo efectivo a las comunidades escolares, generando muchas veces respuestas formales de su parte (“se acata pero no se cumple”) o reacciones de mayor o menor resistencia.



- La implementación de esta política pública, al menos en ambas regiones, ha sido en apariencia deficiente; parece que los/as directores/as han recibido indicaciones y orientaciones muy similares de parte de las autoridades nacionales y locales, sin que dichas orientaciones les permitan propiciar espacios y tiempos efectivos para adecuar las escuelas en función de la implementación de la Ley de Inclusión.
- En atención a estos dos primeros elementos, en los que se manifiesta una dinámica vertical del sistema escolar, es posible observar, en las declaraciones de directores/as, que ella se reproduce en el tipo de interacciones sociales dentro de la escuela, lo que constituye, como se ha visto, un claro obstáculo para la generación de espacios de participación e instancias de colaboración basadas en la confianza, elementos claves para la construcción de una cultura inclusiva.
- La paradoja antes descrita, por otra parte, se acentúa al momento de analizar cómo los participantes del estudio declaran liderar sus escuelas. Parece ser que las similitudes en su formación y trayectoria profesional también se expresan en

este ámbito, puesto que la descripción que hacen de sus estilos de liderazgo no difiere del todo entre una región y otra, más bien, tiende a caracterizar y justificar de manera muy semejante los modos de gestionar la escuela.

- En relación a estas similitudes, se puede señalar que, de acuerdo a la percepción de los participantes en el estudio, el liderazgo escolar se comprende como un ejercicio de la autoridad que les entrega el cargo desde una perspectiva más bien autoritaria, basada en el ejercicio del poder, lo que se expresa en una toma de decisiones no compartidas, falta de confianza pedagógica en los docentes, justificación de mecanismos y estrategias de control, y acatamiento formal de las normas.
- Por último, se concluye que para permitir y facilitar el cambio de prácticas no inclusivas en las escuelas, se hace necesario generar iniciativas de formación de líderes escolares, más allá de los mismo directores, a partir de los principios de la inclusión y la participación, a través de la promoción y adecuación de determinados estilos de liderazgo, como el Inclusivo y el Liderazgo para la Justicia Social.

## Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 34-52.
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Obtenido desde [https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056\\_McKensey.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_McKensey.pdf)
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 325-45.
- Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), pp. 138-56.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Eds.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-35.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), pp. 65-83.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 133-60.

- Mineduc. (2015). *Ley de Inclusión Escolar de 2015, No 20845*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Montecinos, C., y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, No. 55, pp. 52-61.
- Murillo, J., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), pp. 11-30.
- Navarro, G. M. (2016). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 161-73.
- República de Chile. (2009). *Ley General de Educación, No. 20370*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile. (2014). *Mensaje presidencial a la Cámara de Diputados en el envío del proyecto que crea la Ley 20845 de Inclusión Escolar, 19 de mayo de 2014*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile. (2016). *Ley Plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 2016. N° 20911*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar. 2015-2018*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarasola, M., y Da Acosta, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), pp. 121-39.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. París: UNICEF.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *II Escuela Chile-Francia. Transformaciones del Espacio Público*. Santiago: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, pp. 131-56.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). México: Porrúa, FLACSO, COLMEX.





# Políticas públicas para la integración de las TIC en educación

Public policies for ICT integration in education  
Políticas públicas para a integração das TIC na educação

Albenis Cortés Rincón

Albenis Cortés Rincón<sup>1</sup>

1. Fundación Universitaria Panamericana; Doctora en educación, Universidad Autónoma de Barcelona; correo electrónico: albenis.cortes@gmail.com

Fecha de recepción: 25 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Para hacer frente a los cambios tecnológicos y pedagógicos el profesorado precisa de nuevas competencias y modelos de trabajo no requeridos con anterioridad. La presente revisión aborda la incorporación de las TIC en la educación, desde las políticas públicas que las promueven, presentando su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje, su rol frente a la sociedad de la información, los desafíos de la educación inclusiva, así como las tecnologías emergentes. Para finalizar se presentan las orientaciones internacionales y nacionales en el contexto de estudio.

**Palabras clave:** *TIC, educación, tecnologías emergentes, políticas públicas.*

### Abstract

In order to face the technological and pedagogical changes, the teaching staff needs new competences and work models not previously required. This review addresses the incorporation of ICT in education, from public policies that promote them, presenting their impact on teaching and learning, their role in the information society and the challenges of inclusive education, as well as the emerging technologies. Finally, international and national guidelines are presented in the context of the study.

**Key words:** *ICT, education, emerging technologies, public policies.*

### Resumo

Para lidar com as mudanças tecnológicas e pedagógicas, que exige que os professores novas competências e modelos de trabalho não anteriormente necessários. Esta avaliação aborda a incorporação das TIC na educação de políticas públicas que promovam, apresentando o seu impacto sobre o ensino ea aprendizagem, o seu papel voltado para a sociedade da informação, os desafios da educação inclusiva, bem como tecnologias emergente. Ele conclui apresentando as directrizes internacionais e nacionais no contexto do estudo.

**Palavras chave:** *TIC, educação, tecnologias emergentes, políticas públicas.*

## Introducción

Las políticas públicas son el eje central del desarrollo mundial, su definición implica entenderlas como proyectos y actividades diseñadas y gestionadas por un Estado, a través de un gobierno y de una administración pública, para satisfacer las necesidades de una sociedad. El bien común es su razón de ser y, consecuentemente, sus fines son la satisfacción social y la aprobación ciudadana (Aguilar Villanueva, 2011, pp. 53-55, citado por Graglia, 2012, p. 15). En tal sentido, Graglia afirma que las políticas públicas son herramientas del Estado al servicio de la sociedad e implican dos nociones: el Estado como responsable principal y la sociedad como primera destinataria (2012, p. 15), por lo cual son promotoras de desarrollo social. A continuación, se presentan lineamientos internacionales y nacionales que ven la educación como detonante de desarrollo capaz de favorecer la reducción de la brecha social.

## Orientaciones internacionales que promueven la incorporación de las TIC en la educación

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), es la hoja de ruta adoptada por los ministros de educación de la región para alcanzar los objetivos de la educación para todos (EPT) en el año 2015. Así, el texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal), en abril de 2000, promueve políticas públicas orientadas a dicha educación para todos y, en el marco de acción, plantea compromisos para disminuir los índices de analfabetismo y la discriminación de género, preocupándose también por el hecho de que:

[...] la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad (Unesco, 2000, p. 8).

Los compromisos asumidos en Dakar también incluyen la necesidad de aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos (Unesco, 2000, p. 9). En tal sentido, el proyecto EPT/PRELAC identifica cinco ejes estratégicos para

lograr intervenciones efectivas, uno de ellos propone concentrar esfuerzos en los profesores y en el fortalecimiento de su protagonismo frente a las necesidades de formación de sus estudiantes. Este elemento, junto al aprovechamiento de las nuevas tecnologías, presenta un escenario de análisis que permite identificar las competencias digitales generadas por los profesores a partir de sus buenas prácticas, las cuales no solo fortalecen las posibilidades de alcanzar las metas establecidas, sino que brindan elementos metodológicos innovadores para el desarrollo curricular en cada una de sus etapas: de planificación, desarrollo y evaluación.



Así, los profesores ocupan un lugar central en la idea de abordar elementos de equidad y calidad de la educación, considerándolos actores claves para alcanzar las metas establecidas. En tal contexto, el proyecto *Ser docente en América Latina y El Caribe en el siglo XXI* (2012), contribuye a la implementación de la primera fase de la Estrategia Regional de Profesores en ALC, liderada por OREALC/UNESCO, Santiago, en el ciclo 2011-2013; sus orientaciones curriculares destacan:

[...] ciertas falencias en la formación profesor que han sido compartidas en encuentros de especialistas de la región, como: desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional; formación en ámbitos como valores ciudadanos; conocimiento de lenguas extranjeras; formación para las competencias del mundo global; la apropiación y uso pedagógico de TIC y, en general, la escasa articulación con las reformas curriculares (OREALC/UNESCO, 2013a, p. 42).

Justamente pensando en ello los gobiernos han destinado recursos para la formación de profesores, sin embargo, la estrategia no se puede quedar en el mero proceso de actualización, es nece-

sario conocer qué están haciendo los profesores con los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas, así como aprender de sus prácticas.

## Las TIC en la sociedad de la información

Desde los orígenes de la humanidad ha existido un factor que da “poder”, como ejemplo, el fuego permitió a nuestros antepasados mantener la seguridad del grupo, defenderse de los ataques animales y protegerse del frío, quien le dominaba tenía “poder”. La sociedad actual continúa con este legado, ahora el “poder” lo da la información, quien la domina se desenvuelve con mayor facilidad en el mundo; acceder a ella y reducir la brecha digital, hecho que a su vez está ligado a la posibilidad de manejar las TIC, es materia de estudio para los organismos internacionales. En este sentido, es necesario reconocer lo dicho por la CEPAL cuando afirma que: “con la ayuda de contenidos apropiados y con acceso de bajo costo a las TIC, se pueden cubrir las necesidades básicas en varios terrenos” (2003, p. 18). Así, la educación ha encontrado en las TIC una oportunidad, no solo de cobertura, sino de nuevas prácticas profesionales para los profesores.

Cuando se favorece el acceso a la educación a todos y cada uno de los habitantes de un país se genera desarrollo social y económico. En este sentido, promover las competencias en el uso y apropiación de las TIC en los profesores: “genera mejores condiciones de aprendizaje a los estudiantes de menores recursos” (Unesco, 2012, p. 12). Esto no solo es aplicable para las poblaciones con menores recursos, el escenario de desarrollo profesional

para el profesor debe ser ajustable en todas las condiciones sociales. Es necesario dejar de pensar que existe educación diferenciada para ricos y pobres, la información es solo una y el acceso a la misma debe promover el desarrollo de la sociedad, pues: “la introducción de las TIC y en particular el uso de Internet produce un efecto de desterritorialización de las comunidades” (Unesco, 2012, p. 14).

La educación en la actualidad tiene como uno de sus principales desafíos lograr que el estudiante aprenda a aprender y desarrolle competencias desde sus propias necesidades, sin depender de lo que el profesor cree que necesita. El acceso a cursos como los ofertados a través de los MOOCs permite a los estudiantes seleccionar qué quieren aprender o qué les hace falta para desarrollarse profesionalmente, a través de autodisciplina y autoformación. Sin embargo, tal y como se mencionó en el informe del MinTIC y el MEN, que cita la opinión de la OECD: “el problema que se está presentando actualmente no es solo la brecha de acceso o digital, sino la brecha del aprovechamiento de dichas herramientas con un propósito claro: el aumento en la calidad de la educación” (2012, p. 39).

A pesar de que las instituciones educativas están dotadas con infraestructura tecnológica, no todos los profesores aprovechan las herramientas de la misma forma; esto lleva a que el uso de los diferentes niveles de apropiación implique desigualdades económicas, sociales, regionales y culturales, y a que el esfuerzo económico realizado para fortalecer la dotación se quede corto frente a las necesidades reales de seducir a los profesores para que den acceso a sus estudiantes a información de calidad a través de la Internet. Por ello las políticas no se pueden limitar solo a la dotación tecnológica, sino que “la entrada de las TIC en los sistemas edu-



cativos debe encontrar sentido dentro de una transformación más profunda del paradigma educativo, que apunte a reformular las bases cognitivas de las propuestas educativas” (UNESCO, IPE y OEI, 2014, p. 13). Cuando se logra masificar el uso de dispositivos electrónicos, y el acceso a fuentes de consulta especializada y de calidad hace parte de la formación, se fortalecen prácticas culturales, lo cual permite identificar nuevas formas de aprender, de acceder a la información y de crear y gestionar conocimiento.

En este escenario, el discurso en torno a la sociedad de la información tiene la innegable necesidad de aclarar cuál es el uso pedagógico que se puede dar a los dispositivos tecnológicos. Los mismos ya hacen parte de nuestro entorno y no se pueden convertir en el florero utilizado en los salones de clase para decorar y dar la impresión de que son más modernos. Es necesario pensar en un uso real, y esto se logra incorporando en la reflexión a quienes participan del proceso de formación: los profesores, de tal forma que compartan sus experiencias y sea posible llevarlas a la implementación en otros contextos.

## Los desafíos de la educación inclusiva apoyada en las tecnologías

El título parte de la revisión del *Programa @LIS2, Alianza para la Sociedad de la Información*, segunda fase, de la Comisión Europea, el cual busca continuar promoviendo, mejorando y extendiendo el diálogo y las aplicaciones de la sociedad de la información en América Latina, mientras impulsa la investigación en Latinoamérica y Europa a través del desarrollo de interconexiones entre las redes de investigación y las comunidades académicas de las dos regiones, y apoya la armonización del proceso regulatorio de telecomunicaciones, para favorecer la innovación y la competitividad, reducir la división digital e integrar a América Latina en la sociedad global de la información (Rendón, Solarte y Caicedo, 2008). Esta perspectiva ha llevado a concluir, como una de las principales enseñanzas que ha dejado la incorporación de las TIC en la educación, que no es suficiente con llevar infraestructura tecnológica a las escuelas para lograr un cambio de las prácticas docentes; se requiere de la incorporación de habilidades para hacer un uso pedagógico de la tecnología y del desarrollo capacidades de aprendizaje en los estudiantes.

Por ello se hace necesario gestionar el conocimiento, lo cual implica reconocer que tiene un valor; en el aula el conocimiento no se reduce a lo que sabe el profesor, incluye también el del

estudiante, adquirido a través de la experiencia, y el que se puede crear con el acceso a información a través de Internet, entendido este último como saber generado por la sociedad. Las tecnologías apoyan la gestión de ese conocimiento, pero primero debe ser identificado, extraído, almacenado, clasificado y utilizado; el uso que se da a la tecnología favorecerá las tareas propias en esta nueva sociedad de la información.

En este momento entra en juego un nuevo concepto: la brecha digital. Ya se ha mencionado que algunas políticas han buscado generar condiciones que favorezcan un mayor acceso a la información, pero ¿qué sucede cuando dichas condiciones se logran y no se consigue la apropiación de los temas? Un interrogante diario en las instituciones educativas que cuentan con la infraestructura, pero no con la intención de uso por parte de la totalidad de los profesores.

Desde el punto de vista tecnológico, la brecha digital es entendida a partir de dos dimensiones: la internacional y la doméstica. La primera está relacionada con “la difusión “relativamente lenta e irregular” del progreso tecnológico desde los países de origen hacia el resto del mundo (Prebisch, 1951), así como sobre la capacidad de actualización y la importancia de no quedar demasiado rezagado” (CEPAL, 2003, p. 23). En cuanto a la segunda dimensión el debate se centra en la “inclusión universal, el crecimiento con equidad y la aparición de una nueva forma de exclusión. Esta segunda perspectiva es la de mayor importancia en América Latina y el Caribe, una región con severas desigualdades sociales y económicas” (CEPAL, 2003, p. 24).

Este último aspecto se ve reforzado por el informe de la UNESCO de 2014, el cual establece que aunque es posible incrementar notablemente el acceso a dispositivos tecnológicos, a través del suministro de los gobiernos en sus territorios, ello no siempre garantiza un efectivo nivel de conectividad. Uno de los reclamos más reiterados de los profesores es la falta de conectividad en sus centros, que limita el uso que pueden dar a la tecnología. Al tiempo, complementando lo anterior, la brecha digital del continente también se refiere a tres aspectos concurrentes (UNESCO, *et al.*, 2014, p. 33):

1. La brecha en cuanto al acceso a las TIC, en su dimensión externa e interna. En este caso se trata de la actual desigualdad que se da, tanto entre distintos países, como entre diferentes poblaciones de un mismo país o región, para acceder a las TIC.
2. La distancia en cuanto al uso de las TIC. Aspecto que se refiere al abismo entre los usos meramente recreativos o sociales de las TIC, y aquellos que suponen una apropiación más integral e implican transformaciones en el aprendizaje y en la producción de conocimiento.



3. Discrepancia, especialmente entre los jóvenes, en cuanto a las expectativas y la realidad de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas; una cosa es lo que se espera y otra lo que la institución ofrece. Evidentemente, las políticas de integración de TIC en educación hoy abordan, en América Latina y el Caribe, el desafío de avanzar de manera sostenida hacia la reducción progresiva de la brecha digital de sus poblaciones.

América Latina ha sido testigo en los últimos años de mejoras asociadas a la dimensión de acceso, sin embargo: “queda por abordar la segunda brecha digital, referida al uso y apropiación de estas tecnologías para el aprendizaje. Es importante avanzar en la capacitación del profesor para el uso pedagógico de las TIC, tema todavía ausente en políticas públicas de educación” (Rendón, *et al.*, 2008, p. 12). En este sentido, la Unesco plantea la necesidad de mantener abiertos por lo menos dos tipos de interrogantes a la hora de analizar la incorporación de las TIC en la región: ¿qué esfuerzos deben hacer los Estados para garantizar, además de la inclusión social, la inclusión digital de todos los estudiantes?; y, ¿las políticas de integración TIC logran dar respuesta a los deseos de los más jóvenes? (2014, p. 34). Para contestarlos es importante recordar que la brecha digital es, en esencia, un:

[...] subproducto de las brechas socioeconómicas preexistentes. Es posible analizarla desde diversos puntos de vista. Si se mide la tasa de penetración de Internet en relación con el ingreso por habitante en una muestra significativa de países, resulta evidente que los países latinoamericanos están situados en el tercio inferior de ambas escalas. Hay una relación directa entre el ingreso y el acceso a Internet, y los países con menores niveles de ingreso tienden a mostrar tasas de penetración inferiores (CEPAL, 2003, p. 24).

En tal contexto, las instituciones de educación son llamadas a desempeñar un rol central en la disminución de la brecha digital, no solo siendo responsables de la distribución de los dispositivos en sus instalaciones, sino de operar sobre la calidad de su uso pedagógico.

Desde esta perspectiva, las TIC se presentan como un bien y como un medio. Un bien, en tanto se conciben como un bien social para ser democratizado al garantizar su acceso, y un medio, pues podrían incidir a la hora de resolver algunos aspectos de la deserción escolar, especialmente aquellos relacionados con la dificultad de amplios sectores de la población que, por diferentes motivos, encuentran obstáculos en el acceso a la escolarización (UNESCO, *et al.*, 2014, p. 36).

De hecho, la OECD (2010), citada por el MinTIC y el MEN (2012), afirma que los estudiantes que no son preparados para los desafíos actuales: “caen en una brecha aún más importante que la digital, la brecha del conocimiento y las destrezas para desempeñarse según la competitividad tecnológica” (2012, p. 37). En la actualidad, la inclusión social se vincula con el acceso al conocimiento, la participación en redes y el uso de las TIC (Hopenhayn, 2002, citado por OEI, 2010), es así como las instituciones educativas permiten masificar la conectividad y el uso de redes electrónicas.

Dicho lo anterior, hay dos planteamientos teóricos que explican el impacto del paradigma de las TIC en el desarrollo: desde la digitalización de los flujos de información y desde los procesos de comunicación. El primero se ocupa de las transferencias del conocimiento que induce el flujo creciente de información; el segundo se basa en el desarrollo interno de una sociedad merced a una forma de organización con mayor valor añadido (CEPAL, 2003, p. 54). En relación con la primera idea el panorama es alentador en términos de la cantidad de información que se está produciendo y a la que se tiene acceso; el uso que se está dando a ella genera nuevo conocimiento y permite crear saberes asociados a temas de desarrollo humano. En el segundo caso: “las instituciones hacen posible la interacción efectiva: son una combinación de reglas formales, normas informales de comportamiento, convenciones y códigos de conducta, y normas de cumplimiento. La organización digital puede ayudar a una sociedad a crear y manifestar un marco institucional más avanzado” (CEPAL, 2003, p. 56). El acceso a las TIC es crucial en el desarrollo de la sociedad, ellas permiten que la información llegue incluso a los sitios más alejados y, a la vez, vinculan a todos los actores de la sociedad.

## Tecnologías emergentes que favorecen la innovación en educación

La tecnología es uno de los recursos más utilizados por los profesores para desarrollar tareas de innovación. Los proyectos que le involucran implican básicamente dos rangos: una tecnología emergente y una consolidada. Las tecnologías emergentes tienen un gran costo, pues requieren de un mayor número de recursos y de un manejo más complejo, dependiendo del tiempo de validación y de la experiencia para implementarlas.

Con ello en mente, George Veletsianos (2010), citado por Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez (2012, p. 16), ha trabajado en la definición de las “tecnologías emergentes”, específicamente para el campo de la educación, apreciando la relación entre dichas tecnologías con las posibles innovaciones al servicio del sector, estableciendo la necesidad de investigarlas para comprender su potencial y futuras implementaciones en el ámbito escolar. La evolución de la tecnología es rápida y lo que hoy es emergente mañana puede no serlo; de allí la necesidad de obtener pronto resultados, pero justamente esta condición lleva a pensar que la innovación es inalcanzable.

El éxito de incorporar las TIC en la educación no depende solo de factores asociados al equipamiento; las prácticas que se apoyen en ellas deben influir en la cultura institucional: “la tecnología no posee un valor en sí misma si no se asocia a una transformación en la educación” (Unesco, 2012). La transformación de las instituciones educativas puede ser abordada desde lo macro hacia lo micro o viceversa, es decir, se pueden dar cambios desde las propuestas de organismos como la Secretaría de Educación, el MEN o las entidades internacionales, que orientan políticas públicas, o puede ser planteada desde adentro, de lo micro a lo macro, a partir de las experiencias docentes, extrapolándolas a otros contextos: “en ambos sentidos se juegan cuestiones relacionadas con la autonomía escolar, es decir, en qué medida cada institución está habilitada para la toma de decisiones y cuál es el alcance de éstas: organizativo, curricular, administrativo” (UNESCO, *et al.*, 2014, p. 114). La autonomía escolar es pieza clave en la implementación de cualquier iniciativa, puesto que cuando el docente siente que le imponen una iniciativa puede desarrollarla en el papel y no en el aula de clase, continuando con las prácticas que venía adelantando; en la actualidad los expertos:

[...] abogan por un enfoque que busque un consenso entre ambos: las escuelas necesitan construir la autonomía suficiente para contextualizar su actividad y orientar sus procesos de cambio, atendiendo a las particularidades de sus

actores y su entorno, pero para ello se requiere ineludiblemente de apoyos claros, sostenidos y articulados por parte del Estado (UNESCO, *et al.*, 2014, p. 114).

En esta tarea hay una serie de orientaciones internacionales que promueven las TIC como elemento que favorece el acceso a la información, tales como: Herrera y Acevedo, 2004; Juan y Acosta, 2009; Madoery, 2001; OECD, 2016; OREALC/UNESCO Santiago, 2013b; De Pablos y Jiménez, 2007; UNESCO, 2011b, 2011c, 2012, UNESCO, s.f., UNESCO, 2006, 2007, 2009, 2011a; UNESCO, *et al.*, 2014; y Veláz y Vaillant, 2010).

En este sentido, el *Informe Horizon 2015- 2015 K-12*, presenta tendencias para educación primaria y secundaria, y permite extraer desafíos y tecnologías para responder a las exigencias de la sociedad actual. Como desafíos solucionables plantea la creación de oportunidades de aprendizaje auténtico y la formación TIC de docentes; a corto plazo esto traza (1 año o menos) dos tendencias importantes: el incremento del uso del aprendizaje mixto y el desarrollo del aprendizaje STEAM (Science, Technology, Engineer, Arts and Math). A mediano plazo (2 a 3 años) se debe llegar a un incremento en el uso de enfoques de aprendizaje colaborativo y a un cambio en el rol de los alumnos: de consumidores a creadores. A largo plazo (4 a 5 años) se debe buscar replantear el funcionamiento de los centros escolares y la evolución hacia enfoques de aprendizaje profundo. Todo ello implica exigencias tecnológicas asociadas principalmente a la dotación tecnológica y a métodos ágiles para el cambio y evolución del aprendizaje *online* (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2014).

En el año 2013 este mismo informe presentó las tecnologías que impactaban positivamente la enseñanza, el aprendizaje y la investigación creativa en las instituciones educativas (Johnson, *et al.*, 2013); ubicando como tendencias rápidas a los cursos en línea, abiertos y masivos MOOC y al uso de tabletas (dispositivos móviles); para las tendencias de mediano plazo, destacó los juegos, la gamificación y el aprendizaje analítico, mientras que recalcó la impresión 3D y las tecnologías usables como tendencias a largo plazo. A continuación, se presentan algunas de las





tendencias que se han dado en los últimos años, por considerarlas relevantes para la presente investigación y para la realización de la propuesta de formación docente:

- *Cursos masivos MOOC y sMOOC*. Uno de los principales compromisos de este tipo de cursos de acceso abierto es ofrecer a todo el mundo formas de alcanzar el conocimiento sin importar la condición social (Johnson, *et al.*, 2013, p. 6), partiendo del hecho de que las redes promovidas favorecen la labor académica; con ellas: “es posible un trabajo más fino, ya no referido a la búsqueda genérica de información sino a la participación más activa de los docentes y estudiantes en ciertas redes constituidas en torno a campos del saber” (UNESCO, 2012, p. 20). Esto aumenta el compromiso del estudiante, pues incorporar las TIC al campo académico: “conduce a una mayor cantidad de tiempo que los estudiantes dedican voluntariamente al trabajo fuera de la escuela, lo que a su vez genera efectos en su desempeño académico” (MinTIC y MEN, 2012, p. 41); así: [...] hemos pasado de la educación de uno a muchos (la más tradicional), de muchos a muchos (equipos y diseños educativos P2P) a varios a uno, denominada MOOC4.0, basada en la escucha profunda y la formación entre los alumnos, en la que cada uno ve sus propias posibilidades de crecimiento (Vásquez, 2015).

Algunos expertos denominan a este proceso sMOOC, por sus siglas; la idea es crear contactos y conexiones entre las personas, de tal forma que sea posible desarrollar un trabajo de aprendizaje colaborativo donde el conocimiento es compartido. El reto, tomando los planteamientos de Civera (2015), es:

1. Posibilitar que la relación establecida desarrolle la amistad y la colaboración más allá del curso, llegando a un compromiso y a un verdadero encuentro.
  2. Respetar los principios de equidad, accesibilidad, inclusión social, calidad y autonomía de los estudiantes.
  3. Desarrollar un aprendizaje centrado en el participante, hasta el punto de que las tareas se presenten como sugeridas y el éxito de la sMOOC se mida a partir de los propios objetivos, intereses y satisfacción de los participantes, no desde fuera.
- *Dispositivos móviles*. El *Informe Horizon 2015- 2015 K-12*, también destaca la tecnología vinculada a los dispositivos móviles, particularmente a partir del trabajo desarrollado en 2006 desde el Plan Ceibal de Uruguay, el cual inició una política educativa denominada Modelo 1:1, en la que el Estado distribuye un dispositivo por estudiante para fomentar dinámicas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas; la iniciativa ya ha sido adelantada en otros países (UNESCO, *et al.*, 2014).
  - *Gamificación*. La incorporación del juego en la educación tiene como objetivo potenciar espacios de interacción entre los estudiantes, quienes, apoyados en la tecnología, recrean lugares y situaciones que desafían la comprensión de nuevos conceptos (Johnson, *et al.*, 2013), potenciando así el aprendizaje. Se trata de un escenario con grandes posibilidades, el cual, aprovechado correctamente, no solo favorece el desarrollo de conocimientos específicos en una determinada disciplina, sino el de competencias transversales, necesarias para la formación personal y profesional del estudiante (Cortés y Cardona, 2013).

- *Learning analytics*. Tal como lo proponen Johnson, *et al.* (2013), se trata de un campo de investigación emergente, el cual busca utilizar el análisis de datos para “generar información que permita tomar mejores decisiones en cada nivel del sistema educativo” (p. 27).

Así, el escenario de continua evolución de las tecnologías emergentes se convierte en un reto y en una oportunidad para adaptar la educación a las necesidades de las personas, para escuchar su voz, sus intereses y considerar sus múltiples formas de aprender, colocando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, mientras el profesor renueva sus roles (Cortés, Cardona, y Parra, 2012) y se prepara para acompañar al estudiante en su proceso de formación. Ello permitirá lograr las metas establecidas desde las políticas públicas y hacer evidente la necesidad de transformar los objetivos de los sistemas educativos nacionales, centrándose en el desarrollo de competencias para el siglo XXI y dejando de lado la simple transmisión de datos y la memorización (Bruns y Luque, 2014). En tal sentido, el uso de las TIC ha demostrado su utilidad como herramienta que permite mejores rendimientos de los alumnos.

## Conclusiones

Para terminar, conviene exponer, a manera de conclusión, algunos puntos que facilitarán la tarea de incorporar efectivamente las nuevas tecnologías a la educación; así, es posible concluir que:

- Las orientaciones que tratan el tema de políticas públicas, en torno al desarrollo humano, hacen un especial énfasis en la educación como motor de desarrollo y han reconocido el potencial de incorporar las TIC en la educación.
- Las TIC en educación suponen un cambio radical en lo que conocemos como el aula tradicional. Es importante fomentar una transformación de aquel salón donde el maestro es el poseedor del conocimiento y el estudiante sigue instrucciones; hasta llegar a un aula en la que el docente diseña actividades que potencian el aprendizaje y el estudiante asume su rol como generador de conocimiento y de soluciones ante problemas tomados, en la mayoría de los casos, de la realidad.
- Dentro de las múltiples ventajas identificadas en la incorporación de las TIC en educación, vale la pena destacar la posibilidad de realizar mediciones que, no solo permiten identificar logros en la calidad de la misma, sino que repercuten en un mayor tiempo de clase dedicado al aprendizaje y menos a la instrucción.
- La implementación de tecnologías en educación promueve el desarrollo profesional del profesor, del estudiante, de la institución educativa y de la comunidad.
- Los escenarios apoyados en la tecnología no solo están promoviendo el intercambio de saberes, sino el aprendizaje colaborativo y la producción de nuevos contenidos.

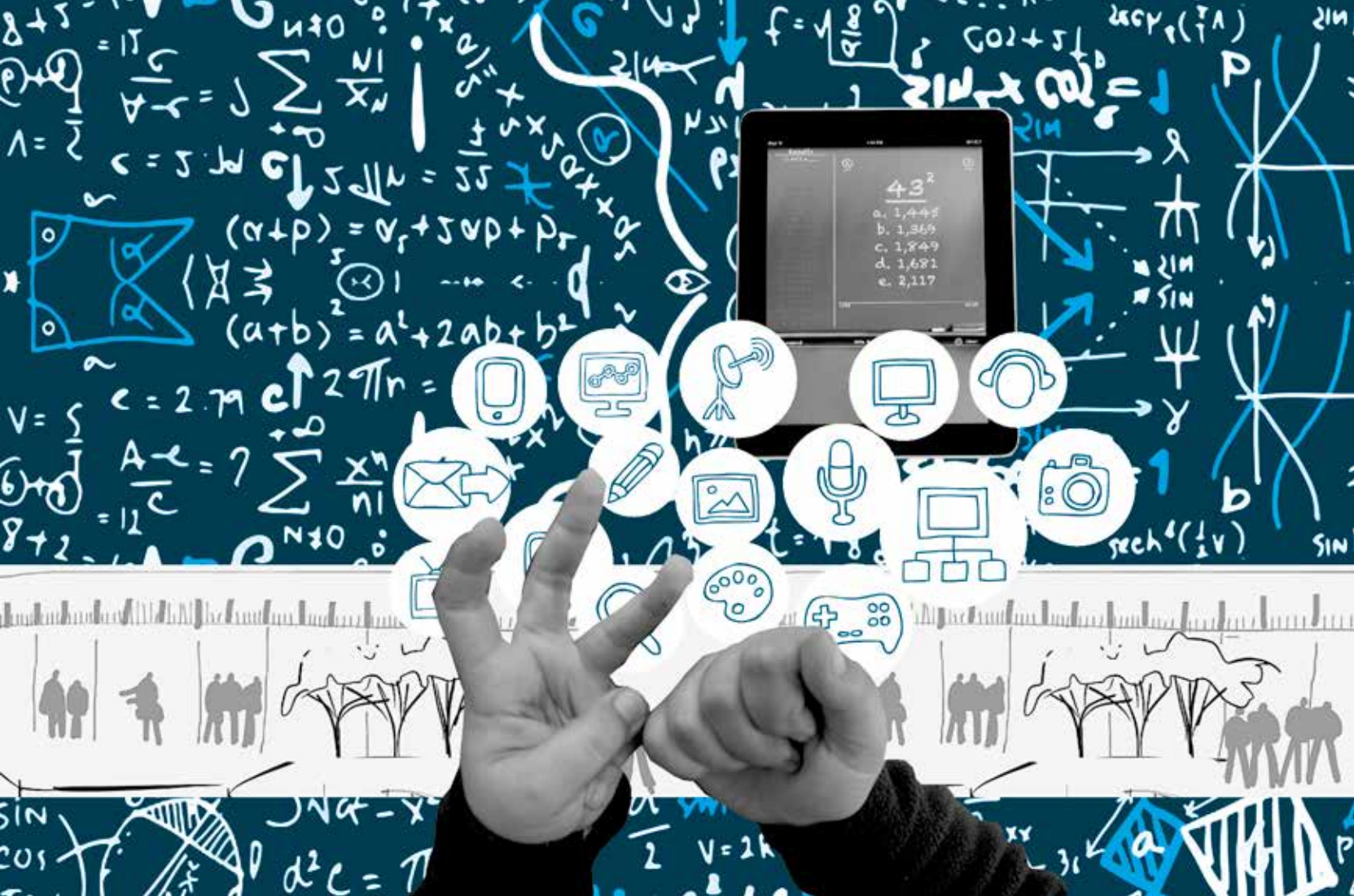
## Referencias

- Almenara, J. C., Lozano, J. A., Osuna, J. B., Batanero, J. M., Tena, R. R., Graván, P. R., Regaña, C. B. (2010). Análisis de centros de recursos de producción de las TIC de las universidades españolas. *Revista de Educación*, No. 351, pp. 237–257. Obtenido desde <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77952049759&partnerID=tZOtx3y1>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial.
- CEPAL. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Civera, B. (2015). *¿Qué es un MOOC? ... y otras cosas para sMOOC paso a paso*. Obtenido en enero 11 de 2016, desde <http://bertaprendiendo.blogspot.com.co/2015/04/que-es-un-mooc-y-otras-cosas-para-smooc.html>
- Cortés, A., y Cardona, M. (2013). Identificación de nuevos caminos hacia la innovación educativa. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, No. 10.
- Cortés, A., Cardona, M., y Parra, J. (2012). Impacto de la implementación de material digital y virtual como apoyo a la educación presencial. En SOCOTE (Ed.), *IV Congreso Iberoamericano de Soporte al Conocimiento con la Tecnología SOCOTE*. Bucaramanga.
- De Pablos Pons, J. P., Bravo, P. C., y Ramírez, T. G. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, No. 352, pp. 23–51. Obtenido desde <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77957851837&partnerID=tZOtx3y1>

- Graglia, E. (2012). *En la búsqueda del bien común*. Buenos Aires, Argentina: ACEP.
- Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., y Vázquez, A. (2012). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, Espacio CIEMEN. Obtenido desde [http://ciberrespiral.org/tendencias/Tendencias\\_emergentes\\_en\\_educacin\\_con\\_TIC.pdf](http://ciberrespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf)
- Herrera, M., y Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, No. 20, pp. 76-84. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734008.pdf>
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Obtenido desde <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin. Obtenido desde <http://www.puce.edu.ec/documentos/pucevirtual/2014-Horizon-Report.pdf>
- Juan, A., y Acosta, Z. (2009). Las políticas públicas en TIC. Una oportunidad de cerrar la brecha social. *Revista Educación, comunicación, tecnología*, 4(7), pp. 1-17.
- Madoery, O. (2001). *El valor de la política de desarrollo local*, pp. 1-31. Obtenido desde <http://www.oit.org.ar/portal/programa-cea/images/stories/documentos/136-madoery-el-valor-de-la-politica-de-desarrollo-local-pdf.pdf>
- MinTIC y MEN. (2012). *La formación de docentes en TIC. Casos de éxito de Computadores para Educar*. Bogotá: MinTIC y Computadores para Educar.
- OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: OECD.
- OEI. (2010). Las metas educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de ciencia y tecnología*. Madrid: OEI.
- OREALC, UNESCO. (2013a). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido desde [http://www.orealcl/wp-content/blogs.dir/1/files\\_mf/politicadocentes-spanol27082013.pdf](http://www.orealcl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicadocentes-spanol27082013.pdf)
- OREALC, UNESCO. (2013b). *Estrategia regional sobre docentes. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Pablos Pons, J., Colás Bravo, M. P., y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, No. 352, pp. 23-51.
- Pablos Pons, J., Colás Bravo, M. P., y Villaciervos Moreno, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC. *Teoría de la educación en la sociedad de la información*, No. 11(1), pp. 180-202.
- Pablos Pons, J., y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, pp. 15-28.
- Rendón, Á., Solarte, M., y Caicedo, O. (2008). *Alianza para la Sociedad de la Información (@LIS): experiencias y realizaciones de la Universidad del Cauca*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Obtenido desde <http://www.alis2.eu/>
- Román, M. (2008). *Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz (ILEE). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, (LLECE). Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Roman, M., Cardemil, C., y Carrasco, Á. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), pp. 9-35. Obtenido desde <https://doi.org/1989-0397/ENFOQUE>
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación. Marco de Acción de Dakar. *Marco de Acción de Dakar*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC, UNESCO. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- UNESCO. (2007). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. Obtenido desde <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

- UNESCO. (2009). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. Obtenido desde <http://www.oei.es/tic/normas-tic-modulos-competencias.pdf>
- UNESCO. (2011a). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Obtenido desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- UNESCO. (2011b). *Estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe (Borrador para discusión)*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (2011c). *Unesco ICT. Competency framework for teacher*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Formación docente y las tecnologías de la información y la comunicación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO. (s.f.). *El futuro que queremos. Río + 20*. Río de Janeiro: Asamblea general de las Naciones Unidas. Obtenido desde [http://www.pnuma.org/sociedad\\_civil/documents/reunion2012/CIVIL\\_SO-CIETY\\_PARTICIPATION/20120727\\_Rio+20\\_Documento\\_El\\_futuro\\_que\\_queremos.pdf](http://www.pnuma.org/sociedad_civil/documents/reunion2012/CIVIL_SO-CIETY_PARTICIPATION/20120727_Rio+20_Documento_El_futuro_que_queremos.pdf)
- UNESCO. (2012). *Ser docente en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO, IPE y OEI. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Velázquez, C., y Vaillant, D. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana. Obtenido desde <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Webb, M., y Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), pp. 235–286. Obtenido desde <https://doi.org/10.1080/14759390400200183>





## Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase de matemáticas<sup>1</sup>

Basic learning rights and Transmedia Narrative, another way to learn in math class

Os direitos básicos de aprendizagem e Transmedia Narrativa, outra forma de aprender na aula de Matemática

Liliana Charria Castaño

<sup>1</sup> Los ejemplos hacen parte de la investigación “La experiencia Transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de Matemáticas”, llevada a cabo por la autora como requisito para optar al título de Magister en Comunicación Educación.



Liliana Charria Castaño<sup>2</sup>

2. Magister en Comunicación Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Néstor Forero Alcalá; correo electrónico: lilianacharria12@gmail.com

Fecha de recepción: 23 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El artículo está organizado en torno a tres secciones: Inicialmente, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se aborda la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje matemático; posteriormente, se expondrán otras maneras de percibir los aprendizajes y los conocimientos, evidenciando algunas distancias con la postura oficial; para finalizar, se presenta la experiencia "Narrativa Transmedia como una posibilidad en clase para desarrollar diferentes aprendizajes".

**Palabras clave:** *DBA, Narrativa Transmedia, conocimiento, aprendizaje, simulación.*

### Abstract

This article is organized around three sections: Initially, based on the Basic Rights of Learning (2016), proposed by the Ministry of National Education, the nature of knowledge and mathematical learning is addressed; later, other ways of perceiving learning and knowledge will be exposed, showing some distances with the official position; finally, is presented the experience "Transmedia Narrative as a possibility in class to develop different learnings".

**Key words:** *DBA, Transmedia Narrative, knowledge, learning, simulation.*

### Resumo

O artigo está organizado em torno de três seções: Inicialmente a partir do aprendizado básico Direitos (2016) emitido pelo Ministério da Educação a natureza do conhecimento e aprendizagem da matemática é discutido. outras formas posteriores de perceber aprendizagem e conhecimento, mostrando algumas distâncias com a posição oficial e, finalmente, a experiência Transmedia é apresentado como uma possibilidade para desenvolver classe de aprendizagem diferente será apresentado.

