

ISSN 0123-0425  
Web-Online 2357-6286

■ educación ■  
■ y Ciudad ■ 34

Políticas  
Públicas  
Educativas:  
Trayectorias y Desafíos

■ educación ■  
■ y Ciudad ■ 34

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

**REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N° 34**  
**Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y Desafíos**

Primer semestre: Enero - Junio de 2018

ISSN: 0123-0425 / Impreso  
2357-6286 / Web-Online

Directora General: Claudia Lucía Saénz Blanco  
Subdirector Académico (E): Edwin Ferley Ortiz Morales  
Asesores de Dirección: Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Miguel Mauricio Bernal Escobar  
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: Andrea Sarmiento Bohórquez  
Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero  
Impresión: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI  
Tiraje: 500 ejemplares

Publindex (Colciencias), Categoría B - Latindex - Ulrich's - E revist@s  
Iresie - Dialnet - ERA - DOAJ - Google Metrics - Google Académico  
Actualidad Iberoamericana - ¿Dónde lo publico?  
Credi - Clase - Worldcat - Rebiun - Ebsco

Publicación semestral del IDEP  
Correspondencia, información, canjes y suscripciones  
Avenida Calle 26 N° 69D-91. Centro Empresarial Arrecife.  
Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806.  
Teléfono PBX: (57 1) 2630603  
Bogotá D.C., Colombia  
Correo electrónico:  
educacionyciudad@idep.edu.co  
Página web IDEP: www.idep.edu.co  
Revista <http://revistas.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.

**Fe de errata**

**Revista Educación y Ciudad N° 31**

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se permite manifestar que las fotografías de las páginas 98 y 101, sin pie de foto, y de portada, tomadas por la reportería gráfica del IDEP, en una actividad de socialización del proyecto Ambientes de Aprendizaje en el Aula, mediante el cual el instituto apoyó diversas experiencias pedagógicas, se realizaron en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía y corresponden a los proyectos **Colombia, cuenta un cuento de paz y Club de lectura Apapaches**, de las profesoras Blanca Lilia Medina y Eucaris Garzón, este último utiliza la estrategia de lectura en voz alta y trabaja con el personaje Pacha la Cuenta Cuentos.

Impreso y hecho en Colombia

Políticas  
Públicas  
Educativas:  
Trayectorias y Desafíos

# Contenido

## 11 Presentación



**Políticas curriculares.  
Crítica y generación  
de alternativas desde  
la creación cotidiana**

Yolanda Gómez Mendoza



**Abordajes escolares de  
la violencia política y el conflicto  
armado en Colombia**

Diego Hernán Arias Gómez



**Efecto de la jornada escolar en  
el desempeño académico de  
los estudiantes colombianos:  
Análisis cuasi-experimental y  
de mediación estadística para  
informar la política pública de  
Jornada Única**

Claudia Ovalle Ramírez  
Jhony Alexander Villa-Ochoa  
Difariney González Gómez



**Sueño, aprendizaje y escuela.  
Ensayo preliminar para una  
relación con la política educativa**

Ubaldo Enrique Rodríguez de Ávila  
Adriano Chiombacanga Nafital  
Fabiola Rodrigues de França Campos



**Presencias y ausencias de  
la discapacidad en la escuela**

Marlem Jiménez Rodríguez



**Ser responsables de sí mismos.  
Las políticas educativas de  
los estándares, las competencias  
y los talentos**

Ruth Amanda Cortés Salcedo



**Aprender a leer y a escribir  
en el tiempo correcto?  
Disquisiciones a propósito de  
la actual política educativa en  
el área de Lenguaje**

Nylza Offir García Vera  
Carolina Beltrán Escobar



**Influencia de los organismos  
internacionales en las reformas  
educativas de Latinoamérica**

Martha Melizza Ordóñez Díaz  
Brigitte Julieth Rodríguez Mendoza



113

**Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi**

Hernando Bayona Rodríguez  
Arturo Harker Roa  
Camilo Ernesto López Guarín



129

**Lineamientos de política educativa: Entre la diferencia y la desigualdad**

Piedad Ortega Valencia  
Luis Javier Hurtado  
José Manuel González



145

**Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia**

Astelio Silvera Sarmiento  
Omar Huertas Díaz



157

**Reforma de políticas educativas, esperanza para las nuevas generaciones latinoamericanas**

José Ancízar Rodríguez Gámez



167

**Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación**

Oscar Felipe Calderón Llanos



177

**Apapaches: leer, acariciar el alma con los libros. Una micro política educativa en el aula, enmarcada en la felicidad y la expresión**

Blanca Lilia Medina



193

**Prolegómenos para una "aprendencia" desde la corporeidad**

Carlos Eduardo Pacheco Villegas



201

**Parámetros de publicación  
Revista Educación y Ciudad del IDEP**

## 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

### 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* Colombiana

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* Colombiana

marcoraulm@gmail.com

### Miguel Mauricio Bernal Escobar

*Formación Académica*

Maestría en Educación con Énfasis en

Lenguajes y Literaturas, Universidad

Nacional de Colombia. Profesional en

Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia.

*Filiación Laboral*

Asesor del Instituto para la Investigación

Educativa y el Desarrollo

Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* Colombiana

mbernal@idep.edu.co

### 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.

Magíster en Educación, Pontificia

Universidad Javeriana. Licenciada en

Educación Básica Primaria, Pontificia

Universidad Javeriana.

*Filiación Laboral*

Docente de la Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad de la

Universidad de La Salle.

*Nacionalidad* Colombiana

milenapaez@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 Colombiana  
rizoma.alejandrog@gmail.com

### María del Pilar Unda Bernal

#### *Formación Académica*

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



## Comité Científico

### 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 Uruguaya  
atezanos@club-internet.com

### Carlos Obando Arroyave

#### *Formación Académica*

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. 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*

Profesor-Investigador de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director (e) de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Nacionalidad Colombiana  
carloso@carloso-bcn.com /  
carlosoyave@gmail.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

### 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

### 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

### 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, Universidad de Madrid.

#### *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

### 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 Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad Colombiana

javierocampo11@yahoo.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

## Árbitros

### Piedad Ortega Valencia

*Formación Académica*

Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

*Filiación Laboral*

Docente, Universidad Pedagógica Nacional.

piedadortegava@yahoo.es

### Clara Inés Chaparro Susa

*Formación Académica*

Doctorado en Lógica, Historia y Filosofía de las Ciencias, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

*Filiación Laboral*

Docente, Universidad Pedagógica Nacional.

clarachaparro@hotmail.com

### Constanza Amezcua Quintana

*Formación Académica*

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

*Filiación Laboral*

Universidad Externado de Colombia.

constanza.amezcua@gmail.com

### Ana Brizet Ramírez Cabanzo

*Formación Académica*

Candidata a Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Universidad Francisco José de Caldas.

anabrizet@gmail.com

### Makyerlin Borja Maturana

*Formación Académica*

Candidata a doctora en Humanidades con mención en Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en educación.

*Filiación Laboral*

Secretaría de Educación Medellín.

mayebm@yahoo.com

### Elizabeth Porras Báez

*Formación Académica*

Maestría en Educación y Evaluación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Lengua Escrita, Universidad Santo Tomás.

Licenciatura en Pedagogía Reeducativa. Universidad "Luis Amigó".

*Filiación Laboral*

Integrante del comité editorial de la "Revista Internacional Magisterio".

Docente universitaria e investigadora en el campo del lenguaje y la gestión escolar. Pontificia Universidad

Javeriana, Bogotá y Cali. Docente y Asesora de Programas educativos de la

Secretaría de Educación de Bogotá. Autora de textos escolares.

eliporras@yahoo.com

### Oscar Alexander Ballén Cifuentes

*Formación Académica*

Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Consultor Observatorio Nacional de la Calidad Educativa y Docente SED.

oa.ballen10@uniandes.edu.co

### Matilde Frías Navarro

*Formación Académica*

Maestría en Educación. Maestría en Literatura. Especialización en diseño de textos escolares.

*Filiación Laboral*

Comité editorial Revista Internacional Magisterio.

matifrias@hotmail.com

### Gladys Milena Vargas Beltrán

*Formación Académica*

Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO- y Maestra en Educación, Instituto Tecnológico de Monterrey de México.

*Filiación Laboral*

Universidad Pedagógica Nacional.

glamivarbel@gmail.com

### Andrés Julián Carreño

*Formación Académica*

Magíster en Docencia de las matemáticas.

*Filiación Laboral*

Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá).

anjucadi@gmail.com

### 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

### Daniel F. Torres P.

*Formación Académica*

Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana.

Edición de Libros, Universidad de Buenos Aires.

*Filiación Laboral*

Director Revista Internacional Magisterio.

directorrevista@magisterio.com.co

# Presentación

El presente número de la *Revista Educación y Ciudad* busca construir un diálogo de saberes que permita cualificar el debate alrededor de un balance sobre la actualidad de las políticas educativas, su implementación, origen y consecuencias en la sociedad y sus orientaciones, énfasis y trayectorias, que permeen los discursos y prácticas que se despliegan en los proyectos de formación. En esta edición, particularmente, se pretende trazar el mapa de un cuerpo de artículos que dé cuenta de la variedad de miradas frente a las reformas educativas de los últimos años, y a la vez ofrezca una perspectiva constructiva, en términos de ofrecer nuevas rutas reflexivas en torno a la territorialización de las políticas en macro y micro espacios de la educación en todos los planos: local, regional, nacional y latinoamericano.

La clara disposición de los gobiernos por buscar mecanismos de enriquecimiento de la educación es un hecho que se ha manifestado durante los últimos años; sin embargo, es importante revisar, no solo las declaraciones de motivos ya expuestas, sino, fundamentalmente, su materialización en agenciamientos de proyectos, ya que los resultados están lejos de satisfacer las necesidades y objetivos de los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, sean docentes, estudiantes, directivos, comunidades o quienes formulan las propias políticas.

Desde este horizonte, nuestra publicación responde a la necesidad de revisar los anclajes de las reformas, de las políticas y de las actuales posiciones del magisterio frente a la realidad educativa, para que, entre todos, nos sea posible encontrar vías para corregir el rumbo y contemplar otros mecanismos de formulación, ejecución y lectura de las reformas y políticas que rigen, o pretenden hacerlo, los distintos escenarios de la educación.

Así, el lector podrá encontrar artículos enfocados en prácticas que abordan construcciones instituyentes; como las propuestas en “Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana”, de Yolanda Gómez, quien presenta una discusión sobre las formas como se asume el currículo en el discurso educativo cuando le asocia con la idea de calidad educativa, para plantear la posibilidad de la creación curricular desde la vida cotidiana. Mientras que Diego Arias presenta, en “Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado

en Colombia”, un adelanto de su investigación sobre los principales trabajos nacionales alrededor del conflicto y la violencia política, y su relación con el currículo y los imaginarios docentes y estudiantiles, un balance enfocado en los textos, normas, propuestas didácticas y relatos de la comunidad educativa.

A su lado, Claudia Ovalle, Jhonny Villa y Difariney González, ofrecen al público: “Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: Análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de Jornada Única”, estudio que busca establecer el efecto causal de la jornada escolar, especialmente de la Jornada Única, sobre el rendimiento en las Pruebas Saber 11°, y se ven acompañados por “Sueño, aprendizaje y escuela. Ensayo preliminar para una relación con la política educativa”, de Ubaldo Rodríguez, Adriano Chiombacanga y Fabíola Rodrigues, quienes llaman la atención sobre los horarios de sueño, vinculándolos a la salud y al desempeño académico, para proponerlos como tema necesario en la política educativa.

Por su parte, Marlem Jiménez expone, en “Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela”, una reflexión sobre la discapacidad en la escuela, acompañada de un análisis de la política pública, para formular una apuesta pedagógica con la educación concebida como acontecimiento ético. Trabajo que se complementa con “Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos”, de Ruth Amanda Cortés, quien, desde una aproximación documental, da cuenta de los discursos sobre la educación que han derivado en una nueva racionalidad política que limita la libertad del sujeto.

Junto a ellos, Nylza García y Carolina Beltrán realizan un valioso aporte, con “Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje”, artículo que presenta algunas reflexiones sobre la política educativa “Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”, para poner en perspectiva crítica el enfoque teórico y metodológico que le impulsa. Horizonte que se complementa con un trabajo enfocado en el análisis de las reformas educativas: “Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica”, de Martha Ordoñez y Brigitte Rodríguez, quienes reflexionan sobre los desafíos que

plantean las reformas educativas en Latinoamérica y la influencia de los organismos internacionales.

Posteriormente, será posible leer los argumentos propuestos en “Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi”, de Hernando Bayona, Arturo Harker y Camilo López, quienes contribuyen al presente número con un documento que expone los resultados de la validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, desde un trabajo que contó con la participación de 158 expertos del sector educativo. Acompañados por el texto “Lineamientos de política educativa: Entre la diferencia y la desigualdad”, de Piedad Ortega, Luis Hurtado y José González, que analizan los efectos de las políticas educativas en un contexto de diferencias y desigualdades; un análisis sobre la estrategia de inclusión social. En “Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia”, Astelio Silvera y Omar Huertas plantean un diseño cuya base es la formación ciudadana para establecer un sistema de integración entre el concepto de ciudadanía, el rol de la escuela, la participación activa del Estado y su carácter relevante en la educación. Ello abre paso a José Ancizar, que, en “Reforma de políticas educativas, esperanza para la nuevas generaciones latinoamericanas”, hace un recorrido por la globalización neoliberal como fenómeno determinante de las políticas educativas de Estado en los países de América Latina.

Finalmente, en “Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación”, de Oscar Felipe Calderón, se expone una reflexión sobre el conflicto discursivo entre los representantes de la educación neoliberal y los defensores de la educación crítica en Colombia y la forma en que afecta la formulación de las políticas educativas en el país. Mientras Blanca Medina presenta “Apapaches: Leer, acariciar el alma con los libros. Una micro política educativa en el aula, enmarcada en la felicidad y la expresión”, una experiencia pedagógica que surge como micro política educativa para fortalecer la expresión oral, escrita y la construcción de confianza personal, y el texto “Prolegómenos para una “aprendencia” desde la corporeidad”, de Carlos Eduardo Pacheco Villegas, invita a facilitar la construcción de elementos formativos desde la corporeidad, inspirándose en la conciencia y la experiencia humana, para pensar desde otras formas la mediación pedagógica.

La construcción de políticas públicas educativas es una responsabilidad del Estado que nos compromete como sociedad desde cada uno de nuestros lugares de actuación. Por ello, con este caleidoscopio de reflexiones producidas por maestros investigadores, entregamos una cartografía de reflexiones vitales y necesarias para pensar la política en diálogo con la pedagogía y las comunidades educativas. Necesitamos con urgencia que las políticas se materialicen en proyectos que propendan por la equidad y la justicia.



# Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana

Curricular Policies. Criticism and Generation of Alternatives from the Daily Creation

Políticas curriculares. Crítica e geração de alternativas da criação cotidiana

Yolanda Gómez Mendoza

Yolanda Gómez Mendoza<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora asistente e investigadora en estudios contemporáneos del currículo y políticas educativas, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: ygomez@pedagogica.edu.co.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

Este trabajo presenta una discusión en torno a las formas como se asume el currículo como un “fetiche” desde el discurso educativo hegemónico, en la medida en que se le asocia con calidad educativa, lo que se traduce en prácticas educativas instrumentales y tributarias a la evaluación estandarizada. Desde este lugar de crítica, se plantea la posibilidad de reconocer y alentar la iniciativa de los maestros y educadores por la creación curricular desde la vida cotidiana, con miras a revalorar el sentido humanista y político de la educación, y establecer horizontes de esperanza en los que las comunidades ejerzan el derecho a significar el mundo de la manera más autónoma.

**Palabras clave:** Políticas curriculares, currículo fetiche, currículo representación, currículo cotidiano, prácticas de significación.

### Abstract

This paper presents a discussion about the ways in which the curriculum as a “fetish” is assumed from the hegemonic educational discourse, to the extent that it is associated with educational quality, which translates into instrumental and tax educational practices to standardized evaluation. From this place of criticism, the possibility of recognizing and encouraging teachers’ initiative for curricular creation from daily life is raised, with the purpose of reappraising the education’s humanistic and political sense, and establishing horizons of hope in which communities exercise the right to signify the world in the most autonomous way.

**Keywords:** Curricular policies, fetish curriculum, representation curriculum, daily curriculum, resignification practices.

### Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre as formas pelas quais o currículo é assumido como um “fetiche” do discurso educacional hegemônico, na medida em que está associado à qualidade educacional, o que se traduz em práticas educativas instrumentais e tributárias. avaliação padronizada. Deste lugar de crítica, é levantada a possibilidade de reconhecer e incentivar a iniciativa de professores e educadores para a criação curricular a partir do cotidiano, a fim de reavaliar o sentido humanista e político da educação, e estabelecer horizontes de esperança na vida. que as comunidades exercem o direito de significar o mundo da maneira mais autônoma.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares, currículo fetiche, currículo de representação, currículo diário, práticas de significado.



## Introducción

En Colombia, cada vez con mayor frecuencia, vienen dándose debates públicos que expresan el creciente interés de distintos sectores y grupos de la sociedad por abordar y debatir temas relacionados con la educación. Desde el gobierno nacional, el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Todos por un Nuevo País*, establece la educación como uno de los pilares para el desarrollo económico y social, fijando objetivos y estrategias para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles, con la visión fundamental de transformar a Colombia en el país mejor educado de América Latina para el año 2025.

En el mismo sentido, la empresa privada se constituye como líder y, asociándose en redes con que incluyen sectores de la academia, convoca eventos en los que se discuten los derroteros de la educación en sociedades globalizadas; es frecuente encontrar que se acude a expertos conocedores y protagonistas de experiencias inspiradoras, quienes cuentan con reconocido prestigio a nivel global en torno a los desafíos de la educación, tal es el caso de la Cumbre Líderes por la Educación, que desde ya anuncia, como lema para 2018, que: la educación tiene el poder de transformar nuestra realidad.

Como puede verse, en estos enunciados aparecen algunos de los aspectos centrales del proyecto educativo hegemónico acerca de la valoración que se confiere a la educación en nuestro país desde algunos grupos sociales, empresariales y de gobierno. La empresa y la industria ejercen presión y asimilan sus metas como las propias del sistema educativo, convirtiendo la eficiencia y eficacia del sistema educativo en imperativos sociales; la calidad y los resultados del proceso orientan la adquisición de una selección de saberes escolares cuya apropiación sea susceptible de ser verificable a través de la evaluación en el modelo de rendición de cuentas, a nivel institucional, nacional o internacional.

Esa es la educación convertida en capital humano que, desde el estudio propio de la economía política del conocimiento, está en el centro de la compleja relación existente entre la acumulación de capital cultural y económico, en la que la mercancía del conocimiento, tal vez sea inmaterial en el sentido lato del término, pero sin duda se constituye en producto económicamente esencial para los grupos dominantes (Apple, 1997).



“ El proyecto hegemónico está centrado en los valores y prácticas propias de la economía de mercado. ”

En contraposición otros sectores buscan distintos puntos de partida, como las organizaciones sociales, entre ellas: la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, que promueve la Campaña por la exigibilidad de la gratuidad de la educación en Colombia; o el movimiento magisterial que, además de las usuales reivindicaciones gremiales, ha incorporado recientemente el reclamo por la adecuada financiación de la educación escolarizada oficial; o el movimiento estudiantil, con hitos como el de 2011, frente al proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992, y movilizaciones de rechazo al modelo de demanda para la financiación con recursos públicos en el nivel educativo terciario.

En esta medida, puede firmarse que a estas prácticas de contestación y resistencia subyacen propuestas alternativas, producidas por grupos sociales que, en oposición al poder estatal y corporativo, reconocen y posicionan otros sentidos de la educación, como ocurre con su papel fundamental en la construcción de paz con justicia social y como derecho humano inalienable para quienes buscan humanizarse a través del acceso a los bienes culturales y su producción en las sociedades contemporáneas.

En esta lucha por el sentido hegemónico de la educación es válido reconocer la asimetría con que se influye y establece una opinión pública, expresada en el inusitado interés de los inversionistas por co-definir las estrategias y mecanismos en la definición de la agenda pública de políticas, que va de la mano con la competencia por la ejecución de recursos públicos disponibles y, en general, en toda suerte de alianzas y redes de apoyo entre Estado y corporaciones de naturaleza privada.

Es por ello que, con ocasión de la reciente revisión de políticas nacionales en educación, practicada por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económico -OCDE, se afirma una vez más la necesidad de poner a tono el sistema educativo colombiano con las mejores políticas y prácticas de los países miembros; para el caso que nos ocupa, se revierten las políticas curriculares en las actuales reformas, pues el estudio se centra en principios tales como: el marcado enfoque en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, equidad de oportunidades educativas y uso efectivo de la financiación para orientar dichas reformas, por mencionar algunos puntos (OCDE, 2016).

La contienda por el sentido de la educación remite indiscutiblemente al para qué nos educamos y por qué lo hacemos de un modo específico; cuestiones que guardan directa relación con el currículo y con un profundo significado social y político, en tanto es la sociedad la que, a través de diversos mecanismos -no siempre auténticamente democráticos-, establece los fines que guían la educación. En ese sentido, como afirma Grundy, el currículum no es un concepto abstracto con alguna existencia aparte de, o que antecede a la experiencia humana. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, para lo cual se constituye en parte integrante de la cultura de la sociedad (1998, p. 12) y, en tanto experiencia humana, está dotado de una naturaleza socio-histórica.

Este modo de entender el currículo hace válido acudir a la metáfora de la arena de lucha, en la que los contendores (sectores y grupos sociales) trazan sus estrategias de juego y las llevan a cabo a través de sus movimientos y tácticas, buscando obtener una victoria que legitime un modelo de hombre, con aptitudes y capacidades, una determinada selección de contenidos culturales, una identidad social o una subjetividad como ideal.

Si el currículo es un campo de lucha, es posible entender por qué los sectores y grupos sociales subalternos disputan cuando reclaman su legítimo derecho a participar en la definición del para qué, por qué, en qué, cómo y a quiénes se educa. Es esta la justificación que asiste a las propuestas alternativas para la educación, según las cuales un nuevo horizonte de futuro es deseable y posible para las nuevas generaciones.

Por lo anterior, es necesario exponer el potencial instituyente y la capacidad transformadora del currículo, si lo entendemos como campo en disputa por el sentido de la educación, que se da en el orden de lo estratégico, desde la definición de políticas curriculares, y de lo táctico, con la noción y experiencias de currículo como creación cotidiana. En este sentido, el currículo es un proyecto contra-hegemónico, en la medida en que vincula las dos posibilidades de acción: pedagógica y política.

La argumentación se apoyará en la crítica cultural contemporánea, con las ideas de Silva (2001), en torno a dos imágenes principales: la primera reconoce que una política curricular se refiere a un proyecto de sociedad y se instala en forma de proyecto hegemónico, en el cual el currículo se entiende a modo de representación y fetiche; la segunda, en la que el currículo puede verse como práctica de significación, espacio simbólico y político, donde se producen diferentes sentidos sobre la vida del ser humano, del mundo. Para esta segunda noción es relevante acudir a la tradición de los estudios del currículo en España y Brasil, retomando,

para los primeros, lo planteado por Marrero (2015) en torno al proceso de re-contextualización curricular, y para los segundos a Oliveira (2012), quien destaca la noción de currículos pensados practicados, reconociendo que la práctica curricular ocurre entre las regulaciones, normas y las aspiraciones de emancipación social.

La tesis que se busca desarrollar sostiene que el currículo es un campo en disputa, en el cual confluyen un proyecto educativo hegemónico, desde el cual se ejerce poder a través del macro-discurso de las políticas, y un proyecto educativo contra-hegemónico, que ejerce resistencia como forma de poder desde la creación curricular cotidiana en las escuelas y espacios educativos en general.

Para alcanzar el propósito trazado se acudirán a los siguientes interrogantes orientadores: ¿En qué consiste actualmente el macro-discurso educativo, propio de las políticas curriculares en Colombia?; ¿cómo la creación cotidiana del currículo potencia el saber pedagógico del maestro?; ¿cómo podrían potenciarse esas acciones en forma de resistencia para consolidar un proyecto educativo contra-hegemónico?; ¿cómo sería una política contra-hegemónica?

Para sustentar que el currículo es un campo en disputa entre discursos educativos antagónicos, el presente artículo se organizará en tres acápite: en el primero se tratará la naturaleza del macro-discurso educativo y las formas específicas como opera en las políticas curriculares nacionales; en el segundo, se afirma que la creación curricular cotidiana del maestro es asunto clave en su constitución como sujeto de saber/poder y de la producción de saber pedagógico; y en el tercero se destaca la forma como la creación curricular, en tanto proceso de construcción de significados, se constituye en resistencia y a la vez da forma a un proyecto contra-hegemónico con el que la educación recobra su sentido transformador y liberador.

### Políticas curriculares: Modos de representar el mundo desde el proyecto hegemónico

Como se señaló anteriormente, el proyecto educativo hegemónico está centrado en los valores y prácticas propias de la economía de mercado; se sostiene desde allí un modelo de sociedad en el cual la educación es uno de los factores de mayor relevancia en la consecución de las metas y dinamización del modelo de crecimiento social y económico.

Desde este presupuesto y valor social de la educación se plantean reformas a las políticas curriculares, buscando aumentar la eficacia y eficiencia de los aprendizajes al definir, de manera precisa, los

contenidos curriculares más adecuados en una sociedad, con arreglo a unos fines educativos que se destacan en dicho proyecto; pero para que el proyecto hegemónico se sostenga como tal, es preciso reconocer que:

El currículo está en el centro de los actuales proyectos de reforma social y educacional. Aquí se entablan luchas decisivas por la hegemonía, por el dominio sobre el proceso de significación. Como política curricular, como macro-discurso, el currículo expresa tanto visiones y significados del proyecto dominante en tanto contribuye a reforzarlo, y darle legitimidad y autoridad (Silva, 2001, p. 29)<sup>2</sup>.

Con lo cual, es posible decir que las reformas, además de lo mencionado, también plantean cambios deseables en las identidades sociales, que resultan convenientes y se configuran como micro texto, como práctica de significación en el aula (Silva, 2001)<sup>3</sup>. Mantener un proyecto hegemónico implica a los grupos sociales dominantes, contar con la capacidad y medios para imponer un sentido de la educación, lo que suele conducir, entre otros, al establecimiento de lo que Bernstein (1998) llama “conocimiento oficial”, al referirse al conocimiento educativo que construye el Estado y distribuye a las instituciones educativas.

Por ello, la reforma de los currículos surge de una lucha entre grupos, para convertir sus inclinaciones (y centros de atención) en norma y práctica del Estado, justificadas en la necesidad de que una determinada sociedad cuente con los requisitos necesarios para participar en el cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo (Bernstein, 1998, p. 92). Tal aspiración se lleva a cabo a partir de la forma que obtiene el discurso pedagógico oficial, el cual se configura con el concurso de agentes especialistas quienes, a nombre de cierto grupo social en el poder, se disputan la determinación del qué y el cómo del currículo.

Continuando con las ideas de Benstein, es posible reconocer que, durante el presente siglo, en Colombia las dinámicas empleadas para producir reformas a las políticas curriculares suponen un forzoso traslado del Enfoque Prospectivo al Enfoque de Mercado des-centrado. El primero de ellos tiene en su base discursiva la gestión de las identidades sociales, a partir de la importancia que se da a los rendimientos que tienen valor de cambio, lo cual requiere que el Estado controle los *inputs* y los *outputs* del sistema educativo (Bernstein, 1998, p. 98).

Esto se traduce en una relativa flexibilización de los contenidos curriculares (en parte, virtud de la autonomía escolar consagrada

<sup>2</sup> Traducción de la autora.

<sup>3</sup> Traducción de la autora.

en la Ley General de Educación), pero estableciendo metas para los aprendizajes de los escolares, verificables a través de la evaluación como rendición de cuentas. Al respecto, se afirma que, debido a la falta de objetivos nacionales de aprendizaje detallado, el ICFES ha desarrollado sus propios estándares para evaluar externamente el desempeño de las escuelas y colegios (OCDE, 2016).

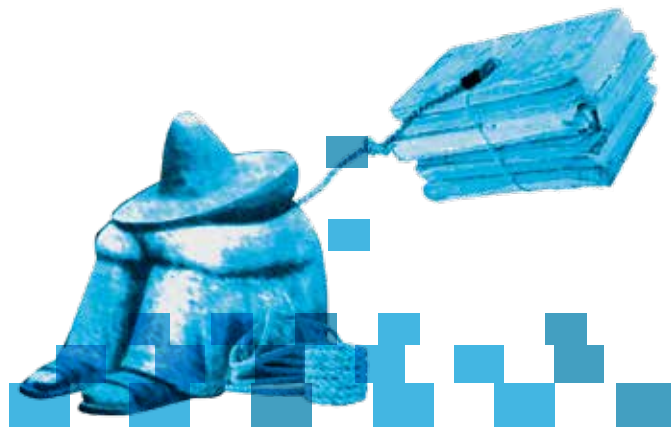
No obstante, con el argumento oficial de que los resultados de aprendizajes obtenidos por escolares colombianos en evaluaciones estandarizadas internacionales son deficientes<sup>4</sup>, y con ocasión de las recomendaciones planteadas en la reciente evaluación de políticas educativas, se vienen emprendiendo mayores controles a los *inputs* del sistema; se exhorta a establecer expectativas de aprendizaje en los diferentes niveles educativos, que establezcan metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños de Colombia deben alcanzar, desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad, mediante un currículo que explique la justificación, los métodos de aplicación.

De esta forma se disminuye el alto grado de autonomía –por demás poco común entre las economías adscritas a esta organización–, que las escuelas y colegios colombianos tienen para desarrollar sus currículos (OCDE, 2016). De acuerdo con lo señalado por la OCDE:

Un currículo de alta calidad puede ser uno de los motores influyentes de una reforma a través del sistema de educación. Si es inclusivo y planeado cuidadosamente, puede ser un medio valioso para construir una visión compartida de futuro, el cual incluye aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (OCDE, 2016).

En esta medida, el segundo enfoque resulta apropiado: “aquí, la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado. La atención se centra en los *inputs* que optimicen este valor de cambio” (Bernstein, 1998, p. 96). Es plausible afirmar que estas recomendaciones remiten a una definición por parámetros de los contenidos curriculares, lo cual, por influencia de la misma perspectiva ideológica, ya viene dándose en diferentes países latinoamericanos, tal es el caso de Argentina, pues, como manifiesta Puiggrós en el prólogo de Hillert (2011):

<sup>4</sup> Desde el año 2006 los escolares colombianos participan en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Los resultados obtenidos muestran, a juicio de esta organización, un retraso de tres años en el rendimiento académico, comparando los desempeños de estudiantes pertenecientes a países miembros (OCDE, 2016).



La construcción de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma menemista de la educación fue gracias a la articulación, al pacto, entre las fundaciones liberal-conservadoras y neoliberales que actúan en el país, los funcionarios de organismos internacionales que oficiaron como garantes, y pedagogos y sociólogos que contaban con la credibilidad de una generación de estudiantes de posgrado, que aceptaron ser contratados por el Ministerio de Educación como técnicos o asesores del desmonte de la educación pública (p. 21).