**Palavras chave:** *DBA, Transmídia, conhecimento, aprendizagem, simulação.*

## Una mirada inicial a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

El documento de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2016) está organizado en torno a tres partes. En la introducción se indica que la educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos, por ello esta segunda versión de los DBA está abierta a la realimentación de docentes, directivos docentes y formadores de formadores (MEN, 2016, p. 5); esto dista de la primera versión, en el sentido de que la anterior era más abierta a la comunidad en general. Luego de ello, se agradece la colaboración de diferentes actores en el debate público y elaboración de esta segunda versión, indicando que los DBA no son una propuesta curricular, sino que deben ser articulados con los enfoques, contextos y metodologías de cada establecimiento educativo, en el marco de los PEI, pues ellos son referentes para la planificación de área y aula.

En la segunda parte se expone la estructura y algunos comentarios generales para, finalmente, presentar los listados de derechos básicos de aprendizaje, organizados por grados. Desde que el MEN publicó en el año 2015 la primera versión de los DBA, para el área de matemáticas, tuvo como objetivo que la comunidad educativa los analizara y reflexionara sobre los mismos. Un año después presentó la segunda versión revisada, en la cual se enuncia que:

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (MEN, 2016, p. 6).

A partir de esta definición se reconoce el papel de la educación como garante del desarrollo futuro de los estudiantes, teniendo presente la contribución de conocimientos, habilidades y actitudes. Igualmente, los DBA manifiestan la relación con los Lineamientos Curriculares para el área (MEN, 1998) y los estándares Básicos de Competencias:

Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean ele-

mentos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados (MEN, 2016, p. 6).

Consecuentemente, se evidencia un cuerpo totalmente articulado con una finalidad también claramente definida, el cual se ha constituido en un derrotero a seguir, con una postura un tanto alejada de los lineamientos curriculares, de los cuales se hablará más adelante. En cuanto a la estructura, la enunciación de los DBA tiene en cuenta tres elementos centrales: el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo.

El enunciado se refiere al aprendizaje estructurante para el área; las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado, y el ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje (MEN, 2016, p.7).

Según lo anterior, se debe alcanzar el aprendizaje expresado en el enunciado, para ello los maestros deben tener en cuenta que:

Las evidencias de aprendizaje le sirven de referencia para hacer el aprendizaje observable. Algunas de ellas podrán observarse más rápido; otras exigen un proceso más largo, pero todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del aprendizaje expresado en el enunciado. Los ejemplos muestran lo que el niño debe estar en capacidad de hacer al alcanzar los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo, para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado. Los ejemplos pueden ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes (MEN, 2016, p. 7).

Las recomendaciones alertan sobre el logro del proceso de aprendizaje para la totalidad de estudiantes, de ahí que se exhorte al docente para que su práctica sea dispuesta según “elementos determinantes en el contexto”. Así, además de la tendencia por homogenizar el salón de clase hacia un único tipo de aprendizaje, para todos, se presenta una responsabilidad enorme para el maestro, pues los DBA no aluden a la adquisición de los recursos y corresponsabilidad gubernamental para llevar a cabo dicho fin. A pesar de ello, luego de que se publicaran los DBA los docentes seguimos indagando sobre la mejor forma de abordarlos, pues constituyen el insumo más reciente para mejorar la educación del país, sin contar que, como política pública, han sido concertados con varios sectores de la sociedad, buscando hacer una educación más incluyente.

Sin embargo, se reconoce en los DBA el enfoque de sujeto y conocimiento acorde a una noción de ciencia que, en la mayoría de casos, es autosuficiente y hegemónica, esto explica una gran parte de lo que sucede físicamente, pero olvida otras formas de conocimientos, cercanas a las vivencias de la mayoría; por esto, haciendo salvedad con los ejemplos presentados en los DBA, en el siguiente apartado se presentan algunas consideraciones acerca del aprendizaje y el conocimiento escolar desde otras miradas, acordes al momento actual.

## Sobre el conocimiento y el aprendizaje escolar

En los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998) se hace clara alusión a la autonomía escolar, el documento invita a una reflexión al interior de cada institución para, a través del PEI, abordar el currículo de Matemáticas desde los siguientes interrogantes:

¿Qué son las matemáticas? ¿En qué consiste la actividad matemática en la escuela? ¿Para qué y cómo se enseñan las matemáticas? ¿Qué relación se establece entre las matemáticas y la cultura? ¿Cómo se puede organizar el currículo de matemáticas? ¿Qué énfasis es necesario hacer? (MEN, 1998. p. 21).

A pesar de este complemento para las instituciones, hoy en día la realidad hace que las evaluaciones externas e internas estandarizadas se antepongan a la loable reflexión, convirtiéndose en una prioridad. Esto permite entender la presión que algunos padres de familia y directivos llevan a cabo para que los docentes se enfoquen en terminar los “programas”, para que los niños respondan de la mejor manera dichas pruebas. Así, la educación actualmente se debate en una encrucijada entre lo importante y lo urgente; ganando en muchas ocasiones la partida esta última característica, que de paso ahonda la competencia a muerte, olvidando el tejido social.

En tal contexto, los docentes echan mano de diferentes teorías, como el conductismo y el constructivismo, buscando que el aprendizaje ocurra dentro de la persona (Siemens, 2010) y se constituya en algo alcanzable a través de la experiencia y el razonamiento. Por el lado del conductismo se habla de la “caja negra” para indicar la forma enigmática como se aprende; esta figura tiene en cuenta el comportamiento individual observable, mediado por el estímulo y la respuesta; mientras tanto, el constructivismo toma el saber/conocimiento como algo similar a los objetos con-

cretos del mundo (Radford y D’ Amore, 2017), donde el sujeto ensambla y construye su propio saber, así, la producción de conocimiento es pura actividad individual, olvidando el contexto desde donde se desarrolla la experiencia.

Para ambas teorías, behaviorista o constructivista, se requiere de la presencia física del sujeto en la experimentación individual; no toman en cuenta que hoy en día, dada la gran cantidad de información-conocimiento, que circula en forma de saberes-mosaico (Martín-Barbero, 2009), es imposible experimentar todo para adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos. Por ello, Karen Stephenson (citada por, Siemens, 2010), observa que dada la imposibilidad de experimentarlo todo, las experiencias de otras personas, al igual que otros dispositivos, se convierten en fuentes de saber (p. 88) y, con esta misma lógica, Zukerfeld (2008) añade que el conocimiento es un ente que explica una parte de la realidad y se acomoda para su uso en contextos particulares “de forma perenne”:

[...] tiene la característica distintiva de que su uso no lo consume, no lo desgasta. Por caso, mientras cualquier rueda en particular tiene una vida útil inexorablemente ligada a la magnitud del uso que se le dé, la idea de rueda (una forma de conocimiento) puede usarse infinitamente sin que su utilidad merme (p. 54).



El propio Zukerfeld alerta sobre los soportes del conocimiento y lo ilustra con un ejemplo; en el caso de la rueda se presentan diferentes soportes: el libro en el que su diseño ha sido codificado, objeto llamado rueda, la mente de los individuos que atesoran tal idea (2008, p. 55). Es lógico que dichos soportes sufran de un desgaste, pero, en términos de y D' Amore (2017) los saberes como posibilidad, la idea, continúa. Ello da la entrada al surgimiento de varios tipos de conocimientos, según su soporte: conocimiento biológico, subjetivo, intersubjetivo y objetivo (Zukerfeld, 2008).

Interesa aquí el conocimiento objetivo, por ser el que predomina a nivel escolar: “es el conocimiento social que se halla solidificado por fuera de la subjetividad individual y coagulado más allá la intersubjetividad colectiva” (Zukerfeld, 2008, p. 55). A esta solidificación pertenecen las tecnologías producidas por la humanidad, entre ellas, las digitales y su característica distintiva: que su tipo de saber se refugia en contenido simbólico, codificado binariamente. La información, presentada así, supone que el conocimiento, que ha sido traducido en series de unos y ceros, pueda soportar réplicas infinitas con costos cercanos a cero. En esta dirección, son varios los cambios que pueden surgir al llevar a cabo las réplicas.

En consonancia con estos cambios aparece la familiaridad de los estudiantes con las tecnologías digitales y las conexiones que establecen. Desde esta realidad son variadas las posiciones al respecto: mientras que para algunos estas conexiones son la degradación del conocimiento, para otros son una oportunidad de desarrollo integral, contrario a la tradición receptora, que ha mantenido a los estudiantes en un estado de obediencia, atentos a los argumentos dados y no tanto a los relatos que puedan construir, perdiendo tanto la articulación intertextual e intermedial, como el reconocimiento de sus vivencias.

Aquí entra en escena el aprendizaje, el cual puede ser visto como “el encuentro consciente y deliberado con formas históricas y culturalmente codificadas de pensamiento y acción” (Radford 2017, p. 133), perspectiva muy distinta a la propuesta en los DBA, en donde el aprendizaje tiene que ver con conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2016, p. 6); Radford, lo piensa como un encuentro en el que el “saber en sí” se convierte en un “saber para sí”, por lo que resulta difícil prever los aprendizajes, más aún, acotando la edad y el momento del desarrollo, como se enuncia en los DBA, para alcanzar los Estándares Básicos de Competencias.

Por esta razón, ante la imposibilidad de un aprendizaje basado únicamente en la experiencia empírica y en su suposición total, surge una nueva forma de comprensión fundamentada en que el saber/conocimiento ya existe como posibilidad, y se plantea un nuevo reto: reconocer los patrones estableciendo las conexiones como una actividad social y cultural clave de aprendizaje.

## Aprendizaje por conexiones

Históricamente, se ha considerado el aprendizaje en el área de Matemáticas como un proceso que tiene que ver con adquirir o construir individualmente conocimiento, a partir de planes diseñados fuera de la intervención de maestros y estudiantes; de esta forma, el conocimiento es estático y se debe llegar siguiendo una serie de pasos. Por su parte, el aprendizaje conectivo, propuesto por Siemens (2006), nació como una opción educativa que confrontó las teorías del aprendizaje como hecho que ocurre dentro de una persona, encaminado principalmente a operaciones mentales llevadas a cabo para alcanzar un fin predeterminado; frente a ellas Siemens (2006) afirma que:

Todas las teorías existentes depositan el procesamiento (o interpretación) del conocimiento sobre el individuo que realiza el aprendizaje. Este modelo funciona bien si el flujo de conocimiento es moderado. Una visión constructivista del aprendizaje, por ejemplo, sugiere que procesemos, interpretemos y extraigamos significado personal de diferentes formatos de información. ¿Qué sucede, sin embargo, cuando el conocimiento es más un diluvio que un goteo? ¿Qué ocurre cuando el conocimiento fluye demasiado rápido para su procesamiento o interpretación? (p. 33).

Aprender es llegar a conocer, y conocer hoy en día exige cambiar de proceso cognitivo a reconocimiento de patrones, ya que el aprendizaje se encuentra actualmente impactado por el crecimiento y la complejidad del conocimiento. Nuestra capacidad para aprender reside en las conexiones que establecemos con personas, con la información disponible tanto en diferentes medios y plataformas, como en el contexto.

Así, el conocimiento con soporte objetivo -que es el que prevalece en la escuela-, se percibe distribuido en redes, al igual que el acto de aprender se relaciona con la creación y navegación en ellas. Lo anterior da la entrada al próximo apartado, donde se presenta la Experiencia Transmedia en clase de Matemáticas, como una posibilidad de transitar por diferentes aprendizajes.

## La Narrativa Transmedia como una posibilidad en clase para desarrollar diferentes aprendizajes


La investigación “La experiencia Transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de Matemáticas” se llevó a cabo desde la perspectiva de otros tipos de conocimientos; su objetivo general fue: Analizar las formas de interactividad producidas por los estudiantes al construir una narrativa transmedia y sus relaciones posibles con los procesos de aprendizaje. Tomando como punto de partida el texto *El hombre que calculaba* (Malba, 2008), 36 estudiantes de grado octavo del colegio Néstor Forero Alcalá, IED, expandieron algunos de sus capítulos creando, entre otros, exposiciones, parodias y representaciones teatrales, pasando desde los comics y caricaturas animadas, hasta juegos y videojuegos.

No se trató de una adaptación del libro con diferentes medios, sino de involucrar las experiencias de los estudiantes, teniendo en cuenta sus deseos y gustos; cambiaron las situaciones y protagonistas del texto, aunque se conservó el concepto matemático original, en algunos casos también se modificaron los relatos, pues fueron recreados en épocas diferentes a la inicial y, en medio de esta experiencia lógica y creativo-emocional, se documentaron las formas de interactividad de los niños, al igual que la relación de ellas con los aprendizajes logrados.

El proyecto tomó como criterios lo planteado en las teorías sobre narrativas transmedia, con autores como Scolari (2013), Jenkins (2008, 2011) y Rodríguez, López y Gutiérrez (2015); la interactividad tuvo como apoyo teórico a Manovich, (2005), Silva (2005) y Aparici, *et al.* (2010); y el aprendizaje abordó las visiones de los diferentes tipos de conocimientos y aprendizajes, entre ellas, la de Siemens (2006, 2010), Zukerfeld (2008), Radford (2013, 2015) y Radford y D’Amore (2017); así mismo, se tuvieron en cuenta los aportes de Marín (2006), quien documentó la importancia de la narrativa en contextos matemáticos, y de la educación matemática desde lo sociocultural.

Se trabajó con un enfoque cualitativo de corte exploratorio, complementando el paradigma interpretativo con el componente identitario del sujeto conocido. Así, los aprendizajes fueron resultado de una construcción colectiva de estudiantes y docente, presentando a la vez uno de los primeros acercamientos al fenómeno transmedia en educación matemática; por esto la metodología se diseñó combinando varias técnicas de investigación.

Tabla 1. Metodología

Objetivos	Técnicas	Instrumentos
Identificar las formas de interactividad que producen los estudiantes cuando construyen narrativas transmedia en clase de Matemáticas	Observación  Clase Off line    Página On line	Diario de campo Entrevistas abiertas
Reconocer cómo estas formas de interactividad se relacionan con los procesos de aprendizaje de los estudiantes	Taller pedagógico  Grupo focal	Diario de campo Guía de taller pedagógico Entrevista semiestructurada Exposiciones

Fuente: Elaborado por el autor

A partir de la identificación de los diferentes tipos de interactividades se estableció la relación con los aprendizajes de los estudiantes. Para ello se aplicó el taller final de socialización de las exposiciones, la entrevista al grupo focal y otras entrevistas semiestructuradas. Después de codificar las textualidades de los participantes se obtuvieron las siguientes categorías:

- Interiorización del conocimiento. Comprende de lo fácil a lo difícil, aprendizaje significativo, conceptos previos, ventajoso en un futuro, transmisión de conceptos.
- Aprendizaje de exploración cultural. Formado por intereses propios, cultura audiovisual, diferente a lo de siempre y aprendizaje autónomo.
- Aprendizaje continuo o de acumulación. Comprende ítems como: por voluntad propia, recolectar y descartar información, relevancia para un fin.

Las tres categorías fueron el punto de partida para el análisis de datos respecto a los aprendizajes y su relación con la interactividad.

## Resultados

### Aprendizaje de acumulación

La categoría tuvo que ver con un tipo de aprendizaje continuo, el cual compromete un abanico de posibilidades que los niños fueron recolectando y descartando según sus motivaciones. Este tipo de aprendizaje apuntó a integrar la vida de los participantes al trabajo del aula, y la intención se vio reflejada en el trabajo del grupo de comic “El hombre que calculaba”, cuando creó

personajes femeninos<sup>3</sup>. Todos los integrantes del grupo tienen el sueño de ser profesionales y están muy interesados en aprender matemáticas, Jennifer expresó su necesidad y opinó sobre la experiencia:

Yo creo que transmedia nos ayudó, porque nos ayudó a ver la matemática de otra manera. Los libros que yo he visto de matemáticas son solo números, ejemplos y ejercicios, en cambio *El hombre que calculaba* eran como textos que nos ayudaban y explicaban bien. A nosotros nos han enseñado que  $2+2=4$ , pero en el libro enseñan de otra manera, eso nos ayudó a ver la matemática de otra forma que es divertida, que nos puede ayudar en cualquier cosa, por ejemplo, Alison, nosotros 3 queremos ser doctores, eso nos sirve para las cantidades.

En este punto vale preguntarse ¿lo que aparece en libros con contenidos matemáticos que cuelgan en la red, y que no corresponde a los textos matemáticos tradicionales, es conocimiento? Acercándose un poco al pensamiento de Martín Barbero (2015), es posible afirmar que hay una tenue línea que separa información de conocimiento, en este caso, el libro *El hombre que calculaba* es de acceso libre en la Web -convirtiéndose en información-, contrario a los libros de texto, que se deben pagar. Si, como dice Barbero, informar es dar forma, al “dar forma” se estaría hablando del conocimiento como pura potencialidad distribuida en redes, que, como se anotó anteriormente, explica una parte de la realidad y se acomoda para su uso en contextos particulares.

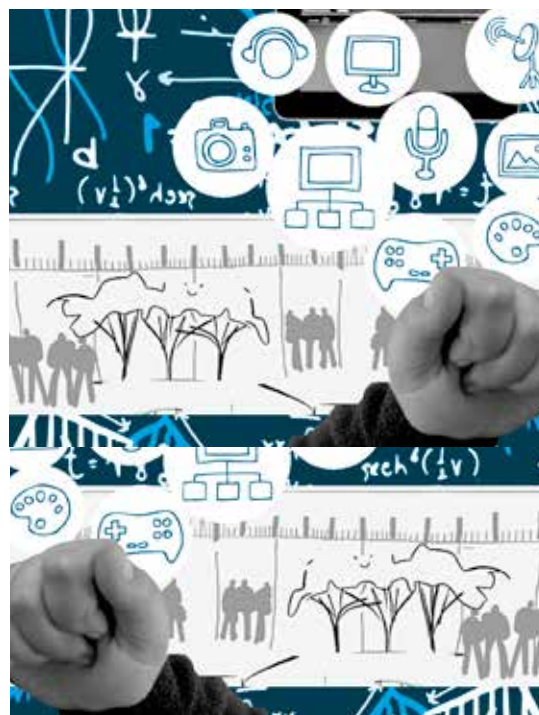
Siguiendo con el grupo del comic, se notó que sus integrantes excluyeron comportamientos que no les favorecían, filtrándolos a través de ciertas creencias personales:

Bueno, otra cosa es que el proyecto de vida, de bueno, nosotros tres, Garzón quiere ser piloto, yo creo que la matemática tiene que ver con todas las profesiones ¿sí?, él, para los grados, para localizar un sitio necesita la matemática. Al principio Garzón, nosotros cuatro, no sabíamos nada realmente del álgebra, pero nos empezaste a decir que el álgebra era importante y necesitábamos bases para nuestros sueños (Jennifer, grupo de cómic).

Al respecto, Siemens (2006) asegura que la acción de incluir o excluir información puede ser el punto en el que la inteligencia emocional ejerce su mayor influencia, añadiendo el término de “relevancia”, describiéndola como requisito para la adopción o

utilización de prácticamente cualquier cosa. Si algo no es relevante no se utiliza, solo el estudiante es capaz de ver la relevancia y, si no está asegurada, no se activará la motivación. La falta de motivación se traduce en falta de acción. Alison corrobora la importancia de la relevancia y de la motivación:

Por eso quisimos empezar a ponerle ganas a la matemática, a los cursos de transmedia. Antes pensábamos que las matemáticas eran solo números, eran fracciones y ya, pero ahora en transmedia nos dimos cuenta que el pensamiento del ser humano puede llegar a causar más de miles de ejemplos. Pero es cuando uno le pone atención, cuando uno sabe lo que está haciendo y por qué lo quiere hacer, por eso nosotros 4 quisimos empezar a saber el álgebra, a entenderla, porque algún día esto nos va a ayudar al menos para un ejercicio para poder entrar a la universidad.



3 Es posible revisar el trabajo en: <https://Pixton.com/es/:fmrypqbqk>

Los participantes reconocen que las matemáticas escolares se pueden abordar de diferentes maneras, por eso la estudiante habla acerca del poder cerebral refiriéndose implícitamente a la confección de nodos y redes, con la cual podrá desarrollar infinidad de opciones. El aprendizaje se convirtió en algo más que la aprehensión de contenidos, lo que se suma al hecho de que los participantes excluyeron conductas que no les favorecían porque les alejaban del cumplimiento de lo planeado a largo plazo.

### Interiorización del conocimiento

Por su parte, el grupo que presentó la exposición de volumen y fracciones<sup>4</sup> contó con un estudiante que asumió el papel tradicional de docente, considerando a sus compañeros como receptáculos de información, al tiempo, otros integrantes del grupo no desplegaron todas sus aptitudes. Liseth lo expresó así: “Él al principio (refiriéndose a Felipe) empezó a explicar lo de volumen, porque eso nadie lo entendía”; la estudiante reconoce su poca participación y Felipe lo corroboró después: “Yo me sentí bien, solo la vez que estas dos se pusieron a escuchar reggae-ton, esa vez, fue una recocha”.

Desentrañando el aprendizaje que subyace a esta forma de interactividad, Siemens (2006) se refiere al aprendizaje emergente, en el cual el estudiante adquiere o, como mínimo, interioriza el conocimiento, ello: “implica un mayor énfasis en el conocimiento y reflexión del aprendiz” (p. 34). Es por esta razón que en el trabajo investigativo se habló de la interiorización del conocimiento, pues los participantes iban construyendo sobre lo que ya tenían, con un marcado interés por hacer las cosas bien para la presentación. Felipe lo reconoce: “Yo hice y edité la presentación con Camtasia estudio 8. No estaban de acuerdo sobre la forma de presentación. Yo dije que era mejor la presentación, luego unos se trababan”.

El niño se refiere a la manera en que se expondrá el trabajo para que no haya complicaciones, porque de pronto “alguien no tiene muy claro los temas”. Esta forma de aprender está emparentada con la idea del constructivismo y el aprendizaje significativo, que se enfoca en el desarrollo de las operaciones mentales presentes en la adquisición de las nociones matemáticas por parte del estudiante.

Para muchas teorías esta es la forma más adecuada de aprendizaje en Matemáticas, pero hay disidencias, como la de Radford (2015), quien asegura que el constructivismo equipara el saber con el poseer, de tal forma que cuando el estudiante construye su propio saber se constituye en un propietario privado, mientras el maestro pasa a ser un asesor financiero que debe asegurar que el aprendiz acreciente su saber por él mismo, dejando intactas las relaciones y medios de producción, por ello se da un estudiante enajenado (Radford, 2013).

Desde esa perspectiva, Radford sostiene que la educación no consiste únicamente en la construcción de estructuras cognitivas individuales más potentes; por esto plantea su teoría de la objetivación, la cual no se fundamenta en construir o reconstruir conocimientos, sino en dar sentido a los objetos conceptuales que el estudiante encuentra en su cultura. De esta forma, aprender no es simplemente apropiarse de algo o asimilar algo, sino el proceso mismo en que se forman nuestras capacidades humanas, y mientras se da este proceso emerge

el “ser” como condición fundamental y complementaria.

Otro tipo de trabajo emparentado con la interiorización del conocimiento es el del grupo de probabilidad Minecraft<sup>5</sup>, pues construyó sobre lo que ya tenía, así lo expuso Alexander: “Los programas que usamos implementan mucho la Matemática, además tomamos problemas y temas que ya habíamos visto antes en la clase”. Sin embargo, la preparación del video y la exposición carecieron de detalles que permitieran hacer entendible su men-



4 Es posible consultar el trabajo en: <https://www.youtube.com/watch?v=GD-194ZCEWXI>

5 Es posible consultar el trabajo en: <https://www.youtube.com/watch?v=c2fi-9pqf1j4>

saje. El grupo poco tuvo en cuenta las opiniones de los compañeros, y este dato reconoce el carácter del aprendizaje, en tanto interiorización del conocimiento, como muy dado a privilegiar la autonomía intelectual. Así, los niños expositores sintieron que sus compañeros no entendían porque eran menos versados en cuestiones estadísticas.

Por su parte, el grupo que creó la página Webnode<sup>6</sup> estableció una bidireccionalidad con los usuarios en la pestaña trinomios de la forma, pero no una hibridación (Silva, 2005); presentó un tipo de aprendizaje cercano a la interiorización del conocimiento, pero no de forma reflexiva, sino con un carácter transmisivo que a la larga pretendió crear hábitos, los cuales, para Kaplun (2002) están alejados de la reflexión y a la postre se pueden convertir en la parte manipulativa de la educación.

Se podría decir que este tipo de aprendizaje se basa en puntos de vista tradicionales, donde el estudiante es introducido en un sistema y, a través de explicaciones y ejercicios, se le expone a un conocimiento estructurado. Eso no quiere decir que todo sea malo, es útil en la construcción de elementos básicos en el álgebra de octavo grado, pero la forma en que ocurre gran parte del aprendizaje es totalmente diferente, pues se requiere del concurso de la parte social, cultural, motivacional y en red, que es la forma en que funcionamos cerebralmente.

Es importante aclarar que este enfoque de aprendizaje descansa sobre el supuesto de que los conocimientos son universales y de que cualquiera puede acceder a las ideas matemáticas, así esté en situaciones socioculturales diferentes a las que experimentan las personas que las planearon, por ello el trabajo de los grupos de las fracciones y de la probabilidad no gozó de gran acogida, pues requirió la experticia de los creadores de la narrativa y de los compañeros de la clase en general.

## Aprendizaje de exploración cultural

Mientras que para el aprendizaje de acumulación la integración escolar es básica, pues responde a sueños e intereses futuros y fomenta la recolección y el descarte de actitudes e informaciones, lo que finalmente da paso a la integración de la vida de los niños con el trabajo del aula; para el aprendizaje de exploración

cultural el estudiante asume el control de aquello que necesita, de tal forma que aprender se convierte en un acto muy ligado a sus intereses personales. Aquí es donde estos dos tipos de aprendizaje encuentran su mayor diferencia, pues la escuela, con su legado libresco, en pocas ocasiones fomenta este último tipo de enseñanza y, por el contrario, la censura; veamos la opinión de los niños:

También lo que intentamos mirar fue que fuéramos más originales que todas las personas que intentaban como hacer cosas que... son simples..., cosas que venían ya en el libro (Sebastián).

Lo que hacemos todos los días no es divertido, en cambio un juego, algo que lo ponga a uno a pensar y que no genere estrés como de nota (Nicolás, ¿Quién quiere ser un hombre que calculaba?)<sup>7</sup>.

Sus opiniones reflejan reclamos por la forma en que se aprende en la escuela; no necesariamente por aprender, sino por la forma de homogenizar con cosas muy sencillas para el gusto de los jóvenes. Al respecto Siemens (2006) aclara: “El aprendizaje auto dirigido puro puede ser una preocupación en algunas organizaciones, especialmente cuando se espera del estudiante que encuentre soluciones claras y definidas” (p. 34). Estas soluciones generalmente están marcadas por un tipo de conocimiento de origen eurocéntrico, siguiendo las lógicas del mercado.

Entre tanto, por el lado de los maestros, también se da cuenta de un sinnúmero de tareas que incluyen planear y desarrollar: planes de estudio a imagen de los estándares y los DBA; proyectos transversales; proyectos de ciclo; competencias institucionales; seguimientos de dirección de grupo; seguimientos de área y otras tantas, llamadas “según la necesidad del servicio”. Así, para algunos niños y maestros la escuela se convierte en un escenario que reproduce situaciones continuas de estrés, pues lo que se espera es que haya soluciones y agilidad en tareas impuestas, muchas veces alejadas de los intereses de maestros y estudiantes. Claro que hablar de intereses y motivaciones escolares es muy complejo, por eso resulta útil lo expresado por Skovsmose y Valero (2012), quienes con un ejemplo ilustran el cuidado implícito en la cuestión cultural, alejándose de generalizaciones.

Algunos estudios identifican las competencias matemáticas construidas en la cultura de los estudiantes -por ejemplo, competencias relacionadas con el tejido de canastas y orna-

6 Es posible consultar el trabajo en: <http://stopping.webnode.com.co/>

7 Es posible revisar el trabajo en: <http://sergio-solano-m.wixsite.com/misitio>



mentación en algunas comunidades de Mozambique-, como un punto de partida para la educación matemática. Sin embargo, no hay garantía de que, aunque pertenezcan a los antecedentes culturales de un grupo particular de estudiantes, estas competencias geométricas se consideren pertinentes, comprometedoras o motivadoras (p. 45).

Puede suceder que, para los estudiantes mencionados por Skovsmose y Valero, las motivaciones para aprender estén más ligadas a un porvenir diferente. Esto seguramente también aplica para los integrantes del grupo de los juegos, cuyos intereses y motivaciones pueden estar más ligadas a otro tipo de educación, una a que la escuela no da respuesta. Desde este punto de vista, también acontece lo contrario, es decir, la resistencia y agresión por parte de algunos niños y directivos ante el “empoderamiento escolar”, porque para ellos la enseñanza tradicional es una contribución valiosa para el porvenir.

## Consideraciones finales

Este artículo pretendió exponer otras comprensiones de los conocimientos y aprendizajes matemáticos, de tal manera que se pueda abrir la reflexión con respecto a las políticas públicas a partir de los DBA, para hacerlas cada vez más democráticas e inclusivas. Desde la Narrativa Transmedia se apostó por el uso de las tecnologías, por verlas como facilitadoras del reconocimiento de patrones y de procesos de generalización a nivel matemático; pero también a partir de ellas se aportó a la conjunción de lo real y lo virtual, posibilitando la visibilidad de las experiencias de los estudiantes, superando la noción de aprendizaje como algo externo que se debe alcanzar, pero, a pesar de ello, es necesario precisar algunos aspectos.

No es conveniente relacionar los aprendizajes con lo bueno o malo, en su lugar es preciso concentrarse en las relaciones que se dan al interior del aula, evitando el camino de la disociación y la particularización, para potenciar el acercamiento de los jóvenes a lo digital. Además, en todos los casos se presentó la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes referidas al aprendizaje según lo enunciado en los DBA.

Por tal razón, no se desentendieron los contenidos propios del área en la Narrativa Transmedia, por el contrario, en todos los grupos se evidenció la generalización como proceso que tiene que ver con la visión de regularidad. Desde el mismo momento en que los niños no entendían la parte matemática de los capítulos, surgió la necesidad de consultar en diferentes fuentes para asegurar un mínimo de certeza, poder armar todos los conceptos y montar la Narrativa con los nuevos aprendizajes.

Este proceso solo fue posible desde un diálogo de saberes conjunto, alejado de la implementación del hábito que, como se anotó anteriormente, no se constituye en un ente reflexivo. En su lugar, se abogó por una práctica que privilegió pasar del aprendizaje provocado al aprendizaje gestionado, al transferir a una situación propiedades que se cumplen en otra, lo que Frasca, citado por Rodríguez, *et al.* (2015), han llamado simulación. Entonces, la simulación se constituyó en: “La exploración de un sistema (fuente) a través de un sistema diferente (también llamado modelo) que le facilita a alguien o a algo los comportamientos del sistema original” (Rodríguez, *et al.*, 2015 p. 65).

Consecuentemente, la experiencia Transmedia pasó a ser toda una simulación porque, entre otras cosas, todos los grupos superaron la mera representación de la historia, que sería la forma previsible de mostrar los capítulos, y se adentraron en la utilización de la Matemática como una forma de construir otros mundos posibles. Hubo coincidencia entre la escala de la representación y la escala de las vivencias propias, presentándose una dispersión de obras diferentes, permeadas por la motivación. Así, se facilitó la integración de las dinámicas escolares -con toda la parte de normatividad y currículo- y las experiencias de los niños.

Además se añadió el reconocimiento que, para algunas teorías pedagógicas cercanas al enfoque sociocultural de las matemáticas, potencia el aprendizaje en los estudiantes; pero esto se hizo sin adaptar la vida al dato al finalizar el proceso pedagógico, en su lugar se privilegió promover actividades iniciales en las que maestros, estudiantes y el conocimiento matemático posibilitaran la producción de sentidos y significados diversos, acordes a la polifonía de voces escolares.

## Referencias

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2011). *Transmedia 202: Reflexiones adicionales*. Obtenido desde <http://henryjenkins.org/2014/09/transmedia-202-reflexiones-adicionales.html>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malba, T. (2008). *El hombre que calculaba*. Barcelona: RBA.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marín Rodríguez, M. (2006). Las matemáticas de una novela. *Revista SIGMA*, No. 29, pp. 159-172.
- Martín-Barbero, J. (2009). Una agenda de país en comunicación. *Entre saberes desechables y saberes indispensables*. Bogotá: C3 FES, pp. 11-36.
- Martín-Barbero, J. (2015). Hacia el habla social ampliada. En Amado, A., y Rincón, O. (Eds.), *La comunicación en mutación*. Bogotá: C3 FES, pp. 13-17.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Matemáticas. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Radford, L. (2013). *Sumisión, alienación y (un poco de) esperanza: hacia una visión cultural, histórica, ética y política de la enseñanza de las matemáticas*. Obtenido desde <http://www.luisradford.ca/pub/Radford%20-%20Dominicana.pdf>
- Radford, L. (2015). *La enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural: la teoría de la Objetivación*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=7MNql8w4BWA>
- Radford, L., y D'Amore. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Renó, L. (2010). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. En Aparici, R. (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 199-211). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez, J., López, L., y Gutiérrez, L. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Revista Signo y pensamiento*, Vol. XXXIV, No. 67, pp. 60-74.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto, Grupo Planeta.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Obtenido desde <http://www.nodosele.com/editorial>
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-89). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Madrid: Gedisa.
- Skovsmose, O., y Valero, P. (2012). *Acceso democrático a ideas matemáticas poderosas*. Obtenido desde <http://funes.uniandes.edu.co/2002/1/Skovsmose2012Acceso.pdf>.
- Zuckerfeld, M. (2008). Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música. *Nómadas*, No. 28, pp. 52-65.





## Análisis de actores involucrados para la implementación de la Jornada única en Bogotá

Stakeholders Analysis in the implementation of the "Jornada única" program in Bogotá

Análise das partes interessadas envolvidas para a implementação do Dia Único em Bogotá

Hernando Bayona Rodríguez  
Oscar Alexander Ballén Cifuentes

Hernando Bayona Rodríguez<sup>1</sup>  
Oscar Alexander Ballén Cifuentes<sup>2</sup>

1. Doctor en Economía de la Universidad de los Andes. Visiting Fellow en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Licenciado en Ciencias de la Educación, Matemático, Magíster en Matemáticas Aplicadas de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Economía. Profesor Facultad de Educación, Universidad de los Andes; Facultad de Economía, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: h.bayona28@uniandes.edu.co
2. Magíster en Educación, Concentración en Políticas Públicas y Gestión de Instituciones de la Universidad de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador Observatorio Nacional de la Calidad Educativa; Director Red Distrital de Docentes Investigadores; Facultad de Educación Universidad de los Andes; correo electrónico: oaballebc@gmail.com

Fecha de recepción: 23 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Con el fin de identificar actores válidos que pudieran tener interés en la implementación de la jornada única y extendida en Bogotá, el presente estudio empleó la metodología de análisis de actores para una matriz de resultados que permite entender el potencial nivel de influencia de los actores sobre la implementación, su situación o contexto actual con respecto a la Jornada Única y su postura proyectada.

**Palabras clave:** *Tiempo escolar, jornada única, actores involucrados.*

### Abstract

In order to identify valid actors who might be interested in the implementation of the "jornada única" program in Bogotá, this study used the methodology of stakeholder analysis for a matrix of results that allows understanding the potential level of influence of the actors on the implementation, its current situation or context with respect to the Single Meeting and its projected position.

**Key words:** *School time, single day, actors involved.*

### Resumo

A fim de identificar atores válidos que possam estar interessados na implementação do dia único e prolongado em Bogotá, o presente estudo utilizou a metodologia de análise das partes interessadas para uma matriz de resultados que permite compreender o potencial nível de influência dos atores sobre a implementação, a situação atual ou o contexto em relação à Reunião Única e sua posição projetada.

**Palavras chave:** *Tempo escolar, dia único, atores envolvidos.*

## Introducción

Existe evidencia mixta del efecto, sobre los aprendizajes de los estudiantes, de la ampliación del número de horas que ellos permanecen en la escuela. Algunas investigaciones sugieren que una jornada escolar más larga está asociada con mejores desempeños (Cerdán-Infantes y Vermeersch, 2007), mientras otras afirman que no se da de esta forma (Mineduc, 2002). Una parte de la evidencia sugiere que más horas en la escuela pueden reducir el embarazo adolescente, la delincuencia juvenil, la deserción escolar y aumentar los salarios del hogar (Berthelon y Kruger, 2010).

Durante los últimos años Bogotá ha implementado programas de ampliación del tiempo escolar, definiendo como meta para el 2019 la implementación de la jornada única<sup>3</sup> para el 30% de la matrícula de la ciudad, 249.000 estudiantes. Adicionalmente, se propone ampliar la estrategia de Jornada Extendida al 35% de la matrícula de la ciudad, equivalente a 290.500 estudiantes, con la cual se promoverá la transición paulatina de estas instituciones educativas a la jornada única.

Alguna evidencia sugiere que la ampliación de la jornada única debe considerar aspectos como: mayor autonomía de los colegios públicos, fortalecimiento de los sistemas de acompañamiento y evaluación, y mejores prácticas de enseñanza e innovación educativa (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012). Entender las percepciones sobre como diferentes actores del sistema asumen la extensión de la jornada, y considerar sus posiciones, es clave para lograr una implementación exitosa (Tapia, 2004).

3 La Jornada Única, que responde al Decreto 501 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, busca el incremento del tiempo de aprendizaje en la institución educativa en una única jornada diurna. Esto debe atender fundamentalmente a los derroteros propios consignados en los Proyectos Educativos Institucionales, a través de ambientes de aprendizaje innovadores, armonizados curricularmente en función del desarrollo de saberes, competencias y capacidades para la vida, en una coherencia entre tiempos y propuestas pedagógicas. Por otro lado, la Jornada extendida es tangencialmente diferente, dado que se desarrolla en colegios de doble jornada, promoviendo el uso del tiempo de la jornada contraria a la regular. En esta modalidad se facilita la interacción de los estudiantes con los entornos escolares y escenarios de la ciudad, respetando la capacidad instalada de los colegios.

## Marco teórico

La cantidad de tiempo escolar, y su efecto sobre los aprendizajes de los estudiantes, son aún materia de estudio. Existen algunos sistemas educativos con gran número de horas de clase por semana y bajos resultados de desempeño académico; por ejemplo, los primeros estudios sobre el impacto de la Jornada Escolar Completa (JEC) en Chile, muestran que más tiempo escolar tuvo un efecto mucho menor a lo esperado en los aprendizajes (Mineduc, 2002); o Francia e Italia, que en el contexto europeo alcanzan resultados menos satisfactorios que sus pares, teniendo un horario lectivo mucho mayor (Égido, 2011). También hay sistemas educativos de alto desempeño, como Finlandia y los países asiáticos, que cuentan con un número reducido de horas de clase por semana y de días lectivos anuales (Égido, 2011, p. 12). Sin embargo, estas experiencias no son concluyentes, ya que existen muchos factores, diferentes al número de horas de instrucción, que podrían explicar estos resultados.

Algunos autores, como Zorrilla, *et al.* (2008), coinciden en que la ampliación del tiempo de la jornada escolar es una estrategia válida para aumentar las oportunidades de aprendizaje, sobre todo en niños que proceden de ambientes de mayor vulnerabilidad; sin embargo, advierten que la propuesta del programa no contó con las orientaciones pedagógicas y de gestión que exige una concepción basada en incrementar las oportunidades de aprendizaje, ni con una estrategia fincada en la extensión del horario de la jornada escolar diaria: “La sola permanencia de los alumnos dentro de la escuela en un horario extendido, no garantiza *per se*, ni el incremento de las oportunidades de aprendizaje ni el logro de una educación integral” (Zorrilla, *et al.*, 2008, p. 42).

Algunos sondeos sugieren que una jornada escolar más larga está asociada con mejores desempeños de los estudiantes (Cerdán y Vermeersch, 2007), mientras otros niegan esa dirección (Mineduc, 2002). La ampliación del número de horas de instrucción no solo ha sido evaluada respecto de los aprendizajes, también se han medido los efectos en variables de resultado como: probabilidad de embarazo adolescente, tasa de graduación, ingresos familiares, tasa de deserción o capacidades cognitivas y socio-afectivas. Estudios también sugieren que más horas en la escuela se vinculan con efectos positivos en estas variables de resultado (Pires y Urzúa, 2010). A continuación se presenta evidencia en favor de la ampliación de la jornada escolar y completa, literatura que se caracteriza por exponer experiencias cercanas a las colombianas; al tiempo, se enseñan algunos estudios que alertan sobre las posibles problemáticas de la implementación.

## Evidencia en favor de la jornada completa

En Uruguay la implementación de la jornada completa se concentró en escuelas vulnerables, lo cual significó pasar, de un tiempo de clase de 3,5 a 7 horas por día, 5 días por semana, usando 3 horas adicionales por semana para atención complementaria a estudiantes con necesidades especiales y/o actividades de servicio comunitario, y 2 horas de reuniones de maestros; la ejecución tuvo lugar entre 1996 y 2005.

Para evaluar el efecto del aumento de horas de clase sobre los resultados de matemáticas y lenguaje, Cerdán y Vermeersch (2007) emplearon información de resultados de niños de grado sexto en las escuelas beneficiarias y no beneficiarias antes y después de la implementación (1996 y 2002), utilizando Propensity Score Matching para comparar los colegios en los que se implementó la jornada completa y aquellos muy similares que no lo hicieron. Los resultados expresan que los estudiantes mejoraron en pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje en 0,07 DS (desviaciones estándar) y 0,04 DS, respectivamente, por cada año de participación en el programa. Se concluyó que aunque el programa es costoso, puede ayudar a abordar las desigualdades en la educación uruguaya si está bien dirigido, y mejorar en los resultados académicos podría facilitar la transición a la educación secundaria, contribuyendo a la escolaridad y a la reducción de la inequidad.

Un trabajo menos riguroso, hecho en 2003 por la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, encontró resultados similares. El análisis con estadísticas descriptivas de los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática, aplicada en alumnos de grado sexto en 2002, halló que las escuelas de tiempo completo presentaban mejores logros que aquellas de jornada simple para los primeros dos quintiles (denominados como de contexto sociocultural “muy desfavorable” y “desfavorable”). En el caso de la evaluación de lenguaje, un 3,6% más de alumnos alcanzaron el grado de suficiencia (60% de las respuestas correctas) en el contexto muy desfavorable, y un 4,9% más en el contexto desfavorable; mientras que para matemáticas estos porcentajes fueron de 7,5% y 6,8% respectivamente.

En Chile, García (2006) evaluó el impacto de la jornada escolar completa sobre resultados de pruebas estandarizadas (Simce)<sup>4</sup>, usando las pruebas de 1999 y 2002, con diferencias en diferencias

(DID) y PSM como estrategia de identificación; encontró que la jornada escolar completa tiene un efecto positivo y significativo de 2,2 puntos en la prueba de matemáticas y de 4,8 puntos en la prueba de lenguaje. Estos resultados son heterogéneos por colegios municipales y de acuerdo a si son públicos o privados. En la misma línea, Bellei (2009) realizó una evaluación del impacto del programa chileno de jornada escolar completa sobre el logro académico de estudiantes de secundaria, empleando el método DID, encontrando que el aumento de horas de instrucción tuvo un efecto positivo de 0,05 DS en matemáticas y de 0,07 DS en lenguaje, aunque los resultados son fuertes en diferentes especificaciones, el efecto es modesto.

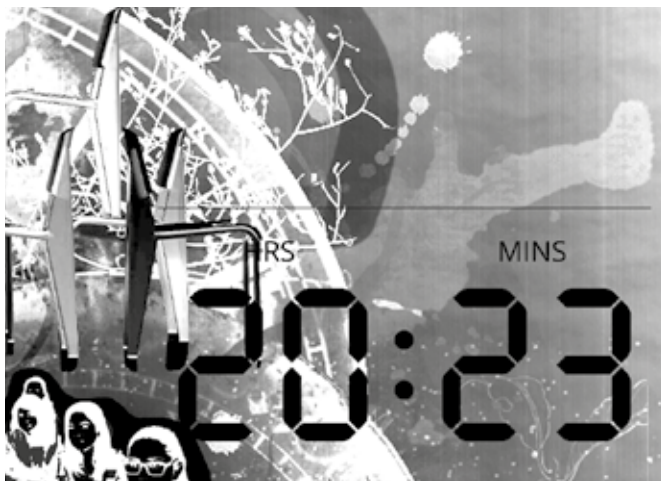
Mayor número de horas en la escuela no tiene efectos solo en los aprendizajes, también en la tasa de graduación, reducción del embarazo adolescente y la criminalidad; en tal sentido, Llach, *et al.* (2009) estudian el efecto de la jornada única escolar en la tasa de graduación de alumnos de primaria argentinos; emplean el método Propensity Score Matching (PSM) para encontrar un grupo de comparación sin jornada única muy similar a los que contaron con dicha jornada, encontrando que la tasa de graduación aumenta en alumnos expuestos a mayor tiempo en la escuela, comparada con aquellos con menos horas. Mientras, Berthelton y Kruger (2010) observan una reducción de entre un 3% y un 5,4% en la probabilidad de convertirse en madre adolescente en familias pobres de áreas urbanas, en escuelas de día completo, mientras que, para los índices de criminalidad, concluyeron que un aumento del 20% en la cobertura de escuelas de día completo reduce las tasas en un 19%.

## Efectos negativos de la jornada completa

A pesar de la evidencia en favor del aumento de las horas de clase sobre factores claves en el desarrollo de los estudiantes, existen algunos estudios que alertan sobre posibles efectos adversos. Asumir que simplemente el aumento de horas trae consigo beneficios favorables, sin tener una concepción del tiempo escolar, es una perspectiva simplificada que genera riesgos en su implementación. Por ejemplo: agotamiento de los estudiantes, ausencia de interés, rechazo de asistir a la escuela, conflictos mediados por la agresión y la violencia, entre otros.

Uno de los elementos negativos de la implementación de la jornada completa es la mala percepción del programa. En un estudio para Chile, conducido por la Universidad Católica, se encontró que los estudiantes están inconformes con la mane-

4 SIMCE: Las pruebas SIMCE son un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar.



ra como se ha empleado el tiempo adicional, especialmente en los contenidos curriculares y horas de libre disposición (HLD). Además, los profesores notan poca congruencia entre los retos pedagógicos del aumento de número de horas de clase, y la capacitación profesional, que se suma a los pocos incentivos económicos; 74% de ellos reporta conflictos con su propio agotamiento y el 77% los ve en el agotamiento de los estudiantes. Junto a ello, la percepción negativa se vincula a la falta de recursos pedagógicos y de material didáctico; 55% de profesores reporta la carencia de estos recursos y el 47% la falta de equipamiento en general. Por último, 45% de docentes ve problemas con la ausencia de almuerzos para los alumnos, preocupación más frecuente en establecimientos municipales y colegios grandes.

### Retos de la implementación

La jornada única trae consigo retos importantes en términos curriculares, pedagógicos y de gestión educativa y administrativa (Zorrilla, *et al.*, 2008). Por ejemplo, en el informe realizado sobre las discusiones públicas en Chile en torno a la Jornada Escolar Extendida, la calidad de los procesos educativos y de los aprendizajes, se revelaron los problemas pedagógicos de la implementación de la jornada escolar completa y las dificultades que existen en la cultura escolar para organizar el tiempo y la pedagogía de modo más flexible e innovador.

En 2006 se realizó una amplia discusión pública sobre el impacto de la jornada escolar completa (JEC) en la calidad de los procesos educativos y de aprendizaje en Chile. La discusión reve-

ló los problemas pedagógicos en el desarrollo del programa y la necesidad de orientar los procesos hacia un mayor impacto en la calidad de los resultados. El 97% de los establecimientos vinculados en JEC plantearon la importancia de realizar cambios en el proyecto de la jornada escolar vigente, principalmente en aspectos como las horas de libre disposición (97%), el espacio escolar (38%) y los planes de estudios (30%). De este modo, de acuerdo con la percepción de los encuestados, el principal problema son las horas de libre disposición; es decir, las que principalmente se entienden como tiempo dedicado a la recreación (58%), el deporte (69%) o la computación (58%) (Mineduc, 2002).

### Antecedentes en Colombia

De acuerdo con Barrera, *et al.* (2012) solo 10% de los estudiantes del sector oficial en el país goza de una jornada escolar completa, mientras en el sector privado esta equivalencia es del 46%. En este sentido, contratar docentes vía MEN, en las condiciones actuales de los espacios escolares, requeriría una inversión inicial de 7,4 billones de pesos, y un incremento en el gasto de aproximadamente 3,8 billones al año. Así, el autor propone como alternativa que la contratación de maestros se haga desde el Ministerio de Cultura y no por medio del de Educación, pues, de este modo, no solo se explorarían posibilidades de formación en áreas artísticas y culturales, sino que se aliviaría la carga presupuestal.

Por otro lado, Bonilla (2011) analiza los resultados en las Pruebas Saber 11 (2009) para colegios con jornada completa, encontrando efectos positivos en estudiantes de jornada única con respecto a aquellos en jornada regular. A partir de regresiones por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) halló una diferencia porcentual de 0.6 puntos a favor de los primeros. Así mismo, ubicó que esta diferencias es de 2,5% para el impacto local del tratamiento (LATE), mediante una estimación de variables instrumentales (VI).

Sumado a lo anterior, un estudio de García, Fernández y Weiss (2013), identifica un efecto causal de 1,7%, y de deserción en 2,3%, de la jornada única sobre la reducción de las tasas de repetición. Utilizando variables instrumentales, estas cifras denotan una reducción de la repetición en 4.4% y de deserción escolar en 1,8%. Además, encuentran diferencias cualitativas, entre la jornada completa y la media jornada, que ayudarían a explicar mejor estos resultados: por un lado, en los colegios de jornada completa existe un uso de los espacios y de los tiempos que posibilita



mayores y mejores recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y por otro, que la mayor interacción entre estudiantes y maestros genera experiencias significativas de orientación escolar, académica y socioemocional.

Algunos estudios también identifican efectos causales de la jornada única<sup>5</sup>, analizando los puntajes de matemáticas y lenguaje en las pruebas Saber 5 y 9, para los años 2002, 2005 y 2009. De acuerdo con los resultados, a través de un modelo de efectos fijos de escuela, se encontró que en las Pruebas Saber 5 la diferencia es de 0,082 desviaciones estándar (D.E.) a favor de la jornada completa en matemáticas, y de 0,044 D.E. para lenguaje. En la prueba Saber 9, se registró una diferencia positiva en la prueba de matemáticas de 0,138 D.E. y en lenguaje de 0,11 D.E., lo que proyectaría un escenario de mayor favorabilidad en el tiempo.

Sin embargo, asistir a una institución educativa de media jornada o de jornada completa tiene una correlación directa con el nivel socioeconómico de las familias. De acuerdo con Bonilla (2011), solo el 26,6% de los estudiantes en jornada completa provienen de familias con un ingreso mensual promedio de un salario mínimo; situación tangencialmente diferente en las familias con ingresos de 10 salarios mínimos mensuales, en donde esta cifra asciende al 75%.

En síntesis, la evidencia muestra efectos mixtos de la jornada única en distintas variables. No es posible afirmar que aumentar el tiempo escolar mejore la calidad educativa *per se*, es necesario desarrollar nuevas estrategias de acompañamiento y orientación escolar, y es pertinente que, además de aumentar el tiempo de instrucción, se avance en la mejora de esas otras condiciones que posibilitan obtener los beneficios académicos, sociales y demás que, como lo demuestra la literatura, podrían llegar con la jornada única. El presente estudio aporta a esta literatura en la medida que recoge y sistematiza las voces de diversos actores, quienes discuten sobre las diferentes problemáticas que genera la ampliación de la jornada escolar, para, finalmente, llegar a puntos de encuentro que dan líneas de acción claras para la solución de dichas problemáticas.

5 Al respecto, es recomendable revisar el trabajo realizado en 2016 por Hincapié.

## Metodología

La SED tiene como meta llegar a tener en el 2019 el 65% de la matrícula oficial en colegios que cuenten con Jornada Única o Jornada Extendida. La presente investigación indaga por los elementos que deben considerarse para alcanzar esta meta en cuatro ejes: estrategias de acompañamiento pedagógico y de organización escolar; lineamientos de cualificación docente para la innovación de las prácticas de aula, y propuesta de acompañamiento *in situ* en lo pedagógico. En particular, busca identificar soluciones concretas para construir una propuesta que dé recomendaciones de política pública para la implementación de la jornada única y de la jornada extendida en Bogotá, a partir de la voz y discusión interna desde los diversos actores y grupos de acción.

Con el objetivo de reunir voces y reflexiones de la comunidad involucrada en una potencial jornada única (JU) y extendida (JE) en los colegios oficiales del Distrito, el presente estudio se dio en 3 fases: La primera hizo un análisis de actores y grupos de acción involucrados, buscando identificar a los participantes claves del sistema educativo; la segunda consistió en una serie de mesas de trabajo por actores identificados en la fase 1, que trabajaron cuatro ejes: estrategias de acompañamiento pe-

dagógico y de organización escolar; lineamientos de cualificación docente para la innovación de las prácticas de aula y propuesta de acompañamiento *in situ* en lo pedagógico. La tercera consistió en cuatro mesas de trabajo, una por eje; en cada una participaron representantes de cada actor de la fase 1, identificando un problema central por cada eje para, mediante la metodología de árboles de problemas, ver posibles soluciones. A continuación se presenta con detalle la metodología empleada.

### Metodología Fase I. Análisis de actores

Con el fin de identificar actores válidos que pudieran tener interés sobre la implementación de la jornada única y extendida en Bogotá, el presente estudio empleó la metodología de análisis de actores. Siguiendo a Tapia (2004), estos actores involucrados son:



“1) Aquellos que tienen jurisdicción sobre la cuestión; 2) Los que tienen intereses en la cuestión; 3) Los que se verán afectados por la decisión; 4) Los que podrían boicotear el proceso o decisión si no fueran convocados; 5) Los que puedan influenciar la implementación de un acuerdo o la toma de una decisión; 6) Los que pueden favorecer la implementación (2004, p. 4).

El equipo de investigación adoptó esta metodología, encontrando los actores involucrados de acuerdo con las seis posibilidades enunciadas por Tapia, en el contexto del sistema educativo distrital. Teniendo en cuenta lo anterior, se construyó una matriz para identificarlos y para entender su potencial nivel de influencia sobre la implementación, su situación o contexto actual con respecto a la Jornada Única y su postura proyectada.

Una vez hecho el ejercicio inicial de construcción de la matriz, se diseñó un instrumento que permitiera reflexionar sobre la Jornada Única y Extendida a partir de cuatro campos de análisis: lo pedagógico, lo curricular, lo administrativo y la gestión escolar; dichas técnicas abarcan organizar la participación, crear ideas para intervenciones estratégicas, incluyendo formulación de problemas y búsqueda de soluciones; crear una coalición ganadora en torno al desarrollo, revisión y adopción de propuestas; e implementar, monitorear y evaluar intervenciones estratégicas. Así, se buscó crear ejercicios de reflexión sobre las potenciales jornadas única y extendida, partiendo de un análisis sobre sus posibilidades y desafíos en el contexto actual de los colegios oficiales de Bogotá; también se hizo una lluvia de ideas para formular problemas y alternativas.

Esta metodología es importante en términos de la transparencia en el diseño de la política, si efectivamente las voces son escuchadas con responsabilidad, por supuesto, en el contexto de la diversidad de opiniones e intereses. “En este marco, posibilitar condiciones para que la colaboración en la vida pública sea posible, requiere implementar metodologías que demuestran cómo esta premisa en acción puede funcionar” (Tapia, 2004, p. 8). La imparcialidad y rigurosidad en el manejo de la técnica son fundamentales para su logro.

## Metodología Fase II. Mesa por actor y grupos de acción involucrados en la política pública

La fase empleó como metodología la propuesta de análisis de actores de Brynson (2004), tomando como referencia la técnica de los grupos focales (Strauss y Corbin, 2002) para la dinamización de la participación. Una vez seleccionados los actores claves

que deberían participar en el estudio, se diseñó una primera mesa por cada actor: Directores locales de educación; docentes directivos; agentes de decisión SED y equipos técnicos; asociaciones de padres de familia; sindicatos de docentes y directivos docentes; redes de docentes; docentes enlace; facultades de educación; investigadores del tema; sector público aliado; sector privado; personeros estudiantiles; organizaciones civiles, ONGs y otras, asesores de comisiones de educación Senado y Concejo. La *Tabla 1* expone la cantidad de participantes por sector, cada mesa contó con personas de reconocida trayectoria.

En estas mesas se desarrolló un instrumento en forma de matriz, con el objeto de guiar una reflexión colectiva en torno a cuatro ejes: estrategias de acompañamiento pedagógico y de organización escolar; lineamientos de cualificación docente para la innovación de las prácticas de aula, y propuesta de acompañamiento *in situ* en lo pedagógico. En cada eje se trabajaron los siguientes aspectos: postura general del colectivo frente a la jornada única o extendida; consideraciones frente a las condiciones necesarias para su implementación; recomendaciones para el cumplimiento de cada una de las condiciones e identificación de los aspectos que, como colectivo, pueden aportar para la ejecución del programa. Esta metodología considera obtener como producto de las mesas unas relatorías con los puntos principales de la discusión, enfatizando en las conclusiones.

## Metodología Fase III. Mesas Inter-Actores

### Árbol de problemas y árbol de soluciones

Para el desarrollo de las mesas de trabajo inter-actores se adoptó la metodología de Marco Lógico, definida por Ortegón, *et al.* (2005), como una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos y programas. Su énfasis se centra en la orientación por objetivos y se dirige a grupos beneficiarios donde se facilita la participación y la comunicación entre las partes interesadas. Por tal motivo, se consideró adecuada dicha orientación para guiar las mesas de trabajo, pues enfatiza en la participación de grupos vinculados con la temática; en este caso posibilitó un espacio para consolidar las percepciones de diversos actores en torno a las orientaciones para la implementación de la jornada única y la jornada extendida en Bogotá, facilitando la disposición de una matriz que desarrolló los resultados de los cuatro ejes temáticos que guiaron la discusión por actores.

La metodología contempla dos etapas: Identificación del problema y alternativas de solución; y etapa de planificación. En el primer momento se plantean pasos como: análisis de involucrados (estudiar intereses y expectativas de grupos susceptibles de tener un vínculo con el proyecto); análisis de problemas (imagen de la realidad); análisis de objetivos (del futuro y de una situación mejor) y análisis de estrategias (comparación de diferentes alternativas en respuesta a una situación precisa) (Ortegón, *et al.*, 2005).

Para efectos de la presente investigación se retomó la primera etapa metodológica en el desarrollo de las mesas de trabajo; inicialmente se generó un análisis de involucrados, a través de un diálogo abierto se reconocieron las opiniones de once actores relacionados con el Sector Educativo a nivel Distrital. Luego del análisis de los aportes iniciales se consolidaron algunas variables que guiaron la discusión de las siguientes mesas de trabajo de inter-actores, para lo cual se implementó una de las actividades contenidas en el análisis de problemas y análisis de objetivos, denominada Árbol de Problemas, cuyo instrumento permitió identificar las causas y efectos del problema central.



El procedimiento utilizado en la elaboración del árbol de problemas para cada uno de los ejes temáticos, fue: A partir de una primera “lluvia de ideas”, y aplicando criterios de prioridad y selectividad, se estableció el problema central del eje temático correspondiente. Luego los actores, a través de la discusión, definieron los elementos que originaron dicho problema y, frente a ello, se plantearon sus efectos con su relación causal. Una vez

establecidas las causas y efectos de cada situación problema, se procedió a elaborar el esquema del árbol de problemas, para ello los participantes consignaron las ideas en tarjetones de cartulina que fueron organizados en el tablero.

Es importante resaltar que, enmarcado en la elaboración del árbol de problemas, los actores establecieron propuestas de solución frente a las situaciones identificadas, mediante un análisis de objetivos, al: “convertir los estados negativos en soluciones expresadas en forma de estados positivos” (p. 17). Por tal motivo, las mesas de trabajo de Inter-actores permitieron identificar causas y efectos de la situación problema correspondiente a cada eje temático, y, en consecuencia, propusieron alternativas de solución que serán un sustrato valioso para orientar la implementación de la jornada única y jornada extendida en Bogotá. Las mesas versaron alrededor de los siguientes ejes:

1. Eje: Acompañamiento pedagógico e innovación de prácticas de aula.
2. Eje: Organización escolar y gestión institucional.
3. Eje: Propuesta de cualificación docente y acompañamiento *in situ*.
4. Eje: Orientaciones curriculares para la “Bogotá ciudad educadora”.

## Resultados Fase II. Análisis por actor

El análisis detectó 13 actores claves para identificar los principales puntos a tener en cuenta en la implementación de la JU y JE. Sin embargo, a partir del diálogo reflexivo con los representantes de las facultades de educación y de las organizaciones civiles, se decidió que serían incluidos como investigadores del tema y no propiamente como la voz de la facultad u organización en sí misma. En esta fase se contó con la participación de 11 actores que trabajaron desde el 26 de Octubre al 1 de noviembre, entre ellos: Directores locales de educación, docentes directivos, agentes de decisión SED y equipos técnicos, asociaciones de padres de familia, sindicatos de docentes y directivos docentes, redes de docentes, docentes enlace, facultades de educación, investigadores, sector privado, sector público aliado, personeros estudiantiles, organizaciones civiles, ONGs y otras, y asesores de comisiones de educación Senado y Concejo.

Durante las jornadas cada colectivo logró manifestar su postura frente a los referentes analíticos propuestos en ejes. Como síntesis de su discusión, a continuación se exponen las principales posturas por actor.

**Tabla 1.** Participación de actores

Actor	Participantes	Cantidad de organizaciones representadas	Total de asistentes
<b>Directores locales Educación (DLE)</b>	5	7 DL	80
Rectores	31	70 IED	
Coordinadores	26		
Enlaces delegados	14		
Orientadores	2		
Supervisores (DLE)	2		
<b>Agentes de decisión SED y equipos técnicos</b>			24
Profesional especializado	2	SED- 2 MEN	
Contratista	8		
Técnico OSC	1		
Subsecretario	1		
Director	6		
Asesor	2		
Supervisor	1		
Jefe Oficina	1		
Coordinadores	1		
<b>Asociaciones de padres de familia</b>			3
Presidente	1	Confederación Nacional	
Directivo	2	Asociaciones Distritales	
<b>Sindicatos</b>			
Directivos	5	3 Sindicatos	5
<b>Redes de docentes</b>			
Docentes	9	6 Redes	11
Orientadores	2		
<b>Académicos Universitarios</b>			
Docentes	3	8 Universidades	8
Decanos	2		
Directores	3		
<b>Sector privado aliado</b>		Compensar	9
Directores	3	Empresarios por la Educación	5
Asesores	4	PNUD	5
Funcionarios	1	FUNDAMUJER	5

Actor	Participantes	Cantidad de organizaciones representadas	Total de asistentes
<b>Sector público aliado</b>		OFB	9
Coordinadores	3	IDRD	
Funcionarios	6	IDARTES	
<b>Personeros estudiantiles</b>	4	4 IED	4
Concejo y Senado Asesores	3	1 Senado 2 Concejo	3
<b>Docentes enlace</b>	29	27 IED	29
<b>Total participantes</b>			<b>184</b>

### Agentes de decisión y equipos técnicos

El grupo manifestó que la JU y JE son “Necesarias por sus contribuciones a las realidades de las IED y los contextos de sus entornos escolares: impactarían lo que sucede dentro de la relación comunidad/casa/colegio; así como las dinámicas que afectan la cotidianidad”. Al tiempo, la mesa percibe una proyección de los beneficios propiamente escolares sobre los contextos sociales, pero, críticamente, se opina que:

La JU no funciona *per sé*. Hay que hacerla bien, el reto es motivarlos para que se desarrollen competencias y habilidades propias en el contexto de la globalización; no se trata solo de sumar tiempo, sino de hacer un uso pertinente para los aprendizajes, ya que es una oportunidad para la innovación, para incorporar nuevas prácticas de aula.

Al tiempo, se considera que para la implementación de la jornada única y de la jornada extendida:

Se necesita proyectar una evaluación que nos diga que los propósitos innovadores de la ampliación de la jornada mejoran la calidad, revisando las apuestas pedagógicas que se dan en la ampliación de los tiempos, no se trata solo de administrativos sino que se deben considerar en simultáneo; seguir enriqueciendo los ambientes de aprendizaje [Además, se espera que se aborden atentamente aspectos como] Es importante la formación docente, para que las prácticas de aula se orienten al aprendizaje real; hay que trabajar para que se realicen prácticas diferentes, no solo una extensión de lo actual; al tiempo, es importante una unidad de criterios entre el MEN y la SED, y una comunicación efectiva entre las dependencias de la SED para efectuar la información, mientras se da continuidad política a los programas, porque se cortan cada cuatrienio.

La mesa considera que podría contribuir con la implementación de la jornada en la medida en que sus integrantes juegan un papel fundamental en la orientación de la ruta de ejecución, en el acompañamiento a los requerimientos de nivel central SED y de las instituciones mismas, y en la consecución de resultados: “Desde la SED se pueden proponer, incentivar y acompañar proyectos de innovación; se dispone de recursos logísticos, con material didáctico, equipos, tecnología, espacios físicos, infraestructura, entre otros”. Finalmente, en la mesa se considera que podrían darse procesos de implementación más efectivos si se contara con canales de comunicación más adecuados entre sus dependencias y las instituciones.

### Sindicatos docentes

Aunque los directivos de los 3 sindicatos que asistieron a la reunión aclaran que existe un ambiente de desconfianza hacia la actual administración Distrital, dado su desconocimiento de las observaciones que han propuesto estas organizaciones, en general, rescatan la necesidad de una jornada única en Bogotá; afirman que la doble jornada fue una iniciativa de gobierno nacional no apoyada por ellos en su momento, pero destacan la pertinencia de una jornada única: “Sí, pero no así. Sí, pero aún no se conoce la propuesta de la actual administración. Sí, pero no con dos tipos de jornada diferentes”. Al tiempo, señalan que han incluido observaciones frente a la jornada única en sus pliegos de peticiones, destacando que “No se trata de ocupar a los niños más horas”. Las condiciones que consideran necesarias para implementar la jornada, son:

1. Reestructurar totalmente la escuela, modernizándola.
2. Tener en cuenta las necesidades educativas especiales.
3. Optimizar la infraestructura (enfermería, restaurante, entre otros), considerando las condiciones de calidad y pertinencia, evitando el hacinamiento, se requieren 420 colegios, y viendo que la jornada única no puede hacerse con un modelo de concesión.
4. Espacios para desarrollar la reflexión académica de los maestros.
5. Más planta docente y administrativa.
6. Elevar los salarios y evitar la recarga laboral, ya incrementa los problemas de salud.
7. Mayor inversión y recursos.
8. Planeación administrativa.
9. Tener en cuenta los contextos diversos de Bogotá y de sus comunidades educativas.
10. Condiciones laborales satisfactorias.
11. Reorganización institucional.
12. Dignificar al profesional docente y las condiciones de los docentes provisionales (se recomienda la no contratación de profesionales ajenos a la pedagogía).
13. Primera infancia y primaria deben tener maestros adecuados para áreas específicas.
14. No suprimir las áreas fundamentales para reemplazarlas por competencias básicas.
15. Asignación académica y contar con tiempo para la reflexión pedagógica.
16. Transporte para quienes lo requieran.
17. Alimentación. Tener en cuenta las recomendaciones de salud para la edad, para ello es importante contar con restaurantes y comedores.

Finalmente, la mesa considera que su aporte a la implementación de la jornada puede darse desde la construcción colectiva de las políticas públicas y la participación en la toma de decisiones consensuadas.

### Sector público aliado

Los funcionarios de tres organizaciones del sector público aliado consideran que la jornada única y extendida en Bogotá es pertinente y, pese al ensayo-error adelantado por las administraciones distritales, la entienden como necesaria y capaz de mejorar la calidad institucional. Al mismo tiempo, reconocen la importancia de establecer ciertas condiciones para implementarlas en el Distrito, entre ellas:

1. Plantear un diálogo fluido entre entidades, donde se unifiquen criterios para evitar desinformación.
2. Resaltar que el interés primordial son los niños, niñas y adolescentes.
3. Fortalecer las dotaciones en los colegios, de tal forma que cuenten con recursos para su mantenimiento.
4. Garantizar espacios, condiciones físicas e infraestructura adecuadas para la implementación de la JU y JE.
5. Procurar continuidad y secuencia en los procesos, de acuerdo con los lineamientos operativos y pedagógicos.
6. Fomentar la cultura de la aceptación de otras propuestas escolares a nivel didáctico y epistemológico.
7. Aclarar que “la cultura del arte-deporte no es desorden”.
8. Flexibilizar el empalme a través de un diálogo de doble vía para la reconstrucción del PEI, haciendo de dicha herramienta algo más integral.

9. Los rectores deben entender a las entidades.
10. Capacitar a formadores para mejorar los perfiles pedagógicos.
11. Promover la enseñanza para el desarrollo de las habilidades cognitivas, artísticas y deportivas.
12. Re-significar el parámetro docente/estudiante.
13. Socializar y sensibilizar a la comunidad educativa, padres, docentes y demás integrantes.

Por último, el grupo resaltó que, como colectivo, puede aportar en la ejecución de la JU y de la JE en la ciudad, pues: “Las entidades aliadas están en consenso en cuanto al hecho de dar continuidad a la alianza con la SED para la implementación, teniendo en cuenta que se considera un logro y un avance contribuir con los procesos de formación”.

### Sector privado

Los delegados de las cinco entidades privadas expresaron, como primera medida, la necesidad de hacer una clara diferenciación entre la jornada única y la jornada extendida, debido a que cada una de ellas implica orientaciones e implementaciones distintas; fuera de esta precisión, las consideran: “Una intención pedagógica útil y necesaria”, que no puede ser “Más de lo mismo” y, por eso, es importante buscar estrategias y metodologías diferentes y pertinentes en su aplicación. Al tiempo, entienden la importancia de reconocer algunas condiciones para el éxito en su ejecución para Bogotá:

1. Formación docente, acompañada de salarios pertinentes, atención a la sobrecarga laboral, manejo de políticas con los sindicatos, niveles de formación y espacio para la investigación.
2. Recursos humanos, físicos y financieros.
3. Revisar el trabajo de investigación previo (Informes de organizaciones; sistematización de otras experiencias a rescatar).
4. Dotación escolar y mecanismos para que su entrega sea ágil y llegue a los colegios.
5. Gestión unificada y articulada del conocimiento de la SED y los operadores.
6. Orientaciones curriculares definidas, de tal forma que articulen los procesos.
7. Sintonizar los criterios, objetivos, metas y resultados entre todos los operadores y aliados.
8. Implementar las jornadas de acuerdo a criterios de demanda de las instituciones educativas de familias de estudiantes vinculadas a los procesos, no por oferta.

De igual manera, los actores del sector privado sostienen que se deben: “Respetar los procesos políticos anteriores, examinando fortalezas y debilidades”, de tal forma que sea posible obser-

var la continuidad en los procesos pedagógicos y contractuales; en tal sentido, considera importante rol del sector privado en el marco de la participación activa de la experiencia pedagógica.

### Redes de docentes

Las redes docentes son actores emergentes en el escenario educativo; aunque sus posturas no son reivindicativas, sí manifiestan una perspectiva crítica frente al sentido de la ampliación de jornada. En general, consideran que podría ser una buena iniciativa de gobierno, pero no estarán de acuerdo con ella hasta que no se aclaren públicamente aspectos como el manejo del tiempo adicional, para:

No hacer más de lo mismo, de tal forma que se permita dar el paso a nuevos conocimientos para la vida desde la cultura, la educación física y el arte. [En este sentido, consideran que] La solución viene desde el mismo docente. Los tiempos son reducidos para ese acompañamiento y reflexión pedagógica, por eso es importante pensar los procesos desde los colectivos de maestros, brindando los apoyos específicos de acuerdo a las necesidades de cada institución.

De acuerdo con ello, la mesa hace un fuerte llamado al respeto por la autonomía escolar, teniendo en cuenta que no se parte de cero, pues existen maestros con perfiles académicos y experiencia que deberían ser aprovechadas con mayor propiedad en los colegios, localidades y desde el nivel central. En la mesa se considera que para la implementación deben darse procesos de:

Articulación de la jornada única con la filosofía institucional y el PEI; fortalecer las prácticas novedosas que están ya en curso; prácticas transformadoras para no hacer lo mismo en las 8 horas; actualizar el SIE de acuerdo con la armonización curricular; hacer investigaciones en contextos; tener en cuenta la participación en las propuestas lideradas por la SED, y sus políticas públicas, para los ascensos e incentivos.

Por otro lado, se cree que no existe la infraestructura suficiente, cuestionando la posibilidad de que se respeten las condiciones salariales y laborales. La mesa entiende la importancia de las familias y señala la necesidad de plantear un esquema para vincularlas formalmente a los procesos escolares; al tiempo, ve indispensable armonizar las orientaciones curriculares, estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje, comprendiendo que aunque la tarea podría ser realizada por los maestros, deben contar con tiempos especiales para hacerlo, mientras, se requiere trabajar en mitigar los conflictos, propios del cambio cultural, que pueden afectar a la comunidad educativa. Finalmente, la opi-



nión general considera la alimentación escolar como un punto neurálgico, necesaria desde criterios de calidad y de atractivo, para evitar un fenómeno común en los colegios: el desperdicio de refrigerios y almuerzos.

### Docentes enlace

Los docentes enlace tienen la experiencia directa de dinamización de la implementación, especialmente en cuanto a lo que sucede cotidianamente en las aulas, lo administrativo, logístico y curricular. En general, creen que a pesar de las dificultades de implementación experimentadas en la Jornada 40x40, el programa fue aceptado por la comunidad educativa y mostró resultados, pues: “Cada institución ha creado estrategias innovadoras para la implementación del proyecto”. En este sentido, afirman que se deben mantener las cosas positivas y no desechar completamente el programa, eso sí, considerando que se debe aprovechar su experiencia, mejorando sus condiciones salariales, contractuales y de parámetro en la relación entre cantidad de estudiantes y docentes enlace.

Por otra parte, recomiendan “Trazar la ruta pedagógica a seguir”, enfocándose en los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, en función de la propuesta curricular armonizada. Este acompañamiento debe hacerse desde la base de los referentes pedagógicos, conceptuales y curriculares ya existentes, teniendo en cuenta que quienes los han seguido han tenido éxito.

### Directivos docentes

Los rectores y coordinadores manifiestan altas expectativas frente a la jornada única, pues la entienden como pertinente y una buena oportunidad para fortalecer los procesos escolares y la organización institucional. La consideran viable solo si se tiene en cuenta que sería una política costosa por la inversión que debería

realizar el distrito para hacerla sostenible. Si no se consideran los costos significaría hacer más de lo mismo y el riesgo no solo generaría alta conflictividad entre los diversos agentes educativos, sino que no garantizaría mejores resultados frente a la calidad.

Un consenso importante es el de la necesidad de reconocer la autonomía institucional, en el sentido de que debe ser el norte de: “Los planes de estudio y lineamientos; reconociendo los saberes y experiencias docentes”. Para la mesa, la falta de atención de la SED a los requerimientos efectuados, ha impedido que algunos aspectos no empalmen con las orientaciones del nivel central y los propios procesos; así, se deben tener en cuenta los PEI y los SIE, para con ellos formular todo lo inherente a la institución. Se solicita la creación de canales de comunicación más asertivos y ágiles para atender las demandas y se recomienda dar más relevancia al rol de las direcciones locales de educación, otorgándoles funciones más directas sobre la implementación, antes que en la supervisión.

En general, los aspectos para ser tenidos en cuenta giran alrededor de la infraestructura, del talento humano, transporte, alimentación, personal administrativo y pedagógico que trate solo temas educativos, y una planta para personal de apoyo logístico, de tal forma que los docentes no tengan que encargarse del transporte, comedor o dotaciones: “El Estado debe asumir el transporte y comedor a través de personal distinto a los docentes”.

Finalmente, la mesa resalta la voluntad y apoyo de los docentes, advirtiendo que podrían oponerse a la implementación si ésta afecta sus condiciones contractuales, de tiempo en la institución o de movilidad. Por ello deben procurarse condiciones atractivas para los maestros que ingresen en jornada única, y ellos deben mejorar sus prácticas de enseñanza; se trata de “Fortalecer el aspecto de evaluación como elemento de mejoramiento académico”, velando por la cualificación docente de acuerdo a los intereses propios y las necesidades institucionales.

## Personeros

El grupo de representantes estudiantiles, de 4 instituciones educativas distritales, coincidió en afirmar que la JU y la JE son pertinentes y deben implementarse en Bogotá, debido a argumentos como que permiten aprovechar el tiempo libre, son más integrales, diferentes y brindan ocasiones de aprender. Los representantes de la población objeto de esta política pública, desde su experiencia, están de acuerdo con extender el horario escolar, si ello implica un adecuado uso del tiempo libre en acciones pedagógicas que inciten la formación integral. Del mismo modo, sugieren algunas condiciones para la implementación:

1. Establecer un horario dinámico (7am a 4pm).
2. Promover clases interesantes, con actividades entretenidas (danzas, artes, de integración, ciencias).
3. Comedores escolares en óptimas condiciones.
4. Garantizar infraestructura y espacios pertinentes en las instituciones educativas.
5. Transporte escolar.
6. Conservar subsidios de transporte (ruta alimentadora exclusiva para estudiantes de colegios).
7. Habilitar parqueaderos para bicicletas.
8. Establecer dos descansos dentro de la jornada única (en la mañana y al medio día).
9. Plantean que la Educación Media Fortalecida represente un título técnico real y obligatorio, donde prime el interés de los estudiantes con orientación vocacional.
10. En cuanto a las orientaciones curriculares se hace énfasis en la importancia de una segunda lengua, que sea obligatorio un curso de inglés de nivel con certificación.
11. Aumentar el uso de las TIC en el aula, utilizar los recursos como tabletas y Wifi.
12. Incentivar la cultura y aprovechamiento de los refrigerios escolares.

Por último, el grupo afirma que, como colectivo, puede aportar en la implementación de la JU y JE, a través de su liderazgo en “iniciativas diferentes en los colegios”, y manteniendo activo “El consejo estudiantil, para que se tengan en cuenta opiniones de más estudiantes”; por eso se apoya escenarios de diálogo entre personeros de diferentes instituciones educativas, pues se entienden como espacios que articulan la representatividad estudiantil entre colegios y estimulan el liderazgo de los alumnos.

## Asociaciones de padres de familia

El grupo considera que la ampliación de la jornada será pertinente en el sentido de que los estudiantes tendrán más tiempo de estudio, llevando a una mejora en el desempeño escolar. Al permanecer más tiempo en la institución escolar serán menos vulnerables a los riesgos del contexto social y estarán ocupados en las tareas propiamente educativas. Al tiempo, se apunta que es preciso efectuar un servicio de alimentación que incluya comida caliente, así como un servicio de rutas escolares mejor localizadas, para que el desplazamiento no desgaste las dinámicas escolares ni familiares; se sugiere llevar a cabo la implementación en los colegios con déficit de estudiantes, porque sería difícil negociar dinámicas en instituciones donde funcionan ambas jornadas. Se cree que la oferta del programa Jornada 40x40 fue atractiva, por el desarrollo de centros de interés centrados en el arte y el deporte, recomendando que el tiempo escolar adicional contemple tal enfoque.

## Asesores de dignatarios, comisiones de educación, Congreso y Concejo

Este grupo coincide en afirmar que la implementación de la jornada única y de la jornada extendida en Bogotá es “Una necesidad y deberá enfocarse en los estudiantes”, agregando que tendría que tener como principios rectores: el respeto por la autonomía institucional y la garantía del acceso a la educación pública como un derecho. Respecto a las condiciones para implementar la JU y JE, especifica algunos ejes a considerar:

1. Infraestructura: es fundamental asignar recursos, adquirir más escenarios escolares, modernizar la infraestructura e instituir tiempos y espacios de calidad y pertinentes.
2. No trabajar bajo la figura de concesiones; el sector público también puede brindar educación de calidad.
3. Formación docente, con perfiles de preparación cualificados.
4. Salarios docentes dignos, asignar incentivos a los educadores.
5. Alimentación escolar: optimizar la distribución de refrigerios balanceados y diversos, minimizando su desperdicio; se deben dar condiciones adecuadas para el tratamiento de comida caliente, pues “la comida industrial no es sana” y eso hace necesario un restaurante escolar con personal apropiado para manejar los alimentos.



6. Promover la formación de hábitos de desarrollo, habilidades de vida y destrezas humanas, de tal forma que haya una apropiación crítica del conocimiento.
7. Transporte escolar, mejorar calidad de vida con un subsidio de ruta.