Para el caso que nos ocupa, recientemente en Colombia se han producido múltiples reformas curriculares, establecidas con la pretensión de contribuir al fortalecimiento de la autonomía escolar, de garantizar una educación de calidad y equitativa, y unos contenidos curriculares que eufemísticamente se denominan Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En lo que va de 2017 el Ministerio de Educación Nacional acumula estas prescripciones en un total de cuatro áreas del saber escolar: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales, y en una específica para el nivel educativo de Transición, publicando los correspondientes documentos técnicos a través de los cuales el Estado ofrece al magisterio colombiano la selección cultural que los estudiantes deben aprender en cada grado de escolaridad, constituyéndose en el conocimiento oficial a impartir.

Igualmente, en tiempo reciente se han publicado las mallas de aprendizaje para los grados de primero a quinto de educación básica primaria en las áreas ya mencionadas. Tanto los DBA como las mallas de aprendizaje están concebidos en forma de currículo real, es decir, lo que los escolares colombianos deben aprender en cada grado, y en una serie de orientaciones didácticas para las actividades que los maestros deben realizar para tal fin.

Visto de este modo, lo que traen consigo tales reformas es la concepción de currículo como una representación, lo que significa: “verlo como soporte material del conocimiento en forma de signifiante. Esta representación es impuesta cultural y educacionalmente por los grupos sociales dominantes a través de sistemas de significación hegemónicos” (Silva, 1999, p. 31)<sup>5</sup>. Por ello, es plausible afirmar que el currículo queda cosificado en forma de mallas, plan de materias, plan de estudios, listado de contenidos, entre otros que han de ser reproducidos en la enseñanza.

Se trata de un dispositivo pedagógico que no solo delimita los contenidos, sino también las formas en que se desarrolla la práctica pedagógica, pudiendo llegar a inhibir el potencial de los maestros para usar/producir saber pedagógico. Respecto del aprendizaje, los sujetos verían delimitados sus deseos, inquietudes y aspiraciones hacia el conocimiento y, en general, podría convertirse en un mecanismo regulador de una buena parte de la vida escolar. Retornaríamos con ello a la manualización de la educación, asunto debatido ampliamente en tiempos de la incursión de la tecnología educativa en el país.

### Y, sin embargo, [el currículo] ¡Se mueve!

Hasta aquí se ha expuesto la manera como el proyecto educativo hegemónico opera en forma de macro discurso curricular, en tanto se definen y seleccionan los contenidos curriculares, sean temáticos, axiológicos, políticos o estéticos, por mencionar algunas tipologías, considerados básicos para su adquisición por parte de los estudiantes y promotores de identidades sociales acordes con ellos.

De ahí que, en lo que respecta a los maestros y su función social en dicho proyecto, se considere necesario el asesoramiento para que éstos afronten, comprendan y traduzcan los estándares de aprendizaje en prácticas pedagógicas, y conozcan la forma de diferenciar el currículo para suplir ampliamente las diversas necesidades de los estudiantes (OCDE, 2016); como puede verse, esta aseveración trae consigo una valoración social del maestro que lo asimila a un profesional inexperto, con necesidad de orientación y dependencia para el ejercicio laboral.

Aun así, es preciso señalar que concebir a los maestros a partir de su rol social, si bien remite al lugar que éstos ocupan en el sistema educativo, no logra dar cuenta de forma amplia de sus intenciones, deseos y actuaciones. Así como algunos maestros acogen el rol social y establecen desde allí sus posibilidades e intereses de actuación profesional, otros, en cambio, reconociendo la naturaleza

burocrática del rol, lo desbordan en la medida en que, superando su función laboral, se deciden por un liderazgo en las propuestas educativas, asumiendo un modo creativo frente a la enseñanza de los saberes escolares.

Consecuentemente, entender esta actitud de creación en algunos maestros conduce a ver, desde los estudios post-críticos del currículo, lo que ocurre en las escuelas y en otros escenarios educativos como factor que puede llevar a ver más ampliamente la manera en que campos como la educación y el currículum son culturales, pues las prácticas de significación son una parte fundamental de su existencia y de su funcionamiento (Silva, 1999, p. 18)<sup>6</sup>.

Las formas de significar el mundo se producen y organizan en sistemas, en estructuras, en relaciones que son presentadas en forma de redes de significantes, como textos (Silva, 1999, p. 18)<sup>7</sup>. Así, las prácticas de enseñanza permiten entender la selección cultural que se considera apropiada a ser reproducida; los saberes escolares se organizan en redes de significantes, constituyendo lo que se denomina el texto curricular. Si un proyecto se erige como hegemónico, el texto curricular, en tanto selección de redes de significado, hechas desde el ejercicio de poder de grupos sociales dominantes, es un discurso que, para el presente caso, se llamará discurso oficial, traducido en políticas de enseñanza, tal como se expuso en el primer acápite.

Pero, si se acepta que el texto curricular dispuesto no puede ser enseñado sin una mediación cultural, como concreción del significado del currículo, y realizada por los maestros tomando en cuenta sus criterios epistemológicos de significación educativa (Marrero, 2015, p. 203), entonces enseñar se puede concebir como una creación, desarrollada, en parte, a través del proceso de re-contextualización, según el cual los espacios escolares son, a la vez, lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículos, impuestos desde fuera de las instituciones (Marrero, 2015, p. 199).

Asumir así la práctica educativa lleva a pensar que el currículo es: “tanto texto como el contexto en el que se interceptan producción y valores; es el punto de inflexión entre imaginación y poder” (Inglis, citado por Marrero, 2015, p. 200). Así, la re-contextualización se asume como el proceso que hace posible reconocer las condiciones concretas del contexto: sociales, históricas, políticas y culturales, y desde allí la pertinencia que, para los grupos sociales representados en los sujetos escolares, haría la puesta en escena del texto curricular. Este ejercicio amerita definiciones y decisiones que

<sup>5</sup> Traducción de la autora.

<sup>6</sup> Traducción de la autora.

<sup>7</sup> Traducción de la autora.



el maestro pone en marcha con base en criterios de selectividad, escogencia y complementación, respecto de las formas más convenientes en que le es posible disponer de una selección cultural más valiosa y enriquecida, en lo cual resulta fundamental involucrar a los estudiantes con su participación activa y efectiva.

El proceso de re-contextualización reviste variadas posibilidades, entre ellas, que el maestro sea agente a través de su saber pedagógico y didáctico del currículo, como una “filosofía de la práctica abierta a

lo creativo, a lo inesperado [...]”. Una didáctica basada en la relación pedagógica, sostenida en un modo de trabajar que cobra forma en lo cotidiano más que en una respuesta a un plan preconcebido” (Edelstein, 2005, p. 143). De este modo, la re-contextualización no ocurre en ausencia o al margen del saber pedagógico del maestro, sino a propósito de él.

De esta manera, la recontextualización, como proceso que antepone el contexto al texto, presupone pensar el currículo desde una perspectiva cultural, como un proceso social de reflexión y recreación sobre los significados y valores del mundo en el que vivimos (Edelstein, 2005). Así, lo que se persigue en la enseñanza de los saberes escolares no es la asimilación de una forma determinada de representar el mundo, socialmente impuesta por los grupos dominantes a través del texto curricular, sino, por el contrario, valorar y promover, en y con ellos, formas propias de pensar desde sus conocimientos, preconcepciones y experiencias cotidianas, en una auténtica práctica de significación, para la cual el conocimiento público aparece con:

Un valor de mediación y su importancia no está en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado y, en ese sentido, ayudar a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo (Edelstein, 2005, p. 146).

Dichas prácticas, significaciones de los maestros y de los estudiantes acerca del mundo, se configuran como tramas relacionadas con la tradición que emana de los acumulados culturales producidos en diferentes espacios y tiempos. Por lo tanto, como síntesis de la discusión aquí planteada, entender el currículo como práctica de significación, siguiendo a Silva (1999)<sup>8</sup>, es una práctica de carácter eminentemente productivo y creativo.

### Creación curricular cotidiana: La posibilidad de significar

Contra las formas de reificación del conocimiento público, que lo conciben como una cosa en sí, representado en lo que se suele entender como: planes de estudio, mallas curriculares, semáforos de materias, entre otras denominaciones, se erigen prácticas educativas en las cuales, si bien se reconoce la existencia e influencia del texto curricular, toma un nuevo aire su dimensión productiva. Desde esta dimensión, enseñar más que reproducir, consiste en re-contextualizar, es decir, en un proceso de decodificación cultural; mientras que aprender, siendo también un proceso de

<sup>8</sup>. Traducción de la autora.

decodificación, remite a una re-significación del sentido original que subyace a una cierta producción cultural enseñada.

En virtud de estas aserciones, hablar del currículo como creación cotidiana supone reconocer a los maestros como agentes “curriculares significativos” (Edelstein, 2005), como también a los estudiantes, en la producción de cultura escolar con “diferentes formas de tejer conocimientos -que está en la base de diferentes modos de actuar, aunque jamás de modo lineal- dialogan permanentemente unas con otras, dando origen a resultados tan diversos como provisorios” (Oliveira, 2012, p. 90)<sup>9</sup>.

La agencia encarnada en los sujetos alienta a pensar que el currículo interpretado (lo enseñado) y el currículo real (lo aprendido), contrario a lo que suponen las perspectivas hegemónicas y tecnocráticas, no es un reflejo del currículo prescrito, sino una composición cultural de la que los sujetos -estudiantes y maestros- toman parte.

La importancia aquí atribuida al saber pedagógico, puesto en el proceso de re-contextualización, se desborda hacia la creación curricular en la que participan los agentes ya mencionados, en tanto “crean currículos únicos, inéditos, irrevocables, alternativos a los problemas y dificultades que afrontan, así como a lo ya existente y a lo ya sabido” (Oliveira, 2012, p. 90)<sup>10</sup>. Podemos afirmar entonces que esta producción curricular se afirma en las vivencias de los estudiantes y maestros, enriqueciendo la oferta cultural y posibilitando comprensiones más auténticas y duraderas en ellos acerca del mundo que les da sentido, gracias a prácticas educativas con las apuestas expuestas.

Esta producción, de la cual también aprende el maestro, afirma nuevas identidades pedagógicas que se oponen a ser pensadas por un proyecto hegemónico, en la medida que se gestan nuevas formas de imaginarse desde proyectos educativos alternativos, en los cuales la creación curricular en la vida cotidiana rompe con toda determinación de su identidad social, como también con pre-configuraciones que definen un único sentido a la educación y al proyecto de vida que se forja para cada uno de ellos desde los roles sociales.

Los currículos pensados practicados<sup>11</sup> no son, en estricto sentido, currículos escolares, sino una producción que se despliega a todos aquellos ámbitos en los que lo educativo tiene lugar. En tal sentido, el barrio, las comunidades, los grupos y movimientos sociales también son escenarios con potencial y posibilidades educativas. Entender así la producción curricular exige remover

la remozada concepción técnica, según la cual la pedagogía es, desde su dimensión operativa, instrumento en el cual se revela un conocimiento cosificado a quien no lo posee.

Por el contrario, la creación curricular cotidiana remite a una acepción de pedagogía con otras potencialidades; si el conocimiento no está dado, sino que es un sistema de significaciones, la pedagogía es un proceso cultural en el que: “tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad” (Silva, 2001, p. 174).

Así, la creación curricular cotidiana se opone a la estrategia del proyecto hegemónico, según la cual las experiencias curriculares que se valoran como favorecedoras de una educación eficiente, en el marco del sistema capitalista, deben ser: reproducidas, replicadas y, por ende, masificadas para hacer más eficiente el trabajo curricular en cada escuela, sin tomar en cuenta las circunstancias y condiciones del contexto original de su producción; siguiendo a Oliveira:

Cada nueva forma de enseñar, cada contenido trabajado, cada experiencia particular, solo puede ser entendida junto al conjunto de circunstancias que la hacen posible, lo que implica la historia de vida de los sujetos en interacción, su formación y la realidad local específica, las experiencias y saberes anteriores de todos, entre otros elementos de la vida cotidiana (2003, pp. 68-69).

Por ello, el hacer de los “practicantes pensantes”<sup>12</sup> se constituye en forma cotidiana de creación de alternativas curriculares, en abierta coexistencia con normas y reglas definidas. De este modo, es plausible afirmar que la creación curricular no se opone ingenuamente al texto curricular, sino que en su hacer los sujetos de agencia: “desarrollan acciones, fabrican formas alternativas de uso, convirtiéndose en productores/autores, diseminando alternativas, manipulando, a su modo, los productos y las reglas, creando currículos, aunque de modo invisible y marginal” (Oliveira, 2012, pp. 93-94); es decir que la práctica cotidiana es una escaramuza, un zigzag, una mimetización, como formas de hacer que son de carácter táctico.

En consonancia con lo anterior, a continuación se comparten algunas experiencias en las que, desde esta perspectiva teórica, es posible reconocer la creación curricular cotidiana en países del continente americano, como México, Brasil, Bolivia y Colombia, en las cuales los otrora procesos curriculares escolares son comparables a sistemas culturales extraescolares.

En México, se reconoce como experiencia la producción curricular alternativa que tiene como protagonistas a los maestros del Sindicato

<sup>9</sup>. Traducción de la autora.

<sup>10</sup>. Traducción de la autora.

<sup>11</sup>. Categoría con que Oliveira (2012) acuña la producción y práctica curricular cotidiana.

<sup>12</sup>. Categoría con la que Oliveira (2012) se refiere a los sujetos de agencia y creación curricular cotidiana.

Nacional de Trabajadores de la Educación de la Sección XVIII -Michoacán. El trabajo de esta organización parte de reconocer el empobrecimiento constante de la educación en México al acoger los presupuestos ideológicos de la teoría del capital humano y una visión empresarial para la educación. Por el contrario, afirma una pedagogía para el buen vivir, la felicidad y la justicia social y, en consonancia, busca formar niños y jóvenes con pleno desarrollo humano en su ser, pensar, hacer, sentir y decidir (SNET, 2015). Con este enfoque, a lo largo de dos décadas los maestros han agenciado la producción de planes, programas y libros de texto alternativos, desde el nivel de preescolar hasta secundaria, en los que han participado los autodenominados Colectivos Pedagógicos de las Secciones Democráticas del país, artistas, intelectuales, investigadores y militantes de entidades sociales comprometidas con la educación humanista, científica y liberadora.

En Brasil han sido producidas distintas experiencias de creación curricular en escuelas municipales en Río de Janeiro. En la primera, las maestras e investigadoras Carmen Pérez y Luciana Alves relatan sus inquietudes y compromisos para combatir las injusticias cognitivas que se dan en los programas de alfabetización; desde allí trazan apuestas políticas y epistemológicas que buscan garantizar el derecho de los niños de clases populares de aprender a leer y escribir en la escuela, partiendo de una perspectiva pedagógica de ecología de saberes.

De la misma forma, en 2010, en el contexto de la enseñanza nocturna, profesores y estudiantes brasileños lograron enriquecer los espacios escolares desde una relación educativa dialógica; aunque los aprendizajes son los orientados por la educación de jóvenes, se desbordan hacia otras posibilidades de reconocimiento y aprovechamiento de los conocimientos y orígenes culturales, promoviendo relaciones horizontales entre los diferentes saberes y entre éstos con las necesidades de la enseñanza (Oliveira, 2012, pp. 120-121).