Uno de los temas que inquieta al grupo de asesores es el de presupuesto para educación, pues se considera que la inversión “está en vilo por el hueco fiscal”, y se asegura que “según la exministra se necesitaban 16 billones y hay medio billón”; esto significaría una posible asignación reducida de recursos para implementar la JU y JE, y ello puede limitar su alcance y efectividad. Como aportes, se considera que, desde el Consejo, se pueden debatir y acordar los recursos previendo que sean bien destinados, ejerciendo un adecuado control político, seguimiento y evaluación de las políticas públicas.

### Investigadores de facultades de educación

Durante la mesa de trabajo, que contó con la presencia de representantes de siete facultades de educación, el grupo de investigadores y académicos aclaró que sus opiniones no reflejaban la opinión de ASCOFADE, sino que se trataba de posturas personales. Así, los participantes manifestaron que implementar la jornada única y la jornada extendida es un hecho valioso, pero “no hay condiciones para que se realice con calidad”, por lo cual es fundamental trazar algunos factores a considerar para su éxito:

1. Garantizar plantas físicas adecuadas, buena alimentación, medios y bienestar.
2. Aumentar el cuerpo docente y mayores salarios.
3. Mejorar la contratación de docentes.
4. Mejorar la formación de educadores con calidad.
5. Unificación del Estatuto Docente.
6. Garantizar condiciones de bienestar para estudiantes y docentes.
7. El currículo debe trabajarse en consonancia con el mundo real pertinente y desde perspectivas de construcción colectiva, lo cual implica conocer los contextos.
8. Promover la investigación, actualización, construcción y formación de docentes profesionales, capaces de construir colectivamente los currículos.
9. Fortalecer las facultades de educación.
10. Proteger la autonomía real de la universidad.

El colectivo considera que puede aportar a la implementación de la JU y JE desde el papel de las facultades de educación, como formadoras de “Docentes de calidad para el siglo XXI, de mejo-

res colombianos para un mundo mejor”, por ello es importante propender por fortalecer la formación docente, para que dé respuesta integral a las actuales demandas de la sociedad.

## Conclusiones

La presente investigación indagó por las posibles dificultades y retos en la implementación de la jornada única y extendida en Bogotá. Se trata de una herramienta clave para los encargados de hacer la política y quienes toman las decisiones, ellos contarán, de primera mano, con las principales voces de los actores del sistema educativo. Este análisis busca facilitar herramientas para un plan ejecutable a 2019, el cual permita un tránsito a la jornada única sin improvisaciones y con mayores beneficios para los estudiantes y, al tiempo, es insumo para cinco documentos adicionales:

- 1) Texto sobre las orientaciones curriculares que incluyen el lineamiento de jornada única.
- 2) Informe de los resultados de la evaluación del programa 40x40 y jornada completa.
- 3) Propuesta de acompañamiento *in situ* para los colegios de jornada única y jornada completa.
- 4) Los lineamientos de cualificación docente para la innovación de las prácticas de aula.
- 5) Documento unificado sobre las orientaciones curriculares para las IE, teniendo en cuenta los textos elaborados por la SED.

Buscando reunir las voces y reflexiones de la comunidad involucrada en una potencial jornada única (JU) y jornada extendida (JE) en los colegios oficiales del Distrito, la investigación partió de 3 fases: Análisis de actores y grupos de acción involucrados; mesas de trabajo por actores identificados en la fase 1; y una tercera fase que trabajó con cuatro mesas de trabajo, una por cada eje, con representantes de cada actor de la primera fase, identificando un problema central y posibles soluciones. A continuación se presentan los resultados del ejercicio que, en principio, permitió conocer las perspectivas de los actores sobre las principales necesidades e intereses que intervienen en la implementación de la JU y la JE:

- La jornada única podría impactar positivamente la calidad educativa, si no es más de lo mismo.
- La JU es viable si se cuenta con los recursos financieros que soporten su implementación.
- La JU es una gran oportunidad para repensar los procesos pedagógicos, hacia ejercicios de innovación y mejoramiento de los ambientes de aula.

- Para una implementación pertinente, se requiere que el foco esté en las necesidades de las instituciones educativas, en función del desarrollo de su PEI.
- Una clave fundamental es dotar de autonomía a las IE y a las direcciones locales de educación (DLEs).
- La SED, las entidades aliadas y las DLEs, deben ser percibidas como apoyo para la implementación y no como supervisores.
- Se deben descentralizar decisiones, otorgando facultades especiales a las DLEs en temas de infraestructura, talento humano, traslados, dotación, etc.
- Se deben crear equipos pedagógicos propios de las IE, con docentes seleccionados por perfil que se encarguen de la implementación con énfasis en aspectos educativos y no logísticos.

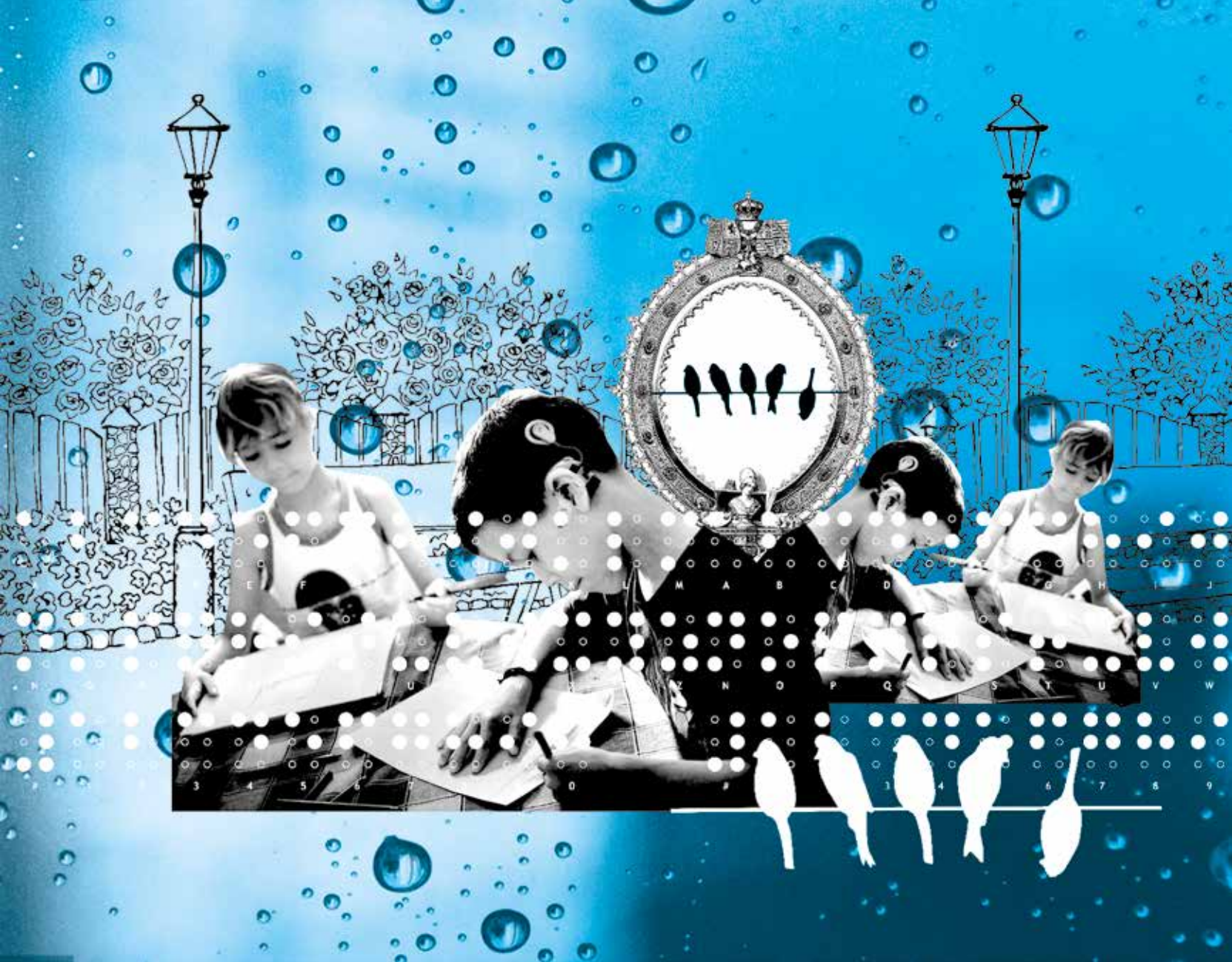
La presente investigación es novedosa por varias razones: en primer lugar, desarrolla una metodología que permite establecer los actores claves dentro del diseño de la implementación de la ampliación de la jornada; en segundo lugar, cuenta con la participación de dichos actores claves, que dieron activamente su opinión en las actividades programadas, hecho de vital importancia porque permite recoger sus voces dándoles validez y legitimidad; finalmente, la investigación combinó, en varias etapas, diferentes metodologías participativas que permitieron tener diversas visiones del mismo problema.

## Referencias

- Barrera, F., Maldonado, D., Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), pp. 629-640.
- Berthelon, M. E., y Kruger, D. I. (2010). Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of public economics*, 95(1), pp. 41-53.
- Bonilla, L. (2011). *Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Banco de la Republica, Economía Regional.
- Bryson, J. M. (2004). What to do when stakeholders matter: stakeholder identification and analysis techniques. *Public management review*, 6(1), pp. 21-53.
- Cerdan, P., y Vermeersch, C. (2007). More time is better: An evaluation of the full time school program in Uruguay. *World Bank Policy Research Working Paper*, 4167.
- Égido Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista española de educación comparada*.
- García, Á. (2006). *Evaluación del impacto de la jornada escolar completa*. Artículo presentado en el Encuentro de la Sociedad de Economía de Chile. La Serena, Chile.
- García, S., Fernández, C., y Weiss, C. (2013). Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. *Documentos de Trabajo EGOB*, No. 7.
- Llach, J. J., et al. (2009). *Do longer school days have enduring educational, occupational or income effects? A natural experiment on the effects of lengthening primary school days in Buenos Aires*. Buenos Aires. Obtenido desde [https://www.researchgate.net/publication/227386435\\_Do\\_Longer\\_School\\_Days\\_Have\\_Enduring\\_Educational\\_Occupational\\_or\\_Income\\_Effects\\_A\\_Natural\\_Experiment\\_in\\_Buenos\\_Aires\\_Argentina](https://www.researchgate.net/publication/227386435_Do_Longer_School_Days_Have_Enduring_Educational_Occupational_or_Income_Effects_A_Natural_Experiment_in_Buenos_Aires_Argentina)
- Mineduc. (2002). División de planificación y presupuesto. *Prueba SIM-CE 2° medio 2001. Análisis de resultados*. Santiago: MINEDUC.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL. Obtenido desde [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf)
- Pires, T., y Urzua, S. (2010). *Longer School Days, Better Outcomes?* Tesis no publicada, Northwestern University.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tapia, G. (2004). *Análisis de actores involucrados en procesos participativos*. Obtenido el 15 de noviembre de 2016 desde [www.cambiodemocratico.org/publicaciones](http://www.cambiodemocratico.org/publicaciones)
- Zorrilla, M., Lengford, P., Ramírez, E., y García, L. (2008). *Informe final de la evaluación del diseño del programa nacional de horario extendido en primaria: Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Agradecimiento especial a la Secretaría de Educación del Distrito, por propiciar el espacio para esta investigación.





## Hegemonía de la normalidad en la escuela

Hegemony of normality in the School  
Hegemonia da Normalidade na Escola

Yennifer Paola Villa Rojas

Yennifer Paola Villa Rojas<sup>1</sup>

1. Magíster en Educación; Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo, Universidad Pedagógica Nacional; Docente Ocasional de la Licenciatura en Educación Comunitaria; correo electrónico: ypvillar@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Este artículo de tipo reflexivo presenta las tensiones que despierta la hegemonía de la normalidad en la escuela colombiana, atendiendo la necesidad de una mirada crítica sobre las formas en que se construye la inclusión educativa, desde una perspectiva rehabilitadora, donde el sujeto con discapacidad es llevado al máximo de normalización posible, dinamizada por docentes de apoyo ilegítimos desde su conocimiento y perfil.

**Palabras clave:** Normalidad, escuela, inclusión, discapacidad.

### Abstract

This reflective article presents the tensions that the hegemony of normality awakens in the Colombian school, attending the need of a critical perspective on the ways in which educational inclusion is constructed, from a rehabilitative perspective, where the subject with disability is taken to the maximum of possible normalization, energized by illegitimate support teachers from their knowledge and profile.

**Key words:** Normality, school, inclusion, disability.

### Resumo

O presente artigo reflexivo tem como objetivo apresentar as tensões suscitadas pela hegemonia da normalidade na escola colombiana, exigindo um olhar crítico dos professores sobre as formas como a inclusão educativa é construída desde uma perspectiva de reabilitação, onde a pessoa com a deficiência é "levada" ao máximo de normalização, em paralelo, à construção de material didático para o apoio pedagógico que está presente no setor de saúde que é usado por professores não capacitados de conhecimento e perfil.

**Palavras chave:** Normalidade, escola, inclusão, deficiência.

“ Vivimos en el mundo de la normalidad. Todos y cada uno pretendemos ser normales, o, si no, intentamos deliberadamente serlo. Reflexionamos en lo que las personas comunes hacen, piensan, ganan o consumen. Medimos nuestra inteligencia, el nivel de nuestro colesterol, nuestro peso, altura, impulso sexual, talla corporal, con cierta pauta conceptual que abarca desde lo subnormal hasta lo sobrenormal”.

Davis (2009).

## Primeros tonos

Como Maestra de Educación Especial durante algún tiempo he reflexionado sobre la construcción de la inclusión educativa en el territorio colombiano, tomando como ruta de viaje las políticas públicas educativas y relatos de maestras, estudiantes con discapacidad y sus familias, quienes me han permitido vislumbrar las formas en que emergen o retornan discursos desde la normalidad como única posibilidad de comparación sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, para ello la rehabilitación se torna centro de cualquier proceso formativo, edifica la noción de experto dentro y fuera del aula, de aquel encargado de reivindicar el derecho a la educación desde un conocimiento científicista que estandariza la cognición, los sentidos y el cuerpo junto a las emociones.

Así, el presente artículo traerá recortes de realidad que transitan desde prácticas y discursos eugenésicos, desde la incapacidad o poca formación para educar a los “niños de inclusión”<sup>2</sup>, desde el surgimiento del personal de apoyo al interior de la escuela y los tonos del pensamiento eurocéntrico y capitalista enraizado en rectores, coordinadores, profesoras y equipos interdisciplinarios que respaldan la productividad del colectivo de personas con discapacidad, mediante la defensa de centros o aulas especiales dedicadas a los otros y otras, ineducables en un sistema educativo como el colombiano.

2. Etiqueta que surge de la forma en que, al momento de llegar a las escuelas que dinamizan procesos de inclusión educativa en Bogotá y Cundinamarca, algunos rectores, docentes y coordinadores han pedido que salgan del aula los “niños de inclusión”, ellos, respondiendo a la solicitud, inmediatamente recogen sus libros, se forman y salen al patio; en otros casos sus compañeros de clase los señalan para agilizar la “detección” de cada uno, en caso de que ellos tarden mucho al levantar la mano o formarse.

Es entonces la oportunidad para conocer algunas de las tensiones que existen entre las políticas públicas educativas, los sentidos y significados de ser maestra de apoyo, la inclusión educativa del colectivo de personas con discapacidad en la escuela colombiana y la normalidad como imperativo defendido desde la mirada clínica, que insiste en patologizar todo aquello que desborde la media, situándose al interior de la escuela bajo el argumento de apoyo pedagógico legitimado desde el Decreto 366 de 2009.

## Discapacidad, una categoría enraizada en la normalización

Para visibilizar la incidencia social, política, económica y educativa generada desde el colectivo de personas con discapacidad, se hace necesario conocer la prevalencia, a nivel mundial y nacional, de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad, haciendo énfasis en que la problemática no es asunto exclusivo de la Educación Especial, puesto que, según la Organización Mundial de la Salud (2010), alrededor del 15% de la población mundial vive con una discapacidad, es decir, mil millones de personas tienen una condición particular; siendo una cifra en aumento debido a las enfermedades crónicas, pobreza y violencia en diferentes países del mundo.

Asimismo, la OMS (2010) identifica algunos de los obstáculos que impactan las condiciones de vida de las personas con discapacidad en el mundo, como: a) Peores resultados sanitarios; b) Peores resultados académicos; c) Menor participación económica; d) Tasas más altas de pobreza; y e) Mayor dependencia y participación limitada (p. 9); todos llevan a pensar en la forma en que siglos de discriminación han impactado en su constitución como sujetos políticos, negándoles derechos vitales como la educación.

Al tiempo, es posible observar como las políticas públicas no impactan en la calidad de vida de los sujetos con discapacidad y sus familias, aspecto que sigue situándolos en la Zona de No-Ser, planteada por Fanon (2010), es decir, en un espacio en el cual no se les atribuye humanidad, son un reflejo de barbaridad y atraso, pareciese que se mantiene la mirada de monstruosidad, incorregibilidad y de niño masturbador propuesta por Foucault (1999) en su detallada descripción sobre los anormales, todo ello, desde una sociedad abanderada de la reivindicación de los derechos, eso sí, de ciertos colectivos que, entre menos perturbadores, mejor.

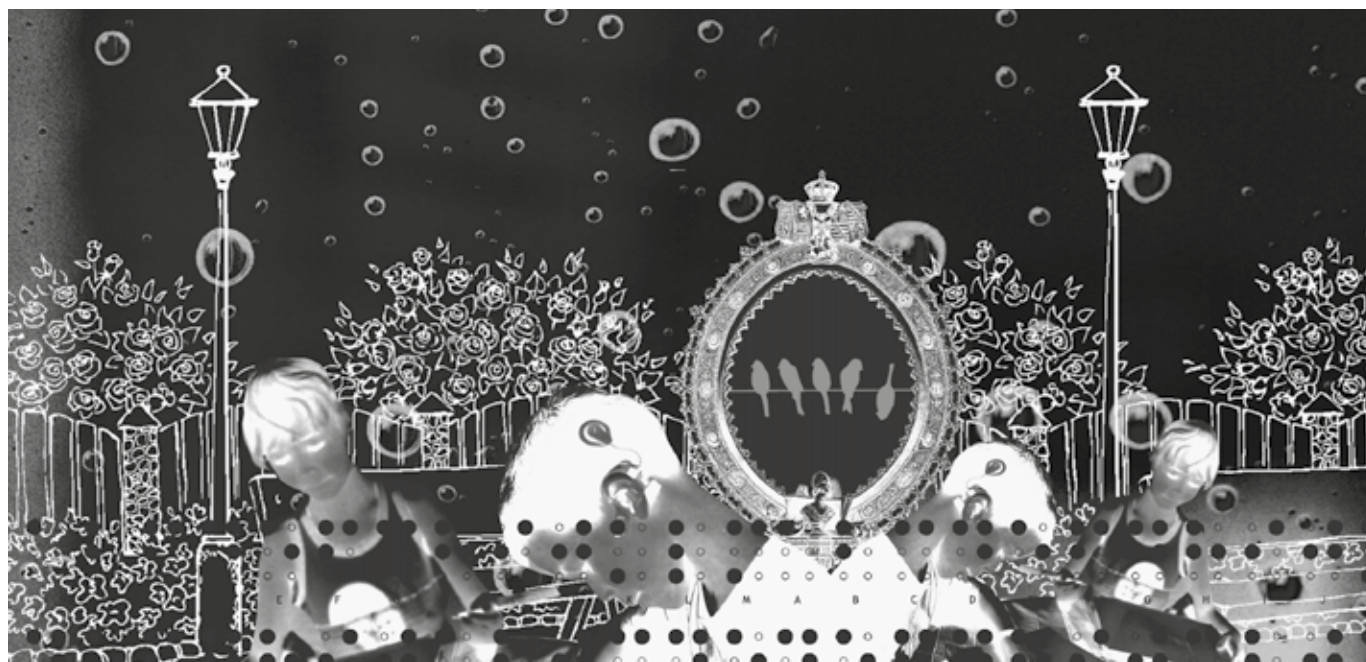
Situación similar enfrenta Colombia, puesto que según el Censo Nacional de Población DANE, realizado en 2005, la prevalencia de la discapacidad en el país es del 6,4% por cada 100 habitantes; en otras palabras, 2'632.255 ciudadanos convive con una, dos, tres o más discapacidades, que el DANE (2008) enuncia como "Limitaciones permanentes" e involucran: 1) Moverse o caminar (1,84 %); 2) Usar sus brazos y manos (0,93%); 3) Oír aún con aparatos especiales (1,08); 4) Hablar (0,8%); 5) Ver, a pesar de usar lentes o gafas (2,72%); 6) Entender o aprender (0,76%); 7) Relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales (0,62%); 8) Bañarse, vestirse o alimentarse por sí mismo (0,60%); y 9) Otras limitaciones (1,18%).

El 42,7% son adultos mayores, el 7,1% jóvenes y 16,2% son niños y niñas con edades entre 0 y 17 años; la Discapacidad Intelectual es la de mayor predominio, con un 34,8% del porcentaje total (DANE, 2005, p. 72), por tanto, más que un reto altruista de las organizaciones internacionales o del Ministerio de Educación Nacional, construir la inclusión educativa es una responsabilidad política, dado el número de ciudadanos que reclama la vivencia de sus derechos, en este caso a la educación, no se trata de la Educación Especial, sino de una formación que contemple el analfabetismo en adultos mayores, la extra-edad de los jóvenes,

el fracaso escolar de niños y niñas, la desescolarización por no cumplimiento de los requisitos mínimos para el ingreso, permanencia y egreso a las escuelas, sin olvidar la titulación simbólica de educación media que impide la continuación de estudios universitarios o la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Cabe resaltar que existe una crítica a los resultados del Censo DANE por parte de las organizaciones defensoras de los derechos de las personas con discapacidad, quienes afirman que la prevalencia es mayor a la registrada, pero no puede ser caracterizada por el DANE (2008) debido a dificultades en el instrumento y metodología utilizada; de manera que, según la Fundación Saldarriaga Concha (2011), el número de personas con discapacidad en Colombia aumenta de un 6,4% a 7%, siendo más de tres millones de colombianos quienes la experimentan.

Pero el asunto no termina en las cifras, según las políticas públicas educativas sobre Inclusión Educativa, la comprensión que se tiene de la categoría discapacidad, producto de la modernidad, transita por las conceptualizaciones planteadas en la *Tabla 1*, en las cuales la mirada sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad entreteje un lugar específico de representación social de sus subjetividades, perteneciente a la lógica de normal-anormal naturalizada en el pensamiento pedagógico.



**Tabla 1.** Conceptualizaciones sobre la categoría discapacidad en la política pública educativa

Política Pública Educativa para Población con Discapacidad	Propósitos de la Política Pública Educativa	Conceptualización sobre la Categoría Discapacidad
Ley 115 de 1994	Establece las normas generales que regulan el Servicio Público de Educación en Colombia	En la Ley 115, Ley General de Educación de 1994 se establece el Título III, Capítulo I, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, en el cual la discapacidad es enunciada como “limitaciones o capacidades excepcionales” (p. 12)
Decreto 2082 de 1996	Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994 Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales	En el Decreto 2082 de 1996 se enuncia a la discapacidad como “personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional, y para las personas con capacidades o talentos excepcionales” (p. 1)
Decreto 366 de 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico establecido para los estudiantes con discapacidad, y con capacidades o talentos excepcionales, en perspectiva de la educación inclusiva	“Déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno” (p. 2)
Ley 1346 de 2009 <sup>3</sup>	Se aprueba mediante la presente Ley para Colombia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)	“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4)
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Establece las disposiciones para garantizar el pleno goce de los derechos a las personas con discapacidad	“Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1)

Fuente: Elaborado por la autora

Se encuentra así un escenario educativo estructurado, para la población con discapacidad, desde el modelo rehabilitador enunciado por Palacios (2008), en el cual:

El énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales (p. 81).

En otras palabras, nociones como limitación, déficit y deficiencia, son propias de la perspectiva médica, donde la discapacidad se centra en la persona, desconociéndose la incidencia de factores sociales, culturales, políticos, económicos, pedagógicos, educativos o didácticos que pueden posibilitar y obstaculizar su constitución como sujetos; además, pareciese que comprender al sujeto desde su potencia, capacidad o posibilidad de otras formas de aprender es incompatible, puesto que pareciese que existe una absoluta hegemonía de la normalidad vinculada al pensamiento eurocéntrico y capitalista, que impide repensar la manera

en que son concebidos los sujetos de la educación, la misma que les entiende como acabados, determinados, medibles, moldeables, abstractos, en contraposición a las múltiples realidades que intervienen en su condición inacabada, propia de su cotidianidad.

Además, la discapacidad se sitúa en la esfera de las enfermedades, por tanto, pretender su “habilitación escolar” es coherente con la insistencia por llevar al sujeto al máximo de normalidad posible; de esta manera, la mirada del déficit centra toda la atención en las funciones, órganos o acciones que el sujeto no realiza o posee, para poder reemplazar o modificar aquello que afecta el funcionamiento, esto, mediante tratamientos desarrollados desde el conocimiento clínico, con miras a convertirlos en seres capaces

3 Mediante la presente Ley, Colombia reafirma la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), emitida por la Organización de las Naciones Unidas.



como los otros. Se insiste entonces en reducir un marcador de diferenciación, tan complejo como lo es la discapacidad, a una condición de salud alterada que requiere de asistencia médica, no educativa ni pedagógica.

Al tiempo, se construye un imaginario social sobre el sujeto con discapacidad, que transita por prácticas de paternalismo, caridad y, en el caso de la educación, por un lugar de ineducabilidad que se argumenta mediante ideas como:

- *La especificidad a la hora de enseñar a los diferentes.* Aquí confluye la existencia de didácticas específicas para la población Sorda, con Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Autismo, entre otras, que solo son manejadas por el Educador Especial o profesionales del sector salud.
- *El experto.* Desde este lugar se configura un profesional, no docente, conocedor de los síndromes o alternaciones de orden comportamental, quien debe “atender”, no educar al sujeto con discapacidad; asimismo, es el encargado de formar a los otros maestros desde su desconocimiento, producto de una universidad que no le enseñó, asumiendo que necesitan orientaciones para interactuar, comunicarse, enseñar y, en muchos casos, saludar a la población.
- *Campos de Estudio-Disciplinas como propiedad privada.* Desde esta orilla la conformación de los equipos interdisciplinarios es asumida a partir de los diferentes roles de los profesionales de la salud (terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre otros) y el Educador Especial, existiendo una lucha de conocimientos donde en muchos casos la atención está dirigida a diferenciar los límites de sus campos de estudios o disciplinas, fragmentando al sujeto en emociones, cuerpo, lenguaje, motricidad, estableciendo situaciones, temas y personas específicas e intocables de un profesional.

Desde esta perspectiva ¿Cuáles son los sentidos y significados de la normalización de los sujetos con discapacidad en la escuela colombiana? Algunas aproximaciones a la pregunta guardan relación con la apreciación de Palacios (2008) sobre el modelo rehabilitador imperante en las políticas públicas educativas, donde:

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque -como se verá- ello en la medida que sean rehabilitadas o *normalizadas* (p. 66).

Ese “tener algo que aportar” abre la discusión sobre la manera en que, al interior de la Inclusión Educativa, cohabitan prácticas y discursos que pueden ubicarse en las sociologías de las ausen-

cias descritas por Santos (2014); allí, en la tercera lógica, de la clasificación social, el autor afirma:

La monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías [...] la relación de dominación es la consecuencia y no la causa de esa jerarquía y puede ser, incluso, considerada como una obligación de quien es clasificado como superior (por ejemplo la “carga del hombre blanco” en su misión civilizadora” (p. 25).

De esta manera, pensar en un sujeto con discapacidad y otro sin ella, además de funcionar a través de la lógica binaria propia del pensamiento eurocéntrico, posibilita percibir al primero como enfermo y al segundo como sano, uno improductivo, otro productivo; también visibiliza una jerarquía en este encuentro de subjetividades, donde una es ilegítima mientras permanezca su deficiencia, por ello la persona deberá ser sometida al mayor número de tratamientos posibles que le permitan “creer” que saldrá de la línea radical de lo no existente, descrita por Santos, donde “el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal” (2014, p. 31); esa línea, en la cual ha sido colocado, significa una subalternización del subalternizado, en la que: “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (p. 31). En otras palabras, es excluido al no representar para la inclusión un otro legítimo, válido, completo y estándar.

## Entre maestras, profesionales del sector salud y otros sujetos

Pareciese que las iconografías de “una maestra en el aula con sus niños”, como únicos sujetos de la educación en la escuela, son parte del recuerdo; ahora habitan en el mismo territorio docentes titulares<sup>4</sup>, docentes de apoyo<sup>5</sup>, mediadores o guías

4 Licenciada o profesional asignada por las secretarías de educación para el nivel y grado del año lectivo, sea en la figura de planta u ocasional.

5 Licenciada en Educación Especial asignada a la institución para el acompañamiento al proceso de inclusión educativa que experimentan niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En su mayoría son ocasionales contratadas por empresas con quienes las secretarías de educación realizan la delegación de las funciones.



intérpretes<sup>6</sup>, intérpretes<sup>7</sup>, modelos lingüísticos<sup>8</sup>, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, psicólogas, psico-orientadores, trabajadores sociales, fisioterapeutas y enfermeras, quienes recorren los jardines, pasillos, canchas, baños, porterías y cafeterías con el propósito de dinamizar el servicio de apoyo pedagógico establecido en Colombia bajo el Decreto 366 de 2009, en el que se busca dinamizar prácticas de inclusión educativa que beneficien a los estudiantes con discapacidad desde su derecho a la educación.

Emergen entonces preguntas como: ¿Quiénes son los sujetos de la educación en la escuela colombiana? ¿Cuál es el impacto en las relaciones sociales de la escuela, ante el surgimiento de otros roles y funciones sociales diferentes al de maestra titular al interior de la inclusión educativa? ¿Qué implicaciones tiene en los vínculos entre estudiantes la coexistencia, en el espacio escolar, de múltiples maestros dedicados al apoyo hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad? ¿Cómo se construye la inclusión educativa desde el encuentro entre maestras y personal de apoyo?

Hoy los apoyos pedagógicos son comprendidos como procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que posibilitan la inclusión educativa

de la población con discapacidad, y con talentos o capacidades excepcionales, en las instituciones públicas y privadas (Decreto 366 de 2009); ello establece responsabilidades y funciones que se pueden observar en la *Tabla 2*.

Es posible inferir que existen tres grandes rutas de acción para la docente de apoyo, planteadas según su grado de relevancia en el Decreto 366 de 2009; en primer lugar, de Gestión, aquí confluyen procesos de caracterización, conformación de redes de apoyo, articulación con otros establecimientos, participación en consejos y presentación de informes ante los rectores; en segundo lugar, Pedagógica, que vincula la elaboración de propuestas pedagógicas, didácticas, de formación de docentes y seguimiento a estudiantes de manera individual<sup>9</sup>; en tercer lugar, de Comunicación, la cual implica el acercamiento a los docentes titulares para su sensibilización ante los procesos de inclusión.

Tal situación implica problematizar necesariamente los privilegios otorgados a procesos propios de lo administrativo, lo que anula la discusión pedagógica al centrarse en los instrumentos de la enseñanza y no en la concepción educativa, el enfoque pedagógico, las líneas metodológicas o las realidades (Mejía, 2014, p. 82); contrario a lo que sucedería si la inclusión educativa fuese comprendida desde el pensamiento crítico latinoamericano, hecho importante, máxime cuando se requiere subvertir los efectos de una flexibilización curricular que excluye del conocimiento a los sujetos con discapacidad.

6 Personal capacitado en la guía e interpretación para estudiantes sordo-ciegos o con múltiple impedimento.

7 “El intérprete desempeña el papel de mediador comunicativo entre la comunidad sorda y la oyente, lingüística y culturalmente diferentes, contribuye a la eliminación de barreras comunicativas y facilita el acceso a la información a las personas sordas en todos los espacios educativos y modalidades lingüísticas” (Decreto 366 de 2009, p. 3). Persona con educación media terminada y con formación en Lengua de Señas Colombiana (LSC).

8 “El modelo lingüístico y cultural debe ser una persona usuaria nativa de la LSC, que haya culminado por lo menos la educación básica secundaria” (Decreto 366 de 2009, p. 3).

9 Es necesario resaltar que según el Decreto 366 de 2009, Art. 9, se designa un docente de apoyo mínimo a 10 estudiantes con discapacidad y máximo a 50, haciéndose más compleja la situación de acuerdo al grado escolar: los tipos de apoyo que requiere cada sujeto, la intensidad y frecuencia, las cuales suelen desbordar el día a día de las docentes de apoyo, consideradas las eternas ocasionales de la escuela o el personal tercerizado en las entidades territoriales no certificadas.

**Tabla 2.** Responsabilidades y funciones del personal de apoyo pedagógico, Art.10, Decreto 366 de 2009

Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad, o con capacidades o con talentos excepcionales, para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente
Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales
Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área
Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en el establecimiento educativo, relacionadas con la caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes
Gestionar la conformación de redes de apoyo socio familiares y culturales, para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos
Articular, intercambiar y compartir, experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial
Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para la ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales, y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran
Presentar al rector o director rural un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, y los resultados logrados con estos estudiantes, para determinar las propuestas de formación de los docentes, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos, requeridos por los estudiantes, que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas
Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones

Fuente: Elaborado por la autora

Por consiguiente, ante la figura de “personal” emergen representaciones sociales del docente de apoyo o del equipo interdisciplinario, las cuales transitan en este momento por lugares político-pedagógicos y no-lugares impregnados de falsa solidaridad, violencias y prohibiciones que atraviesan la experiencia de los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad al interior de las escuelas.

La docente de apoyo se convierte en un sujeto de la educación a quien se le exige, desde el “modelo rehabilitador”, ser una mutación entre educadora especial, terapeuta, enfermera y, en ocasiones, cuidadora, mientras en el “modelo social” se le convierte en agente educativa, toda una parodia rehabilitatorio-social; asimismo, convive con ella el estigma de la enfermera; en otras palabras, es quien brindará cuidados a todos los pacientes “estudiantes” que rompen con el estándar de normalidad, el cual:

A diferencia del de ideal, implica que la mayoría de la población debe o debería ser parte de la normalidad. La normalidad encasilla a la mayoría de la población que se sitúa bajo el arco de la curva en forma de campana. Esta curva -la gráfica de una función exponencial-, conocida diversamente como “ley del error” astronómica, “distribución normal”, “función de densidad gaussiana”, o simplemente “curva bell”, a su manera se convirtió en un símbolo de la tiranía de la normalidad. Cualquier curva bell tendrá siempre en sus extremidades aquellas características que se apartan de la normalidad. Así, el concepto de normalidad acarrea el concepto de desviaciones o extremos (Davis, 2009, p. 193-194).

A causa de esto, en una escuela sustentada en un ideal de sujeto blanco, intelectual, hombre, burgués, católico y heterosexual, cualquier desviación implica una división punitiva e imaginaria de los estudiantes entre buenos-malos, inteligentes-brutos, rápidos-lentos, blancos-negros, homosexuales-heterosexuales, mujeres-hombres, indígenas-mestizos, pobres-ricos; por tanto los “defectuosos”, nombrados así históricamente, deben ser observados para encontrar el origen de su déficit, intensidad en que afecta su funcionamiento, el tratamiento y posible cura; reforzándose la noción de mentes estandarizadas, enraizada en los discursos de competencias que invaden la escuela. Algunas de las medidas socio-históricas que aún utiliza la escuela para clasificar a los estudiantes desde la perspectiva de la estandarización cognitiva, es el coeficiente intelectual (CI):

[...] decidió ubicar la inteligencia en un orden jerarquizado. Si en una distribución normal la alta inteligencia sería simplemente un extremo, en un sistema de jerarquización sería el rasgo de mayor jerarquía. Galton dividió su curva en cuartiles, de modo que pudiera enfatizar los ordenes jerquizados de la inteligencia, pues entonces sería posible determinar que alguien estuviera ubicado en el primer cuartil de inteligencia (baja inteligencia) o en cuarto cuartil (alta inteligencia) (Galton, citado en Davis, 2009, pp. 197-198).

El acento en el Coeficiente Intelectual lleva a revisar la noción de una inteligencia absoluta, validada mediante pruebas estandarizadas como el Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), en donde mediante 10 escalas básicas y 5 suplementarias se evalúan en niños, niñas y jóvenes, aptitudes como: 1) Comprensión verbal; 2) Razonamiento perceptual; 3) Memoria de trabajo; y 4) Velocidad de procesamiento; se puntúan los aciertos y tiempos para emitir una respuesta de cada sujeto, el resultado final le ubica en la Curva de Bell, estando en la media quienes puntúan entre 90 y 110, mientras que puntajes inferiores a 70 implican un diagnóstico de Discapacidad Intelectual<sup>10</sup> para un gran número de psicólogos y maestros; las puntuaciones superiores a 130 evidencian la presencia de un talento o capacidad excepcional. ¿Pueden imaginar el impacto en la vida de un niño cuando se emite un diagnóstico, con perspectiva de pronóstico, que lo lleva a convivir con la desesperanza escolar de limitado por naturaleza?

Es importante recordar que en las instituciones educativas colombianas solicitan a los padres de familia una prueba de Coeficiente Intelectual (CI), o el diagnóstico de su hija o hijo, para garantizar los “beneficios” de los sujetos con discapacidad a nivel educativo, pero, paralelamente, existe una persecución hacia todos los estudiantes que tardan tiempo en aprender o lo hacen muy rápido; no hablan o hablan mucho; corren o prefieren caminar; expresan sus ideas o prefieren reservarlas; es decir, se sospecha de cada niño, niña o joven, y el rol de espía corresponde a la docente titular, quien informa en la mayoría de casos a la

docente de apoyo los nombres de quienes son potencialmente ineducables debido a sus características físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales, al punto de que la clase social puede ser un indicador de limitación.

Al tiempo, confluyen, desde la normalización al interior de la inclusión educativa, discursos de violencia y prohibiciones naturalizadas en la escuela, algunas de ellas son el estigma de “no profesional”, ejercido sobre la docente de apoyo; pareciese que, en el encuentro de alteridades entre maestras, la “no titularidad” genera la falsa creencia de que las educadoras especiales son “No sabedoras”, al punto de que el campo de estudio de la Educación Especial es asumido como ilegítimo porque no se basa en una disciplina específica, con saberes prácticos situados en la esfera de técnicas que no transitan por la pedagogía.

También se considera a la Educación Especial como área reemplazable por las Ciencias de la Salud, las cuales, en coherencia con el discurso de la rehabilitación, han querido liderar la constitución de apoyos que pasan por la “habilitación” como concepto clave en políticas públicas como la Ley Estatutaria 1618 de 2013, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007, y el Decreto 366 de 2009, existiendo una relación muy tensa entre educación y salud al momento de pensar en la inclusión de la población con discapacidad.

Entonces, ¿será posible generar rupturas en los parámetros de la rehabilitación en la escuela? Cuando, todavía, se considera la discapacidad un déficit, limitación o deficiencia, y se insiste en la habilitación y rehabilitación como formas de convertir en normales a los sujetos con alguna condición particular, cuando el juego en la primera infancia es reemplazado por sesiones de fonaudiología, terapia ocupacional o fisioterapia, o peor aún, si se está en un sistema educativo que ha psicologizado-patologizado todas las conductas, emociones, expresiones y los cuerpos de estudiantes y docentes.



10 Cabe resaltar que en la actualidad hay una fuerte crítica a las formas colonizadas de comprender a los sujetos con discapacidad intelectual y con talentos o capacidades excepcionales, dado que históricamente el CI ha sido la única prueba válida para emitir el diagnóstico, desconociéndose factores contextuales o elementos propios del desarrollo.

Este nuevo hecho contextual trae consigo la creencia de que existen discapacidades únicas y deterministas, es decir, un sujeto solamente debe ser comprendido desde su Discapacidad Intelectual, aunque en él convivan otras discapacidades o su género, raza, clase social, grupo etario o sexualidades; por ejemplo, desde esta óptica, el equipo interdisciplinario en la escuela puede ser constituido por etnoeducadores, educadores especiales, educadores comunitarios, pedagogos infantiles, educadores rurales y otros maestros formados desde la perspectiva de poblaciones o campos de conocimiento que desbordan las disciplinas tradicionales.

Cabe reflexionar, además, sobre la forma en que las pedagogías críticas latinoamericanas proponen otras formas de constituir lo escolar; en ellas no se asume como ilegítimo el conocimiento que no proviene de la ciencias puras, es el momento histórico para que todas las licenciaturas en el país asuman la formación de maestros a partir de la de-construcción del sujeto estudiante, sujeto maestro y sujeto familia “normal”.

En este sentido, existen formas de reafirmar la hegemonía de la normalidad en la escuela, una de ellas proviene de la inflexibilidad del sistema educativo, parece que transformar la manera de comprender y vivir los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o currículos es un imposible, pues la calidad de la educación está situada en la rigidez de los planes de estudio, en normas escolares racistas, xenófobas, patriarcales; en pruebas estandarizadas, contenidos intocables y descontext-

tualizados; en secuencias homogenizantes, recursos exclusivos para cada tipo de población; en una organización administrativa jerárquica, horizontes pedagógicos olvidados tras la fachada de modelos pedagógicos que ningún maestro conoce; en horarios de clases únicos, edificados desde la intensidad horaria de una disciplina; en maestros de primera y segunda clase; y en espacios exclusivos para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, transformados en escenarios de castigo para los estudiantes “normales” que no quieren rendir, pues les recuerda: “Así pueden llegar a ser”.

Finalmente, es fundamental seguir luchando por la igualdad y equidad cognitiva, por la inclusión del conocimiento y la perspectiva de derechos de todos los estudiantes, más allá de la discapacidad; que no se convierta en excusa la idea de un tipo de institución o modalidad educativa diferente a la escuela, o a la educación formal, destinada a quienes aprenden de otras formas y en diferentes tiempos; esa, que usualmente se caracteriza como más personalizada, pequeña, dedicada a su “déficit” y con expertos que los puedan “atender”, no educar.

Los estudiantes con discapacidad son ubicados cada vez más en la periferia mediante etiquetas que describen su ineducabilidad, no olvidemos frases como “niños de inclusión”, “profesora de inclusión”, “mamita especial”, entre otros, donde el lenguaje permite sentir la insistencia del pensamiento eurocéntrico de clasificar y dejar al borde a quienes alteran el orden “natural”.

## Referencias

- Brogna, P. (Comp). (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DANE. (2005). *Censo Nacional de Población*. Obtenido desde <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- DANE, División de Censos y demografía. (2008). *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro*. Bogotá: DANE.
- Fanon, F. (2010). *Los condenados de la tierra*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales: curso en el College de France (1974 -1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2011). *Inclusión laboral, educativa y urbana: una apuesta al desarrollo económico y social del país*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha
- Mejía, M. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular*. México: CEAAL.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá.
- Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial. (2010). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: World Health Organization.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Chile: Ediciones Trilce.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV: La Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar (4 Versión)*. México: Manual Moderno.





## ¿Para cuándo vamos a dejar el porvenir? Formación de excombatientes: una política en construcción<sup>1</sup>

When are we going to leave the future? Training  
of ex-combatants: A policy under construction

Quando vamos deixar o futuro? Treinamento  
de ex-combatentes: uma política em construção

Piedad Ortega Valencia  
Jeritza Merchán Díaz  
Clara Castro

---

<sup>1</sup> Este artículo de las Profesoras de la UPN es producto de las reflexiones del Semillero de Investigación Pedagogía Crítica, Alteridad y Memoria y del proyecto de investigación: Escuela y comunidad: Emprendedoras de Memoria y Paz en el contexto colombiano.



Piedad Ortega Valencia  
Jeritza Merchán Díaz  
Clara Castro<sup>2</sup>

2. Profesoras, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.  
Grupo de investigación, educación y cultura política; correo electrónico:  
Piedad.va@gmail.com; jeritzamd@hotmail.com y kalrysp@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El presente artículo se compromete en dar cuenta de un análisis del contexto que sitúa el marco general del acuerdo de paz en una dinámica, social y educativa, en la que no se tienen claros los lineamientos y materializaciones de una política pública para el grupo poblacional de excombatientes. De igual modo, atiende a la pregunta ¿desde dónde pensar y agenciar un proyecto de formación para excombatientes de la FARC? Ambos asuntos son reflexionados teniendo como soporte teórico una perspectiva de la pedagogía crítica, que dialoga con la filosofía de la educación, la educación popular y la antropología pedagógica.

**Palabras clave:** Contexto, política pública, formación para excombatientes, pedagogía crítica.

### Abstract

This article shows an analysis of the context that places the peace agreement general framework in a social and educational dynamic, in which the guidelines and materializations of a public policy for the population group of ex-combatants are not clear. In the same way, it answers the question: from where to think and to organize a training project for the FARC ex-combatants? Both subjects are reflected on having as theoretical support a perspective of critical pedagogy, which dialogues with the philosophy of education, popular education and pedagogical anthropology.

**Key words:** Context, public policy, training for ex-combatants, critical pedagogy.

### Resumo

Este artigo está empenhado em dar conta de uma análise do contexto que coloca o quadro geral do acordo de paz de forma dinâmica, social e educacional, nas quais as diretrizes e materializações de uma política pública para o grupo populacional de ex-combatentes. Da mesma forma, responde a pergunta: de onde pensar e organizar um projeto de treinamento para ex-combatentes das FARC? Ambos os assuntos se refletem em ter como suporte teórico uma perspectiva de pedagogia crítica, que se diálse com a filosofia da educação, educação popular e antropologia pedagógica.

**Palavras chave:** Contexto, política pública, treinamento para ex-combatentes, pedagogia crítica.

*A Manolo, Sara, Emiliano, Mariana, Inti, Kenay, Camilo, Simón, Samuel, Isabela, Pablo, Luisa, Flora, Gabriela, Valentina, Miguel Ángel, Victoria, Juanita... Y todos los nombres posibles para una infancia que nos regala nidos de esperanzas.*

## Presentación

El porvenir nos convoca a preguntar: ¿A qué sabe hoy la paz en tiempos de post-acuerdo<sup>3</sup>, en tiempos de urgencias y preocupaciones por atender la formulación y concreción de un proyecto de formación para la población en situación de excombatiente?

Quisiéramos decir que sabe a hierbabuena y a canela. Pero tenemos que buscar las hierbas tranquilizantes del toronjil, manzanilla, apio y cidrón, porque el sabor de esta “paz” nos intranquiliza. Son tantas las enredaderas en las que se encuentra, las retóricas de las que se viste y las paradojas que le asisten, para decir que, a la fecha, desde las universidades públicas, las organizaciones sindicales y el Ministerio de Educación Nacional, no se cuenta con un proyecto en plural de formación para los excombatientes de la FARC. No son claras ni firmes las condiciones financieras y pedagógicas que viabilicen, sostengan a largo plazo y dialoguen con las expectativas y horizontes de sentido de los propios excombatientes.

Se tiene en el inventario declaraciones de especialistas, producción de libros y artículos, liturgias desarrolladas, convocatorias y desarrollo de proyectos de investigación y extensión, monografías, tesis, y sigue un largo etcétera, todos con el intento de contribuir a sumar esfuerzos para la definición programática de la construcción de una política pública para la formación de este grupo poblacional. Sí, a la fecha se cuenta con una serie de iniciativas que requieren ser consolidadas en pro de un proyecto de formación estatal, es decir público, formulado desde el Ministerio de Educación Nacional y sus respectivas secretarías de educación municipal, distrital y departamental.

Hay buenas intenciones y promesas, hay desarrollo de iniciativas, pero esto no es suficiente. Falta más decisión política, compromiso histórico, confianza en lo que se tiene y se puede hacer. Falta más sensibilidad y acogida que intente dar respuesta a la incertidumbre y desasosiego que habita en cada excombatiente. Falta más coraje en las exigencias políticas que garanticen la implementación de los acuerdos y, particularmente, que atiendan la existencia de condiciones de vida dignas en las 23 Zonas Veredales Transitorias de Normalización<sup>4</sup>.

## ¿En qué contextos estamos?

El contexto actual colombiano se caracteriza por el tránsito a un escenario de post-acuerdo<sup>5</sup>, el cual plantea una serie de desafíos éticos, políticos y pedagógicos para la construcción de relaciones basadas en la alteridad y el reconocimiento del otro como interlocutor válido, en una sociedad caracterizada por la desconfianza, el miedo y el desprecio, donde el desacuerdo se asume como enemistad, produciendo permanentemente enemigos bajo rostros del extraño, del opositor, disidente, transgresor; entre otros semblantes.

El Ministerio de Educación Nacional registra en su plataforma unos lineamientos de política en educación superior inclusiva, que tienen como fecha de expedición el año 2003 y en los que no se contempla el grupo poblacional de excombatientes. El documento de referencia contempla en un anexo el marco normativo de los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva: 1) Personas con discapacidad; 2) Grupos étnicos; 3) Población víctima del conflicto armado en Colombia; y 4) Población habitante de frontera. De igual modo, los programas de “Modelos educativos flexibles” y “Cierre de brechas”<sup>6</sup> tampoco concretan lineamientos pedagógicos propios, como los que se necesitan, y menos el Ministerio cuenta con un presupuesto focalizado para estos programas.

3 La paz es un mandato constitucional previsto en el Artículo 22 de la Carta Magna, el cual señala que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. El 24 de noviembre de 2016 el gobierno nacional suscribió con el grupo armado FARC-EP el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (en adelante el Acuerdo Final). Ampliar en: República de Colombia (2016). *Acuerdo final Gobierno de Colombia- FARC- EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (noviembre 24 de 2016). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

4 Se recomienda consultar Fundación paz y reconciliación (2017).

5 Ojalá que dentro de poco sea posible contar con la firma de la paz y los proyectos de acuerdo con el Movimiento insurgente del Ejército de Liberación Nacional -ELN-, con quienes se tiene ya establecida la hoja de ruta (Enero 2017).

6 “Cierre de brechas” es un eufemismo perverso. Con esta expresión se pretende afirmar una política de reparto de las inclusiones en el acceso, permanencia y calidad, a grupos poblacionales excluidos y desiguales. Excluidos, es decir, expulsados y recludos, desplazados a un estatuto jurídico, económico y cultural donde simplemente no caben, no entran.

Se le suma a este registro la necesidad de crear el Plan de Educación Rural estipulado en el documento del acuerdo final. En el marco de la reglamentación, 72 organizaciones e instituciones dedicadas a la educación y al desarrollo del sector rural han designado a sus representantes a la Mesa Nacional de Educación Rural, en cuyo espacio se estima que el MEN presente los lineamientos de política en este campo de formación.

De igual modo se referencia la existencia de la comisión académica del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026. La cual entregó los 10 grandes retos específicos en asuntos de educación y paz en julio de 2017; entre ellos, se destacan los siguientes: 1) Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; 2) Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género; y 3) Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación. Por su parte, el Sistema Universitario Estatal (SUE) convoca y propone acciones conjuntas. La siguiente es una de sus primeras declaraciones públicas “En La Habana, rectores de las universidades públicas se comprometen con la paz”<sup>7</sup>.

¿Qué podemos decir con respecto al agenciamiento de estas proposiciones? ¿Qué hojas de ruta existen? ¿Qué directrices han entregado los rectores a las comunidades universitarias? ¿Qué respaldos le han otorgado los Consejos académicos de las instituciones educativas a una política de pedagogía de paz? ¿Cuánto ha sido el presupuesto designado por las instancias gubernamen-



tales del Ministerio del Posconflicto, de Educación y Hacienda, que contribuya a materializar el derecho a la educación para este grupo poblacional en específico? Preguntas que se abren y quedan pendientes en términos de las materializaciones necesarias y posibles para las instancias implicadas en la concreción de una política pública que atienda la cuestión.

## La cátedra de la paz, un espacio para la formación pedagógica

Es importante indicar que mediante la Ley 1732 de 2014 se establece la: “Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país de preescolar, básica y media, de carácter oficial y privado, se extiende también al ámbito universitario”; reglamentada en 2015 con la expedición del Decreto 1038, el primer Artículo de la Ley explicita que:

Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la

7 En el texto acordaron: “Ampliar e implementar una intervención académica comprometida y plural desde las universidades hacia las regiones y territorios de Colombia, a efecto de garantizar que las zonas rurales, en particular que las zonas más afectadas por el conflicto tengan acceso a sus derechos educativos, sociales, económicos, ambientales y políticos”. La realización de: “programas y acciones misionales, para formación de excombatientes, agentes del Estado población víctima y población afectada o vulnerada por el conflicto, bien sea como gestores de paz, bachilleres, técnicos, tecnólogos, profesionales o posgraduados, con la posibilidad real de superar la violencia y construir una sociedad justa, incluyente y pacífica”. También se sugiere “la promoción y fortalecimiento de una cultura de paz que permita la reconstrucción del tejido social, la reconciliación y la convivencia pacífica de todas y todos los colombianos, fundamentada en una pedagogía que desde las Universidades Estatales nos comprometemos a impulsar”. Los representantes de la academia que estuvieron en La Habana son los rectores de la Universidad Tecnológica de Pereira, Luis Fernando Gaviria Trujillo; de la Universidad Nacional, Ignacio Mantilla Prada; de la Universidad Pedagógica Nacional, Adolfo León Atehortúa Cruz, y Oscar López Pulecio, en representación del rector de la Universidad del Valle, Edgar Varela Barrios. *El Espectador* (2016).

paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Además, se estipuló que esta asignatura debe ser un espacio reflexivo y de formación en tomo a la convivencia con respeto, y por esta razón debe estar articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento: 1) Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 2) Ciencias naturales y educación ambiental; y 3) Educación ética y valores humanos. En términos de contenidos, se estipula que en cada institución educativa se deberán desarrollar al menos dos de las siguientes temáticas: Derechos Humanos, Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, Resolución pacífica de conflictos, Prevención del acoso escolar, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Dilemas morales, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales y Proyectos de vida y prevención de riesgos.

En la configuración de la Ley se evidencian ausencias<sup>8</sup> de múltiples voces, acumulados teóricos, resultados de investigaciones, tradiciones en la formación pedagógica, etc. Es por ello que, a partir de una revisión documental existente en el país, es necesario dar cuenta de las normativas expedidas desde el año 1991, las cuales exigen reconocerse para su estudio y articulación con los procesos de formación en términos de antecedentes, emisores de políticas, formulaciones normativas e implicaciones educativas; al respecto se identifican:

1. Los lineamientos constitucionales y legales explícitos en la Constitución de 1991.
2. La Ley General de Educación de 1994.
3. Las disposiciones jurídicas sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (2013).
4. El Programa de educación para el ejercicio de los Derechos Humanos (edu-derechos 2010).

8 Ausencias: 1) Del movimiento social por la memoria, las víctimas y los Derechos Humanos; 2) Del Centro Nacional de Memoria Histórica; 3) De la Universidad Pedagógica Nacional, formadora de maestros; 4) De la Federación Colombiana de Educadores, FECODE; 5) De los centros y grupos de investigación que en el país trabajan con campos de estudios sobre paz; 6) De las organizaciones no gubernamentales; 7) De las iniciativas territoriales, entre otros.

5. La Ley de justicia y paz (Para atención de procesos de desmovilización, desarme y reinserción, 2005).

6. La Ley de víctimas y restitución de tierras (1448 de 2011).

7. El Marco jurídico para la paz, por medio del cual se crean los instrumentos jurídicos de justicia transicional para adelantar negociaciones con las FARC-EP (2012).

De igual modo, en Colombia es relevante nombrar los documentos que se han producido en el marco del proceso sostenido en la Mesa de Conversaciones y Negociación de la Habana; entre ellos se destacan los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas<sup>9</sup>, específicamente interesa aquí detallar los temas que se investigaron y sus autores:

- Gustavo Duncan: “Exclusión, Insurrección y crimen”.
- Sergio de Zubiría: “Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano”.
- Jairo Estrada: “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”.
- Darío Fajardo: “Estudio sobre el origen del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”.
- Javier Giraldo (S.J.): “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”.
- Jorge Giraldo: “Política y guerra sin compasión”.
- Francisco Gutiérrez: “¿Una historia simple?”
- Alfredo Molano: “Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010).”
- Daniel Pécaut: “Un conflicto armado al servicio del *statu quo* social y político.”
- Vicente Torrijos: “Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”.
- Renán Vega: “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado”.
- María Emma Wills: “Los tres nudos de la guerra en Colombia”.

La comisión contó con la participación de los relatores Eduardo Pizarro LeonGomez y Víctor Manuel Moncayo.

9 Los puntos del marco de negociación fueron: 1) Política de desarrollo agrario integral; 2) Participación política; 3) Fin del conflicto; 4) Solución al problema de las drogas ilícitas; y 5) Víctimas.

Por otra parte, el país cuenta con una multiplicidad de prácticas instituyentes que trabajan con la memoria histórica, los Derechos Humanos, la paz, la enseñanza de la historia reciente y la reivindicación de las víctimas. Estas prácticas son asumidas desde la multiplicidad de sus formas organizativas, como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, la rutas, entre otras expresiones que se asumen como espacios alternativos, los cuales tienen un carácter territorial y están inscritos en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto crítico de formación que se pregunta, indaga, defiende y posiciona una plataforma ética en relación con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición<sup>10</sup>.

Reconocemos entonces las siguientes prácticas que se despliegan en todo el territorio nacional con sus especificidades, especialmente: las Comunidades de paz; comunidades eclesiales, asociaciones campesinas; la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz; el Colectivo “Voces de memoria y dignidad” del Grupo de trabajo Pro- Reparación<sup>11</sup>; la Corporación AVRE (Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política); la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, la Fundación Manuel Cepeda Vargas; el Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia de la Universidad Nacional; el Eje de paz por la justicia y la democracia de la Universidad Pedagógica Nacional; la Corporación Reiniciar; la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos -ASFADDES-; Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad; la Asociación de familiares víctimas de Trujillo (Valle) AFAVIT; Asociación caminos de esperanza madres de la Candelaria (Medellín); el Movimiento mujeres de negro en Colombia; el Movimiento Okupas, de la población en condición de desplazamiento; la Comisión Intereclesial de Justicia y paz; la Fundación Comité de solidaridad con los presos políticos; el Comité permanente por la defensa de los Derechos Humanos; la Corporación Jurídica Libertad; Madres de Soacha; el Colectivo memoria y pala-

bra; el Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP-; el Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos -ILSA-; el Colectivo educación por la paz; y la Fundación escuelas de paz; entre otros.

También destacamos los procesos de trabajo que se desarrollan desde el Estado, como la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (2011), establecimiento público de orden nacional adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene como objetivo reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y cualquier otro medio relativo a las violaciones de que trata el Artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; su misión es

Contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto así como al deber de memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación (Centro Nacional de Memoria Histórica, s.f.).

Al tiempo, en la ciudad de Bogotá se creó el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2012), que promueve, en asocio con los ciudadanos y organizaciones sociales y de víctimas, la memoria histórica y las memorias colectivas de la violencia política y las luchas sociales, así como de sus causas y consecuencias, como instrumento para la construcción de la paz, la democracia y la plena vigencia de los Derechos Humanos<sup>12</sup>.

Especial relevancia cobra también la fundación del Museo Casa de la Memoria (2015), espacio propuesto por la Alcaldía de Medellín para promover acciones que contribuyan a la reconstrucción, visibilización e inclusión de la memoria histórica de las últimas décadas del conflicto armado en la ciudad, buscando aportar a la transformación de la historia de la violencia en aprendizajes sociales para la convivencia ciudadana, bajo la premisa de “recordar para no repetir”.

10 “Colombia Nunca Más”, estrategias del “Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE–”; el proyecto “Memoria viva de las víctimas de la Unión Patriótica”.

11 El Grupo de Trabajo pro Reparación Integral es una coalición de organizaciones que, desde diferentes disciplinas, trabaja en conjunto el tema de la reparación integral y su relación imprescindible con los derechos a la verdad y a la justicia.

12 Es posible ampliar información en: <http://centromemoria.gov.co/>



Del reconocimiento de estas iniciativas agenciadas desde el Estado, y de lo que podemos nombrar desde el movimiento social por la memoria histórica, los Derechos Humanos y la paz, se infiere una ruta de formación que es posible asumir en nuestras escuelas, articulada a proyectos de aula y círculos de cultura; trabajada en conversatorios, procesos de investigación y semilleros, y organizada curricularmente en diálogo con nuestros saberes pedagógicos.

- Memoria individual, colectiva e histórica.
- Derechos Humanos.
- La(s) ciudadanía(s).
- Convivencia(s) y conflictos escolares.
- Enseñanza de la historia reciente.
- Abordajes psicosociales del conflicto.
- La paz, un derecho político, económico y cultural.
- Reconciliación, perdón y olvido.
- Narrativas testimoniales.
- Violencia política, exclusiones y desigualdades.
- Conflicto social armado.
- Territorios y memoria (s).
- Víctimas.
- Corporeidad y memoria (s).

Como resultado de este balance, se destaca la necesidad de potenciar las iniciativas<sup>13</sup> que puedan juntarse para afirmar la exigencia del derecho a la educación de esta población, y de formular una política, con sus respectivas estrategias de concreción, que decida, fortalezca y agencie el proceso formativo con los excombatientes, el cual debe atenderse desde múltiples perspectivas: étnicas, culturales, comunitarias, etareas, generacionales, territoriales, simbólicas y de género. Estos tiempos tienen que ser de compromiso con los procesos formativos en la esfera pública, se le debe a toda una generación de allegados, sobrevivientes, testigos, víctimas y descendientes, que exigen una justicia de reconocimiento y de igualdad.

## ¿Desde dónde pensar y agenciar este proyecto de formación?

*Debe erradicarse del lenguaje vinculado al proceso o a las conversaciones de paz el término “reinserción”, pues ordinariamente es comprendido como una inserción o un “retorno” (de todos modos como una aceptación, acomodo o ajuste) al modelo vigente de sociedad, modelo que mirado desde principios éticos fundamentales es algo terriblemente repugnante por la injusticia, desigualdad y violencia estructural que encarna, siendo mucho más repugnante seguramente para quienes han luchado durante décadas por cambiarlo en algo menos inhumano. Por ello el término resulta profundamente ofensivo.*

Padre Javier Giraldo

La construcción de paz durante el post-acuerdo es, ante todo, un vínculo inter generacional, un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, un diálogo de saberes, una invitación a la reflexión crítica y auto-crítica y, especialmente, el agenciamiento de múltiples acciones colectivas, de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia que garanticen los Derechos Humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida, excluidos (que significa expulsados y recludos) y desiguales.

13 Como las desarrolladas por el Movimiento Expedición Pedagógica Bogotá “Memorias del conflicto e iniciativas de paz”. Se le suma el proyecto “Escuelas como Territorios de Paz”, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE).



Pero, ¿cómo afrontar, desde los distintos ámbitos, el reto histórico-político y pedagógico de crear urdimbres sociales respetuosas de los Derechos Humanos, de la alteridad, de la diversidad y la diferencia, del reconocimiento?; ¿en el entendido de que seguir legando a cada nueva generación un sofisticado repertorio de tecnologías de deshumanización, y unas cifras inagotables de víctimas, nos convierte en una sociedad que claudica su propia humanidad? La respuesta puede estar, irónicamente, en la *Lógica de la crueldad*.

Heredamos una gramática: un modo de ver compartido, una forma de crear y de crearnos, de establecer fronteras y límites entre lo que vale y lo que no, entre lo que es digno de ser respetado y lo que no merece nuestra atención, entre lo que es verdad y lo que no resulta más que una ficción o una mera apariencia. En esta visión, en este modo heredado de ver el mundo, nacido en el propio mundo, la moral domina y, con ella, una lógica de lo que somos, una forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar. En toda moral opera una lógica de la crueldad (Mélích, 2014, p.11).

Pensar entonces en los múltiples modos en que se expresa el conflicto, significa reflexionar sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo tramitar las memorias traumáticas producidas en el contexto de la violencia política? ¿Qué se produce en el encuentro entre la víctima y el victimario? ¿Qué acontece en este encuentro?
- ¿Es posible continuar hablando de las víctimas en Colombia como personas lejanas que en nada nos interpelan?

- ¿Qué significa una ética de la experiencia de lo inhumano, de la destrucción de toda dignidad, de las borraduras de las biografías, del olvido de la condición de humanidad de las víctimas?
- ¿Cuáles son los modos en que los maestros y estudiantes, padres de familia y todo colombiano narra, interpreta y recuerda el pasado violento individual y colectivamente?
- ¿Qué soportes de memorias reconstruir desde las múltiples posiciones: de la víctima, del victimario, de los sobrevivientes, de los testigos, de los afectados por estas ecologías de la violencia política?
- ¿Qué significa asumir la demanda social, política y educativa sobre la paz, la reconciliación y el perdón?

Sentir, pensar y convocar a las palabras, que vengan en nuestra ayuda para intentar dar respuestas a estas preguntas, es un ferviente clamor por la paz. Súplica que hoy, como en tantas décadas atrás, en las universidades, escuelas, iglesias, parques, casas, estadios, veredas y en cada rincón de este país, se nos ha convertido en dolor de patria. En Colombia amplios sectores de la sociedad, y en las mismas universidades e instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, públicas y privadas, no reconocen el acontecimiento histórico que estamos viviendo: la apertura de una nueva dinámica, perspectiva, enfoque, horizonte, para tramitar los conflictos, que ya no sea por la vía armada.

Por ello duele reconocer estos tiempos donde resuena la presencia cotidiana de la crueldad y el desprecio en todos sus repertorios, gestos, políticas y estrategias hacia el grupo poblacional de excombatientes. Duele la existencia de expresiones de hostilidad. Duele la indiferencia. Duele hasta el tuétano, en la raíz propia de

la existencia, cada vez que nos llega una noticia sobre el asesinato de otro líder social, activista político, defensor de los Derechos Humanos o expreso político. Se reedita la violencia política<sup>14</sup>, se desprende el proceso de paz, se nubla su horizonte. Nos poblamos de angustia, nos llenamos de miedo, nos llega la memoria de la Unión Patriótica. No podemos permitir otro genocidio.

Pensar un proyecto de formación para excombatientes requiere de una perspectiva de la pedagogía crítica con soportes vinculantes en: educación rural; educación propia; educación para el trabajo (cuidar la distinción entre capacitación laboral y de empleo); desarrollo humano con enfoque territorial; procesos de alfabetización (amplios no solamente en lecto-escritura); acompañamiento psicosocial; formación artística; reconocimiento de saberes y prácticas; validación de ciclos de escolarización en básica primaria, secundaria y media; formación universitaria (en pregrado y post-gradual, en unas líneas de investigación que atiendan parte de los acuerdos y de la política de tránsito a la vida civil de los excombatientes).

A ello se debe sumar un repertorio importante alrededor de los Derechos Humanos; tramitación de conflictos; reconstrucción de memorias; género, entre otros asuntos, que posibilite la construcción de una ciudadanía compartida en la cual la población excombatiente se constituya en un nosotros territorial, pedagógico, un nosotros como institucionalidad pública en el anclaje de un partido político y, sobre todo, en un proyecto que tenga como soportes la educación popular en sus principios y criterios, dado el tipo de población que se requiere formar. Este horizonte de formación (a modo de principios y criterios orientadores) contempla exigencias que se sugiere atender y cuidar<sup>15</sup>, tales como:

- Potenciación de los núcleos identitarios de la población excombatiente, sus sentidos de comunidad, su proyecto político, sus lazos de pertenencia, disposiciones, posicionamientos y elecciones de asumirse como sujetos colectivos, donde prevalece la palabra como apertura al otro con argumentos, deliberaciones y debates, como sostén y garante para tramitar los conflictos.
- Articulación de los procesos de formación situados en la vida cotidiana, con todo lo que reviste en términos de tiempos (el cuándo: tiempo vivido, tiempo histórico y tiempo cosmogónico, tiempo presente y tiempos para el porvenir), el lugar (dónde) y el modo (cómo).
- Profundización de repertorios políticos, éticos, afectivos y espirituales, asumidos como dimensiones singulares de las situaciones, los hechos y rituales presentes en el acto formativo.
- Resignificación del contexto en todos sus planos, expresiones y órdenes, que posibilite comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos.
- Reconocimiento de la dimensión ética de la vida, enraizada en la corporeidad, en la contingencia. Una educación corpórea no significa que todo se reduzca al cuerpo individual, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos pasa por el cuerpo colectivo y sus sentidos corporales (del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato).
- Afirmación de la perspectiva de género desde las RRR: reconocimiento, respeto y responsabilidad ética, política y afectiva, con todo lo que entraña de construcción de autonomías, eroticidades, autorregulaciones, tramitación de conflictos y de construcción de una convivencia amorosa, serena y amable.
- Dinamización de relaciones pedagógicas tejidas en clave intergeneracional, en el diálogo de saberes y la negociación cultural. De igual modo, situadas en el mundo de la vida en el que confluyen la relación entre la tradición y la contemporaneidad.
- Fortalecimiento de las memorias del conflicto y la violencia, trazadas en narrativas testimoniales que permitan trabajar con estrategias para elaborar duelos y traumas, articular el trabajo íntimo y colectivo en procesos de autobiografías y biografías.
- Movilización de las capacidades de los excombatientes a través de la literatura, la música, los murales, los memoriales, las cartografías corporales, colocando siempre en escena la memoria individual y colectiva, el tono de sus angustias e incertidumbres, en procura de sostener sus proyectos vitales. Importante contar con orientaciones profesionales en el campo de la atención psicosocial.

14 Se han registrado un total de 181 hechos victimizantes contra líderes sociales y defensores de Derechos Humanos desde el 24 de noviembre de 2016 hasta el 11 de julio de 2017. Entre ellos 55 homicidios, es decir, que cada cuatro días se comete un homicidio contra un líder social en Colombia y, cada dos, hay un amenazado (Fundación paz y reconciliación, 2017). Existen tres componentes fundamentales para que lo acordado no sea letra muerta: 1) Presupuesto; 2) Capacidad institucional administrativa, jurídica y técnica en los territorios; 3) Voluntad política. Si la producción normativa no se acompaña de estos tres elementos que materializan las estrategias de política pública para cumplir este 90% del acuerdo, es posible que no se puedan concretar las transformaciones necesarias para consolidar los procesos de fortalecimiento de la democracia.

15 Al respecto es importante el estudio de la Universidad Nacional de Colombia *Caracterización de la comunidad FARC-EP. Resultados generales del Censo Socio Económico* (2017). Informe entregado el 6 de julio de 2017. Este trabajo entrega información relevante para definir modalidades, tipos y campos temáticos de formación, escolarización requerida, expectativas y necesidades de formación, proyectos colectivos de interés, configuración comunitaria y familiar, situaciones de salud, entre otros asuntos.



- Albergar rutas metodológicas en el proceso formativo que trabajen con técnicas reflexivas, interactivas y de artesanía<sup>16</sup>, como el taller, foto lenguaje, cartografías, puestas en escena, escritura de relatos, producción de objetos, diseño de colchas de retazos, elaboración de telares, etc.

Con estas orientaciones, la pedagogía crítica<sup>17</sup>, en plural, puede constituirse en sustento epistémico y político para definir el proyecto de formación; para que los saberes, prácticas, experiencias y proyectos sean una construcción dialéctica y hermenéutica que otorga nuevos sentidos a la acción formativa. Estas acciones permiten dar cuenta de las relaciones con el contexto, de la producción de nucleamientos de acciones colectivas y de los posicionamientos que se construyen en términos de reconocimientos, denuncias, redistribuciones y reivindicaciones con respecto a las dinámicas de exclusión (que recluye y expulsa), desigualdades y violencias estructurales presentes en estos tiempos de post-acuerdo.

Este horizonte, en escena formativa, va delineando, trazando, delimitando y recorriendo ese territorio que hoy son las Zonas Veredales, con el ánimo de aprenderse y enseñarse con esos otros que también hacen parte del paisaje, no como ornamentos, sino como geografías humanas dinámicas, potentes y trascendentes, que se forman y construyen nuevos relieves. De ahí que todos los registros de la narrativa son necesarios para hacer posible pensar y recrear proyectos de formación en torno a las siguientes configuraciones constitutivas de la pedagogía crítica:

1. Alteridad, en el cuidado formativo del otro.
2. Corporeidad, en la afirmación de la sensibilidad.
3. Memorias propias, de allegados, de próximos, de víctimas, sobrevivientes y testigos. Memoria individual, social, colectiva e histórica.
4. Las matrices ético-políticas que orientan los fines y el posicionamiento de las actuaciones.

El resultado de esta conjunción es una nueva forma de comprender el proceso pedagógico, no se trata de competencias, sino de trascendencias; no son éxitos sino logros conjuntos, ni evaluaciones, sino construcciones comunitarias, prácticas que se vinculan con el fin de formar sujetos capaces y responsables de la construcción de su propia historia, como narradores de humanidad.

Este razonamiento se hace desde la convicción sobre la incidencia de la educación en la formación y transformación de los sujetos. En el contexto colombiano, la preocupación, la reclamación y el llamado de atención a este campo son vigentes, por supuesto, entre otras circunstancias, porque al hablar de post-acuerdo también preguntamos por las políticas educativas y el proyecto de formación que fundamentará los principios transformadores de nuestras prácticas pedagógicas, de sus enfoques analíticos y, sobre todo, de los caminos ético-políticos hacia la construcción de identidades, esas que han sido fragmentadas por el conflicto armado.

¿Cuál es el sentido ético que reorientará una sociedad violenta a una sociedad en paz?; ¿cómo se logrará la efectividad de un modelo de democracia que deje de ser nominal para convertirse en la realización práctica del respeto a los Derechos Humanos?, eso es lo que se pretende trazar, entender que la educación es una acción ética. Verla así supone asumir una posición crítica para abordar, analizar, aprender, enseñar y emprender la tarea de formar ciudadanías que construyan la paz como proyecto ético, que la asuman como derecho y la experimenten como posibilidad.

Hay en este presente una cosecha de esperanza y hay un futuro anhelante que la población de excombatientes se merece. Hay lucidez, amorosidad, generosidad y compromiso en sus nuevos trayectos de vida. Hay un telar de pedagogía(s) sentipensantes en situaciones de interlocución y reflexividad, que nos permitirá hacernos y sentirnos con la potencia y la capacidad de construir el proyecto de formación que dialogue con las pedagogías de Paulo Freire, nombradas poéticamente como las del oprimido, de la esperanza, de la autonomía y de la indignación.

16 Se recomienda *El artesano*, libro de Richard Sennet (2010). Editorial Anagrama.

17 Se asume en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad), basada en la responsabilidad y en el acogimiento del otro (hospitalidad). Categorías necesarias a desplegar en el acto pedagógico como contenido y referente de los procesos de formación (Ortega, 2016).

## Referencias

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárceña, F., y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Blair, E. (2008). *Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)*. Obtenido desde [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/32/ELSA\\_BLAIR.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/32/ELSA_BLAIR.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s.f.). *¿Qué es el Centro de Memoria Histórica?* Obtenido en julio de 2017 desde <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>
- Colectivo de abogados José Restrepo. (2013). *El camino hacia la paz pasa por la justicia*. Obtenido desde [http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedra-LowMaus/lowMaus13\\_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf](http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedra-LowMaus/lowMaus13_1/segundaSesion/LA%20PAZ%20PASA%20POR%20LA%20JUSTICIA%20ABRIL%202013%20CAJAR.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación paz y reconciliación. (2017). *Cómo va la paz. Segundo informe*. Obtenido desde <http://www.pares.com.co/sin-categoria/ii-informe-como-va-la-pa>
- Gallo, H. (2008). *Sin vergüenza: Amarás al prójimo*. Trabajo presentado en la Conferencia Destierro, Reparación y la Nueva Escuela Laciana (NEL). Medellín. Obtenido desde <http://www.destierroyreparacion.org>
- Giraldo, J. (2000). *Introducción a la primera entrega del informe Colombia nunca más*. Obtenido desde <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article92>
- Giraldo, J. (2009). *Carta Objeción de conciencia*. Documento presentado ante la orden de la Fiscalía 216 de la ciudad de Bogotá. Obtenido desde [http://www.cinep.org.co/index.php?option=com\\_docman&task=-doc\\_details&gid=20&Itemid=79](http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_docman&task=-doc_details&gid=20&Itemid=79)
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Levi, P. (1995). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (2016). *Pedagogía crítica ¿en qué contexto estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ortega, P., Castro, C., Sánchez, Merchán, J., Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago: Escuela de humanidades y política.
- Redacción Educación. (2016. Septiembre 1). En La Habana, rectores de las universidades públicas se comprometen con la paz. *El Espectador*. Obtenido desde <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/habana-rectores-de-universidades-publicas-se-compromete-articulo-652514>
- República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014*. Obtenido desde <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-349677.html>
- República de Colombia. (2014-Septiembre). *Por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país*. Obtenido desde <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- República de Colombia. (2016). *Acuerdo final Gobierno de Colombia- FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: ICE. Universidad Autónoma de Barcelona. Paidós.
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido desde <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>
- Sennet, R. (2010). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Todorov, T. (2002). El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo. *Le Monde Diplomatique*, No. 4. Año I.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Caracterización de la comunidad FARC- EP. Resultados generales del Censo Socio Económico*. Obtenido desde [http://www.elespectador.com/sites/default/files/pdf-file/presentacion\\_rueda\\_de\\_prensa\\_julio\\_6\\_2017.pdf](http://www.elespectador.com/sites/default/files/pdf-file/presentacion_rueda_de_prensa_julio_6_2017.pdf)
- Velásquez, J. (2008). *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad*. Medellín: La Carreta Psicoanalítica.





## Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)

For the war nothing: pedagogy, narrative (s) and memory (s)

Para a guerra nada: pedagogia, narrativa (s) e memória (s)

César Augusto Mayorga Mendieta  
Ángela María López López  
Laura Constanza Romero Lancheros  
Karen Alexandra Muñoz  
Jhon Alexander Aranzazu Portilla

César Augusto Mayorga Mendieta<sup>1</sup>  
 Ángela María López López<sup>2</sup>  
 Laura Constanza Romero Lancheros<sup>3</sup>  
 Karen Alexandra Muñoz<sup>4</sup>  
 Jhon Alexander Aranzazu Portilla<sup>5</sup>

- 1 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: cesarmayorgam01@gmail.com
- 2 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: angelalopezlopez@gmail.com
- 3 Secretaría de Educación del Distrito. Especialista en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: lauracromero@gmail.com
- 4 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Modelado y Simulación. Universidad Distrital Jorge Tadeo Lozano; correo electrónico: karolita2418@gmail.com
- 5 Secretaría de Educación del Distrito. Magister en Educación, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: aranzazujhon@gmail.com Los autores autorizamos la publicación de este artículo en la *Revista Educación y Ciudad*, IDEP.

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

El texto que se presenta a continuación describe algunos elementos de la experiencia pedagógico-investigativa "Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)", que se desarrolla en la actualidad en el Colegio Nelson Mandela IED. En ella se abordan, desde una perspectiva interdisciplinaria, los procesos de enseñanza aprendizaje del conflicto social armado en Colombia, en el marco de la pedagogía de la memoria y con miras a asumir una postura ética que abogue por el "nunca más" a la guerra.

**Palabras clave:** *Memoria, narrativa, pedagogía de la memoria, ciberactivismo, conflicto social armado.*

### Abstract

The text presented below describes some elements of the pedagogical-investigative experience "For the war nothing: pedagogy, narrative (s) and memory (s)", which is currently developed in the Nelson Mandela IED. It addresses, from an interdisciplinary perspective, the teaching-learning processes of armed social conflict in Colombia, within the framework of the pedagogy of memory and assuming an ethical position that advocates "never again" to war.

**Key words:** *Memory, narrative, pedagogy of memory, cyber-activism, armed social conflict.*

### Resumo

O texto apresentado abaixo descreve alguns elementos da experiência pedagógica-investigativa "Para a guerra nada: pedagogia, narrativa (s) e memória (s)", que atualmente está desenvolvida no Nelson Mandela IED. Aborda, de uma perspectiva interdisciplinar, os processos de ensino-aprendizagem do conflito social armado na Colômbia, no âmbito da pedagogia da memória e com vista a assumir uma posição ética que defenda "nunca mais" a guerra.

**Palavras chave:** *Memória, narrativa, memória educative, ciberativismo, conflito social armado.*

## Introducción

Las alternativas de reconstrucción del tejido social surgidas a partir de la posibilidad del cierre del conflicto social armado con las FARC-EP<sup>6</sup>, y de valerosas iniciativas agenciadas por organizaciones de víctimas y defensoras de Derechos Humanos, consolidan a la memoria como referente teórico y metodológico crucial desde el cual pensar alternativas pedagógicas que trasciendan el simple señalamiento nostálgico, acrítico y episódico de los hechos, para pasar a una reconstrucción que asuma el reconocimiento de un pasado signado por diversas expresiones de la violencia, producto de la confrontación armada, pero con el reto de proponer escenarios de esperanza, optimismo y transformación.

Desde esta perspectiva, pensar en una reconstrucción del tejido social, lacerado por décadas de conflicto social armado, implica de manera ineludible posicionar en un lugar central las memorias de las víctimas, sus experiencias y sus marcas subjetivas, no solamente en términos de justicia, sino en los imaginarios colectivos de todos los colombianos, labor en la cual la escuela ocupa un rol vital como escenario de construcción de representaciones sobre el mundo y sobre la vida.