En Bolivia, la tarea corresponde al Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, el cual, a pesar de ser un texto curricular oficial, es asumido desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el enfoque descolonizador, intracultural, intercultural, plurilingüe y transdisciplinar. Se espera que maestros, familias, instituciones y organizaciones vinculadas a la educación rescaten, revaloricen y hagan prácticas en su trabajo pedagógico cotidiano, procurando lograr la propuesta histórica de vivir bien, en armonía con la naturaleza y la comunidad. La experiencia hace evidentes los niveles de confianza y autonomía que recaen en la creación curricular cotidiana (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

Aunque en Colombia se cuenta con numerosos ejercicios de sistematización de experiencias, vale la pena exponer especialmente dos de ellas, adelantadas por organizaciones de maestros; la primera es el Proyecto Escuela-Comunidad del Instituto Cerros del Sur (ICES) en Bogotá, trabajo de Educación Popular en el cual la creación curricular acude a una pedagogía orientada al trabajo comunitario y las prácticas han logrado el empoderamiento de las comunidades para transformar las condiciones socio-educativas, la formación de líderes y la participación del maestro como agente de transformación social.

La segunda experiencia corresponde al Proyecto Pedagógico de la Institución Educativa Departamental Francisco Torres León, del Municipio de Restrepo, Meta. Una labor de educación formal en la que la creación curricular cotidiana está fundamentada en la confianza institucional en el saber pedagógico de los maestros. Las prácticas han logrado empoderar a la comunidad educativa, con miras a lograr transformaciones socio-educativas a través del desarrollo de proyectos pedagógico-productivos e investigativos, que propicien una educación igualitaria, en condiciones de dignidad, calidad y pertinencia (Gómez, 2013, p. 56).

### A modo de conclusión: Horizontes de esperanza para una política contra-hegemónica, desde la creación curricular cotidiana

Hasta aquí se ha argumentado suficientemente la tensión entre la pretensión del proyecto hegemónico por restringir las posibilidades de significación de los sujetos, y la significación misma, encarnada en los sujetos, que se resiste a ello, buscando cada vez mayores grados de libertad para el ejercicio autónomo.

Respecto a lo primero, la OCDE plantea recomendaciones para las reformas en materia curricular, buscando solventar la carencia del país frente a la definición de expectativas claras de aprendizaje en cada nivel de escolaridad. Tales reformas corresponden a la manera como, desde el enfoque de Mercado des-centrado, es asumida la educación, entendiéndose que: “la transmisión considera el conocimiento como moneda, y como moneda que debe fluir con facilidad donde haya demanda. No debe haber obstáculos para este flujo” (Bernstein, 1998, p. 96). De este modo, el saber pedagógico del maestro, su capacidad y su decisión creadora son consideradas resistencias que deben ser combatidas con un currículo único nacional, que establezca de manera clara y pública lo que los escolares colombianos deben aprender en cada nivel de su proceso educativo.

Virtud de lo anterior, es posible decir que desde el proyecto hegemónico se atribuye poder a las prácticas de resistencia en las cuales toman parte los maestros y, por ello, esta es una primera

idea fuerza en la exploración de posibilidades para un proyecto contra-hegemónico. En esta apuesta política es menester reinventar el valor de uso del conocimiento y de la educación; con tal propósito, la creación curricular cotidiana aporta de manera amplia y suficiente a la producción de sistemas alternativos de significados, apoyándose en la pedagogía desde su carácter cultural, como aquí se ha esbozado.

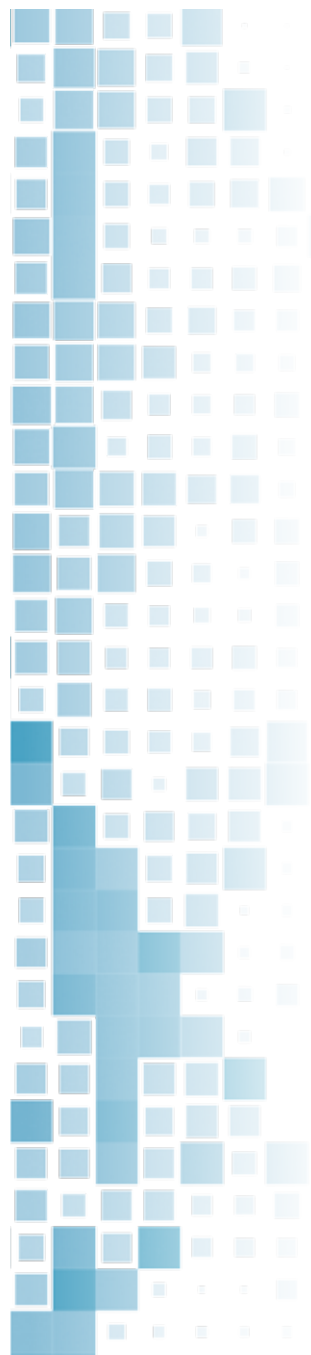
En tal producción cultural se reconoce que la educación se da en medio de tensiones y abiertas contradicciones entre los procesos de reproducción y de contestación (Apple, 1982); por ello, el currículo real, al estar fuertemente permeado por las formas contraculturales que gestan los sujetos en las escuelas, no podrá ser considerado, de modo alguno, como un reflejo del currículo oficial. Es decir, la creación curricular cotidiana también puede ser agenciada por los estudiantes en las formas contra-hegemónicas con las que se manifiestan frente al proyecto educativo del capital humano. Esta es una segunda idea fuerza en la exploración de líneas de acción que aporten a la configuración de un proyecto contra-hegemónico; está emplazada en el agenciamiento de los estudiantes, quienes desde su producción contracultural revaloran la educación como un derecho por desplegar formas inéditas de significar el mundo.

Por último, como línea prospectiva, epistemológica y política, es fundamental referir como horizonte de esperanza que el aspecto

táctico del proyecto contra-hegemónico, es decir, fundamentado en las prácticas del hacer, vería favorecida su incidencia en la medida que se potencie el micro-poder de la creación curricular del aula, con un trabajo colectivo a partir de núcleos con grupos por áreas y grados escolares, redes y colectivos de maestros; esto puede generar y contagiar a otros profesores el ánimo por participar e incidir en la apertura hacia nuevos sentidos para la educación y el currículo. En este sentido, las experiencias presentadas para Colombia y Brasil resultan ilustrativas y esclarecedoras.

En lo que respecta al aspecto estratégico, es primordial generar alternativas de acción colectiva a favor de la autonomía escolar y de la libertad de cátedra, construyendo políticas desde abajo, con el apoyo organizaciones sociales, sindicatos de maestros y movimientos estudiantiles, que desde posiciones renovadas de su acción política logren mantener y trascender sus reivindicaciones gremiales, aprovechando las fisuras del sistema y propiciando aperturas a la participación; las experiencias de México y Bolivia sugieren y animan formas de trabajo. En lo dicho hasta aquí están las claves de lo que Silva (1999) propone como la “desfetichización” del currículo, la cual debe hacer parte de la tarea del crítico de la educación y consiste, *grosso modo*, en acabar con las confortables ilusiones de currículo fetichizado.





## Referencias

- Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1997). Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. *Educación, ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gómez, Y. (2013). *Experiencias y acciones de resistencia adelantadas por organizaciones pedagógicas*. Bogotá. Manuscrito no publicado.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.
- Marrero, J. (2015). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Currículo base del sistema educativo plurinacional y lineamientos generales del subsistema de educación regular*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Oliveira, B. (2003). *O Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Río de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, B. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Río de Janeiro: FAPERJ.
- Pérez, C., y Alves L. (2010). *Injusticias cognitivas y democracia en el aula*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- República de Colombia. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo. Todos por un nuevo país*. Obtenido desde <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/paginas/que-es-el-plan-nacional-de-desarrollo.aspx>
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_. (2010). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE. (2015). *Textos Básicos Alternativos*. Michoacán: SNTE.



# Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia

School approaches to the political violence and the armed conflict in Colombia

Colisões escolares de violência política e o conflito armado na Colômbia

Diego Hernán Arias Gómez

Diego Hernán Arias Gómez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: diegoarias8@gmail.com.

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente artículo parte de una investigación en curso, expone los principales trabajos producidos en Colombia sobre el conflicto armado y la violencia política, y su relación con el currículo y los imaginarios docentes y estudiantiles. En otras palabras, se hace un balance sobre la literatura producida, centrándose en los documentos, las normas, las propuestas didácticas y los relatos de miembros de la comunidad educativa, cuyo objeto ha sido la enseñanza de la historia reciente vinculada al conflicto.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia reciente, enseñanza de las ciencias sociales, pedagogía de la memoria.

### Abstract

This article is part of an ongoing investigation, it exposes the main works produced in Colombia on the armed conflict and the political violence, and its relationship with the curriculum and the imaginaries of teachers and students. In other words, a balance is made on the literature produced, focusing on the documents, standards, didactic proposals and stories of the educational community's members, whose object has been the teaching of recent history linked to the conflict.

**Keywords:** Teaching of recent history, social sciences' teaching, pedagogy of memory.

### Resumo

Este artigo é parte de uma investigação em andamento, expõe os principais trabalhos produzidos na Colômbia sobre o conflito armado e a violência política, e sua relação com o currículo e os imaginários educacionais e estudiantis. Em outras palavras, faz-se um balanço da literatura produzida, enfocando os documentos, padrões, propostas didáticas e as histórias dos membros da comunidade educativa, cujo objeto tem sido o ensino da história recente vinculada ao conflito.

**Palavras-chave:** Ensino de história recente, ensino de ciências sociais, pedagogia da memória.



En los últimos años se ha instalado en la literatura educativa y de las ciencias sociales el concepto de enseñanza de la historia reciente/presente, o del pasado reciente, para referirse a fenómenos no lejanos que han afectado la dinámica de las sociedades, especialmente latinoamericanas. En otros escenarios, planteados por autores como Pagés y Santisteban se habla de enseñanza de cuestiones socialmente vivas o, como propone Falaize, de enseñanza de aspectos históricamente relevantes. Sin importar el nombre que se otorgue, un factor esencial en la mirada sobre estos hechos son las opciones ético-políticas que los sujetos hacen sobre la selección de los contenidos y las metodologías sobre los temas del pasado a enseñar (Carretero y Borrelli, 2008); hablar de enseñanza de la historia reciente significa tratar un pasado que invade el currículo escolar y se resiste a pasar.

Para Latinoamérica, los estudios sobre la historia reciente y la memoria surgen como categorías analíticas, en medio del proceso de transición democrática en las naciones que padecieron regímenes dictatoriales o autoritarios, como estrategia social de recomposición y reconstrucción del tejido social fracturado, y bandera por la defensa de los Derechos Humanos, el derecho a la verdad sobre los crímenes y eje de convergencia para organizaciones de la sociedad civil (Jelin, 2003).

A tono con los anteriores planteamientos, el presente artículo hace parte de la investigación titulada *Perspectivas docentes sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia*, que está en curso y es financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Presenta los principales estudios de los últimos años, que se han interesado por el tema de la violencia política tramitada en la escuela colombiana, especialmente como parte de los contenidos a enseñar; para ello, los trabajos giran alrededor de tres ejes: documental, didáctico y narrativo. Antes de la presentación de las investigaciones consultadas, se hace una breve contextualización sobre los conceptos de historia reciente y enseñanza de la historia reciente.

### La historia reciente como campo de análisis y de conflicto

En América Latina, especialmente por la experiencia de las dictaduras en el Cono sur, se vitalizó la necesidad de plantear una

## “La enseñanza de la historia reciente pone en tensión la lógica de las disciplinas escolares tradicionales, ocupadas por abordar lo histórico y lo social.”

lucha por la construcción de los significados de hechos del pasado desde la escuela. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales asumió el estudio del pasado reciente como lucha política, porque permitía cuestionar verdades oficiales y hacer visibles versiones subalternas que fueron por algún tiempo desconocidas. Además, el estudio de la historia reciente buscó propiciar en las nuevas generaciones posicionamientos morales y ético-políticos frente a conflictos pretéritos y presentes de grupos y fuerzas alternativas que chocaron contra el poder hegemónico, es decir, la enseñanza de la historia reciente, y de la violencia política padecida en muchas naciones, se utilizó como campo estratégico de formación política escolar (Arias, 2015). En este sentido:

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro. [...] En otras palabras se trata de promover la conciencia histórica [...] y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela allí tiene una importante tarea (Kriger, 2011, p. 49).

Aunque tal inscripción de la historia reciente al currículo ha contado también con problemas e incongruencias, su presencia es un hecho y su impacto se ha sentido en muchos países golpeados por graves conflictos sociopolíticos. La escuela y la enseñanza de lo histórico son interpeladas por fenómenos recientes de alta sensibilidad social. Esta intromisión incómoda del pasado cercano en la escuela dramatiza el carácter no neutral usual en los contenidos de la enseñanza de lo histórico-social (Arias, 2015), y ahora, a propósito de hechos polémicos y dolorosos para la sociedad, cumple un papel importante en la lucha para que tales acontecimientos nunca se repitan. Por ello, se puede estar de acuerdo con Levín (2007), en el hecho de que no basta con repudiar ciertos hechos, no es suficiente con repetir fórmulas de conjuro contra un pasado ominoso (Nunca más, Basta ya), sino que:

El desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió

lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características [...] posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado (Levín, 2007, p. 177).

Compartiendo lo enunciado, Kriger (2011) señala que la tradicional misión de la escuela que “enfrenta lo cognitivo y lo identitario” se tensiona aún más con la enseñanza del pasado reciente y “pone en evidencia la importancia del papel de la memoria en las actuales sociedades”, especialmente aquellas que han pasado o tramitan memorias traumáticas. Así, los contenidos y orientaciones de este pasado incorporado en la escuela son polémicos, conflictivos y, sobre todo “objeto de disputa” por diferencias sociales: ¿Quién define lo que debe ser enseñado en la escuela respecto a las últimas décadas?, ¿con qué insumos cuentan los docentes para interpretar el pasado reciente en el aula?, y aún más ¿qué contenidos privilegian enseñar de los pasados traumáticos y por qué? (Jelin, 2003); estas son algunas preguntas que vale la pena formular sobre esta realidad y sus posibilidades de enseñanza. En este mismo sentido, hay una lucha por las representaciones del pasado que implican para los diferentes actores:

Estrategias para “oficializar” o “institucionalizar” una [su] narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad, o lograr que quienes las ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de estas luchas. También implica una estrategia para “ganar adeptos”, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella (Jelin, 2003, p. 40).

Los pasados traumáticos, que se resisten a pasar, incomodan al presente, son problemáticos para la sociedad y para la escuela que cuestiona las versiones oficiales, consignadas en los libros de texto, en plataformas virtuales del Estado o en lineamientos curriculares, especialmente cuando tal pasado pone en entredicho la legitimidad misma de la institucionalidad (Carretero y Borrelli, 2008).

La enseñanza de la historia reciente puede molestar frecuentemente al poder y a los grupos que, ligados a él, han participado en hechos que violan los derechos fundamentales y que, además, imponen traducciones y versiones acomodadas de lo sucedido con los medios que tienen a su disposición. La enseñanza de la historia reciente pone en tensión la lógica de las disciplinas escolares tradicionales, ocupadas por abordar lo histórico y lo social, e interroga a la escuela al incorporar contenidos polémicos, problemáticos y complejos, ligados a sucesos recientes que desafían los currículos prescritos y cuestionan los órdenes culturales y políticos de la sociedad.

Por otra parte, las narrativas de las personas sobre la enseñanza de la historia reciente casi siempre implican posiciones políticas (Ruiz

y Prada, 2012), pues convocan identidades, filiaciones, proyectos comunes y apuestas ético-políticas; en efecto: “El posicionamiento es lo que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir” (Ruiz y Prada, 2012, p. 75). Es decir, las lecturas de los sujetos sobre el pasado de su nación no son neutras, se trata de un relato que, además de acotar hechos, acontecimientos y personajes, enuncia una comunidad “imaginada” que cuenta con adscripciones y sentidos de pertenencia.