Así, se considera crucial preguntarse por las formas culturales que ha tomado la memoria del conflicto social armado en narrativas como el cine, la música y la literatura, dado que éstas se han convertido en escenarios de representación y socialización desde los cuales se plasman elementos centrales para entender las implicaciones, tanto individuales como colectivas, de dicho conflicto, así como las diferentes facetas, actores y nodos experienciales desde los cuales leer su impacto. Estas narrativas se constituyen en una propuesta a partir de la cual las víctimas visibilizan sus historias y, de esta manera, no solo realizan un proceso de reparación individual, sino de sensibilización colectiva para la reconstrucción de la memoria y la no repetición.

Tomado estos elementos, así como los informes estadísticos, narrativas y nuevos canales comunicativos que han surgido en torno al conflicto social armado, asumimos que se está configurando una esfera social de la memoria, susceptible de ser canalizada en términos pedagógicos, con el fin de generar procesos de reconocimiento, comprensión y construcción de posturas críticas y transformadoras frente al conflicto armado.

A partir de lo anterior, la experiencia adelanta una propuesta pedagógica con el fin de generar aproximaciones éticas, políticas y estéticas al problema del conflicto social armado en Colombia, desde diferentes áreas del conocimiento escolar: ciencias sociales, lenguaje, tecnología e informática y matemáticas, y desde sus relaciones con la configuración de subjetividades implicadas en: 1) Procesos de apropiación material y simbólica del territorio; 2) Reconocimiento del otro y de lo otro desde su condición de sujeto víctima; 3) Posicionamiento frente a las formas y los canales a través de los cuales se produce y circula la información.

La categoría de anclaje conceptual de los objetivos propuestos es la pedagogía de la memoria, en tanto que ésta se pregunta por la posibilidad de resituar en el centro del acto pedagógico las memorias del sujeto víctima, auspiciando su reconocimiento colectivo por medio de sus narrativas y de las que sobre ellas se construyen; de modo que interpelan a los sujetos a generar procesos de alteridad marcados por el respeto, la hospitalidad, la natalidad y la otredad (Bárcena y Mèlich, 2000). El proyecto se viene desarrollando con estudiantes de los grados 8° y 9°, jornada mañana, del Colegio Nelson Mandela IED, ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Kennedy.

## Marco teórico

A continuación se describen los principales fundamentos teóricos en los que se basa el proyecto. Para comenzar se aborda la relación entre Memoria e Historia, luego aquella que se establece entre memoria y pedagogía; más adelante se expone la forma en que la narrativa participa en la configuración subjetiva y, para finalizar, se describe la construcción de nuevas subjetividades a través de mecanismos virtuales de acción política y reivindicación social.

### Relación memoria e historia

La memoria colectiva, como objeto de reflexión teórica en las Ciencias Sociales, emerge con los estudios del sociólogo francés Maurice Halbwachs, quien, en la primera mitad del siglo XX, se preguntó por las formas que permiten la construcción de una memoria compartida sobre unos hechos específicos, proponiendo la tesis de que existen unos marcos sociales que determinan lo que se recuerda y lo que se olvida (Gonzales, 2013). Tales marcos son construidos a partir de intereses y experiencias colectivas del presente y modelan las memorias individuales y socialmente

6 FARC-EP. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

compartidas. Así, los recuerdos no se configuran de manera individual, sino en función de determinantes sociales que ejercen el papel motriz de la experiencia humana, a partir de las circunstancias personales y sociales del tiempo presente en que se encuentra el sujeto (Gonzales, 2013).

Bajo el estupor colectivo que generó el reconocimiento público de la tragedia que representó la Segunda Guerra Mundial y con los relatos de los sobrevivientes que, como primo Levi, lograron preservar su existencia en medio de las atrocidades de los campos de concentración, se sientan las bases para que la memoria asuma un rol determinante como forma y sentido en la reconstrucción del pasado; injerencia que desde las doctrinas más positivistas de la filosofía de la historia no fueron bien recibidas, puesto que carecían de la objetividad atribuida a la rigurosidad de la disciplina histórica.

En este mismo contexto operó el juicio a Adolf Heichmann<sup>7</sup>, realizado en 1961 en la ciudad de Jerusalén, que marcó un hito respecto al reconocimiento de los testimonios de las víctimas de la Shoah<sup>8</sup>, en tanto escuchó y reconoció 111 testimonios de víctimas sobrevivientes de los campos de concentración como sustento factual del proceso y como posibilidad real de reconstrucción del pasado desde los testimonios de las víctimas.

Son las propuestas de Ricoeur (citado por Gonzales, 2013) y Todorov (2000), las que van a propender por una aproximación complementaria entre memoria e historia. Para Ricoeur es posible una dialéctica entre ellas, en la que es clave identificar que poseen unas temporalidades disími-



les, puesto que mientras la historia sienta sus bases en el reconocimiento de un *continuum*, en la memoria se antepone la naturaleza puntual del acontecimiento específico (Gonzales, 2013). Por su parte, Todorov reivindica la importancia de pensar la memoria desde el presente, es decir, transitar de una “memoria literal”, ligada a los acontecimientos, a una “memoria ejemplar”, asumida como el vínculo reflexivo entre pasado y presente, con poten-

cial transformador y liberador y con la capacidad de comprender las injusticias del pasado para luchar contra las que se producen hoy en día (Todorov, 2000).

Para el caso específico de Colombia la memoria, como categoría teórica y metodológica, cobra vigencia desde la década del noventa, de la mano de las acciones que, de forma valerosa, realizan organizaciones de víctimas y defensores de Derechos Humanos insistiendo en la necesidad de conocer la verdad de quienes han sido silenciados por el poder de las armas y la intimidación.

Ya en el año 2005, con la Ley 975 o Ley Justicia y Paz, y en el 2011, con la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se abrieron importantes posibilidades para la consolidación de un sistema nacional de memoria histórica, cuyas finalidades principales son la conformación de una esfera pública de la memoria, entendida como: “El derecho de la sociedad colombiana a conocer su pasado, así como el derecho a la comprensión de las responsabilidades y condiciones que hicieron posible el conflicto armado en Colom-

bia” (CNMH, 2012). Así mismo, mediante la Ley 1732 de 2014 se implementa la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país, con el objetivo de: “Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz”.

Con estos antecedentes, y en medio del auge de la memoria como categoría teórica y metodológica de producción de conocimiento y de acción transformadora, toma relevancia la pedagogía

7 Adolf Heichmann fue responsable de la muerte de miles de prisioneros judíos en los campos de concentración alemanes en Polonia.

8 Término usado por Mantegazza (2006) a cambio de holocausto, mucho más cercano a la idea de catástrofe que a la de sacrificio.

de la memoria como un espacio de reflexión teórico-práctico que asume la pedagogía como una acción reflexiva decididamente ético-política, la cual supone la transformación de la realidad.

## Pedagogía de la memoria

La pregunta por el abordaje del pasado desde una perspectiva que resitúe los retos políticos, culturales y éticos de un país en conflicto, marcado por la violencia política y por una ecología violenta (Herrera y Vélez, 2014)<sup>9</sup>, es una de las apuestas fundamentales de la pedagogía de la memoria, puesto que se pregunta por la forma en que se propone la elaboración pedagógica del pasado en diversos escenarios como la escuela, así como los aspectos políticos, culturales y narrativos que de ella derivan.

La pregunta resulta pertinente ya que, si bien la pedagogía de la memoria supera los límites de la escuela, si entiende que en torno a ésta se configura un discurso hegemónico sobre el pasado. En tal sentido, se puede constatar que en la escuela se ha legitimado una historia oficial que, al asumir un relato historiográfico oficial, ha omitido las tensiones históricas de la sociedad colombiana con relación, por un lado, a la forma como se ha habitado el territorio y como se han dado los procesos de apropiación y desapropiación de capitales materiales y simbólicos; y, por otro, a las acciones de resistencia de las comunidades para hacer frente a dichos procesos. La pedagogía de la memoria propone una enseñanza de la historia reciente en la que se pongan de manifiesto estas tensiones, de modo que permitan vislumbrar las *heridas abiertas* desde las cuales se constituyen las subjetividades políticas y sociales, así como las narrativas y testimonios de los sujetos individuales y colectivos que han sido víctimas del conflicto (Ortega, Castro, Sánchez, Merchán y Vélez, 2016).

De esta manera, una pedagogía de la memoria, pensada para el contexto colombiano, debe reconocer tres elementos clave:

1. La naturalización de la violencia política como estrategia de lucha político-social, utilizada por los actores del conflicto social armado para mantener, modificar o sustituir un mode-

lo de Estado o sociedad y reprimir a un grupo con identidad política, ideológica o cultural común, esté o no organizado.

2. La configuración de una ecología violenta derivada de la prolongación, en el tiempo histórico y en el espacio social, de prácticas de vulneración del DIH<sup>10</sup> y DDHH (ataque directo a población civil, extorsión, secuestro, desplazamiento forzado, homicidio selectivo, despojo de bienes, tortura, abuso sexual, entre otros) por parte de los actores del conflicto (fuerzas regulares, insurgentes o grupos paramilitares).
3. La necesaria reivindicación de la memoria, entendida como una categoría de análisis y de acción política referida a una modalidad narrativa activada deliberadamente para reconstruir los hechos, desde una perspectiva dialógica entre lo subjetivo y lo colectivo, que asume una visión preferencial por las víctimas (Ortega, 2016).

En estas circunstancias, la pedagogía de la memoria tiene dos retos fundamentales: Por un lado, la puesta en marcha de propuestas pedagógicas alternativas que, partiendo de las memorias de las víctimas, permitan consolidar subjetividades individuales y colectivas capaces de decir *nunca más* a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social, y a las prácticas de la ecología violenta derivadas de ella; y por otro, establecer, cuidar y promover relaciones de alteridad que privilegien la acogida y el cuidado del otro.

Dichos retos atraviesan lo ético, ya que deben dar cuenta de la disonancia de experiencias que se han configurado a lo largo del conflicto y permiten que, en medio de dicha disonancia, se dé un reconocimiento profundo de la diferencia simbólica y material. Así mismo, la alteridad debe promover la idea de que otro tipo de relaciones sociales es posible, relaciones que reivindiquen las diferentes formas de estar en el mundo, que piensen en construir maneras respetuosas de permanecer en la tierra, que construyan una ética del apego y del vínculo, y que piensen en un sentido de la humanidad con principios superiores al bienestar económico y material. En síntesis, una humanidad constructora de una “subjetividad humana decididamente ética” (Mélich, 2000, p. 88).

9 Los autores desarrollan el concepto de ecologías violentas, entendiéndolas como: “espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro” (Herrera y Vélez, 2014, p. 154).

10 DIH (Derecho Internacional Humanitario).



## Narrativa y configuración subjetiva

El ser humano vive las experiencias de la vida cotidiana ligadas a entornos naturales y sociales, y confiere sentido a sus vivencias de acuerdo con marcos culturales. Esta construcción de sentido se logra a través de tramas narrativas en las que se establecen relaciones entre el contexto, los acontecimientos y las acciones, surgen protagonistas y antagonistas, se establecen relaciones de causalidad, se definen y se defienden posturas y valores, y los hechos se ordenan en totalidades de sentido. El proceso integrador de los acontecimientos en una totalidad significante, denominada “trama” por Ricoeur (2006), y, en sus palabras: “Tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10).

Según este filósofo, el proceso de configuración tiene lugar en tres fases: la mimesis I, o representación de prefiguración; la mimesis II, o representación de configuración; y la mimesis III, o representación de re-figuración. Según la mimesis I, la vida no interpretada no es más que un fenómeno biológico que tiene lugar entre el actuar y el sufrir; sin embargo, en esta vida aún no interpretada hay ya capacidad pre-narrativa, en razón a que la acción humana se encuentra mediada simbólicamente. La mimesis II exige la presencia de la narración para que ocurra la trama, es decir, para que lo heterogéneo se integre en una unidad de sentido inteligible, dando origen al relato. Por último, la mimesis III se da en la lectura y cierra el ciclo figurativo porque para Ricoeur el significado no queda atrapado en el texto, sino que se produce en la interacción con el lector.

En virtud de la función estética del lenguaje, el arte en general, y la música, el cine y la literatura en particular, hacen posible la invención de la realidad a partir de la creación de mundos posibles. El arte es el fruto de la creación del hombre en favor de la superación de los límites mismos de la comunicación, es decir, en favor de poner en escena aspectos como la comprensión profunda de la realidad, el conocimiento del espíritu humano, el sentido de la vida, las posibilidades de lo no explorado, la proyección en el tiempo o en el espacio. En esencia, lo más profundo del ser, lo más inadvertido de la naturaleza, lo más incomprensible de la realidad, lo más humano de lo humano constituye el campo artístico. Crear una obra literaria, escribir una canción o darle vida a una película implica construir un universo narrativo y, en ese universo, la trama, al igual que en la configuración subjetiva, ordena los acontecimientos en el tiempo.

Todas las narraciones suelen tomar como punto de partida un acontecimiento. Es necesaria una situación excepcional que tense los hilos del relato. El problema inicial deberán asumirlo unos personajes concretos y serán ellos y ellas quienes con su forma de comportarse, de relacionarse, lo harán evolucionar. Se crearán situaciones nuevas ante las cuales habrá que optar. Detrás de cada opción se explicitarán unas concepciones y unas creencias determinadas. Nosotros, lectores, asistiremos al espectáculo de manera crítica. Tendremos nuestro parecer ante cada decisión y de alguna forma nos implicaremos y nos reconoceremos en muchas de las maneras de actuar que se nos presenten (Mèlich, 2001, pp. 48-49).

Cuando hablamos de la mimesis III, o representación de re-figuración, habíamos esbozado ya la potencialidad del relato de reconfigurar la vida de quien lo lee. Proceso posible en la medida en que la obra artística tiene la facultad de “abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar” (Ricoeur, 2006, p. 15). Según el pensador, el mundo posible despliega para el lector un horizonte de experiencia y se constituye en una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad), y entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí).

Por ello, ante la pregunta planteada por Mèlich sobre: “¿Cómo educar después del holocausto?”, y, recreada por nosotros: ¿cómo educar después del conflicto social armado?, la respuesta va a ser: “Rememorar para vivir” (2000, p. 92). Esta declaración posiciona a la memoria como sentido en sí mismo del acto de educar, ya que ella es la oportunidad del sujeto para vincularse con el sujeto ausente y la posibilidad de garantizar que no se va a olvidar, sino a recordar que “El infierno existe en la tierra (...) pero los que no han vivido el horror no pueden olvidar. Y este debe ser el imperativo ético de la educación después del holocausto” (Mèlich, 2000, p. 93).

Para Gonzales (2013), la memoria cobra relevancia gracias a su capacidad de concitar emotividades susceptibles de sensibilizar a los receptores mediante la “evocación estetizada de los acontecimientos” (p. 190). La memoria es entonces la marca de la historia en la subjetividad, que se socializa mediante el testimonio y que gracias a la emotividad de quien la relata deja un rastro en quienes la reciben. No obstante, no es solo un asunto de emotividad. Ante la lectura del relato el sujeto no queda igual, algo se mueve dentro de sí, y ese movimiento, en el proceso educativo, puede estar encaminado a hacerse responsable del otro:

Al leer el texto (relato, cuadro sinfonía), el lector sufre una transformación que le hace ser otro [...] la lectura del texto transforma una subjetividad edificada sobre el principio de libertad y de autonomía, y la (re)-forma éticamente, es decir sobre la responsabilidad y la heteronomía, porque son estos los dos principios de la subjetividad como cuidado del otro (Mélich, 2001, p. 16).

Por esta razón, el arte en general, y la literatura en particular, se posicionan en este proyecto como formas de conocimiento privilegiadas para comprender la realidad histórica de un país marcado por el conflicto social armado, para hacerse cargo de las víctimas desde la empatía y la responsabilidad y para comprometerse con la no repetición de las barbaries de la guerra.

### Mecanismos virtuales de acción política y reivindicación social

La evolución de los medios de comunicación ha cambiado significativamente la forma en la que obtenemos, analizamos, compartimos y producimos información. La tecnología ha permitido innovar estas formas por medio de la Internet, principalmente a través de las redes sociales y del contenido multimedial, conduciendo a una transformación en los procesos comunicativos por las nuevas interacciones de la estructura social (Tascón y Quintana, 2012).

Sin embargo, estas redes, que sirven a la ciudadanía como medios de información y expresión, también son usadas por las instituciones políticas y económicas para controlar la sociedad y defender sus intereses a través de mecanismos como la seducción, la coacción y la intimidación. En este sentido, se considera que una forma de contrarrestar estas acciones puede partir de la reconstrucción de significados, de la creación de comunidades libres y nuevas subjetividades, y de la participación activa, inicialmente movilizadas desde Internet; de modo tal que se contribuya a la superación del miedo, al compromiso activo en movimientos sociales y a la construcción de formas de poder mucho más estables y decisivas (Castells, 2012). Desde estos escenarios se comienza a configurar el ciberactivismo, movimiento en el que una persona es, en palabras de Ugarte:

Alguien que utiliza Internet [...] para difundir un discurso y poner a disposición pública herramientas que devuelvan a las personas el poder y la visibilidad que hoy monopolizan las instituciones [...] La potencia de las redes distribuidas solo pueden aprovecharla plenamente quienes creen en un



mundo de poder distribuido [...] en el que los nodos van sincronizando mensajes hasta acabar propiciando un cambio en la agenda pública [...] y, en el límite, la movilización en la calle, las ciberturbas (Ugarte, citado en Tascón y Quintana, 2012, p. 229).

En este sentido, ha sido tal la indignación de la sociedad en diferentes momentos en la historia de Colombia, desde hechos de desinformación o incumplimiento de las políticas de gobierno, hasta la manipulación mediática e invisibilización de sucesos tan importantes como el conflicto social armado y sus víctimas, que la ciudadanía, líderes o movimientos sociales, e incluso las mismas víctimas, han tenido que acudir a estas posibilidades de ciberactivismo en redes sociales para hacer lo que por mucho tiempo no hizo el Estado y lo que actualmente a veces demora en ocurrir: la visibilización de los hechos reales ocurridos y sus actores, el proceso de superación del dolor, la sensibilización para la no repetición y la pedagogía de la memoria, entre otros aspectos.

La educación en tecnología es fundamental para que principalmente las nuevas generaciones puedan, primero, ser más críticas frente a la información y los medios de comunicación, para los que tampoco resulta sencillo resignificarse ante la ciudadanía, porque han desempeñado su labor con lógicas de guerra (Grupo de pedagogía por la paz, 2016); segundo, analizar la información

que obtienen de las redes sociales para tomar decisiones acertadas y poder movilizarse; y tercero, comunicar eficazmente sus ideas, en un lenguaje claro, creativo y novedoso. En este último aspecto, y tomando en cuenta los planteamientos de Todorov (2000), respecto a no reforzar la construcción de un pasado inundado de rencores que inmovilizan y no permiten la superación de la situación traumática, la comunicación para la reconciliación:

Requiere trabajar el concepto de territorio y la idea de volver protagonistas a los pobladores locales desde sus propias estéticas y lenguajes. Adicionalmente, se debe promover el entendimiento de la reconciliación como un proceso largo acompañado del desescalamiento de imaginarios de la guerra y del escalamiento de imaginarios para la construcción de la paz, además de la inminente necesidad de reinventar y desarmar el lenguaje de conflicto arraigado en la sociedad colombiana (Grupo de pedagogía por la paz, 2016).

El papel de la educación en este escenario es fundamental y exige una participación interdisciplinar y cooperativa para ser exitosa, además, se vuelve más complejo teniendo en cuenta que aún existen, en algunos sectores de la sociedad colombiana, y cada vez más visibles durante el proceso del posconflicto, ideas y sentimientos que se evidencian en las redes sociales y que deben ser transformados aprovechando estos mismos canales de comunicación. Sentimientos como la desconfianza hacia el gobierno, el odio y resentimiento hacia las FARC o los guerrilleros desmovilizados, la incredulidad en el mismo proceso de paz o la terrible indiferencia, deben ser analizados y trabajados en perspectiva de cambio y reconciliación.

## Metodología

### El marco y la pregunta

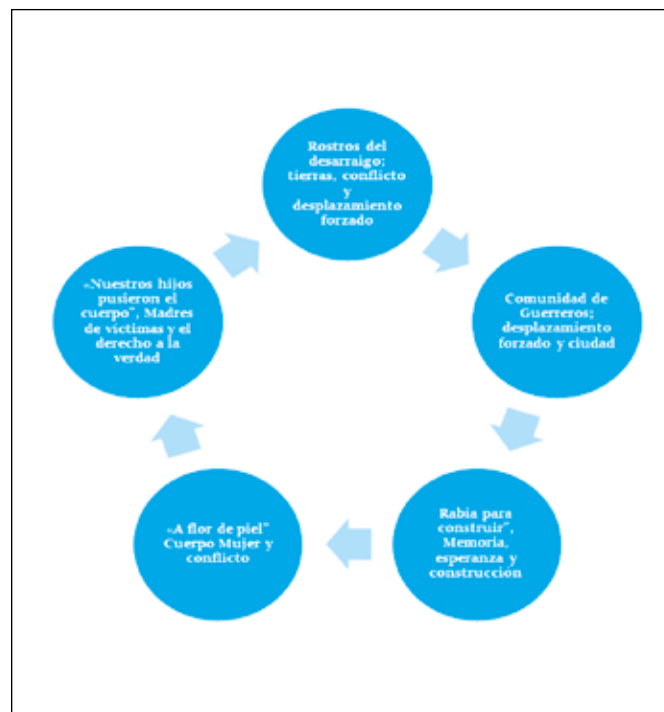
Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, en el campo educativo. Concibe al maestro como docente investigador, productor de conocimiento desde su inserción en la dinámica escolar, desde la interrelación entre la teoría y la práctica y desde el dialogismo y la reflexión. Pretende responder a la pregunta ¿cómo enseñar después del conflicto social armado en Colombia?; y para cumplir sus propósitos bebe de las fuentes que le proporcionan la etnografía educativa, la investigación acción participativa, la investigación biográfico-narrativa, la sistematización de experiencias educativas y la pedagogía de la memoria.

Con el ánimo de dinamizar los procesos pedagógicos se crearon 5 ejes de trabajo, pensados en función de problemáticas concretas del conflicto social armado y con potencial narrativo suficiente para concitar impacto y curiosidad, sin desconocer las denominaciones técnicas dadas a los fenómenos. Estructurados los ejes, cada una de las áreas participantes en el proyecto: ciencias sociales, lenguaje, tecnología e informática y matemáticas, aporta elementos concretos para alimentar los procesos pedagógicos con miras a cumplir con los objetivos, todo desde el marco de la pedagogía de la memoria.

Para el proceso de evaluación se respetan las dinámicas propias de cada área; sin embargo, a los estudiantes se les propone, como trabajo final del proyecto, una pieza artística o expresiva que dé cuenta de sus aproximaciones reflexivas al conflicto social armado, haciendo énfasis en la situación de las víctimas.

## Los ejes

Figura 1. Ejes de trabajo



## Los aportes desde las diferentes disciplinas

### Ciencias Sociales

La reivindicación de la memoria supone el reconocimiento de los hechos ocurridos real y efectivamente; es decir de los “hechos factuales” (Gómez-Müller, 2011), oponiendo a ellos el discurso oficial legitimador que asume el pasado como una representación distante de la realidad, susceptible de ser justificadora de la inhumanidad que recorre los actos más atroces de violencia. Dichas reivindicaciones memoriales asumen una comprensión de las condiciones estructurales que propiciaron el contexto de los episodios vulnerantes: las razones socioeconómicas, el contexto político y el acontecer cotidiano que, desde los rastreos objetivos, han permitido encadenar de manera coherente los hechos ocurridos.

Esta comprensión de las condiciones estructurales es asumida, para el caso específico de la experiencia “Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)”, por las ciencias sociales escolares, las cuales poseen el potencial conceptual, explicativo y metodológico pertinente para dar cuenta de la naturaleza y de las características de los hechos ocurridos, desde una perspectiva histórica factual. Así, en una primera parte, por medio de la realización de diversos talleres basados en la comprensión textual, en los estudios de caso y el análisis de contexto, se han planteado las condiciones históricas que han permitido la emergencia del conflicto social armado como fenómeno histórico. En segundo lugar, se han puesto en escena narrativas que, desde diversos espacios de enunciación como el cine, la literatura y la música, visibilizan los dramas humanos de las personas que han vivido en carne propia el conflicto armado.

Además de las experiencias personales alrededor del conflicto armado, las narrativas permiten escuchar y reconocer experiencias familiares, trayectorias de vida, situaciones cotidianas, cambios y, en general, prácticas sociales que han tenido lugar en el territorio pero que han sido olvidadas o desconocidas. Esto lleva a pensar en la escuela misma y en la forma como ésta es afectada por lo que sucede a su alrededor, en sus redes constitutivas y en el contexto social donde se ubica, con la intención de situar al individuo desde lo colectivo, desde su entorno, desde la red de relaciones que establece el sujeto con las demás personas y lugares.

Así, la interacción cotidiana, y la puesta en marcha de una serie de estrategias de indagación adelantadas con padres de familia y estudiantes de nuestra comunidad educativa, nos permite descu-

brir la presencia de relaciones excluyentes, fragmentadas, distantes y agresivas que tienen lugar en el espacio escolar, familiar y local; y se materializan en la naturalización de prácticas violentas en la cotidianidad, como desde el uso de vocabulario descalificador, la burla frente a la diferencia, la intimidación, la imposición por la fuerza o la negación del otro.

En este sentido, las reflexiones sobre experiencias vitales se potencian por medio de ejercicios que incluyen la reconstrucción de memoria personal y colectiva mediante la elaboración de relatos autobiográficos, mapas temáticos y líneas de tiempo participativas de la historia de los últimos 15 años. Esta combinación permite desarrollar una visión de las implicaciones sociales y humanas del conflicto social armado, así como una comprensión profunda de las condiciones socio históricas que las han propiciado.

### Matemáticas

La dimensión cuantitativa del conflicto social armado es una de sus facetas más desconocidas. Su abordaje, desde las herramientas que brindan las matemáticas, más específicamente la estadística, arroja un conjunto importante de posibilidades de comprensión que permite identificar, comprender y comparar las consecuencias factuales del conflicto. Por ejemplo, entre los años 1958 y 2012, el conflicto ha causado la muerte de 218.094 personas, de las cuales 40.787 fueron combatientes y 177.307 civiles, número cercano al total de habitantes de ciudades como Tunja o Sincelejo. El número total de desplazados por causa del conflicto social armado desde 1985 es de 6. 554.000<sup>11</sup>, cercano a la suma del total de habitantes de Medellín (2. 479.990), Cali (2. 383.492) y Barranquilla (1. 224.374).

### Lenguaje

En el marco de la pedagogía de la memoria, el lector descubre, a través del relato, la presencia del otro, del ausente que lo interpela y lo transforma. La lectura literaria deviene entonces como escenario privilegiado para establecer comunicación con el ausente. Más aún, en la narrativa se incrustan, no solo las vivencias de las víctimas, sino los contextos en que sus tragedias tuvieron lugar, de modo que la lectura literaria posibilita un diálogo entre

11 Tomado de: <http://www.elpais.com.co>.

el presente y el pasado, entre la historia individual y la colectiva, que trasciende en la construcción de un futuro sustentado en una nueva ética.

Lo anterior supone aceptar el lenguaje desde una perspectiva socio-discursiva en la que la literatura se constituye como fuente de conocimiento, diálogo diferido y configuración subjetiva. Esto demanda una lectura crítica en la que el sujeto lector se posicione frente a lo que lee porque descubre las relaciones intertextuales propuestas en el discurso, porque es capaz de establecer conjeturas a partir de los múltiples indicios que le ofrecen el texto y la cultura, y porque es sensible a dejarse interpelar por el otro. También es tarea del lenguaje posibilitar el ejercicio creativo generado en el aula, a través de la respuesta que el lector le ofrece al texto, de la transformación de lo leído en otras formas de lenguaje, y/o de la emergencia de relatos propios motivados por la influencia del texto en relación con la propia vivencia.

## Tecnología e informática

Para llevar a cabo un proceso interdisciplinar que logre vincular la tecnología con el tema del conflicto social armado en Colombia, desde esta área se trabaja el análisis y producción de información que circula en Internet. Inicialmente, los estudiantes indagan los diferentes contenidos, referentes al conflicto social armado, para analizar dicha información, socializar sus opiniones, debatirlas y posteriormente producir su propio contenido. En esta fase, los productos principales tienen que ver con el uso, análisis y producción de medios de comunicación interactivos, virtuales o físicos, sobre su contexto (local y colombiano) y experiencias personales; y la socialización de los mismos en medios virtuales y en la comunidad educativa.

En la segunda fase se inicia la contextualización sobre el origen y fortalecimiento del ciberactivismo a nivel mundial, tomando como base el libro *Ciberactivismo: las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas* (2012). Posteriormente, la contextualización se ubica en el ámbito latinoamericano y particularmente en el colombiano, desde el origen e historia de los principales movimientos sociales, hasta el ciberactivismo en las redes sociales Facebook y

Twitter. En este caso los productos principales están relacionados con el uso y apropiación de dichos canales de comunicación, participando activamente con opiniones críticas y a través de la producción de contenido relevante, tanto en estas redes, como mediante la creación de páginas Web, la interacción y conformación de redes o comunidades virtuales y la socialización de sus producciones de forma virtual y en la comunidad educativa.

## Conclusiones

El trabajo interdisciplinar que caracteriza el proyecto ha fortalecido una serie de vínculos que representan la intención y la labor que, desde diferentes visiones y campos académicos, se propone educar para la paz en el posconflicto. Camino para que los estudiantes puedan consolidar prácticas tendientes al diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico y la cultura de paz.

El proyecto ha demandado la construcción colectiva de conocimiento en torno al conflicto social armado y la historia reciente, los paradigmas investigativos y pedagógicos que orientan el proceso, los recursos narrativos y canales de comunicación que desde el cine, la literatura, el arte, la tecnología y la estadística abordan el tema que nos congrega, así como el diseño de las apuestas didácticas, tanto colectivas como individuales, que permitan su viabilización.

Este trabajo ha presentado ventajas en cuanto a la comunicación efectiva entre docentes, el trabajo cooperativo (incluyendo diseño y trabajo de material), la disposición de los estudiantes frente a nuevos retos y el aprendizaje que desde la misma experiencia de trabajo se ha dado entre los docentes. También ha permitido a los estudiantes evidenciar que, sin importar qué tan diferentes puedan parecer ciertas asignaturas, tienen objetivos en común y actividades que facilitan el aprendizaje.

Se evidencian desventajas en la carencia de espacios físicos adecuados para actividades intergrupales, talleres o conferencias; en la intensidad horaria de algunas asignaturas que no es suficiente para abarcar con más profundidad los ejes; y en la carencia de algunos recursos audiovisuales y literarios. Esperamos presentar, próximamente, la sistematización de la experiencia.

## Referencias

- Avilés, A. (2013). *Por una red más segura*. España: sin editorial. pp. 44-49.
- Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 1. México: Siglo XXI Editores, p. 33.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza, pp. 22-35.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2012). Página principal. Obtenido en mayo de 2017 desde <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Gómez, M. A. (2011). *La reconstrucción de Colombia. Escritos políticos*. Bogotá: La carreta Editores.
- González, E. (2013). *Memoria e historia*. Bogotá: La catarata editorial.
- Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). *La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el postconflicto y la construcción de paz*. Obtenido desde <http://www.laconversacionmasgrandedelmundo.com/>
- Hartog, F. (2001). El testigo y el historiador. *Estudios Sociales*, Año XI, No. 21, pp. 11-30.
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: Ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 131-123.
- Mantegazza, R. (2006). *L'odere del fumo. Auschwitz e la pedagogía dell'annientamento*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrabanar*, No. 31, pp. 81-94. Obtenido desde [www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome\\_como+educar+despues+del+holocausto](http://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome_como+educar+despues+del+holocausto).
- Mélich, J. (2001). *Responder del otro*. Barcelona: Síntesis.
- Ortega, P., Castro, C., Sánchez, Merchán, J., y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Tascón, M., y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo: Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Editorial Catarata, pp. 247-271.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 245-264.





# Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela

Educational inclusion and school coexistence in Chile:  
A look based on speeches by school directors

Educação Inclusiva e Vida Escolar no Chile:  
Um olhar de Discursos de Diretores

Claudio Andrés Montoya Ojeda  
Diego Eliseo Barraza Rubio



Claudio Andrés Montoya Ojeda<sup>1</sup>  
Diego Eliseo Barraza Rubio<sup>2</sup>

- 1 Licenciado en Sociología, Universidad de Chile; Investigador del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile; correo electrónico: claudio.montoya@uchile.cl
- 2 Licenciado en Sociología, Universidad de Chile; correo electrónico: diegobarrazar@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Las reflexiones del presente artículo son resultado del análisis cualitativo realizado a partir de los discursos de un grupo de directores y directoras de establecimientos educacionales chilenos, sobre la recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar. Uno de los principales hallazgos de la investigación, efectuada por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (Chile), destaca la identificación -por parte de los directores/as- de los actores relevantes a la hora de pensar y proyectar escuelas inclusivas, dando principal énfasis al rol que deberían cumplir padres, madres y apoderados en esta materia.

**Palabras clave:** *Directores de escuela, convivencia escolar, políticas escolares, reforma educacional, inclusión.*

### Abstract

This article's reflections are result of the qualitative analysis made from the speeches of a group of directors of Chilean schools, about the recently promulgated School Inclusion Law. One of the main findings of the research, carried out by the Continuing Education for Teachers Program (Chile), highlights the identification - by the directors - of the relevant actors when thinking about and planning inclusive schools, giving main emphasis on the role that fathers, mothers and caregivers should play in this matter.

**Key words:** *School directors, school coexistence, school policies, educational reform, inclusion.*

### Resumo

As reflexões deste artigo são o resultado da análise qualitativa dos discursos por um grupo de directores dos estabelecimentos de ensino chilenos na Inclusão Escolar lei recentemente promulgada. Uma das principais conclusões da pesquisa realizada pelo Programa de Educação Continuada para Professores (Chile), enfatiza a identificação -para os diretores- de atores relevantes para pensar e planejar escolas inclusivas, dando ênfase principal deve cumprir o papel que os pais e os pais nesta área.

**Palavras chave:** *Diretores das escolas, vida escolar, política educacional, reforma educacional, inclusão.*

## Introducción

El siguiente artículo se encuentra enmarcado en una investigación llevada a cabo por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (Chile), que tiene como objetivo caracterizar la percepción que los directores y directoras de establecimientos educacionales tienen sobre desarrollo actual de la Ley de Inclusión Escolar<sup>3</sup>. Así, éste se presenta como un avance en la reflexión respecto a la inclusión y su injerencia en las transformaciones de la escuela y el ejercicio directivo.

La Ley de Inclusión Escolar se enmarca en un proceso que ha desarrollado el Estado chileno durante la última década, en el cual ha impulsado una serie de reformas que han apuntado a la mejora del sistema educacional. El objetivo ha sido, desde el principio, enfrentar los altos niveles de segregación y desigualdad presentes en las instituciones escolares, cuestión plasmada de distintas formas en la política pública nacional. Bajo esta consigna se promulgó en primer lugar la Ley General de Educación (2009) y luego la Ley de Inclusión Escolar (2015), siendo las muestras más claras de estos impulsos por generar cambios significativos para el desarrollo de las instituciones educativas.

De esta manera, la presente reflexión focaliza su mirada en aquellos elementos instituidos en los espacios escolares, así como en aquellos elementos de innovación que son vinculados -desde la mirada de los actores analizados- al desarrollo de la ley de inclusión escolar. Además, se busca relevar a aquellos actores que, a juicio de los directores y directoras, son necesarios e imprescindibles para la proyección y construcción de escuelas inclusivas.

## Marco metodológico

La presente investigación es de carácter exploratorio, pues se buscó caracterizar las percepciones que los directores y directoras de establecimientos educativos tienen sobre la ley de in-

clusión y su impacto en las culturas y políticas de la escuela. El modo de acercarse al objeto de estudio estará dado por el enfoque cualitativo que, para Fortino Vela Peón (2001), centra su atención en “la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Vela Peón, 2001, p. 63), de esta forma se hace énfasis en la voz de los actores y en el sentido que, en acción, dan a sus discursos.

La unidad de análisis la constituyeron las percepciones de directores y directoras, mientras que el discurso es el cuerpo informativo que permite poner en situación dicho análisis. Está investigación contó con la colaboración de 10 directores/as, participantes de un curso de formación impartido por el Programa de Educación Continua para el Magisterio, que desempeñan labores de dirección en establecimientos educacionales de la región Metropolitana y la región del Libertador Bernardo O’Higgins, Chile. Los criterios para su selección fueron establecidos a través de la conformación de una muestra estructural, en la cual los criterios muestrales fueron: 1) Región y 2) Tipo de educación (Básica/Científica Humanista). Los directores respondieron una entrevista en profundidad semi-estructurada que luego fue analizada con el software Atlas Ti, con el cual se codificó y analizó la información.

## Panorama conceptual

A la hora de abordar la investigación con directores y las implicaciones de la Ley de Inclusión en sus distintos espacios educativos, se consideraron dos dimensiones interrelacionadas en la vida de los establecimientos educacionales: su cultura y su política (Both y Ainscow 2002), las cuales permitieron orientar la observación y el levantamiento de información en torno a dos elementos cruciales para comprender los cambios en la escuela: la relación entre lo instituido y lo instituyente. Aquello que “existe” y aquello que se está “transformando”.

Así, en el marco de esta investigación se comprendió la cultura en la escuela como la forma en que se encuentran instituidas prácticas y visiones en las comunidades escolares. Aquí se localizan la construcción de valores por cada actor de la escuela: el profesorado, los estudiantes, los directivos, las familias, los asistentes de la educación, entre otros. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario.

Por su parte, las políticas en la escuela se relacionan con la forma en que la inclusión se localiza en un proceso de innovación, y su vinculación con la instalación, o no, de nuevas formas de aprendizaje y participación. Tiene que ver con el conjunto de

3 La Definición que entrega el Ministerio de Educación de Chile, señala lo siguiente: “La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. Esta iniciativa: Permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica. Ahora es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias. Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien” (Mineduc, 2017).

prácticas que se buscan implementar, para que el establecimiento pueda atender a la diversidad del alumnado. De esta forma, comprenderemos la dimensión política como aquellos procesos instituyentes en el marco de los cambios en la Escuela, a partir de la instalación de reformas educativas.

Hay muchos factores involucrados en la efectividad de una reforma, no obstante, en el siguiente artículo serán analizados dos que resultan cruciales: la coherencia de las reformas políticas propuestas y las actividades que los miembros de la escuela ejecutan para lograr los objetivos propuestos (Leithwood y Jantzi 2006). Así, es menester comprender quiénes movilizan esas posibilidades de cambio: los miembros de la escuela, cuyas cosmovisiones, intereses, decisiones, y acciones crean, mantienen, transforman o desmantelan instituciones. Estos actores pueden ser los directores, los docentes, los asistentes de la educación, pero también los estudiantes y apoderados.

Una reforma exitosa conlleva un cambio en las prácticas arraigadas, en las acciones cargadas de valores y, a menudo, desconectadas de la realidad externa a la institución. El cambio institucional depende, pues, en parte, de la capacidad de los actores de poner fin a su uso habitual de viejas prácticas, la habilidad de cuestionar el significado y el valor de las prácticas existentes y de desarrollar nuevas prácticas, en lugar de proteger a las existentes de la intervención externa.

Por último, es importante situar las reflexiones del siguiente artículo en la relación que existe entre el rol del Estado y el de las familias en materia de política educativa. Así, es posible identificar que los cambios en la Ley han implicado nuevos escenarios en los que las familias deben desarrollar sus acciones. Tanto la familia como la escuela comparten una función socializadora (Bellei y Pérez, 2010), poseyendo esta última la función de socializar a los estudiantes en las normas que regulan la vida colectiva y en la integración a la vida en sociedad. Es el equilibrio entre el rol de una y otra lo que resulta relevante de desentrañar.

Las transformaciones en la sociedad chilena han implicado de forma directa cambios en la organización familiar; ha existido una tendencia a que el mercado ocupe un lugar que desplaza al Estado de lo social, de manera tal que las familias están obligadas a construir sus propios derroteros, poniendo en desventaja a quienes poseen menos recursos. Así mismo, la función educadora y socializadora de la familia se ha modificado en relación a la que comparte con la escuela. El Estado subsidiario chileno, modelo al que fue convertido durante los años 80, promovió una relación clientelar con la familia, asignando recursos a la elección de éstas por establecimientos públicos y privados subvencionados por el Estado: “La disyuntiva que presenta esta situación en

que no hay respuestas concretas, deja al actor social en un espacio que él tiene que asumir y llenar, situación que le exige convertirse en creador de un nuevo sentido” (Errázuriz, 2003).

## Resultados

Una de las primeras afirmaciones que convoca la atención en el discurso de directores y directoras es el rol inclusivo de sus escuelas. Para ellos, éstas eran inclusivas incluso antes de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar. Cuestión que en gran medida tiene que ver con la concepción de inclusión que emerge desde sus discursos.

(...) ingresé ahora a la educación municipal y [...] efectivamente la misión y visión previa a la existencia de la ley ya estaban insertas en el PEI<sup>4</sup>, en la misión, la visión. La escuela se cataloga como inclusiva (Director, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

Esta concepción tiende a asociar la inclusión con igualdad en el ingreso a las instituciones escolares. En este sentido, la Ley de Inclusión Escolar, que ha promovido el fin a la selección en aquellos colegios que cuentan con subvención municipal, no ha modificado, en la práctica, el actuar de las instituciones a las que pertenecen los directores y directoras entrevistadas. Como bien señalan, la selección en sus casos nunca fue posible porque la oferta de cupos en sus establecimientos superaba, por lo general, la demanda. En este sentido, nunca se dio el caso de la exclusión de estudiantes, porque siempre existía la posibilidad de recibir a quien quisiera ingresar a la escuela, o más bien, no había razón para negar el ingreso a nadie.

Así, dicha conceptualización permite a los directores/as señalar que los cambios que produjo la promulgación de la ley no se reflejan necesariamente en sus prácticas, pero sí en el marco normativo que respalda su actuar y su toma de decisiones.

La ley de inclusión vino a [...] primero, a emparejar la cancha para todo el mundo, y en segundo lugar a hacer que el discurso declarado de que “sí, somos escuela abierta que recibe a todos” sea real (Directora, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

4 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento que ordena y da sentido a la gestión de un establecimiento educativo. Su misión se traduce en orientar el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional, dotando de sentido a los actores, posicionando el logro de las metas de mejoramiento como un objetivo primario y ordenando la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo (Mineduc, 2014).

Pese a dicha conceptualización, los directores identifican ciertos cambios que han venido enlazados a la puesta en marcha de la ley de inclusión escolar. El que más destaca en sus discursos: la conformación de consejos escolares.

### Consejos escolares

Durante el año 2005, en Chile comienzan a funcionar los consejos escolares (Decreto 24, 2005). Por ley estos espacios debían estar compuestos por representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, apoderados, asistentes de la educación, directivos y otros actores u organismos que se consideren relevantes para el establecimiento escolar. Debían ser informativos, consultivos y propositivos, y, a discreción de los sostenedores, también podían ser resolutivos; para el 2005 quedaba especificado que a lo menos debían realizarse 4 sesiones en un año.

Recién hacia el 2009 se explicitó un objetivo específico para estos consejos, establecido por la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), la cual señala que existen para “estimular y canalizar” la participación de la comunidad educativa en la escuela. Mas no es sino hasta la promulgación de la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) que se precisa con mayor claridad cuál debería ser el rol de este consejo al interior de la escuela, cuáles las temáticas que trata, y, con ello, las responsabilidades mínimas que debe cumplir el director de la entidad: dar cuenta de la marcha del establecimiento, abocarse a las temáticas planificadas y referirse a las resoluciones públicas y de interés general, a partir de la última sesión del Consejo.

A su vez, precisa que el consejo debe ser informado de: los logros de aprendizajes de los estudiantes, conocer los resultados de los concursos para la contratación de profesionales del establecimiento, el presupuesto anual y el enfoque y metas de gestión del director. También debe ser consultado sobre: el Proyecto Educativo Institucional, las metas del establecimiento, los proyectos de mejoramiento, los informes de gestión educativa a ser presentados a la comunidad, el calendario de programación anual, las actividades extracurriculares y la elaboración del Reglamento Interno.

Así, es posible señalar que, efectivamente, a partir de la implementación de la Ley General de Educación (2009), y de la Ley de Inclusión (Ley 20.370, 2009), se ha instalado en las escuelas públicas chilenas un espacio que ha alcanzado gran preponderancia. De hecho, los directores señalan en sus discursos los cambios que sufridos en relación a la figura que cumplían años atrás: “(...) el Consejo Escolar se hacía solamente por el tema de meramente cumplir, porque así lo establecía la ley”.

Si bien existen importantes matices en su aplicación, a partir de los relatos de los directores es posible observar que los consejos cuentan con participación activa de la comunidad escolar y que se han constituido como espacios de deliberación relevantes para el devenir de la escuela. Por ejemplo, una directora señala que en su escuela poseen un consejo escolar, el cual se reúne una vez por mes y cuenta con: “participación de todos los estamentos”, entre ellos: equipo directivo, coordinadora de Programas de Integración Escolar<sup>5</sup>, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, miembros de escuela abierta (iniciativa propia de la escuela) y representantes del sostenedor; al tiempo, su conformación ha atendido directamente a la ley de inclusión.

También hay quienes no solo han incorporado actores que deben “asistir por ley”, incluyendo a aquellos relevantes de la comunidad, como a la policía, que realiza talleres para los estudiantes y miembros de la Junta de Vecinos<sup>6</sup>, sino que también:

[...] hemos tratado (que asistan) representantes de la Junta de vecinos, porque en el vecindario donde está mi escuela hay hartas poblaciones y villas, entonces queremos que se incorporen los presidentes de la junta de vecinos. O sea, en este momento el Consejo Escolar lo componemos como doce personas (Director, Escuela Básica, Entrevista).

En la mayoría de casos, los directores explican que los consejos escolares trabajan fuertemente en los reglamentos internos, los proyectos educativos institucionales, los manuales de procedimiento y de convivencia escolar, y el programa de mejoramiento educativo. Enfatizando en el rol central ocupado por los estudiantes a la hora de señalar lo que necesitan aprender y cómo lo necesitan aprender:

Con nuestro reglamento interno, de forma resolutiva, hemos trabajado los proyectos educativos institucionales, el manual de procedimiento, el manual de convivencia, el PME, y de ahí también nos ha servido mucho el trabajo para mejorar los aprendizajes de nuestro plan de acción, porque los chicos han dado como señales bien claras de qué necesitan ellos para aprender, o cómo necesitan ellos para aprender, y eso ha sido así como un factor súper importante, por lo menos en mí (Directora, Escuela Básica, Entrevista).

5 Son programas planteados por el Ministerio de Educación chileno; deben velar por el mejoramiento de la calidad de la educación en los establecimientos escolares, potenciando la presencia, participación y el logro de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

6 Organizaciones comunitarias en Chile, de carácter territorial, representativas de las personas que residen en un barrio. Tienen la finalidad de promover el desarrollo de la comunidad.

Es en este marco en el que los directores comienzan a plantear un escenario de “democratización” de la toma de decisiones, cuyas implicaciones directas han permitido observar los problemas de la escuela desde una mirada más amplia, incorporando a actores que antes no eran referentes para la toma de decisiones: asistentes de la educación, padres, madres, apoderados y estudiantes.

Antes yo manejaba la información y tomaba decisiones con la jefa técnica y nada más. En cambio, ahora tengo un grupo de personas que tienen otra mirada, que vienen desde el alumno, ¿me entiende? Porque participan alumnos, los asistentes de la educación, participan apoderados y participan profesores, el consejo de profesores. Entonces, generalmente, lo que pasaba en el colegio se daba en el consejo de profesores, ¿me entiende? Se informaba, se tomaban decisiones ahí. En cambio, ahora se toman decisiones a un abanico de miradas, incluso del alumno (Director, Escuela Básica, Entrevista).

## Actores relevantes

Otro elemento importante que surge de la voz de los entrevistados son los actores que ellos identifican como relevantes a la hora de pensar en escuelas inclusivas. Se suele pensar la inclusión haciendo referencia solamente a los estudiantes, pero para poder proyectar una escuela inclusiva y superar los obstáculos que van surgiendo en su camino, es necesario pensar ésta con la participación de los diversos estamentos que conforman la comunidad escolar.

En este sentido, señalan con ahínco que los cambios propuestos desde la ley vienen a poner en cuestión el rol de los adultos que son miembros de las comunidades escolares, no así a los niños, niñas y jóvenes. Así, plantean que la inclusión es una tarea más cercana para los estudiantes, incluso superando sus expectativas frente a determinados procesos.

Esto no pasa en los jóvenes -problemas con la diversidad-, porque yo creo que ellos ya lo tienen, lo tienen más asumido como parte de su vida, yo creo que esta ley, parece que esta ley venía más orientada para nosotros los viejos (Director, Escuela Básica, Entrevista).

Desde un comienzo los integrantes del equipo educativo aparecen como un foco a trabajar, destacándose entre ellos a los docentes y a los asistentes de la educación. Para los directores/as, los equipos educativos son un elemento de suma importancia a la hora de pensar el desarrollo de escuelas inclusivas; de hecho, consideran que tienen un rol preponderante al enfrentar los inconvenientes que ha presentado la ley inclusión desde su promulgación. A juicio de los directores/as, una de las principales falencias de los equipos educativos es la falta de herramientas de los docentes y asistentes de la educación para enfrentar las pro-

blemáticas emergentes en la escuela, cuestión que actuaría como inhibidor de la puesta en práctica de los requerimientos de la ley.

Siempre tenemos una situación muy complicada porque nuestros profesores ven que los estudiantes tienen esa diversidad o ese tema, que son, no sé si llamarles... especiales para poder tenerlos nosotros, nos ha generado problemas porque los apoderados, o sea los docentes, dicen que no se encuentran preparados (Directora, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

Los actores que resaltan con más fuerza en el análisis realizado por los directores/as son las madres, padres y apoderados. A su juicio, ellos son uno de los principales obstáculos para el desarrollo de escuelas inclusivas. Al hablar de situaciones específicas que dificultan la aplicación de la Ley de Inclusión en la escuela, existe una constante referencia a la negación de los padres de aceptar la diversidad. En este sentido, gran parte de los discursos resalta que las situaciones “polémicas” influyen más en las susceptibilidades de madres, padres y apoderados antes que, incluso, en las de los propios estudiantes.

[...] donde más se puede ver eso, porque de repente los alumnos miran, uno les puede decir las cosas, aceptan que hay diferentes realidades, pero donde cuesta un poco más es en los padres y apoderados (Director, Escuela Básica, Entrevista).

Por tal razón, se señala que es prácticamente imposible pensar una escuela inclusiva sin el compromiso y trabajo colaborativo de madres, padres y apoderados. Son ellos quienes muchas veces se oponen a los cambios al interior de las escuelas y son también ellos los que optan muchas veces por el futuro escolar de sus hijos. En este sentido, su rol es preponderante y debe ser definido y trabajado desde los lineamientos de la Ley de Inclusión Escolar, porque aun cuando el rol estatal y de las instituciones educativas esté definido, se requiere ir más allá de lo previsto para pensar un cambio real. En esta línea, el trabajo con madres, padres y apoderados se transforma en un elemento de vital importancia para la construcción de escuelas inclusivas.

## Conclusiones

La Ley de Inclusión Escolar ha implicado una serie de transformaciones en las escuelas chilenas, o por lo menos ha evidenciado cambios que estaban ocurriendo sucintamente en ellas. De cierta manera, ha comenzado a instalar un punto de inflexión en la forma en que son entendidos los distintos roles de la comunidad escolar, modificando las responsabilidades y obligaciones que cada uno debía asumir respecto de la misma en los últimos treinta años.

De esta forma, una de las relaciones que aparece menos destacada a primera vista se instala como un punto clave. El rol de madres, padres y apoderados está hoy mucho más asociado a un vínculo clientelar con las instituciones educativas. Cuestión que representa un ataque directo a los objetivos que requiere una escuela inclusiva. En este sentido, y a juicio de los directores/as, la transformación del rol que deben asumir dichos actores se presenta como una meta de vital importancia, la cual puede darse desde el potenciamiento de una mayor participación de ellos y de un fuerte compromiso en torno a lo que sucede en la escuela.

Por tal razón, se requiere de un giro en los proyectos educativos estatales, uno que incite la aparición de un Estado que constantemente considere a estos actores como una variable importante. De esta forma, los directores y directoras investigadas señalan con ahínco la necesidad de construir estrategias desti-

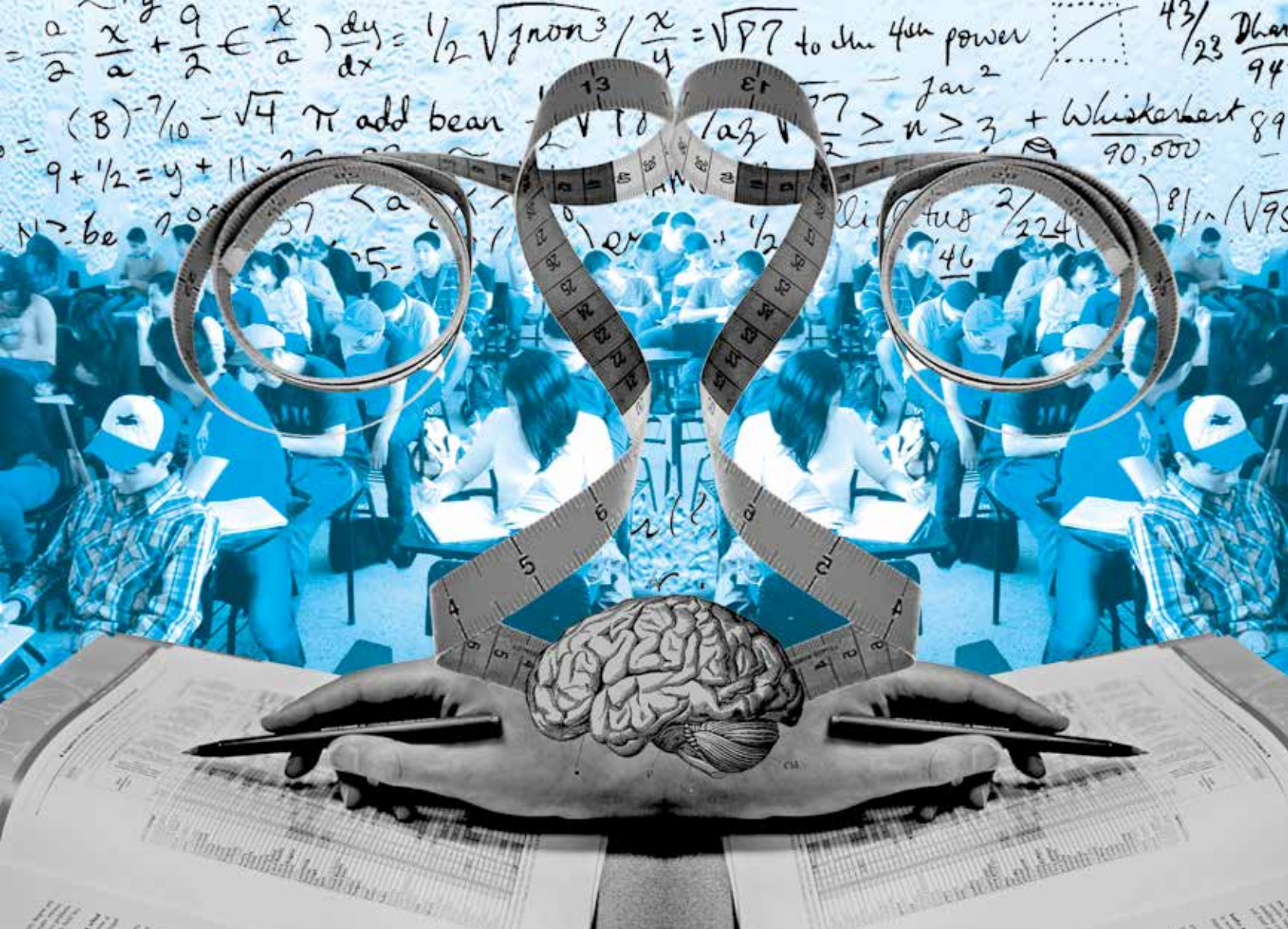
nadas a fortalecer los vínculos entre las familias y la escuela, así como también con los modos de participación que en ella se dan.

En definitiva, los desafíos parecen planteados. Se debe potenciar el uso de la voz por parte de las familias en las instituciones educativas, teniendo en cuenta, especialmente, que su participación puede considerarse parte importante del proceso de democratización social tan necesario para el desarrollo de escuelas inclusivas. Se trata así de empoderar de manera más efectiva a las familias, teniendo su participación como base a la hora de buscar la mejora de las instituciones educativas. En este sentido, se debe potenciar el compromiso de las familias con las escuelas, favoreciendo al hecho de que dejen de aspirar a que sus hijos e hijas se cambien de una escuela a otra, para, más bien, buscar constantemente transformar la escuela a la que asisten sus hijos, en pro de la mejora de la educación.

## Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), pp. 140-159.
- Bellei, C., y Pérez V. (2010). Educación y conocimiento en la perspectiva del Bicentenario. Conocer más para vivir mejor. *Cien años de luces y sombras, T. 2*. Santiago: Taurus, pp. 235-345.
- Errázuriz, M. (2003). Cambios culturales: entre la tradición y la modernidad. La mujer y la familia. *Foro Bicentenario Chile hoy: ¿Averrándonos al umbral del desarrollo?*, pp. 23-35.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Mineduc. (2014). *Proyecto Educativo Institucional. Orientaciones para la elaboración*. Obtenido desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201410091522060.pei\\_cartilla.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.pei_cartilla.pdf)
- Mineduc. (2017). *¿En qué consiste la Ley de Inclusión Escolar?* Obtenido desde [https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley\\_inclusion](https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion)
- República de Chile. (2005-Enero 27). Decreto 24. *Diario Oficial de la República de Chile. Reglamenta Consejos Escolares*. Santiago: Diario oficial.
- República de Chile. (2009-Agosto 17). Ley 20370. *Diario Oficial de la República de Chile. Ley General de Educación*, Santiago: Diario oficial.
- República de Chile. (2015-Mayo 29). *Ley 20845. Diario Oficial de la República de Chile. Ley de Inclusión*, Santiago: Diario oficial.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender*. México: Porrúa, FLACSO, COLMEX.





## La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales

Quality, competences and standardized tests:  
a look from international organizations

A qualidade, as competências e as provas estandarizadas:  
uma olhada desde as organizações internacionais

Ragnhild Guevara Patiño



Ragnhild Guevara Patiño<sup>1</sup>

1 Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Docente Orientadora del Liceo Femenino Mercedes Nariño; correo electrónico: rguevara04@yahoo.com

Fecha de recepción: 23 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Este artículo es una reflexión sobre tres aspectos de la política educativa: la calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas, desde la mirada de los organismos internacionales, comparándolos en tres momentos en la historia: los noventa, los inicios del Siglo XXI y a partir del 2010, cuando se crean las metas educativas 2021 y el discurso internacional se caracteriza por una clara tendencia hacia la rendición de cuentas y la visión técnica de la evaluación. En tal sentido, se sugiere avanzar en esta reflexión desde una postura epistemológico-crítica.

**Palabras clave:** *Calidad, competencias, pruebas estandarizadas, organismos internacionales.*

### Abstract

This article is a reflection on three aspects of educational policy: quality, competencies and standardized tests, from the perspective of international organizations, comparing them in three moments in history: the nineties, the beginning of the XXI Century and from the 2010, when the 2021 educational goals were created and when the international discourse is characterized by a clear tendency toward accountability and the technical vision of evaluation. In this sense, it is suggested to advance in this reflection from an epistemological-critical point of view.

**Key words:** *Quality, competences, standardized tests, international organizations.*

### Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre três aspectos da política educativa: a qualidade, as competências e as provas estandarizadas desde o olhar das organizações internacionais. Ele descreve uma comparação entre três momentos da história: os anos noventa, os começos deste século e a partir do 2010, quando foram criadas as metas educacionais 2021. O discurso internacional é caracteriza-se por uma clara tendência à rendição de contas e a visão técnica da avaliação. Sugere-se avançar nesta reflexão desde uma posição epistemológica crítica.

**Palavras chave:** *Qualidade, competências, provas estandarizadas, e órgãos internacionais.*

## Introducción

Los conceptos de calidad, competencia y pruebas internacionales son centrales en el discurso sobre la evaluación del aprendizaje<sup>2</sup> de los organismos internacionales. Estas categorías se abordan desde el análisis crítico de la dimensión política de su producción investigativa. La finalidad de este escrito es comparar estos conceptos en tres momentos diferentes de la historia, con la intención de avanzar en una reflexión crítica que supere la visión técnica de la evaluación.

Desde los noventa hasta la actualidad el concepto de calidad educativa ha sido contemplado por los organismos internacionales en un contexto mercantil, que destaca aspectos como eficacia, eficiencia, medición de resultados y rendición de cuentas, dentro de una mirada técnica. Pero, al tiempo, la postura epistemológica crítica propone el análisis del contexto histórico y cultural y la construcción intersubjetiva de dicho concepto. La calidad también se conceptualiza dentro de una lógica empresarial de la escuela competitiva, de tal forma que la medición de competencias se convierte en un indicador de buenos o malos resultados del rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, la noción de competencias en la política educativa internacional se articula al planteamiento de Delors (1996) sobre los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El sentido de aplicación del aprender a hacer permanece en la visión de las competencias clave, que incluyen habilidades para enfrentar demandas complejas, destrezas prácticas en tecnología y actitudes con las personas con que se comunica (OCDE, 2005). Una sugerencia de la propuesta epistemológica crítica es:

El desarrollo de un proyecto educativo cultural que forme en competencias para la vida a los individuos conscientes de su rol de transformadores de su medio, comprometidos, a la vez, con el proceso de formación y autoevaluación individual, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos más solidarios, justos e incluyentes (Niño y Gamma, 2014).

En los noventa se observa una fuerte tendencia de rendición de cuentas en las instituciones educativas, puesto que en el desarrollo de la política de descentralización se establecen maneras

de evaluar los resultados para estimular una gestión responsable. A manera de auditoría, los sistemas de información y evaluación del rendimiento escolar actúan como instrumentos de medición de resultados, en términos del manejo óptimo de recursos y de calidad en los centros educativos. Para tales objetivos, las pruebas estandarizadas llegan a ser instrumentos aliados de la construcción de las políticas educativas, porque permiten verificar de manera cuantitativa los resultados obtenidos en el rendimiento escolar.

Tal como planteó Gentili en 2014, la prueba PISA<sup>3</sup> es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. Se elaboran *rankings* e informes basados en estas presunciones. El sentido de la evaluación de aprendizajes se pierde en una noción instrumental, en función de mostrar resultados que cumplan con una política internacional, desconociendo el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, que va más allá de la visión técnica, hacia una visión formativa.

La idea del presente artículo es tomar los tres elementos señalados: calidad, competencia y pruebas internacionales, y trascender la mirada técnica para pensarlos en contextos y proyectos históricos y culturales que permitan la formación de individuos críticos y competentes, en contextos de valores humanos como la solidaridad, la justicia y la inclusión.

## El concepto de calidad

Definir el concepto de calidad se convierte en una tarea difícil debido al gran número de nociones presentes en la literatura académica y a la mirada descontextualizada que se utiliza en algunas de las versiones. No existe un único concepto de calidad, depende del lugar donde se posicione el autor, ya sea desde la mirada

2 Este artículo hace parte de uno de los capítulos de la investigación doctoral titulada *Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado del arte 2002-2012*. Universidad Pedagógica Nacional.

3 El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA-, fue creado a finales de los noventa como un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

de los organismos internacionales, desde las instancias políticas nacionales, desde la mirada de la política distrital o desde las instituciones educativas. Cada autor la define desde su propio interés y percepción, por esto debe ser una concepción que se construya desde una postura de un diálogo de saberes y una búsqueda constante de sus protagonistas, de los contextos sociales y políticos; al respecto, Tiana (2006) comenta que:

La cuestión de la calidad también puede abordarse alternativamente desde una perspectiva macroscópica (abarcando parcelas amplias o el conjunto del sistema educativo) o microscópica (enfocándose en centros singulares o programas educativos concretos).

El concepto de la calidad se ha puesto al servicio de los organismos internacionales debido a que los expertos que hacen la política educativa tienen un interés técnico y económico frente a la revisión de productos, procesos y resultados del rendimiento de los estudiantes. La simplificación del concepto de calidad se da cuando se asumen conceptos meramente instrumentales, alejados del verdadero sentido de la educación.

**Tabla 1.** El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Calidad	Equidad Eficacia Eficiencia	Relevancia Pertinencia Equidad Eficacia Eficiencia	Equidad Eficiencia Eficacia	Construcción intersubjetiva Contexto histórico-cultural

Fuente: Adaptación propia, a partir de Conferencia Mundial de EPT (1990), OREALC-UNESCO (2007), OEI (2010) y Aguerro (2009)

### De la eficacia y la eficiencia a la construcción intersubjetiva en la calidad educativa

Las ideas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) sobre calidad educativa implican las siguientes dimensiones técnicas a través del tiempo, las cuales se unen en una lógica de rendición de cuentas y de medición del rendimiento de los estudiantes.

### En los noventa

Uno de los acontecimientos más importantes sobre educación está en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de Marzo de 1990), donde los representantes de la comunidad internacional (155 países y representantes de unas 150 organizaciones) se reunieron para establecer propósitos tales como la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo para finales de la década. Allí se aprueba la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, que formula lineamientos de política alrededor de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el énfasis de la educación como un derecho humano fundamental. A su vez, se prioriza la mejora en la calidad de la educación básica y se propone brindar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. En este marco de acción:

Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar sus necesidades esenciales de aprendizaje que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir (UNESCO, 1990).

El elemento central de la calidad se encuentra en las necesidades de aprendizaje, de eficacia de eficiencia y de equidad; tal y como se plantea:

La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, y la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos (UNESCO, 1990, p. 8).

Esta reflexión alude al origen empresarial de la calidad y relaciona los conceptos como productos (bienes y servicios entregados), procesos (actividades vinculadas a la producción de bienes y servicios) y resultados (mejoramiento de las condiciones de los productos). En tal sentido, la educación entra en una lógica empresarial que viene acompañada de un nuevo lenguaje, importado del ámbito del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad.



## A comienzos del siglo XXI

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril del 2000, se adoptó el marco de Acción de Dakar “Educación para Todos”. Los participantes reiteraron el acuerdo realizado diez años atrás en Jomtien (Tailandia). En este marco, se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad y se proclamó la calidad como la médula de la educación y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar (UNESCO, 2005, p. 31).

El foro retoma el concepto de Jomtien sobre una educación de calidad que atienda a las necesidades básicas de aprendizaje y al enriquecimiento de la existencia del estudiante y su experiencia de vida, haciendo énfasis en la búsqueda de resultados para estos aprendizajes, en términos de competencias y a través de su reconocimiento y medición. En 2007, el documento de OREALC/UNESCO describe que:

La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos (OREALC/UNESCO, 2007).

A diferencia de los noventa, se incluyen en el discurso de la calidad dos elementos nuevos, como la relevancia y la pertinencia. La relevancia se refiere a las experiencias educativas que permitan el desarrollo de aprendizajes vinculados a contextos de la vida contemporánea y articulados a los pilares del conocimiento planteados por Delors (1996), y la pertinencia se refiere a la flexibilidad de las experiencias educativas, en términos de que se ajusten a las condiciones de las personas, valoren la diversidad y susciten espacios de participación.

Frente a los conceptos de equidad, eficacia y eficiencia se conservan los mismos elementos: La calidad educativa debe ser eficaz, es decir, tiene que cumplir con los objetivos o metas trazadas en la política educativa; el concepto de eficiencia implica el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos; y el de equidad posibilita que la educación esté al alcance de todos, con la idea de contribuir a una sociedad más justa.

Esto significa que evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral (Tiana, 2006), acorde a la complejidad y la finalidad del objeto de dicha evaluación. Se habla así de la necesidad de hacer un abordaje sistémico y relacional. La calidad se convierte en un concepto que interrelaciona diversas dimensiones que deben trascender la mirada técnica, para convertirse en elementos éticos y filosóficos del sentido de la educación.

## En las metas educativas 2021

Para este período se reiteran algunos elementos de la propuesta de Educación para todos (EPT) de UNESCO (2007), en la cual se expone la evaluación como factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo:

La eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación, junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema, la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación, pone énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos (OEI, 2010, p. 101).

De igual forma, la siguiente meta expone que se ha asumido la importancia de la calidad educativa en los resultados de las pruebas estandarizadas y en el currículo significativo:

Conviene destacar también las ventajas de un currículo significativo orientado hacia la adquisición de las competencias básicas, así como la incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje, que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas (OEI, 2010, p. 101).

En este discurso se asume una concepción de currículo que gira alrededor de una mirada de Estado evaluador, pues se prevé controlar un modelo de currículo que se adapte a los resultados de las pruebas estandarizadas.

### Postura crítica

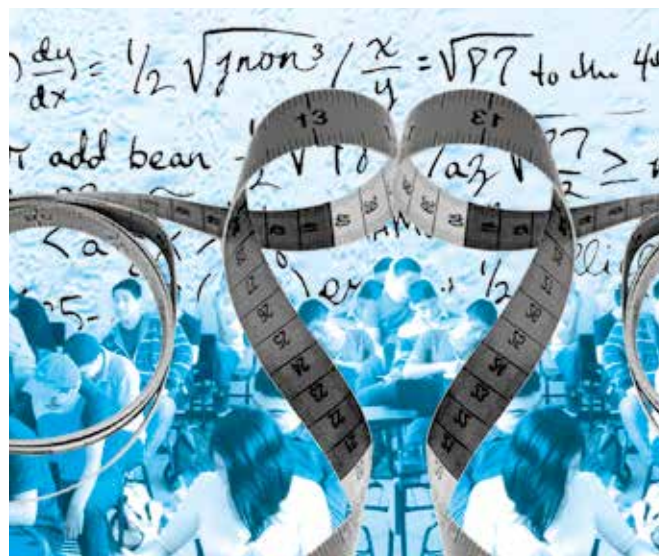
El tema de la calidad educativa deberá abordarse a partir de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales. Como lo plantea Aguerrondo (2009), un elemento que define la calidad es que está socialmente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad específica, con una formación de un país y en un momento concreto.

Así, la calidad debe acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades que viven distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconoce activamente cuando participa con otros grupos o comunidades hacia la acción emancipadora; fundamentalmente, se trata de incluir acuerdos intersubjetivos sociales y políticos de los sectores implicados. La reflexión pedagógica debe trascender las cifras contempladas en la calidad educativa para revisar resultados educativos, de tal forma que considerar “la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación, significa poner en el centro del debate la pregunta sobre el sentido de la educación” (Gentili, 2014).

## De los pilares de conocimiento a las competencias para la vida

### En los noventa

Las competencias hacen parte de la propuesta planteada por Delors (1996), quien expone que la educación a lo largo de la vida debe estructurarse a partir de cuatro aprendizajes fundamentales, los cuales se convertirán en los pilares de conocimiento:



1. Aprender a conocer. Tender menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Para cada persona consiste en aprender a comprender el mundo que le rodea, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
2. Aprender a hacer. Se trata de no solo adquirir una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones: trabajar en equipo, tener capacidad de iniciativa y asumir riesgos.
3. Aprender a vivir juntos. Incluye aspectos de reconocimiento de sí mismo y del otro, y la participación en proyectos comunes, un método eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.
4. Aprender a ser. Lo cual contribuye al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad; de tal forma que se le permita la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y sean artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Como describe Martínez (2004), no se habla del énfasis de las competencias y aprendizajes en términos de una reforma, sino de una reconversión para garantizar, por diferentes vías,

un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de las competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado. En esta definición entra la escuela competitiva, cuyo modelo prioriza los resultados de los aprendizajes en el desarrollo de las competencias, pues se rige bajo principios mercantilistas, vende “productos educativos” cuya verificación se da a través del seguimiento de procesos y resultados a través de mediciones e indicadores que el estado audita.

**Tabla 2.** El concepto de las competencias desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Competencias	Pilares de conocimiento Medir competencias para obtener resultados	Medir competencias básicas o competencias clave	Currículo significativo de competencias básicas	Proyecto educativo cultural Formación para las competencias para la vida

Fuente: Adaptación propia, a partir de Delors (1996), UNESCO (2012), OCDE (2005), OEI (2010), Barnett (2001) y Niño y Gamma (2014)

## A comienzos del Siglo XXI

Para este momento se crean dos conceptos de competencias, el primero en la línea de la política educativa de la UNESCO (2012), que reitera la importancia de verificar los resultados de aprendizaje en competencias básicas y, el segundo, desde lo planteado por la OCDE (2005), que describe las competencias clave. Las competencias básicas comprenden las nociones de lectura, escritura y aritmética, así como las prácticas para satisfacer las necesidades de aprendizaje.

En tal sentido, el Foro Mundial sobre la Educación (2000) propone como objetivo mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y en las competencias prácticas esenciales. La definición hace mayor énfasis en los resultados de medición de competencias, que son disciplinas fundamentales en el aprendizaje del individuo, en contraste con las competencias clave que se establecen en un ámbito o contexto específico.

Estas competencias apuntan a lo que se denomina en la política educativa como relevancia, es decir, aquello que permite el desarrollo de competencias en contextos significativos, facilitando que el individuo se adapte a las nuevas demandas, como el manejo de la tecnología y las habilidades sociales y de comunicación en el mundo actual; tal y como se plantea:

Las competencias clave son más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2005).

Los conceptos de competencia se asumen dentro de un lenguaje empresarial no pedagógico, cuya real lógica habla de la diferencia entre los más competentes y los menos competentes en mundo capitalista, los primeros logran el éxito y los segundos tienen menos oportunidades.

## Metas educativas 2021

Uno de los objetivos propuestos por la OEI (2010) engloba la idea de mejorar los resultados de las competencias básicas de todos alumnos, debido a que en las pruebas internacionales se hizo evidente que los aprendizajes son significativamente inferiores en países no avanzados y que esas falencias afectan a un 50% de los estudiantes que no alcanza el nivel para incorporarse a la vida laboral. Existe una tendencia a articular los resultados de las pruebas internacionales con la concepción misma de las competencias, uniéndolas a los requerimientos operacionales del mundo laboral en función de lograr mayores habilidades para ser más productivos.

## Postura crítica

Asumir una postura crítica implicaría escuchar diversas voces, como la de Niño y Gamma (2014), quienes proponen la construcción de un proyecto educativo cultural que forme a los individuos en un rol de transformación de su medio, comprometido con su propia formación y autoevaluación, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos solidarios, justos e incluyentes.

Al tiempo, convendría ver la forma en que Barnett (2001), citado por Niño y Gamma (2014), analiza el concepto de competencia, proponiendo la formación de habilidades desde los propios intereses de los estudiantes, en una relación directa entre el mundo interno y el de su contexto, asumiendo que las prácticas pedagógicas deben reflexionar alrededor de las problemáticas que viven los estudiantes en su ámbito familiar, del barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país. Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas; convendría analizarlas integrando activa y críticamente la visión de los estudiantes, para construir acuerdos intersubjetivos entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo.

## De la medición de resultados a la evaluación formativa

**Tabla 3.** El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Pruebas estandarizadas	Estándares y pruebas como instrumentos de medición de resultados y rendición de cuentas	Pruebas PISA y la medición de competencias	Las pruebas estandarizadas no son el único elemento que mide la calidad	Evaluación formativa de competencias

Fuente: Adaptación propia, a partir de PREAL (1998), OCDE (2005), OEI (2010) y Álvarez (2011)

### La rendición de cuentas en los sistemas de evaluación de la calidad

La propuesta de la CEPAL-UNESCO (1996) busca transformar la educación a través de la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional. La estrategia supone vincular el desarrollo (crecimiento económico sostenido) y la democracia (participación ciudadana). Las políticas buscan responder a la equidad y al desempeño, entendiendo la primera como relacionada con la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, y refiere la segunda a la eficacia y la eficiencia en la ejecución de los proyectos educativos.

Una de las acciones que permitirían el desarrollo de la política es el establecimiento de formas de evaluar los resultados, para estimular una gestión responsable de los centros educativos en el marco de la descentralización, que busca su autonomía para desarrollar los programas educativos en términos de pertinencia, responsabilidad y eficacia. Para que se logre la descentralización se requiere de un sistema de información y evaluación del rendimiento escolar, y tales sistemas son instrumentos de rendición de cuentas en la medida en que permiten auditar el manejo de recursos y el mejoramiento, o no, de los resultados en los centros educativos.

Lo primero a establecer son sistemas de información y evaluación de la educación básica y media, a fin de garantizar la calidad de este nivel educativo, que es central en la formación de habilidades y aptitudes básicas. Los sistemas de medición deben ser periódicos y medir el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia del sistema de enseñanza (CEPAL-UNESCO, 1996).

Los sistemas de evaluación en la era de la rendición de cuentas se convierten en herramientas de medición de un Estado evaluador que dirige el control desde su poder frente a los centros educativos.

### Los estándares y las pruebas estandarizadas son fruto de un discurso de medición, rendición de cuentas y de la necesidad de control externo del Estado

En el informe de PREAL (1998) se reconocen algunas problemáticas que dificultan el logro de los objetivos en temas de calidad, cantidad y equidad en la educación en América Latina. Una de ellas es la falta de estándares en los aprendizajes requeridos y la ausencia de evaluación del rendimiento. Los estándares y las pruebas estandarizadas son un llamado a dar resultados medibles y claros, tanto al Estado, como a las personas que hacen parte de las comunidades educativas; dentro de las recomendaciones se encuentra que:

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América y el Caribe deben participar en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países (PREAL, 1998).

En ese sentido, impera la auditoría a los sistemas educativos para mostrar resultados permanentemente; tal como sucede con la utilización de pruebas estandarizadas, que se han convertido en un elemento fundamental para la medición de la calidad educativa, mientras la rendición de cuentas se convierte en un motor político, en la medida en que monitorea constantemente los parámetros de medición en las pruebas.

### La prueba internacional PISA y la medición de competencias

Una de las pruebas internacionales más importante es la PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), programa creado por los países miembros de la OCDE en 1997 para conocer los resultados de los sistemas educativos en un marco internacional. Algunos de los principales impulsos para elaborar las pruebas PISA se basan en el concepto innovador de competencia, que se preocupa por la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas, considerándolo relevante para un aprendizaje para la vida, y no limita a las pruebas a evaluar las competencias curriculares transversales, sino que también pide reportar la motivación para aprender, las propias creencias y las estrategias de aprendizaje (OCDE, 2005).

PISA define las competencias en lectura como la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr las propias metas y participar en la sociedad; al tiempo, plantea la competencia matemática como la capacidad de identificar y comprender el rol de las matemáticas en el mundo, haciendo juicios bien fundamentados y usando las matemáticas de forma tal que se logren satisfacer las necesidades de la vida propia, como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo; mientras que la competencia científica es descrita como la capacidad de usar el conocimiento científico, identificando las cuestiones científicas y llegando a conclusiones basándose en la evidencia, para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana (OCDE, 2005).



La prueba PISA se convierte así en hecho muy significativo en el contexto de la construcción de la política educativa, en momentos en que los Estados buscan un mayor control sobre las instituciones educativas desde la perspectiva de rendición de cuentas. Entre rankings y clasificaciones se debilita el verdadero sentido pedagógico de la evaluación y de la calidad educativa, tal como plantea Castaño (2015):

Es una forma de control y reglamentación que descontextualiza y rechaza la vida de las escuelas y aulas con sus haceres, memorias, procesos y particularidades históricas, culturales, democráticas y económicas [...] fortaleciendo a la par la injerencia y la toma de decisiones eficiente de tecnócratas y auditorías [...] penalizar a los centros y poblaciones clasificadas con peores resultados, responsabilizándolas de sus fracasos sin mirar más allá de los informes ejecutivos presentados.

### Metas educativas 2021

Uno de los objetivos de la propuesta de la calidad de la enseñanza, planteado por la OEI (2010), engloba la idea de mejorar en un 50% las cifras de las pruebas internacionales para los estudiantes que no alcanzan a incorporarse a la vida laboral:

Hay que destacar que las evaluaciones internacionales no solo señalan el importante porcentaje de alumnos que no supera los niveles considerados básicos, sino que el porcentaje de alumnos que se sitúa en los niveles más altos es inferior a la media de los países participantes en PISA. Por ello se ha incluido la meta específica, que tiene como objetivo mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales tanto en los niveles inferiores como en los superiores

(OEI, 2010).