Es más, las opciones, juicios y sentimientos presentes sobre el nosotros nacional determinan las lecturas del pasado, incluido el más reciente; el pasado: “En cuanto pasado, por definición no es repetible, pero se confunde para nosotros con lo que se nos ha transmitido de él y se inserta en nuestra memoria como parte de nuestra identidad” (Pérez, 2009, p. 27). Por ello tiene sentido pensar la lectura del pasado próximo desde la base de un agenciamiento político, pues las interpretaciones que se ofrecen de lo que ha sucedido, como se ha visto, son fruto de pujas simbólicas por imponer significados, hecho mucho más visible para los relatos docentes sobre la historia reciente, también porque en estas historias los sujetos se pueden presentar como dueños de su destino, hacedores de acontecimientos, o como meras fichas funcionales a destinos predeterminados.

Asumir relatos clausurantes, lineales y románticos sobre el pasado, desconectados del presente, insinúa cierta representación sobre la política del hoy, en tanto orden social deseado. Así, para Lechner (2001), a la luz del presente, las memorias seleccionan e interpretan al pasado y, además: “los usos de la memoria pueden justificar la repetición del pasado como legitimar la transformación del presente” (p. 62); ello tiene que ver con el modo de vivir el orden social vigente.

Por ello las construcciones realizadas, trabajadas en la escuela, y fuera de ella, sobre el pasado reciente, dejan entrever concepciones de sujeto político, de ciudadanía y de nación (Arias, 2015); sin embargo, sin desconocer su fuerza, tales impulsos no han sido asimilados mecánicamente por todas personas, que siempre tienen la posibilidad de adaptar, reconfigurar o resistir los influjos de la cultura hegemónica. Así, en razón de esta relación dinámica, tienen vigencia estudios situados, contextualizados y acotados en el tiempo.

### Estudios sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia

A partir de un sugestivo cruce de la enseñanza de la historia reciente con la pedagogía de la memoria, Herrera, Ortega, Crisancho y Olaya (2013) señalan que, a diferencia de otros países

de la región, en Colombia no se han dado políticas educativas sistemáticas que prevean el trabajo en el aula de la enseñanza de la historia reciente. Debido a la falta de programas estatales, más bien, han circulado iniciativas informales desde organizaciones no gubernamentales y, sobre todo, de grupos organizados de la sociedad civil, especialmente de víctimas y de Derechos Humanos.

Para Herrera, *et al.* (2013), la enseñanza de la historia reciente, en tanto categoría que explica la pedagogía del conflicto interno, se ha fortalecido gracias al trabajo de los movimientos sociales y la Educación Popular. Notando tal dificultad, el presente apartado expondrá algunos trabajos cuyo objeto ha sido la violencia política de las últimas décadas, tramitados en los currículos de las escuelas colombianas. Se han excluido los estudios que mencionan el impacto de la guerra en la escuela o que atañen a la vinculación de menores escolarizados a los grupos armados legales o ilegales. La producción ha sido agrupada en tres ejes de acuerdo a su naturaleza: documental, narrativo-testimonial y didáctico; una división útil solo para fines analíticos, pues los documentos consultados exhiben mezclas y conjunciones difícilmente escindibles, incluso varios autores aportan a varios ejes.

De acuerdo a la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza de la historia reciente es un campo estratégico construido hace poco en Colombia, que inicia a finales de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y la sociedad civil, no sin conflictos por la temática que acoge. Adicionalmente, las versiones escolares de este pasado reciente no han contado con suficiente investigación, sobre todo en los espacios de educación básica, es decir, aunque hay conocimiento de las políticas escolares y de las líneas editoriales, muy poco se sabe de estudios que den cuenta de la manera como los propios escolares y los docentes perciben, reproducen o adaptan los contenidos ligados a la violencia política reciente. A este nivel se imponen los escritos de ensayo o reflexiones teóricas. También se puede afirmar, como se notará a continuación, que su cosecha ha estado centrada fundamentalmente en la ciudad de Bogotá y alrededor de dos universidades públicas: la Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José de Caldas.

### La enseñanza de la historia reciente desde un rastreo documental

En relación con el primer eje (El pasado reciente en la escuela desde la investigación documental), este bloque consiste en las producciones que analizan las normas, políticas educativas, libros de texto y otras formas de material impreso cuyo registro físico posibilita una caracterización de la enseñanza de las últimas

décadas, referidas a la violencia armada en Colombia. Al respecto, es clave mencionar el trabajo pionero de Rodríguez y Sánchez (2009a), investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional que buscaron presentar las discusiones sobre enseñanza de la historia desde la legislación educativa, y la manera como su orientación ha dificultado la presencia del conflicto como tema escolar.

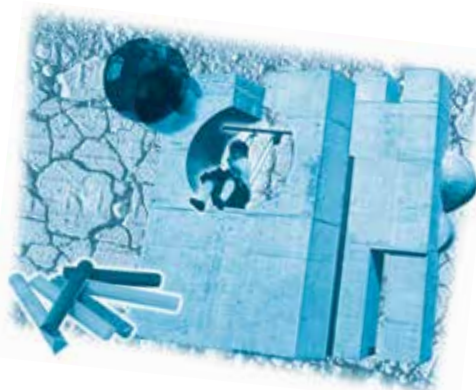
Al tiempo, Rodríguez y Sánchez proponen un esquema de trabajo pedagógico para incorporarlo en el aula, desde la perspectiva de incentivar posiciones críticas sobre las dinámicas de la guerra interna en el país. Para las autoras, las diversas reformas curriculares implementadas en Colombia, interesadas en lo social y lo histórico, no han contemplado seriamente la historia reciente ni la violencia política porque “las dinámicas de la reforma de renovación curricular, en términos de la integración entre la historia y la geografía, optaron por los planteamientos de la psicología, más que de las disciplinas que buscaban ser integradas en el currículo” (pp. 22-23).

Entre otros, uno de los principales obstáculos, encontrado por Rodríguez y Sánchez, para trabajar el tema, tiene que ver con aspirar a trabajar la memoria en un país en guerra, pues entienden que ello impide la toma de distancia en tiempo respecto a lo sucedido, hecho que, además, pone en riesgo la vida de quienes se interesan por mostrar la guerra desde la escuela.

Sumado a lo anterior, vale la pena destacar un segundo grupo de trabajos en esta línea, impulsado por el grupo Cyberia (2009; Aponte, 2012) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que se concentró en problematizar la exclusión de discursos, intereses y memorias acerca de lo acontecido en el período de la violencia de finales de la década de 1940, desde su versión oficial, en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, las investigaciones retoman, con herramientas foucaultianas, los lineamientos, estándares curriculares, libros de texto para el área de ciencias sociales y la prensa de la época. El estudio concluyó que las visiones escolares del período:

Han visto reforzadas las vías de la rememoración, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos de esta fecha, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura y en lenguaje de las sociedades (Cyberia, 2009, p. 254).

Para el grupo, los documentos imponen un discurso oficial que hace evidente la omisión en la escuela de otras voces en la versión de la época de la violencia, situación que redundo en la dificultad para construir una memoria colectiva que contemple el aporte de amplios sectores de la población históricamente excluidos; por ello,



el estudio formula como alternativa pedagógica la recuperación de la historia popular y de los saberes comunitarios, por medio de la historia oral y de saberes subalternos.

Por su parte, las investigaciones publicadas por González (2014 y 2015) analizan la existencia, desde mediados de siglo XX, de varias generaciones de textos escolares y revisan la forma como fue editado en ellos el período histórico conocido como La Violencia. El trabajo de González profundiza en los textos y sus narrativas desde la perspectiva de las coyunturas políticas y las características de la industria editorial, entendiéndolas como factores determinantes en la forma como es tapada, problematizada o reducida la violencia de mediados de siglo.

Al tiempo, González se pregunta por la incidencia de la forma unidireccional en que es representado el período de la violencia en la formación política de los escolares y, en general, en la configuración de la cultura política del país. La investigadora llama la atención en la forma como los distintos grupos de textos ignoran a las víctimas de la violencia, excepto en los libros más recientes, que les retratan sin rostro, sin identidad mientras, al tiempo, se desconoce el conflicto y no hay un manejo profundo de la dimensión histórica: “brindan muy pocos elementos factuales y se concentran casi que de manera exclusiva en la exposición de líneas interpretativas generales, sin brindar una documentación o información de respaldo” (González, 2014, p. 47), mientras privilegian las competencias ciudadanas sin vincularlas con el pensamiento histórico y la realidad nacional.

Además, el estudio de González señala que en los últimos años se ha venido relacionando la educación sobre el conflicto armado a los temas de ciudadanía escolar, aunque aquí el panorama tampoco es alentador, pues los conflictos se dan sin dimensión histórica, acentuando lo moral y el conocimiento de la Constitución y de los Derechos Humanos, frente a ello:

El miedo a abordar en la escuela de manera directa el conflicto y la violencia finalmente se convierte en un mecanismo que favorece la minimización de su trascendencia y el desdén alrededor del reconocimiento de las responsabilidades particulares y los impactos diferenciados (González, 2015, p. 24).

El presente enfoque documental debe continuar con el trabajo de Mateus (2014), quien realiza un estudio a partir de la revisión bibliográfica de los documentos publicados por el MEN para el área de ciencias sociales, y de algunos libros que registran el uso de la memoria como herramienta para la enseñanza de la historia escolar. Esta tesis de grado valora la utilización de las memorias de los escolares como una estrategia didáctica que hace las clases más interesantes, en aras de entender que existen múltiples versiones de la historia, que los hechos del pasado están socialmente vivos y que la composición subjetiva de la comunidad escolar es plural y heterogénea. La introducción de los recursos de la memoria histórica en el aula, según la autora, también permite contrarrestar la unidireccionalidad y la aparente neutralidad de la historia escolar.

Desde otra perspectiva, Amaya y Torres (2015) rastrean las leyes que han regulado la enseñanza de las ciencias sociales en el país, hallando que se ha debilitado paulatinamente su presencia en el marco de las políticas públicas contemporáneas, en desmedro del saber disciplinar; para contrarrestar este efecto proponen la Pedagogía de la Memoria como mecanismo que propicia el vínculo entre “lo que se enseña y la realidad histórica que da cuenta del lugar de la historia dentro de la sociedad, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política” (p. 158).

De la misma forma, Amaya y Torres proponen que la pedagogía no renuncie a la enseñanza de la historia y la geografía para comprender la realidad nacional, sino que se conecte a la política educativa con las elaboraciones sociales de la memoria y se reconozcan los diferentes ejercicios de producción de conocimiento. Para terminar, los autores exponen las iniciativas de varias organizaciones sociales que se congregan alrededor de la memoria y los Derechos Humanos, halladas en bases de datos públicas y cuyo funcionamiento está fuera del sistema educativo formal, pero que representan los esfuerzos sociales y políticos por valorar la tradición crítica en el escenario actual.

Una arista que también es necesario considerar para este análisis es la propuesta de Duque (2015), quien desde un enfoque descriptivo y una metodología que partió del análisis de contenido, quiso comprender la representación del conflicto colombiano en los textos escolares de ciencias sociales en básica primaria (2003-2013), basándose en su transposición didáctica y su forma de

enseñanza. Tal aproximación permitió hacer comparaciones con otros discursos nacionales e internacionales.

Entre los hallazgos de Duque, vale la pena destacar que los aspectos más comunes del conflicto, abordados en el contenido discursivo de los libros, fueron las dinámicas violentas e ilegales de las agrupaciones armadas; por su parte, en las actividades de los manuales hubo un contraste con la propuesta de retos para llegar a una solución conjunta del conflicto; y en la iconografía se incentivó el reconocimiento de las víctimas de los sucesos violentos. En síntesis, para Duque el libro de texto escolar ofrece un contexto para comprender cómo se puede educar en medio de un conflicto, ya que al convertirlo en objeto de estudio se hace visible como asunto público de discusión en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales.

La línea de análisis de textos escolares también fue abordada por Padilla y Bermúdez (2016), quienes presentan un estudio con manuales escolares recientes y un informe del Grupo Memoria Histórica, en los que hacen visibles las estructuras narrativas, las explicaciones ofrecidas sobre las causas de la violencia y la manera como son representadas las víctimas. El estudio concluye que los libros de texto ofrecen una secuencialidad de la historia a partir de los gobiernos de turno y sus acciones, donde la dinámica de la guerra pasa de manera lineal, sin mayores reflexiones y desde una perspectiva eminentemente oficial, de forma que “otros actores (por ejemplo, guerrillas, paramilitares, narcotráfico) figuran en el relato solo en la medida en que guardan relación con la secuencia de acciones y reacciones de los gobiernos” (2016, p. 233). El estudio destaca que solo los grupos al margen de la ley son protagonistas de la violencia y de las violaciones a los Derechos Humanos.

Finalmente, Padilla y Bermúdez rescatan el informe *¡Basta ya!*, anotando que el texto busca explicar el conflicto en toda su complejidad, mientras profundiza en la transformación y degradación del mismo y da un fuerte protagonismo a la voz de





las víctimas, situación que puede ser explicada, según las autoras, por el carácter investigativo y no comercial del documento y por la orientación ideológica de sus autores.

Como se puede apreciar, los estudios sobre los documentos descritos, que se enfocan en la violencia y el conflicto interno en la escuela, han priorizado las normas educativas nacionales y los libros de texto, mientras, en menor medida, trabajan la prensa. No hay análisis sobre planes de estudio, cuadernos, observaciones de clases, memorias de docentes u otros registros escritos que describan lo que pasa en las aulas cuando se trabaja el tema de la violencia política.

La casi totalidad de las pesquisas indican la carencia de referencias explícitas al tema de la confrontación en el material consultado y en la prominente distancia entre el conocimiento disciplinar y el abordaje escolar de la historia reciente. En otras palabras, las políticas educativas y de la memoria son incongruentes en cuanto a lo que proponen y las condiciones materiales para realizarlas; por eso resulta imperativo generar consensos en torno a valores democráticos.

### La enseñanza de la historia reciente desde la narrativa

El segundo eje que aglutina la producción nacional es la enseñanza sobre la violencia política y la narrativa testimonial, aquí se trabajarán estudios centrados en la descripción de relatos de docentes y/o estudiantes relacionados con el conflicto interno, sus causas, consecuencias, protagonistas y otros aspectos. Al igual que en el anterior grupo, este eje destaca las dificultades que la comunidad educativa postula para aludir al pasado reciente, en términos de inexactitudes históricas, falsedades y sesgos morales que condicionan los juicios sobre los hechos acaecidos.

El primer trabajo a destacar en este grupo, reconociéndolo además como tal vez la primera investigación nacional sobre el conflicto armado y su tramitación en el aula, es la investigación de Larreamendy (2002), que, desde la psicología social, indagó en el año 2000 a un grupo de niños y jóvenes acerca del nacimiento de las guerrillas. Dichos relatos se reconocieron como esquemáticos, dicotómicos y pobres en la referencia a actores, pues no se contó con espacio para datos históricos específicos, ni para abordar múltiples perspectivas explicativas.

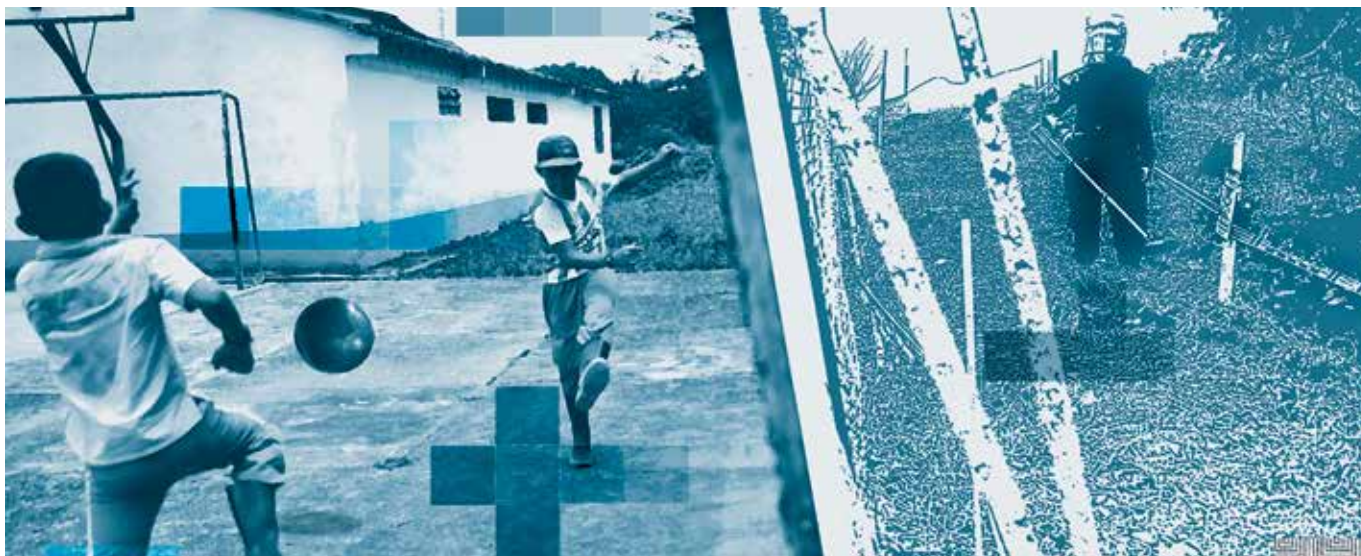
Dichos inconvenientes fueron explicados por el autor a partir de la dinámica escolar, social y política de la realidad colombiana, que es un síntoma de la dificultad: “Para hacer de la vida un proyecto, para concebir el futuro no como un espacio ideal habitado de esperanzas de difícil o imposible realización, sino como el desarrollo de un relato en el cual [...] cumplimos una función (Larreamendy, 2002, p. 220). El estudio termina abordando la llamada “orfandad pedagógica”,

término empleado para dar cuenta de los vacíos cognitivos de los escolares y de un imaginario social bastante extendido que vincula pobreza y violencia, el cual puede suplirse por medio del pensamiento histórico incentivado en las clases, compatible con el ejercicio ciudadano, la alteridad, la argumentación, la contrastación de fuentes y la tolerancia política efectiva.

Compartiendo la línea testimonial, el trabajo de Suárez (2014) tomó un grupo de alumnos para indagar sus pensamientos sobre el conflicto armado y los tratados de paz firmados, encontrando que la influencia familiar es notable respecto a lo que los estudiantes dicen sobre el conflicto interno, y que la violencia sirve como marca de identidad nacional. Las diferentes negociaciones del Estado con las guerrillas fueron desconocidas para la mayoría de escolares y, pese a la importancia del protagonismo político que se autoinvocan, son escépticos ante las reales posibilidades de transformación social que puedan efectuar en el futuro. En este marco, se invita a generar espacios reales de trabajo en las escuelas para modificar las representaciones que contribuyen a la pasividad y el conformismo.

Por su parte, Arias (2015) quiso profundizar en la relación entre la enseñanza de la historia reciente en Colombia y la formación moral; para hacerlo, redactó los resultados de un estudio situado con jóvenes que puso en evidencia la configuración moral como filtro inobjetable para el aprendizaje de la historia en la escuela, especialmente cuando se relaciona con la violencia de las últimas décadas. De acuerdo a los relatos proporcionados por los estudiantes, se concluyó que los prejuicios morales ocuyen la posibilidad de análisis decantados y ricos sobre la realidad reciente y marcan una saga narrativa maniquea de malos y buenos, víctimas y victimarios, así que las posibilidades de protagonismo político de los escolares se vislumbran como escasas e ineficaces, mientras se simplifica al extremo la visión sobre el pasado reciente. Para el autor, la enseñanza de la historia reciente debe abordar con rigor la formación política y moral en la escuela, ello permitiría la apertura de horizontes y lecturas más complejas de los sucesos.

Empleando otro enfoque, esta vez con jóvenes que padecieron el conflicto, Pérez (2009) trabaja la perspectiva hermenéutica, recabando en las narrativas de estudiantes del sur del país sobre sus experiencias y proyectos de vida. Los elementos comunes de sus testimonios tienen que ver con la evocación de muertes, la solidaridad y valentía de los pobladores frente a la adversidad y el peso de lo religioso como marco interpretativo de los sucesos. Al final, el texto propone incentivar la toma de posturas ético-políticas a partir del cuestionamiento de las múltiples versiones del pasado reciente, así como promover el apoyo psicosocial a las víctimas del conflicto desde varias instituciones de la sociedad.



Acudir a la narrativa testimonial para ocuparse del conflicto en la escuela también fue la línea tomada por las investigaciones del grupo Educación y cultura política de la UPN (Ortega y Herrera, 2012; Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013; Herrera y Vélez, 2014; Herrera y Merchán, s.f.) que vinculan preocupaciones académicas a programas de formación posgradual con tesis de maestría y doctorado, desde la perspectiva de la historia reciente. Esta prolífica producción labra para el tiempo presente la categoría de Pedagogía de la memoria, desde un punto de vista teórico y empírico.

Los trabajos del grupo reivindican el lugar de las víctimas como elemento estratégico en el marco de las disputas políticas por la memoria, y convierten esta opción en una estrategia didáctica al acudir, en algunos trabajos, a las narrativas y a los testimonios plasmados en múltiples plataformas sociales y mediáticas; a este tenor, es clave el aporte del grupo a la configuración del campo, teniendo en cuenta la importancia que le da a la educación y a la memoria social, que es impulsada desde el espacio de formación de profesores y desde la investigación social y educativa.

Recapitulando, se destacan dos importantes aristas a la hora de ver la enseñanza de la historia reciente y la narrativa testimonial, tema del presente acápite: la voz de las víctimas como estrategia política de reivindicación de sus memorias, y los relatos de los estudiantes convocados para referirse al pasado reciente. Sobre este último énfasis vale mencionar que los estudios coinciden en acotar las imprecisiones y yerros de los escolares, casi siempre

de educación media, como expresión de una formación escolar deficitaria y de una formación política pobre que es escasa en posibilidades de protagonismo para los propios jóvenes. Como sonoras ausencias, los estudios consultados no permiten entrever el peso de los medios de comunicación o de otras instancias de socialización al momento de entender la configuración de imaginarios respecto a la historia reciente en los escolares, tampoco se encontraron trabajos que reconocieran la voz de los profesores o de los padres de familia como fuentes autorizadas sobre lo que pueden ser las memorias del pasado cercano.

### La enseñanza de la historia reciente desde las propuestas de aula

Respecto al siguiente eje que agrupa las producciones nacionales, el de las propuestas didácticas para abordar el conflicto interno en el aula, es evidente el peso de la producción institucional, bien sea desde agencias del Estado o desde las universidades, así como la importancia que le otorgan a los recursos audiovisuales y tecnológicos. Veamos.

La primera referencia toca de nuevo el trabajo de Rodríguez y Sánchez (2009b), quienes hicieron un aporte desde el desarrollo de un programa informático que funcionó como material de apoyo en las prácticas educativas. El software consta de cuatro componentes: 1) La reelaboración del conflicto armado colombiano; 2) Las prácticas narrativas de resignificación del

pasado; 3) La articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inserción del conflicto como contenido curricular; y 4) La inscripción reflexiva de las tecnologías en las prácticas educativas. Las autoras señalan que la rutina escolar oscila entre una enseñanza oficial y una conmemoración patrioter, lo cual:

Incentiva una memoria que margina los grupos políticos y movimientos sociales con proyectos colectivos distintos al oficial, promueve el olvido de las víctimas y legaliza la impunidad sobre los responsables de hechos atroces (Rodríguez y Sánchez, 2009b, p. 206).

Adicionalmente, el estudio destaca la importancia de los trabajos sobre la memoria en la enseñanza, llevados a cabo en los países del Cono Sur, particularmente los ejercicios narrativos realizados a modo de articulación entre la investigación disciplinar y la pedagógica. Para ello, Rodríguez y Sánchez trabajaron con diferentes fuentes documentales y artísticas de orden interdisciplinar, que estructuraron en un programa informático capaz de establecer consultas para formarse un juicio informado sobre el conflicto interno nacional, para que una vez trabajado en la escuela contribuyera a la formación política de los estudiantes e incentivara apuestas alternativas.

En la misma época, Quintero (2009) postuló una iniciativa para el ámbito escolar, partiendo de una amplia encuesta a estudiantes universitarios, quienes destacaron la importancia de la enseñanza sobre la historia reciente en la educación básica, y particularizaron las cualidades de las que debe estar dotado el docente de ciencias sociales que aspire a enseñar temas como el conflicto armado y la violencia política en Colombia. El autor considera que los docentes del área deben retar los intereses de quienes han utilizado la educación como arma de guerra “o como instrumento para quedarse en el poder, enfrentamiento que se debe dar desde la misma educación, desde ideologías que admitan las diferencias, y que desde la comprensión e interpretación aporten a la superación del conflicto armado” (p. 230). Estas y otras características deben hacer parte del perfil docente, para que los contenidos escolares ligados a hechos traumáticos no provoquen efectos contrarios o apatía.

Por su parte, Londoño y Carvajal (2015) postularon las pedagogías de la memoria histórica a manera de innovación, al considerarlas útiles para enfocar un trabajo en el aula con objetivos de formación para los estudiantes ante un eventual post-conflicto. Durante su estudio se analiza una experiencia de innovación pedagógica realizada en talleres de aula, basada en la construcción de memoria histórica, a la luz del aprendizaje significativo y sus contribuciones

a una experiencia ciudadana y al posicionamiento político frente al conflicto armado. Los autores presentan la sistematización de una experiencia de aula que abordó hechos dolorosos de la historia reciente como masacres y genocidios, haciendo énfasis en la condición de las víctimas, sus relatos y testimonios, por medio de actividades lúdico-reflexivas que llevaron a los estudiantes a tomar posición frente a lo sucedido; según los investigadores:

Mientras que el escenario del acompañamiento psicosocial posee un énfasis terapéutico, en el contexto educativo la inclusión de la memoria histórica como categoría pedagógica requiere la generación de sinergias en procesos pedagógicos en cada una de sus partes –planeación, metodología, didáctica, y evaluación–, acordes al empleo y apropiación de las pedagogías de la memoria, dada su importancia en la actualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media en Colombia (Londoño y Carvajal, 2015, p. 141).

Recurriendo a la misma línea, Arias (2016a y 2016b), acude en su primer trabajo a la exposición de las estrategias audiovisuales que visibilizan el conflicto social y político de Colombia, en particular desde el formato documental y el cine, para sugerir su potencial al momento de ser retomados pedagógicamente en el aula. El autor propone una ruta de trabajo en las clases para sensibilizar a los escolares sobre los conflictos padecidos, problematizar los propios registros visuales e incentivar en la escuela el interés por el estudio de la realidad nacional. En su segundo trabajo, Arias insinúa un enfoque centrado en la teoría de la imaginación narrativa de Nussbaum, que despliega el potencial del arte (literatura, teatro, música, poesía, etc.), y que, a propósito del conflicto interno, sirve como entrada en la escuela para favorecer el interés estudiantil por lo que sucede en su país.

Los recursos artísticos, articulados a la memoria social, y sus puentes con el contexto escolar, también son materia de interés para Herrera y Pertuz (2016), quienes exhiben la narrativa testimonial como recurso a partir de la experiencia de Chile, Argentina y Colombia, en una plataforma Web de libre consulta<sup>2</sup>. La propuesta está construida sobre la base de la indagación crítica, la lectura intertextual y la producción de narrativas, ya que: “estos tres componentes están atravesados por la pregunta como eje orientador, pues [...] a partir de esta se promueve la confrontación constante de las comprensiones de los hechos para su construcción en el ejercicio intersubjetivo” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 212).

Finalmente, hay un conjunto de recientes iniciativas impulsadas por instituciones públicas y organizaciones sociales o de Derechos

<sup>2</sup> Disponible en [www.cuentoparanoolvidar.com](http://www.cuentoparanoolvidar.com)

Humanos (CNMH, 2015; MEN, 2016; Arias y Medeluis, 2015; Giraldo, 2016) que, además de recoger la sistematización de experiencias de instituciones educativas, sugieren actividades y talleres para ser implementados en pro de la comprensión de la violencia política y la memoria en las escuelas del país. Algunas de estas cartillas se basan en informes oficiales que documentan masacres y acontecimientos traumáticos de reciente ocurrencia en Colombia, y se presentan como herramientas proclives de ser trabajadas desde las clases de ciencias sociales o de ciudadanía. Otras se articulan con la educación para la paz y exponen diseños grado a grado para la educación básica y media, concretando la pedagogía sobre el conflicto armado para los grados 10° y 11°. Este material tiene una presentación amable y metodológicamente se expone para trabajar en clases de una o varias horas con viñetas, ilustraciones, testimonios y preguntas que apoyan el trabajo con estudiantes.

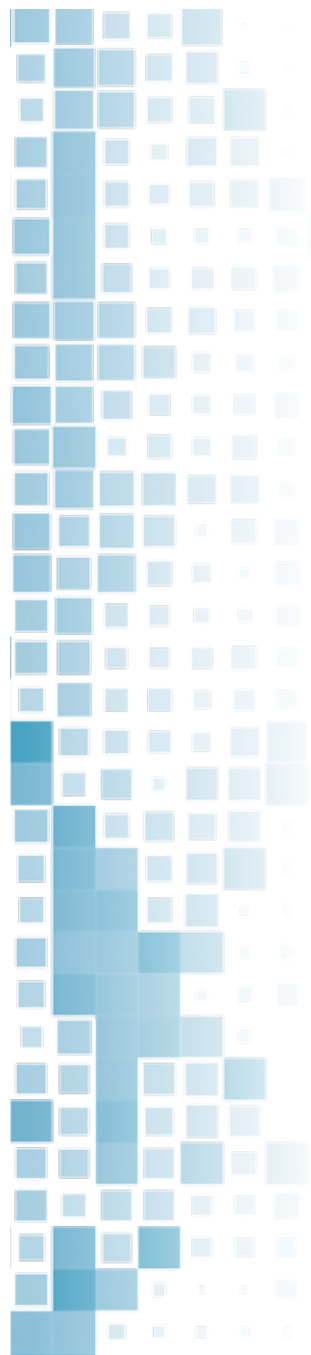
Otro grupo de iniciativas relacionadas con el eje de la enseñanza de la historia reciente y las propuestas didácticas, ha sido impulsado por un colectivo de docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014), que ha implementado de manera sostenida un escenario de formación en el que durante varios años estudiantes de licenciatura se gradúan con propuestas pedagógicas conectadas con el conflicto social y armado. Esta experiencia de formación, además del rigor en su abordaje, aparece como una promisorio alternativa de formación de maestros en Colombia, pues el proceso se presenta como un espacio de formación política para los futuros maestros a partir de su inserción en contextos situados, a nivel rural y urbano, en el territorio nacional y con propuestas concretas, justificadas y secuenciales de trabajo de aula con énfasis en la memoria social y el conflicto armado.

A manera de síntesis es posible identificar que los trabajos centrados en las propuestas para el aula son ricos y variados, casi todas las consultas se realizan desde escenarios institucionales; están destinados fundamentalmente a estudiantes de educación media y, en su mayoría, propenden por la filiación entre la educación política y la formación escolar sobre historia reciente; es decir, los documentos hacen explícita la función política de las propuestas de enseñanza sobre el conflicto social y armado. Cabe añadir que no se encontraron registros que informaran sobre abordajes diferenciales para estudiantes de zonas con y sin conflicto, y que en general fueron muy escasas las producciones que contemplaran las dificultades de los docentes, inherentes a su condición o a su experiencia, como primer espacio para desarrollar actividades sobre violencia política en el aula.