Sigue existiendo una obsesión por mantener indicadores cumplidos para brindar resultados que se vinculan al rendimiento de los estudiantes como señales de la calidad educativa. Al tiempo, se promueven los sistemas de evaluación de la mano de la estandarización para lograr comparaciones, *rankings* y clasificaciones que deciden la vida de las instituciones educativas de una manera simplificada.





### Postura crítica

Frente a lo presentado resulta oportuna la opinión de Álvarez (2011), para quien la evaluación por competencias debe estar al servicio de quien aprende, mientras brinda información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de saberes. La evaluación es una oportunidad para la mejora y no solo un instrumento de control, y debe ser resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. Así, se reconocerá que solo en la participación, el diálogo y el intercambio se superan las dificultades, incluidos los errores. En la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aprendemos con la evaluación.

## Conclusiones

Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la medición y sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas estandarizadas. Existe una predominancia del discurso neoliberal, liderado por los organismos internacionales, con unos intereses claramente económicos y políticos. El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial “adecuado”<sup>4</sup> a las instituciones educativas, que son las directas implicadas en rendir cuentas para dar o no continuidad a sus programas y proyectos institucionales.

4 Adecuado para la mirada empresarial, es decir, se exige a las instituciones educativas resultados a través de estadísticas en función del rendimiento de los estudiantes.

La calidad, la competencia y las pruebas estandarizadas surgen en un contexto mercantil, desde una mirada técnica que resuelve el Estado para responder a la política internacional y a la globalización. La medición de las competencias se convierte así en el indicador más importante de la calidad educativa, mientras la rendición de cuentas hace parte de la política de descentralización que establece maneras de evaluar resultados de una buena gestión. Los sistemas de evaluación se transforman entonces en instrumentos de rendición de cuentas para el manejo adecuado de recursos y resultados.

La calidad educativa deberá abordarse desde de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales, tendrá que acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades en los distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconocerá activamente cuando participe con otras comunidades y se dirija a la acción emancipadora. Se trata de incluir acuerdos intersubjetivos, sociales y políticos de los sectores implicados.

Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas, y deben ser analizadas por los estudiantes de una manera activa y crítica, de tal forma que sea posible construir intersubjetividad entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo. En tal sentido, la evaluación es una oportunidad para mejorar y no solo un instrumento de control, por lo que debe ser el resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. El sentido de la evaluación se piensa en términos de aprendizaje.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Obtenido desde <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> Mayo 3 de 2017.
- Álvarez, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 225-230.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Castaño Villar, F. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, p. 59.
- Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre EPT. (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Una visión para el decenio 1990*.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Duer, C. (2014). *Diálogo con Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir con Nuestros Compromisos Colectivos*. París: Unesco.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Niño, L., y Gamma, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: Fundación Santillana.
- Programa de la Reforma Educativa para América Latina (PREAL). (1998). *El futuro está en juego. Informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe*. Santiago: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE).
- Tiana, F. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 7, No. 22.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Obtenido desde [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMITE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMITE_S.PDF)
- UNESCO. (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco.
- UNESCO. (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: Unesco.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Unesco.
- UNESCO - LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO, OERALC. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000. Proyecto Principal de Educación*. Santiago: Sistema Regional de Información.
- UNESCO, OREALC Santiago. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>





## Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades

Learning-Service: an educational practice that favors the strong participation of minors in the construction of cities

Aprendizagem-serviço: uma prática educativa que favorece a intensa participação dos menores na construção das cidades

Domingo Mayor Paredes

Domingo Mayor Paredes<sup>1</sup>

1 Miembro del Grupo de Investigación HUM-267- ICUFOP. Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura- España. Doctorado en Educación, Universidad de Almería-España; correo electrónico: domingomp@unex.es

Fecha de recepción: 14 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

### Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio enfocado hacia el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio para favorecer la participación de los menores en la construcción de su entorno. La investigación tomó como eje de estudio un proyecto que se implementaba en aula de primaria, donde participaron diversos agentes socio-educativos. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y distintos instrumentos como estrategias para la recolección de información. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto positivo producido en la participación de los menores y en el entorno.

**Palabras clave:** *Aprendizaje-Servicio, participación de menores, relaciones colaborativas escuela-comunidad, aprendizajes significativos, ciudades educadoras.*

### Abstract

This paper presents the partial results of a study focused on analyzing the influence of Learning-Service projects to favor the participation of minors in their environment construction. The research took as axis of study a project that was implemented in primary classrooms, where various socio-educational agents participated. The case study was used as a research methodology and different instruments were used as collection data techniques. The results obtained show the positive impact on the children's participation and environment.

**Key words:** *Learning-Service, participation of minors, collaborative relationships school-community, significant learning, educating cities.*

### Resumo

O trabalho apresenta os resultados parciais dum estudo focalizado no análise da influência que tem os projectos de Aprendizagem-serviço na participação dos menores na construção do entorno. A investigação tomou como eixo de estudo um projeto que foi implementado nas aulas de ensino primário e onde participaram diversos agentes socioeducativos. Utilizou-se o estudo do caso como metodologia da investigação e diversas ferramentas como estratégias para a coleta de dados. Os resultados obtidos permitem constatar o impacto positivo produzido na participação dos menores e no entorno.

**Palavras chave:** *Aprendizagem-Serviço; participação de minore; relações colaborativas escola-comunidade; Aprendizagens significativas, cidades educadoras.*

## Introducción

La conexión entre la escuela o educación formal y la comunidad-ciudad es una idea que ha ido madurando debido a los procesos sociales y educativos que se han ido entrelazando, así como a la identificación y análisis de diferentes prácticas educativas que se estaban implementando fuera del entorno escolar y a la evolución del pensamiento pedagógico (Carbonell, 2014; Dewey, 1950; Freire, 1983; Olsen, 1951; Trilla, 2005, etc.), que pasó de observar y analizar los fenómenos educativos en el ámbito escolar, a significar dichos fenómenos desde una perspectiva holística e integradora.

El reconocimiento progresivo de los espacios múltiples y heterogéneos que iban configurando el nuevo universo educativo<sup>2</sup>, por parte de instituciones internacionales y nacionales y de estudiosos de la educación (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990; Carbonell, 2014; Delors, 1996; Trilla, 1993); su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, sociología, psicología, etc.; el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación; la necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados de un territorio; la invalidez de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc., son algunos elementos que han incidido: por un lado, en la reconfiguración del concepto de educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar; y, por otro, en la búsqueda de nuevas formas de hacer y relacionarse, orientadas a promover sinergias para aprovechar el potencial educativo de las comunidades físicas y virtuales donde la escuela es considerada como un nodo<sup>3</sup> más (Puig, 2009; Subirats, 2002) del conjunto de nodos que conforman el tejido de redes por donde transitan las personas y grupos humanos a lo largo y ancho de su vida.

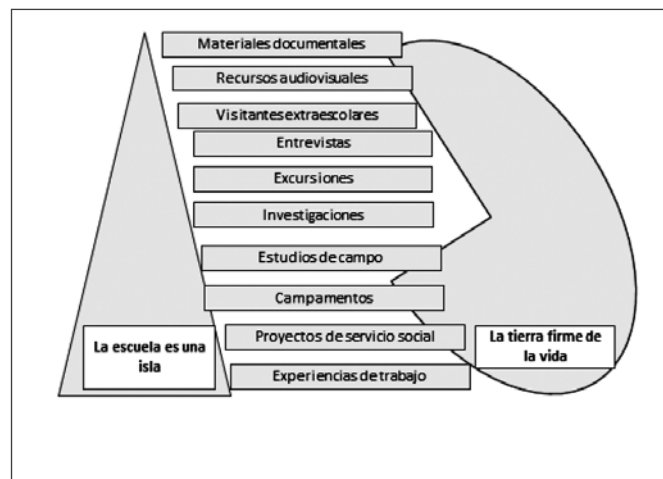
Así, siguiendo a Trilla (1995) y Puig (2009) se pueden diferenciar cuatro momentos con diferentes niveles de articulación en el devenir histórico de la institución escolar:

2 El *universo educativo* está conformado por los distintos ámbitos por donde circula la educación: formal, no formal e informal. En él se incluyen los diferentes agentes, instituciones, procedimientos, temáticas, etc. con influencia en el desarrollo individual y social (Trilla, 1993).

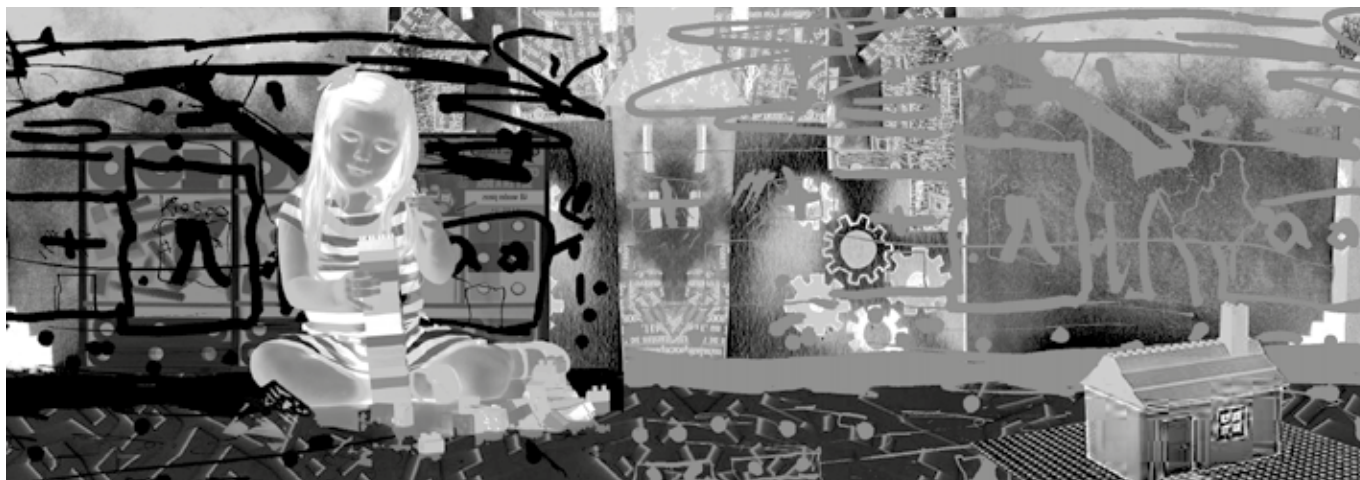
3 Cada uno de los puntos que permanecen fijos en un cuerpo vibrante. En una cuerda vibrante son siempre nodos los extremos, y puede haber varios nodos intermedios (Diccionario de la Real Academia Española, 2012).

- a) La escuela encerrada en sí misma. En este primer momento la escuela tradicional piensa que tiene el saber y los valores necesarios que necesitan los jóvenes. Esta imagen acabada del saber y los valores permite que la escuela se cierre sobre sí misma, creyendo tener toda la cultura relevante; el dispositivo no espera nada de la realidad que la circunda
- b) La escuela abierta al medio. Este segundo momento representa los postulados de la escuela activa, que considera que el saber y los valores son herramientas en continua evolución. Los mismos deben servir para que menores y jóvenes se adapten de forma crítica al medio y aprendan a vivir de modo cada vez más feliz y justo. Se concibe la escuela como preparación para la vida y, por ello, debe tender puentes (Figura 1) que la pongan en relación con la comunidad. En este sentido, Olsen (1951, p. 12) planteaba que: “La escuela moderna debe aprender a utilizar la comunidad como un laboratorio y libro de texto vivientes para conformar la vida personal y cívica”.

Figura 1. Diez puentes entre la escuela y la comunidad



- c) El medio es educativo. Un tercer momento está vinculado al reconocimiento del potencial educativo del territorio socio-cultural y económico donde se desenvuelven las personas y grupos humanos. Así lo pusieron de manifiesto distintos informes internacionales, dando lugar a la configuración de las tres categorías que conforman el universo educativo actual: educación formal, no formal e informal, para representar las



múltiples y heterogéneas prácticas educativas que se estaban implementando al margen del contexto escolar. Desde esta perspectiva, se concibe el medio como:

Un libro abierto que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizajes y a la socialización (Carbonell, 2014, p. 32).

- d) El medio es una red educativa. El cuarto momento supone un avance cualitativo en relación a la forma de trabajar en el territorio. La evaluación de los procesos puestos en marcha indica la insuficiencia de la escuela y, demás entidades, proyectos o influencias educativas de la sociedad en sí mismas, para dar respuestas eficaces a las nuevas demandas sociales, por lo que hay que avanzar en acciones que se sirvan de todas las redes de aprendizaje en la comunidad (Mayor y Rodríguez, 2015; Subirats, 2002). En esta línea de pensamiento van aflorando prácticas educativas donde la escuela y distintas instituciones públicas y sociales trabajan colaborativamente, orientadas por objetivos comunes: programas de desarrollo comunitario, ciudades educadoras, planes educativos de entorno, comunidades de aprendizaje, y los proyectos de Aprendizaje-Servicio, una práctica educativa sustentada en una doble intencionalidad: pedagógica y social, que ha servido como marco teórico del proyecto objeto de indagación que analizamos en este trabajo.

### Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa de naturaleza multidimensional e interdisciplinar

Rastreando en los albores del siglo XX podemos identificar diferentes autores, postulados teóricos y prácticas que configuran las distintas líneas de intersección o itinerarios que dibujan este universo en construcción. Diversos estudiosos (Máximo, 2010; Puig y Palos, 2006) plantean que es posible encontrar los primeros antecedentes de esta metodología en el surgimiento, a principios de siglo XX, de la corriente educativa liderada, entre otros, por Dewey y James. Dewey defendía el “aprender haciendo”, y James propuso el servicio civil a la comunidad en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil. En la institución universitaria dirigida por Dewey (Antioch College, EEUU) se inició en 1921 el programa de servicio comunitario: “considerado el pionero del aprendizaje-servicio” (Tapia, 2001, p.7). En dicha entidad el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otras áreas afines.

También las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire influyeron significativamente en los pioneros del ApS, tanto en EEUU -donde estuvo exiliado algunos años-, como en América Latina. En muchos de los planteamientos teóricos recogidos en algunas de sus obras (*Pedagogía del oprimido*; *La educación como práctica de la libertad*, etc.) se pueden apreciar las conexiones con las dimensiones estructurales del ApS, planteadas desde una concepción fuerte (Díaz, 2006). Su concepto de *praxis*, como suma de reflexión

y acción, está vinculado con el mapa conceptual del ApS; para Freire (1983) la teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica separada de la teoría es activismo ciego. También ha sido influyente su concepción del hombre, del mundo y de la educación. En esta línea plantea que la educación debe servir a los hombres y mujeres para leer la realidad, insertándose cada vez con mayor conciencia en ella para poder transformarla.

Por otro lado, el ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas, como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990, citado en Martínez, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.), y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado un “consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y c) El protagonismo fuerte del alumnado durante el diseño, implementación y evaluación de las acciones educativas. Por su parte, en el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos:

Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (2006, p. 4).

Los proyectos de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social (Pérez, 2012). Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes o útiles, y en la incapacidad del alumnado

para transferir y generalizar lo que aprende a situaciones de la vida real. En cambio, los aprendizajes en las acciones de ApS, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, es decir: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido.

Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad, y para ampliar conocimientos, sensibilidades y afectos. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversos agentes y agencias educativas.

### La implicación fuerte de los menores en la construcción de su entorno

La “participación” puede ser concebida como un constructo borroso que regula y se manifiesta de diferentes formas en diversos ámbitos del vivir humano en las sociedades democráticas. En el universo educativo, el “tomar parte” puede interpretarse de distintos modos: como derecho, objetivo, proceso, medio, contexto, etc. (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009), significando con ello la diversidad de finalidades que persiguen las acciones que se implementan en los ámbitos de la educación formal y no formal.

En el contexto de la educación escolar, el término se viene utilizando, en general, como un mecanismo burocrático al servicio de la gestión. En este sentido, Feito plantea que “todos los estudios que han analizado la participación del alumnado refieren una situación que oscila entre la sumisión y la indiferencia” (2011, p.112). Así mismo se emplea, en el ámbito del aula, para describir situaciones que conllevan desiguales niveles de implicación del alumnado: escuchar, opinar, gestionar algo, estar apuntado a, o ser miembro de, tomar decisiones, etc. Lo cual destaca la existencia de múltiples formas, tipos, grados y ámbitos de participación (Trilla y Novella, 2001). Para clarificar el punto se vienen desarrollando varios análisis (*Tabla 1*) que señalan las características de los diversos tipos de participación y diferentes grados de implicación que conllevan.



**Tabla 1.** Distintos niveles de participación de los y las menores según diversos autores

Hart (1993)	Manipulación, Decoración y Simbolismo	Informados Consultados	Inician adultos y comparten con menores	Decisiones compartidas con los adultos
Casas (2008)	Informados	Escuchados	Participan en las decisiones	Se respetan las decisiones
Shier (2001)	Escuchados	Consultados	Involucrados en la toma de decisiones	Decisiones compartidas
Trilla y Novella (2001)	Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Meta-participación
Fielding (2011)	Fuente de información	Agentes	Co-investigadores	Creadores de saber
Rubio, et al. (2015)	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
(Contínium: Menor.....Mayor)				

Fuente: Elaborado por el autor

De los modelos de participación expuestos, conviene señalar algunas cuestiones: En primer lugar, los diversos tipos de participación reflejan, por un lado, distintas maneras de intervenir cualitativa y cuantitativamente, ya que favorecen desiguales niveles de implicación, así como la puesta en acción de distintas capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales. Por otro lado, evidencian la concepción de educación, alumnado o participantes y de práctica educativa que tiene la institución o personas encargadas de llevar a cabo la acción.

En segundo lugar, las formas de participación no son excluyentes, pues aquella cerrada o débil puede ser necesaria, en un primer momento, para el progreso hacia formas de participación más complejas, fuertes o compartidas. En este sentido, es importante identificar cómo y para qué se ponen en marcha los procesos participativos y el grado de protagonismo que asumen los participantes, ya que puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes (Susinos y Ceballos, 2012).

En último lugar, las prácticas educativas orientadas a favorecer la participación fuerte o negociada de los individuos, conciben a la misma como un objetivo y proceso de aprendizaje. Como plantean Llena, Parcerisa y Úcar, ser parte o tomar parte de una acción educativa es “un proceso en forma de bucle continuo a través del cual las personas aprendemos a participar participando. Y, participando, aprendemos a ser personas y miembros de una comunidad concreta” (2009, p. 124).

La participación en los proyectos de ApS se piensa desde una dimensión fuerte y negociada, debido a que es una de sus señas de identidad, junto a la vinculación de los aprendizajes y el servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, a partir

de la cual se configuran los mismos. En este sentido, el ApS se postula como una pedagogía de lo significativo y de lo que abre nuevas posibilidades (Puig y Palos, 2006), donde los participantes se involucran en asuntos públicos, asumiendo la responsabilidad que de ellos se deriva en las distintas etapas del proyecto: desde la elección del tema sobre el que se trabajará, hasta la ejecución de las acciones planeadas y la evaluación de la experiencia.

Además, la participación es planteada como un proceso de aprendizajes múltiples y multidireccionales, ya que las prácticas de ApS se articulan como un escenario complejo donde confluyen distintos elementos (grupo de iguales, relaciones con personas de la comunidad, actividades en el medio real, aprendizajes orientados a la acción, reflexión de las experiencias, etc.). Todo ello favorece que los protagonistas vayan desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales.

## Metodología

### Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo público, ubicado en un barrio socialmente desfavorecido, alejado del centro de la ciudad y catalogado por las administraciones públicas como Zona con Necesidades de Transformación Social, debido a las situaciones de exclusión social que vive una parte significativa de la población: altos índices de desempleo, escasos niveles de formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de absentismo escolar en primaria y abandono escolar en secundaria, etc. (Junta de Andalucía, 2005).

**Imagen 1.** Vista panorámica área de El Puche, se pueden apreciar algunas de las barreras arquitectónicas que lo separan del resto de la ciudad



Fuente: Agencia de Vivienda y Rehabilitación de Andalucía (2012)

En este contexto se viene implementado un programa de políticas públicas en materia de vivienda, que se materializó en el Plan de Reforma del Barrio. Con el mismo se pretende mejorar la calidad de vida de la población y, para ello, se han diseñado distintas actuaciones urbanísticas que van acompañadas de un trabajo socioeducativo con la población. Una de esas acciones socioeducativas está configurada por el *Programa Pedagogía del Hábitat*<sup>4</sup> que tiene, entre otros objetivos, promover sinergias entre las distintas instituciones y profesionales que trabajan en la zona: educación, vivienda, salud, entidades sociales, universidad de Almería, etc.

## Proyecto objeto de indagación

Una de esas acciones coordinadas y puestas en marcha fue el *Proyecto socioeducativo para la rehabilitación del Parque Garlochí*<sup>5</sup>, que trabaja en un espacio público abandonado que se había convertido en un vertedero de basura.

4 [http://www.elalmeria.es/almeria/pequenos-Chanca-Puche-comodos-habitables\\_0\\_318868493.html#](http://www.elalmeria.es/almeria/pequenos-Chanca-Puche-comodos-habitables_0_318868493.html#)

5 Para más información sobre el proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=Hyfb1FU8WcQ&t=960s>

**Imagen 2.** Lo que hace algunos años era un parque infantil, ahora se ha convertido en un espacio público deteriorado y sin interés para los menores y sus familias



Fuente: Fotografía del autor

Para la rehabilitación del espacio se cuenta con la colaboración de distintos agentes e instituciones y se ha estructurado un proyecto de Aprendizaje-Servicio que tiene como propósitos: Promover sinergias educativas entre la escuela-comunidad-universidad; favorecer la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica, y desarrollar metodologías innovadoras que promuevan aprendizajes significativos y útiles, dirigidos a la mejora de los espacios públicos.

**Figura 2.** Ámbitos donde se ha implementado el proyecto



Fuente: Elaborado por el autor



## Enfoque metodológico

De acuerdo con el propósito del estudio, se optó por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, ya que favorece la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores y, además, aporta una mirada de los problemas educativos más amplia, rica y completa, pues toma en cuenta el contexto donde se producen los hechos (Pérez, 2001). Se utilizó el estudio de caso, con el propósito de comprender y explicar la singularidad y complejidad de un fenómeno singular: “La influencia de los proyectos de ApS en la participación fuerte del alumnado orientada a mejorar su entorno” (Stake, 2010).

## Participantes

Los informantes que han participado, previo consentimiento informado, han sido: 9 profesores y 16 alumnos de primaria que ejercían como representantes de alumnos de 8 aulas comprendidas entre 3° y 6° grado; 6 alumnos y 1 profesora de Educación Social de la universidad y 2 representantes de entidades sociales. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos y la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar positivamente (Stake, 2010).

## Instrumentos y procedimiento

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar, contando con la presencia del investigador en el aula, y en otros lugares del barrio, dos días a la semana durante cuatro horas diarias, con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, para lo cual utilizamos diversos métodos cualitativos, tomando como derrotero lo propuesto por Taylor y Bogdan (1992):

- a) La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en distintos espacios del barrio, utilizados por el alumnado durante el trabajo en el Parque Garlochí.
- b) La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras, maestros y alumnado de primaria, a la profesora y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería, y a representantes de entidades sociales del barrio.
- c) La entrevista semiestructurada grupal fue destinada al alumnado de primaria y de la universidad.
- d) El análisis de documentos se centró en el Plan de Rehabilitación del Barrio, el Proyecto Educativo de Centro, el Programa de la asignatura de Innovación Educativa, el Diario de prácticas del alumnado de la Universidad y en distintos materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria.

Los datos obtenidos en el curso de la acción fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido, con el interés de configurar las categorías o asuntos más relevantes. Para ello se llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos, que permitió identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente conformar las temáticas que se presentarán en una tabla posteriormente.

Con el propósito de intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Pérez, Galán y Quintanal, 2012), y de eliminar el sesgo del investigador, las observaciones y entrevistas fueron grabadas en vídeo para, posteriormente, realizar la transcripción literal de todo el material recogido, presentándose la misma a los informantes para obtener su validación.

Con la intención de conseguir una información rigurosa, se han seguido los criterios de confiabilidad propuestos por Guba (1989): credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibili-

dad de la investigación. Para ello se han utilizado diversas estrategias: contextualización del objeto de estudio; registro audiovisual de la información alcanzada; validación de las transcripciones por los informantes y triangulación entre los distintos instrumentos de recogida de información y entre las diversas fuentes utilizadas. Por tanto, la información expuesta en el siguiente apartado es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de obtención de datos.

## Resultados

Los resultados de tipo cualitativo se expresan de manera narrativa, sistematizados en función del grupo de actores que toma la palabra y con descripciones de algunos de los asuntos más significativos que fueron aflorando durante la investigación.

### Menores enganchados en un proceso educativo al que pueden dotar de sentido y sentirse reconocidos

Después de las primeras sesiones formativas, realizadas en el aula de música del centro escolar, los representantes de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º informaron a sus compañeros de aula de las actividades realizadas y de su participación en la rehabilitación del Parque Garlochí, ello motivó a que muchos menores quisieran participar en el proyecto. Durante el recorrido por el centro, hasta llegar al aula donde se desarrollaba la actividad, el Educador Social, coordinador del proyecto, recibía múltiples peticiones: “¿puedo participar yo en el arreglo del parque?”, era una pregunta que se repetía continuamente durante la estancia en el colegio (D.O)<sup>6</sup>.

El interés despertado en los menores del colegio (Tabla 2) provocó que la Jefa de Estudios, responsable de la planificación de las salidas al barrio, se replanteara el proyecto inicial, modificándose el número de salidas y ampliándose los grupos que participarían en distintas actividades relacionadas con la rehabilitación del parque (limpieza, pintura, entrevistas, decoración, etc.). El interés inicial de algunos de ellos estaba centrado en la realización de una actividad ubicada fuera de la rutina marcada

por el *currículum* del centro. Muchos de los menores planteaban: “El colegio es aburrido; se habla de muchas cosas que yo no sé, ni me interesan, etc.”. A medida que avanzaba el proceso, y se abrían espacios de reflexión sobre la práctica, fueron aflorando intereses relacionados con el compromiso, la solidaridad, el cuidado y la diversión.

**Tabla 2.** Aspectos significativos que destaca el alumnado de Educación Primaria

Asuntos que destacan	Nº de alumnos/as
<b>1. Razones de la participación:</b> -Para construir un sitio donde los niños puedan jugar -Para tener un barrio limpio y saludable -Porque el colegio es aburrido	14 10 8
<b>2. Aprendizajes adquiridos:</b> -Trabajar en equipo -Elaborar mezcla, pintar, hacer entrevistas, etc. -Compartir -Mayor conocimiento del barrio	10 10 8 6
<b>3. Autoevaluación del interés:</b> -Interés alto en participar	16
<b>4. Sentimientos despertados:</b> -Muy bien. Porque he participado en el arreglo del parque -Feliz. Porque hemos trabajado muy bien juntos	13 10
<b>5. Pedido a los vecinos:</b> -Que lo cuiden (que no lo rompan, que no tiren basura al suelo, etc.)	16
<b>6. Pedido al Ayuntamiento:</b> -Que ponga papeleras y que lo limpie -Que ponga vigilancia	11 5
<b>7. Palabra o frase que simboliza la experiencia:</b> -Esfuerzo -Satisfacción por el arreglo -Participación -Diversión	8 7 6 6

Fuente: Elaborado por el autor

Otro asunto relevante fue el deseo de los y las menores de realizar entrevistas a distintos profesionales del barrio y al vecindario. Esta actividad, que denominaban como “hacer de periodistas” (Ent. A.P. 2), les brindaba la posibilidad de reconectar con la lecto-escritura comprensiva, ya que tenían que recoger las opiniones de personas conocidas sobre un asunto que ellos consideraban importante: “la construcción de su parque” (Ent. A.P. 4) y, posteriormente, analizar las respuestas. Así mismo era una oportunidad de sentirse reconocidos y valorados por personas significativas del barrio: “He entrevistado a la

6 Abreviaturas utilizadas en el trabajo: Diario de Observación (D.O); Entrevista Profesorado Primaria (Ent. P. P); Entrevista Alumnado Primaria (Ent. A. P.) y Entrevista Alumnado Universitario (Ent. A. U).

enfermera y a mi médica y les ha gustado mucho lo que estamos haciendo”, le comentaba efusivamente una menor a un grupo de compañeras (D.O).

**Imagen 3.** Alumnas<sup>7</sup> de primaria, acompañadas por su maestra, entrevistan a la doctora del Centro de Salud



Fuente: Fotografía del autor

A pesar del esfuerzo físico realizado durante la rehabilitación del Parque: limpieza del espacio, hacer mezcla, pintar y decorar las paredes, además de la realización de entrevistas y fotografías: “Los y las menores preferían salir a trabajar antes que participar en las actividades curriculares” (Ent. P.P.1). En este sentido, la Jefa de Estudios del colegio planteaba: “Tenemos que empezar a pensar cómo mejoramos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que los menores vengan contentos a la escuela. Con este proyecto hemos aprendido mucho”.

En este orden de ideas, el profesorado entrevistado (9), que participó durante la fase de implementación, destacaba las siguientes fortalezas del proyecto: “Ha despertado el deseo de aprender y la asistencia regular del alumnado al centro”; “ha promovido la implicación de los menores en el conjunto de las actividades”; “se ha producido una alta implicación del profesorado”, así como “la utilidad social y educativa del proyecto”.

7 Para la utilización de las fotografías que aparecen en este trabajo hemos obtenido la autorización de los padres a través del centro educativo, así como el permiso de las personas mayores de edad que aparecen en las mismas. Hemos optado por la introducción de las imágenes porque, como plantean Taylor y Bogdan: “Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden [...] Al lector le proporciona una sensación de estar allí, viendo directamente el escenario y a las personas” (1992, p. 148).

Asimismo, el alumnado universitario, que al principio era reticente a participar en el proyecto por la imagen mental que se había ido construyendo en base a algunas noticias sensacionalistas de algunos medios de comunicación, ya que nunca había visitado el barrio, exponía: “A través de estos proyectos los menores aprenden a trabajar en grupo, valores y a cuidar y participar en su entorno” (Ent. A.U. 5); “Me ha sorprendido positivamente el interés mostrado por los niños y su gran implicación en las actividades” (Ent. A.U. 2).

**Imagen 4.** Menores realizando tareas de pintura y decoración en el parque diseñado por ellos



Fuente: Fotografía del autor

Durante la experiencia los menores aprendieron a organizarse en pequeños grupos para llevar a cabo las distintas tareas implícitas en el proyecto propuesto por ellos. Cuando se les preguntó por los aprendizajes adquiridos, las respuestas más repetidas estaban vinculadas al trabajo en equipo, la elaboración, la mezcla y pintura, la realización de fotografías y vídeos, compartir el trabajo con compañeros y un mayor conocimiento del barrio. Este último asunto fue analizado con el alumnado en varias sesiones formativas (D.O) en las que se investigó la corresponsabilidad de distintos agentes (vecinos, administración pública y profesionales) y el uso y cuidado de los espacios públicos. Luego los menores decidieron emprender una campaña de sensibilización que consistía en el diseño y pegada de carteles en distintos lugares del barrio, en una carta dirigida al Alcalde y en una nota de prensa<sup>8</sup> que hiciera visible su trabajo (D.O).

8 <http://www.noticiasdealmeria.com/noticia/76901/capital/ninos-y-jovenes-de-el-puche-rehabilitan-el-parque-garlochi-tras-un-proceso-participativo-con-las-familias-del-barrio-.html>

Generar espacios y tiempos para que las voces de los menores se reconozcan y valoren posibilitó un nivel elevado de compromiso y de satisfacción del alumnado en las acciones implementadas. Cuando se preguntó al respecto los niños exponían: “Me he sentido muy bien, porque hemos trabajado en un proyecto diseñado por nosotros que va a servir para que los pequeños puedan jugar” (Ent. A.P. 6). “Me siento feliz porque hemos trabajado muy bien juntos en algo que nos gustaba” (Ent. A.P. 10).

**Imagen 5.** Los y las menores crean juegos populares en el parque Garlochí



Fuente: Juan Enrique Moya Bernal

Interés, compromiso y satisfacción de los menores fueron algunos asuntos señalados por el profesorado de primaria que acompañaba las salidas; al tiempo, planteó las siguientes propuestas de mejora para el próximo proyecto: “Incluir el proyecto en el proyecto curricular de centro” (Ent. P.P. 2); “Desarrollar el proyecto durante más tiempo” (Ent. P.P. 6) y “Pensar en cómo incorporar a las familias” (Ent. P.P. 3). Ideas que se fueron construyendo a partir del establecimiento de relaciones colaborativas entre diversos agentes educativos, del campo de la educación formal y de la educación social, y de participar en acciones formativas que utilizaban otras metodologías y otros sentidos de la educación. Ello suponía abrir una brecha para repensar las prácticas escolares que, hasta ese momento, estaban instauradas en el centro (D.O).

## Conclusiones y discusión

### La participación de los menores, concebida como objetivo educativo, favorece la implicación fuerte de los mismos

A la luz de los resultados logrados en este estudio, es posible destacar dos dimensiones centrales que influyeron notablemente en la participación de los menores: las actividades conectadas a sus intereses (“La elección del servicio la hizo el alumnado”, Ent. P.P. 3) y los diferentes niveles de su implicación en las acciones que comprendían cada una de las fases del proyecto. Estos dos elementos, en la práctica, se hayan imbricados retroalimentándose mutuamente. Tomando en consideración dichas dimensiones queremos destacar algunas cuestiones.

En primer lugar, a lo largo del proceso de observación se detectó que la materialización de la participación del alumnado se va configurando en un escenario dinámico y relacional donde convergen, además de las dimensiones señaladas anteriormente, los elementos estructurales de los proyectos de ApS. Como ya se ha señalado, las prácticas de ApS se van conformando a partir de tres ejes, donde la participación activa del alumnado en las distintas fases del proyecto es considerada un elemento central de las mismas (Furco, 2007; Puig, 2009; Tapia, 2001). Aunque este marco referencial puede ser interpretado de forma diferente por distintos agentes, ofrece un escenario de posibilidad para desarrollar las capacidades de los menores como actores sociales, favoreciendo así la participación negociada o auténtica (Hart, 1993; Rubio, *et al.*, 2015), que conlleva un protagonismo fuerte del alumnado en el acontecer de la experiencia educativa.

Para conseguir el nivel de implicación fuerte, la participación de los infantes tiene que ser considerada como un objetivo educativo, el cual se oriente a favorecer la adquisición progresiva de capacidades complejas o de orden superior: Planificación de las acciones, resolución de problemas, tomas de decisiones, aprender a aprender, transferencia de los aprendizajes, etc. (Pérez, 2012), que conllevan un alto nivel de implicación y la circulación por diferentes tipos de participación (cerrada, delimitada, compartida), que en muchas actividades se conectaban. Esta observación coincide, en algunos aspectos, con investigaciones de la UNICEF que evidencian como: “con un adecuado acompañamiento adulto según el caso, los niños y niñas son capaces de planificar, gestionar y realizar cambios importantes en su medio ambiente” (Casas, *et al.*, 2008, p. 30).

Finalmente, se han constatado las bondades pedagógicas de la participación negociada. Un proceso que implica configurar las prácticas desde una relación más horizontal, y acompañar los procesos de creación y adquisición de aprendizajes de los menores generando espacios para que su voz sea escuchada en los procesos de toma de decisiones. Ello coincide con un variado cuerpo de investigaciones que señalan los beneficios de la participación activa del alumnado en las prácticas de ApS, ya que favorece la adquisición de aprendizajes significativos y útiles para conseguir mejoras en el ámbito escolar y social (Fielding, 2011; Mayor y Rodríguez, 2015; Susinos y Ceballos, 2012), así como el desarrollo de su autoestima (Furco, 2007) y la satisfacción personal (Folgueiras, Luna y Puig, 2014).

Finalmente, en relación a la prospectiva, se propone avanzar en distintas líneas:

- Indagar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados en las prácticas de ApS.
- Explorar la influencia de esta experiencia en la formación del alumnado de primaria y de la universidad a medio-largo plazo.
- Analizar la influencia de los proyectos de ApS en los cambios y mejoras producidas en el centro educativo y en la comunidad.

## Referencias

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Obtenido desde <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Casas, F., González, M., Carme, M., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar: elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), pp. 31-61. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), pp.1-15. Obtenido desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/5994Luna.pdf>
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A. (2007). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En González, A. (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp. 175-183.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., y Pérez, A. I. (Coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, 4, pp. 1-48. Bogotá: UNICEF. Obtenido desde <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Junta de Andalucía. (2005). *Actuaciones en barriadas y zonas con necesidades de transformación social*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Obtenido desde [http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Zonas\\_Transformacion\\_Social/Publicacion/memoria\\_2005/Memoria\\_Barriadas\\_2005.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Zonas_Transformacion_Social/Publicacion/memoria_2005/Memoria_Barriadas_2005.pdf)
- Llena, A., Parcerisa, A., y Úcar, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Martínez, O. A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640. Obtenido desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>

- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), pp. 262-279. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista Científica Tzboecoén*, 5, pp. 108-125. Obtenido desde <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Obtenido desde [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)
- Olsen, E. (1951). *La escuela y la comunidad*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 357, pp. 60-63.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), pp. 111-126. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: Aperturas, oportunidades y obligaciones. *Children Society*, No. 15, pp. 107-117. Obtenido desde [http://www.harryshier.net/docs/Shier-Caminos\\_hacia\\_la\\_Participacion-Inglaterra-2001.pdf](http://www.harryshier.net/docs/Shier-Caminos_hacia_la_Participacion-Inglaterra-2001.pdf)
- Subirats, J. (2002). El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas. *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 21-50.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, No. 359, pp. 24-44.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1995). La escuela y el medio: una reconstrucción sobre el contorno de la institución escolar. *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 7, pp. 73-106. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705054>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26, pp. 137-164. Obtenido desde <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56924/1/502327.pdf>







## Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de  
artículos para la revista Educación y ciudad

El Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico, IDEP, invita a presentar artículos para la Revista *Educación y Ciudad*. El IDEP espera contribuir con esta publicación a la consolidación de una comunidad académica en

educación, al fortalecimiento de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, a la producción de conocimiento educativo y pedagógico y a la transformación de las prácticas pedagógicas hacia la construcción de ambientes educativos de inclusión.

## Características generales

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que incluya:
  - a. Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo.
  - b. “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
  - c. Fecha en la cual el texto fue enviado.
  - d. Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).
  - e. Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, etc.
3. Las referencias (bibliografía), notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto.
4. La bibliografía deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 

**Libros:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título y subtítulo. Ciudad: editorial y, si se referencian, las páginas citadas.

**Artículos en revistas:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título del artículo. Información sobre la publicación: nombre de la revista (en bastardillas), número del volumen, número del ejemplar, número(s) de página(s).

**Artículos en periódicos:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). (Año), fecha de publicación). Título del artículo. Nombre del periódico (en bastardillas), fecha de publicación, número(s) de página(s).

**Publicaciones de Internet:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). Nombre de la publicación. Dirección (URL) de la publicación. Fecha de consulta.

Para ampliar información a este respecto, favor consultar en: <http://www.idep.edu.co/publicaciones.php?cual=2>

5. La revista Educación y Ciudad ha previsto la recepción de artículos:
  - a. De Revisión (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo). Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias.
  - b. De Investigación (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas.
  - c. De Reflexión (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
  - d. Experiencias (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
6. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
7. Los artículos podrán remitirse vía correo electrónico o en formato impreso y acompañado de un CD

## Evaluación

1. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
2. El Comité Editorial selecciona los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. En este trabajo de selección participan también los pares académicos y árbitros, quienes valoran estos aspectos en los artículos y valoran académicamente si se acepta o no.

## Cesión de derechos de publicación

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma.
2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que: 1. Como contraprestación por la inclusión de su documento en la revista y/o en páginas web, cada autor o coautor recibirá un ejemplar de la respectiva edición. En caso de que necesite un ejemplar adicional, deberá solicitarlo por escrito a la dirección de la revista. 2. No presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

## Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Publindex (Colciencias)  
Categoría B, Latindex  
Ulrich's  
E revist@s  
Iresie  
Dialnet  
Google Metrics  
Google Académico  
Actualidad Iberoamericana  
Donde lo público  
Credi  
Clase  
Worldcat  
Rebiun  
Ebsco

## Recepción de artículos

Para mayor información sobre las políticas de la revista y el envío de artículos:

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

Correo electrónico: [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)  
Av. Calle 26 N° 69D-91 Centro Empresarial Arrecife  
Torre Peatonal, Oficinas 805 – 806 – 402A – 402B  
Bogotá, D. C. Colombia  
Tel.: 2630603





ISSN 0123-0425  
Web-Online 2357-6286