En resumen, la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia, sin importar su vertiente (documental, narrativa o didáctica), es un campo reciente de producción que bordea la década de trabajo, ha sido impulsado fundamentalmente desde algunas universidades y desde el Estado, este último especialmente con propuestas para trabajar en el aula. Los variados registros de trabajo han estado atravesados por la presencia de la voz de las víctimas; su protagonismo e importancia se ven como refuerzos argumentales para dar identidad a la enseñanza del pasado reciente en el país, o como recurso didáctico para activar la toma de posición frente a las disputas por la memoria.

Finalmente, es posible afirmar que los estudios situados sobre las políticas educativas, los libros de texto o las narrativas de los escolares, hacen énfasis en los elementos que inhiben la comprensión y el rigor analítico sobre lo complejo que ha sido violencia política. Los niños y niñas de primaria, los docentes y padres de familia, los análisis de otras fuentes documentales, las propuestas didácticas para los distintos territorios rurales y urbanos del país, los estudios de orden cuantitativo, trabajos con víctimas contenidas en la escuela, así como el trascender de las miradas deficitarias en las que los saberes escolares siempre pierden frente al supuesto nivel del conocimiento científico, se constituyen no solo en aspectos no contemplados en el grueso de la producción consultada, en deudas de la investigación educativa sobre la enseñanza del conflicto interno, sino en promisorias pistas de trabajo para futuras indagaciones en el campo de la enseñanza de lo social en Colombia y, más específicamente, de la enseñanza de la historia reciente.





## Referencias

- Amaya, J.M y Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Pazando*, No. 8, pp. 142-162.
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 153-164.
- Aponte, J., Mendoza, N., y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 167-183.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, No. 42, pp. 29-41.
- Arias, D. (2016a). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, No. 71, pp. 253-278.
- \_\_\_\_\_. (2016b). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En Arias, D., y Molano, F. (Eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 175-191). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Arias, D., y Medeluis, N. (2015). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Jóvenes para el empoderamiento y la transformación. Ciclo cinco*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, Fe y Alegría.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.
- CNMH. (2015). *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cyberia. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En Jiménez, A., y Guerra, F. (Comps.), *Las luchas por la memoria* (pp. 239-262). Bogotá: Universidad Distrital.
- Duque, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Tesis de maestría no publicada. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Giraldo, J. (2016). *Aportes para comprender el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Casa Creativa.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Revista Análisis Político*, No. 81, pp. 32-48.
- \_\_\_\_\_. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, No. 8, pp. 1-28.
- Herrera, M., y Merchán, J. (s.f.). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Obtenido el 21 de septiembre de 2016 desde [https://www.researchgate.net/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1)
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G., y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En Ortega, P. (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 149-161.
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En Degregori, C. (ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, No. 3, pp. 29-52.
- Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En Bello, M., y Ceballos, S. (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). Bogotá: Universidad Nacional, Fundación Dos Mundos.
- Lechner, N. (2001). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Lom.
- Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, G., y Siede, I. (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 57-178). Buenos Aires: Aique.
- Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Revista Ciudad Paz-andó*, No. 8, pp. 124-141.
- Mateus, L. (2014). *La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MEN. (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ortega, P., y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 89-115.
- Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, No. 71, pp. 219-251.
- Pérez, J. (2009). Memoria y poder. La historia como empresa crítica. En Mainer, J. (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 15-50). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 5, pp. 205-230.
- Rodríguez, S., y Sánchez, M. (2009a). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, No. 7, pp. 15-66.
- \_\_\_\_\_. (2009b). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En Serna, A., y Gómez, D. (Comp.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación: memorias del seminario internacional* (pp. 203-229). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 165-188.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, J. (2014). *Imaginario sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.





# Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única

Effect of the school day on the academic performance of colombian students: an quasi-experimental and statistical mediation analysis to inform the public policy about the jornada única

Efeito do dia escolar sobre o desempenho acadêmico de estudantes colombianos: análise quase-experimental e mediação estatística para informar a política pública do jornada única

Claudia Ovalle Ramírez  
Jhony Alexander Villa-Ochoa  
Difariney González Gómez



Claudia Ovalle Ramírez<sup>1</sup>

Jhonny Alexander Villa-Ochoa<sup>2</sup>

Difariney González Gómez<sup>3</sup>

<sup>1.</sup> Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: Claudia.ovalle@udea.edu.co

<sup>2.</sup> Docente, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación; correo electrónico: jhony.villa@udea.edu.co

<sup>3.</sup> Docente, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación; correo electrónico: difariney.gonzalez@udea.edu.co

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente artículo presenta un trabajo que buscó establecer el efecto causal de la jornada escolar sobre el rendimiento en la prueba Saber 11°, para lo cual se implementó un diseño cuasi-experimental con el método de emparejamiento por puntajes de propensión y regresión multivariante, usando datos de estudiantes del sector público (bases C-600, SIMAT e ICFES). El efecto encontrado está entre 1,26 y 2,5 puntos a favor de la jornada escolar completa. Los efectos indirectos (mediados por el Índice Isce) son significativos estadísticamente y equivalen a 0.3 sd en Lectura cívica y Ciencias, y 0.4 sd en Matemáticas.

**Palabras clave:** Evaluación del impacto, Jornada Única, pruebas Saber 11°.

### Abstract

This article presents a work aimed at establishing the causal effect of the school day on the students' performance in the Saber 11th test, for which a quasi-experimental design was implemented following the method of pairing by propensity and multivariate regression scores, using data from public sector students (bases C-600, SIMAT and ICFES). The effect found is between 1.26 and 2.5 points in favor of the full school day (jornada única). Indirect effects (mediated by the Isce Index) are statistically significant and equal to 0.3 sd in Critical Reading and Science, and 0.4 sd in Mathematics.

**Keywords:** Impact evaluation, jornada única, saber 11th tests.

### Resumo

O presente artigo apresenta um trabalho que buscou estabelecer o efeito causal do dia escolar sobre o desempenho no 11° teste de Saber, para o qual foi implementado um desenho quase-experimental com o método de pareamento por escores de propensão e regressão multivariada, usando dados de estudantes do setor público (bases C-600, SIMAT e ICFES). O efeito encontrado é entre 1,26 e 2,5 pontos a favor do dia letivo completo. Os efeitos indiretos (mediados pelo índice Isce) são estatisticamente significantes e iguais a 0,3 sd em Citrus Reading and Science, e 0,4 sd em Matemática.

**Palavras-chave:** Avaliação de impacto, teste do Sabre 11°.



## Introducción

La actual política pública de Jornada Única (ocho horas pedagógicas para el nivel de Educación Media) busca que para el año 2018 el 30% de las instituciones públicas del país implementen dicha jornada y que el 100% haya hecho la conversión para el 2025. En Colombia la mayoría de establecimientos educativos aún funcionan bajo el sistema de doble jornada o doble turno; este sistema, conocido inicialmente como “secciones paralelas”, fue implementado en el país en 1964 como herramienta para maximizar el uso de la infraestructura educativa, o para “aliviar [...] la falta de cupos”, según el decreto de la época (Ministerio de Educación Nacional, 1964). Así, un grupo de estudiantes puede utilizar las instalaciones educativas en la mañana y otro en la tarde o incluso en las noches y fines de semana, en caso de estudiantes en situación de extra edad.

La política de Jornada Única (Decreto 501 de 2016) se basa en el supuesto de que una sola jornada (desmontando la doble jornada Mañana y Tarde) y, por tanto, un mayor tiempo pedagógico (más horas de clase), desarrollarán competencias básicas de los estudiantes (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, pensamiento científico) y permitirán prevenir problemas psicosociales (consumo de sustancias, delincuencia juvenil, embarazo adolescente) (DNP, 2014). La literatura que sustenta este supuesto incluye estudios del efecto de la jornada sobre los resultados de estudiantes de grados 5 y 9 en Colombia (Hincapié, 2014), y sobre la repetición y deserción escolar de estudiantes de colegios públicos (García, Fernández y Weiss, 2013); al tiempo, se basa en estudios latinoamericanos que encuentran efectos positivos de la medida para áreas como lenguaje y matemáticas, y en resultados educativos como graduarse de la secundaria (LLaci, Adrogué y Gigaglia, 2009).

Los estudios empíricos internacionales indican que existe una relación entre el tiempo de formación y el desempeño académico (Dobbie y Fryer, 2011; Marcotte, 2007), pero no existe consenso sobre el efecto de la jornada escolar. Los estudios a nivel mundial no reportan efectos negativos (Patall, Cooper y Allen, 2010), pero en Latinoamérica se encuentran efectos positivos no significativos (debidos al azar o a otras variables) y efectos negativos (Alfaro,

Evans, Holland, World Bank Group, 2015). Estas diferencias pueden relacionarse con aspectos metodológicos, como las variables estudiadas (en muchos estudios se omiten aspectos como la calidad de las instituciones educativas o el uso del tiempo de formación dentro de la jornada) y el uso de diferentes modelos de estimación (correlacionales, cuasi-experimentales, experimentales); en la literatura se reporta que existen diseños cuasi-experimentales que podrían ayudar en la estimación del efecto, usando como unidad de análisis las escuelas (Cerdan y Vermeersch, 2007) y los individuos (Villanueva, 2015).

En el caso de Colombia hay pocos estudios empíricos (García, Fernández y Weiss, 2013; Hincapié, 2014), que se han enfocado en el efecto de la jornada en el desempeño académico de la educación del nivel de básica o básica secundaria, o en el sector público al cual está dirigida la Jornada Única. Tampoco es común el uso de métodos cuasi-experimentales como el Emparejamiento por Puntajes de Propensión (solo un estudio, Villanueva, 2015), ya que se trata de análisis econométricos que hacen uso de métodos como las variables instrumentales (Bonilla, 2011) y las diferencias en diferencias (Hincapié, 2014).

El problema de investigación del presente estudio se enfoca en el supuesto fundamental de la política de la Jornada Única (que estipula que una jornada y mayor tiempo de instrucción tienen un efecto sobre el desempeño académico); debido a que dicha jornada está dirigida a estudiantes colombianos del sector público, es necesario obtener evidencia válida, actualizada y pertinente del efecto de la jornada escolar y del uso del tiempo de formación sobre el desempeño estudiantil en este sector; específicamente, el presente estudio busca:

Determinar el efecto de la jornada escolar completa en los desempeños que se dan en pruebas estandarizadas de matemáticas, lenguaje y ciencias, para los estudiantes colombianos en instituciones públicas, por medio de un diseño cuasi-experimental.

Establecer la forma en que la calidad de la institución, medida con el índice Isce (Índice Sintético de la Calidad de la Educación), media la relación entre la jornada de las instituciones escolares y su efecto sobre el desempeño académico estudiantil del nivel de educación media.

## Metodología

### Análisis 1

Hipótesis 1. La jornada completa tiene un efecto positivo y significativo (estadísticamente) en el desempeño de los estudiantes

de establecimientos educativos públicos, en los componentes de matemáticas, lenguaje y ciencias de las pruebas SABER 11.

Evidencia empírica. Estudios empíricos indican una relación positiva entre jornada y desempeño en muestras colombianas de grados 5 y 9 (Hincapié, 2014). La jornada completa produce un impacto de 2,5% puntos adicionales en pruebas estandarizadas de grado 11 (Bonilla, 2011). Hay un impacto positivo y significativo de la jornada en ciencias, matemáticas y lenguaje en las pruebas SABER 11 (Piñeros y Rodríguez, 1998).

### Población y muestra

Al hacer este ejercicio de fusión de bases de información (ICFES, SIMAT y C-600) se obtuvo una población total de 2697 colegios (Jornada Completa n=397, Mañana n=1746, Tarde n= 554), con información completa en todas las variables. A partir de esta población (Base de colegios públicos), compuesta por datos transversales (período 2016 I-II), se seleccionaron colegios públicos pertenecientes a la jornada Completa y Mañana para componer la base CM (n=1489) por medio del emparejamiento por puntajes de propensión (ver la sección análisis de datos). Así mismo, se creó la base CT (n=621) con colegios de la Jornada Completa y de la Jornada Tarde. Los casos que fueron excluidos se trataron de colegios con estudiantes fuera del rango de edad (entre los 15 a los 19 años), que pertenecen a educación para adultos o se les excluye por errores en la transcripción a la base de datos.

### Variables

- **Variables de la institución:** La jornada escolar está definida por la Ley 1850 de 2002: la jornada completa hace referencia a siete horas de enseñanza en un solo turno diario, mientras que la media jornada puede darse en turnos de la mañana o tarde por una extensión de mínimo 6 horas (MEN, 2002). La variable está codificada como C (completa), M (mañana), T (tarde) en la bases de datos del ICFES (Pruebas Saber 11°) y en la base del SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula, MEN).
- **Estrato (Índice INSE):** Clasificación socioeconómica de la institución con una escala de uno a seis, siendo seis condiciones altas.
- **Zona de la institución:** Urbana o Rural. Se codifica 1 o 2 respectivamente.
- **Carácter de la institución:** Académico, Técnico, Normalista. Codificados como 1, 2 o 3 respectivamente.
- **Tamaño de la institución:** Proxy que incluye el número total de estudiantes matriculados por institución.
- **Total docentes:** Total de docentes por institución educativa.

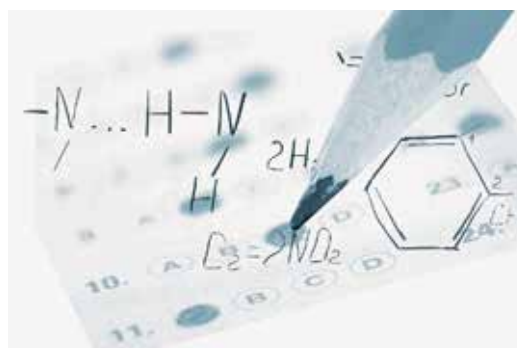
- **Docentes con pregrado:** Total de docentes con pregrado en otras áreas.
- **Docentes con licenciatura:** Total de docentes con pregrado licenciatura.
- **Docentes con postgrado otras áreas:** Total de docentes con maestría o doctorado.
- **Docentes con postgrado en educación:** Total de docentes con postgrado en educación.
- **Docentes período prueba:** Total de docentes en período de prueba; se trata de aquellos que han quedado nombrados como de planta luego de aprobar un concurso abierto de méritos (Decreto 3982 de 2006) y que cuentan con los requisitos mínimos de formación, pero deben demostrar sus aptitudes para el cargo por un espacio de 4 a 10 meses (período de prueba), después del cual pueden inscribirse al escalafón docente (Ley 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente).
- **Docentes en propiedad:** Total de docentes con cargo en propiedad.
- **Docentes provisional 1:** Total de docentes provisionales en vacante temporal. El Decreto 1075 de 2015 indica que el nombramiento provisional se puede dar en vacantes definitivas o vacantes temporales, mientras se provee el cargo a un docente con derechos de carrera (que haya pasado los requisitos del escalafón docente o clasificación por nivel educativo y salarial).
- **Docentes provisional 2:** Total de docentes provisionales en vacante definitiva. Las vacantes definitivas pueden ser ocupadas por maestros que vienen del Banco de la Excelencia (profesionales con una educación formal mínima y experiencia docente, que hayan estudiado en programas acreditados de alta calidad y hayan puntuado en los quintiles superiores de Pruebas Saber Pro).
- **Docentes planta temporal:** Total de docentes en planta temporal. Los cargos temporales están regulados por el Artículo 21 de la Ley 909 de 2004 y se pueden proveer por lista de elegibles.
- **Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE):** El Isce es una medida de la calidad de las instituciones en una escala del 1 al 10, que no ha sido usada previamente en estudios empíricos con muestras colombianas. La escala refleja cuatro aspectos: el ambiente de la institución educativa (evaluado con la encuesta de factores asociados a la educación del ICFES-CESAC); el progreso (disminución del porcentaje de estudiantes en el quintil uno de desempeño en las pruebas Saber 11); el desempeño (puntaje promedio de las pruebas Saber 11 en Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica); y la eficiencia (proporción

de estudiantes que aprueban y pasan al año siguiente) (MEN, 2015). El índice existe para los grados 3 y 5 (Isce 3,5), 9 (Isce 9) y 11 (Isce 11), cada uno de los cuales se mide para una misma institución.

- **Variables de Resultado. Puntuación Saber 11 en Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica y Ciencias Naturales:** Se emplean para determinar el desempeño académico de los estudiantes de grado 11, utilizando las pruebas Saber 11, sub-pruebas de Razonamiento cuantitativo, Lectura Crítica y Ciencias Naturales. La prueba de Lectura Crítica valora la comprensión, interpretación y evaluación de textos; la de Razonamiento Cuantitativo valora la interpretación y representación matemática, la formulación y ejecución de problemas y la argumentación de soluciones; la prueba de Ciencias Naturales evalúa el uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación. Los resultados se miden en una escala de 0 a 100 (media de 50 y desviación de 10 puntos) y fueron obtenidos de las bases de datos de Saber 11 del 2016, períodos 1 y 2. No hay puntuaciones por competencias disponibles en las bases de datos del ICFES, sino puntuaciones totales por Razonamiento Cuantitativo, Ciencias Naturales y Lectura Crítica.

#### Análisis de datos

Para validar la Hipótesis 1 se obtuvieron dos muestras de colegios del sector público por medio de PSM (Emparejamiento por Puntajes de Propensión). Los puntajes de propensión se calculan con la inclusión de las características observables (covariables) en una regresión (calculada en el software R), para establecer la probabilidad de participación de un colegio en el grupo tratamiento (Jornada Completa) o el grupo control (Jornada Mañana o Tarde). Las covariables incluyen las variables de la institución (tamaño, zona, carácter, número de docentes y estudiantes, vacante docente y nivel educativo docente, INSE e Isce 11).





Con las puntuaciones de propensión se determinó cuáles colegios son similares en sus covariables y elegibles para ser parte de la muestra a estudiar, este proceso es conocido como emparejamiento. Cada colegio elegido debía contar con un clon caracterizado por el mismo puntaje de propensión (probabilidad de 0 a 1) y, por tanto, parecido en sus características observables, pero que hacía parte del grupo contrario (por ejemplo, si el colegio pertenece a la jornada completa, el clon debe tener la jornada mañana o jornada tarde). Las muestras que se obtuvieron por medio del emparejamiento por PSM son la muestra CM (Completa vs. Mañana) y la muestra CT (Completa vs. Tarde), las cuales están compuestas por los pares emparejados (colegios del grupo tratamiento y del grupo control).

Con los datos de cada una de las muestras emparejadas (estudiantes de colegios públicos en Jornada Completa y Jornada Mañana o Jornada Tarde) se hizo un análisis de regresión multivariada, incluyendo como variable independiente una *dummy* para la jornada: Jornada Completa=1 y Jornada Mañana=0, para la muestra CM, y Jornada Completa=1 y Jornada tarde=0, para la muestra CT. Estas regresiones estimaron el efecto de la jornada y de las variables de la institución en los resultados de Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica y Ciencias Naturales Saber 11°, en términos de coeficientes Beta de regresión.

En el presente estudio, la inclusión de una variable en cada modelo multivariante siguió el siguiente procedimiento: se desarrollaron correlaciones entre las variables de la institución en medida escala con cada una de las variables respuesta (puntaje Saber 11). Para relacionar las variables independientes con las variables de respuesta (Saber 11) que no fueran de escala, se desarrolló la prueba de Kruskal-Wallis para variables como carácter (tecnico, académico, técnico/académico), educación materna (de bachillerato hasta nivel postgrado) y estrato INSE (del 1 al 3), que son variables cualitativas politómicas. De igual forma, se

usó la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas como jornada (Completa vs. Mañana) y sector (urbano/rural).

Se seleccionaron las variables candidatas a ingresar a los modelos explicativos multivariados usando el criterio de Hosmer-Lemeshow ( $p$  menor a 0.25 en las correlaciones y en las pruebas de Kruskal Wallis y Mann-Withney); también se hicieron los modelos de regresión univariados solo con las variables candidatas para las diferentes áreas de desempeño (efectos principales) y las interacciones entre estas variables (por ejemplo, jornada \* estrato). Por cada área (sub prueba) se seleccionaron solo las variables que presentan un  $R^2$  superior a 0.10 en las regresiones univariadas. Así mismo, se incluyeron solo las interacciones entre variables que aumentaron el  $R^2$  de los modelos de regresión multivariados (si este no cambia la variable no aporta a la explicación), y se verificó, al igual que con los efectos principales, que su valor de tolerancia fuera mayor de 0,01 y su FIV (factor de inflación de la varianza) estuviera por debajo de 10.

Antes de desarrollar las regresiones multivariadas se evaluaron los supuestos de normalidad (test de Shapiro-Wilk) y de homogeneidad de varianzas (test de Levene) de las variables. Con las regresiones multivariadas se estableció el coeficiente Beta de la variable jornada, el cual indica el impacto de la jornada y de cada una de las variables de la institución en los resultados de las pruebas Saber 11°.

**Resultado esperado:** El resultado del análisis 1 es el efecto promedio del tratamiento que indica como cambiarían (ganancia o pérdida) las puntuaciones de la prueba SABER 11 en Razonamiento Cuantitativo, Ciencias y Lectura Crítica, para estudiantes de colegios públicos de media jornada (Mañana o Tarde), si se ubicara en colegios públicos de jornada completa. Se espera observar una brecha en el desempeño, siendo estas diferencias significativas y a favor de la jornada completa. Así mismo, se espera que la jornada afecte de forma positiva y significativa los puntajes SABER 11 en todas las áreas, cuando se controla por las variables de la institución. También se espera que las variables de la institución (ISCE, nivel educativo docente y vacante docente) tengan un mayor peso (mayor coeficiente) que las variables socio-demográficas (educación materna, estrato) en la explicación de los resultados SABER 11.

## Análisis 2

**Hipótesis 2.** El efecto de la jornada escolar en el desempeño académico (medido con puntuación en las pruebas SABER 11) está mediado por la calidad del establecimiento educativo (medida con el Índice Sintético de Calidad Educativa, Isce 11).

**Evidencia** Los autores Rivkin y Schiman (2013) encontraron que la calidad de la institución puede tener un efecto mediador entre el tiempo de instrucción y el desempeño académico de los estudiantes medido con pruebas PISA.

**Datos.** Para establecer la mediación de la calidad de la institución en la relación entre jornada y resultados Saber 11°, se hará uso de los datos correspondientes a la Base de colegios públicos (N=2761) que se conformó por medio del cruce de las bases censales (ICFES, SIMAT, C-600).

### VARIABLES

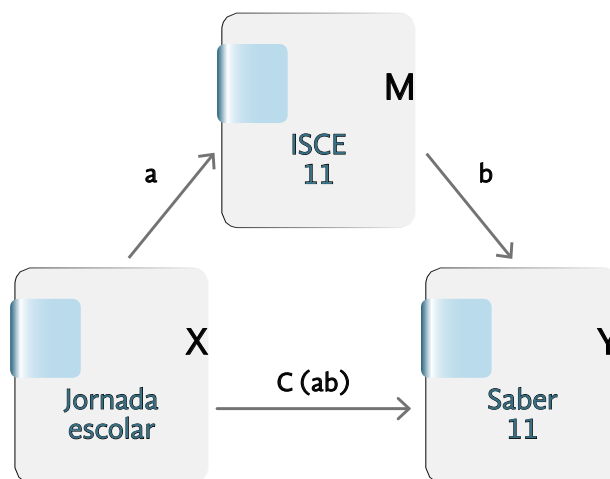
Se emplea el Índice Isce, Índice Sintético de la Calidad, como variable mediadora (que interviene) en la relación entre la jornada y el desempeño de los estudiantes.

### ANÁLISIS DE DATOS

Para probar la hipótesis 2 se hizo una regresión simple entre la jornada, y las competencias evaluadas, con las sub pruebas de

Razonamiento Cuantitativo, Ciencias Naturales y Lectura Crítica de Saber 11 en la muestra de colegios públicos; pero se incluyó como variable mediadora el Índice Sintético de Calidad (Isce) del nivel de media (Isce 11). En este análisis primero se estimó el efecto principal de la jornada (representada como “c” en la *Figura 1*) y el efecto principal del Isce (representado como “b”) sobre el desempeño en cada sub prueba de Saber 11; también se calculó el efecto principal de la jornada escolar sobre el puntaje Isce 11 de calidad de la institución (representado como “a”). En el análisis se tuvo en cuenta el cambio en el coeficiente de determinación R<sup>2</sup>, producido por la interacción entre las variables Jornada Escolar \* Isce 11 (efecto indirecto representado como “ab”), el cual, de acuerdo con Frazier, Tix, y Barron (2004), es pequeño si tiene un valor de alrededor de 0,2. El análisis se desarrolló con el *plug in* PROCESS del software SPSS.

*Figura 1.* Mediación de la variable Isce (M) en la relación entre jornada escolar (X) y sub pruebas de Saber 11 (Y)



**Nota.** Los efectos directos entre variables (“a”, “b” y “c”) están representados por las flechas. El efecto indirecto, o mediación del Isce en la relación entre Jornada y Saber 11, está representado como “ab”.

**Resultado esperado:** El índice de calidad Isce 11 es un mediador de la relación entre jornada y resultados en los exámenes SABER 11. Esta relación es positiva y fuerte porque una mayor calidad educativa aumenta los resultados producidos por la jornada escolar completa.

### Resultados

Resultados estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio. Los descriptivos para las variables de las muestras emparejada CM y CT se presentan en la *Tabla 1*.

**Tabla 1.** Descriptivos de las variables incluidas en el análisis de la muestra emparejada CT Completa vs. Tarde (N=621 colegios), y la muestra CM Completa vs. Mañana (N=1489 colegios)

	CM Completa vs. Mañana				CT Completa vs. Tarde			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Total de docentes	33.715	26.936	5	99	41.89	26.520	9	142
Docentes femeninos	21.933	14.366	2	90	.660	.100	.308	.929
Docentes masculinos	11.745	6.331	1	42	.339	.100	.071	.692
Bachiller pedagógico	.438	.760	0	4	.378	.702	0	3
Normalista superior	2.308	2.433	0	12	2.120	2.390	0	12
Postgrado en educación	5.437	6.698	0	33	8.059	9.311	0	48
Postgrado otras áreas	4.022	4.952	0	28	4.331	5.613	0	35
Profesional otras áreas	2.471	2.277	0	12	2.906	2.589	0	14
Licenciado en educación	18.854	13.933	1	91	23.96	19.987	0	110
Técnico otro	.000	.026	0	0	.040	.203	0	2
Docentes Ciencias	1.307	.865	0	.158	1.579	1.483	0	8
Docentes de Lenguaje	2.016	1.220	0	4	2.346	1.821	0	9
Docentes Matemáticas	2.280	1.574	0	6	2.885	2.190	0	12
Docentes en prueba	2.699	2.951	0	8	3.288	3.438	0	18
Propiedad	25.573	17.311	1	98	32.85	24.357	2	121
Vacante definitiva	3.975	4.423	0	26	4.265	4.646	0	26
Vacante temporal	1.113	1.268	0	6	1.285	1.423	0	7
Planta temporal	.316	.625	0	3	.380	.578	0	2
Total matrícula	451.070	272.277	2	1772	1054	763	105	3810
Isce 35	4.597	1.142	1.000	8.223	4.709	1.03	1.528	7.786
Isce 9	4.289	1.322	1.000	8.335	4.414	1.252	1.000	7.846
Isce 11	4.847	1.421	1.650	8.137	5.065	1.483	1.929	8.067

**Nota.** Fuente: Muestras construidas con software R a partir de la base de datos de colegios públicos (N=2761)

Los colegios de la muestra CM (Completa vs. Mañana) tienen en promedio 34 docentes, en su mayoría de género femenino y con formación de licenciatura en educación. Es bajo el promedio de docentes con educación de nivel bachillerato o técnica. Los colegios de la muestra emparejada son instituciones públicas con un promedio en el Isce 11 de 4.8 sobre 10 puntos; se presenta un gran número de estudiantes (en promedio 451) y hay un mayor índice de docentes en propiedad que provisionales o temporales.

Comparando las características de esta muestra con la población de estudiantes de colegios públicos (N = 2697), se puede observar que los colegios de la muestra emparejada CM están levemente por debajo del índice de calidad Isce 11. Confrontado con la muestra nacional (Isce 11=5.0) tienen un cuerpo docente con

mayor proporción de docentes de Matemáticas que de Lenguaje o Ciencias Naturales; coinciden en que la mayoría cuentan con docentes con licenciatura y en que alrededor de una tercera parte del total de la muestra tiene formación de postgrado. La muestra CM tiene resultados promedio más bajos en Lectura (1.57 puntos menos), Razonamiento Cuantitativo (1.31 punto menos) y Ciencias Naturales (0.85 puntos menos), comparado con la base de colegios públicos (N = 2697) construida en el presente estudio a partir de las bases censales.

Por otra parte, la muestra emparejada CT (Completa vs. Tarde) se compone de 621 colegios; tiene instituciones educativas con resultados parecidos a los de la base nacional de colegios públicos para las pruebas Saber 11°. La diferencia en las puntuaciones

corresponde a 0.65 puntos en Razonamiento Cuantitativo, 0.37 en Lectura y 0.27 en Ciencias Naturales a favor de las escuelas de la base nacional. Al igual que la base nacional, la muestra tiene una mayor proporción de docentes de género femenino, con formación en licenciatura, baja proporción de docentes con niveles educativos técnico o bachiller, y un mayor promedio de docentes con formación de postgrado (en Educación u otro) comparado con la muestra CM.

La mayoría de los docentes de esta muestra CT tiene su cargo en propiedad y el promedio de docentes con cargo provisional o temporal es bajo (para la muestra de CT por colegio hay 30 docentes con cargo de propiedad, 4 que provisionales y 1 temporal). Las instituciones de la muestra CT tienen un índice de calidad sobre el

promedio nacional para los colegios públicos (Isce 11= 5.0, Isce 9= 4.5, Isce 3 y 5= 4).

## Resultados. Análisis 1. Modelos de Regresión Múltiple

En la *Tabla 2* se presentan los modelos de regresión múltiple construidos con las variables de la institución, que incluyen los efectos principales y las interacciones entre variables; fueron seleccionados entre un grupo finito de modelos construidos, dependiendo de si reducen el valor en los índices AIC (Akaike Information Criterion) y BIC (Bayesian Information Criterion), que expresan la bondad del ajuste de un modelo a las observaciones.

**Tabla 2.** Modelos de Regresión multivariada para las muestras CM y CT

	Lectura Crítica		Razonamiento C.		Ciencias Naturales	
	CM	CT	CM	CT	CM	CT
Jornada	1.260 (.907)	-.362 (3.205)	2.496* (1.186)	-.998 (1.501)	.822 (3.242)	-.861 (1.607)
Estrato1	-3.544** (.468)	-3.390** (0.695)	-3.226** (.612)	-2.88** (.426)	-2.820** (.482)	-2.050** (.364)
Estrato2	-.928* (.459)	-1.240 (.660)	-.232 (.600)		-.574 (.485)	
Isce 3 y 5						.262 (.175)
Isce 9	.932** (.068)	.796** (.152)	1.244** (.089)	1.077** (.190)	1.033** (.071)	.823** (.165)
Isce 11	.792** (.067)	.658** (.130)	1.113** (.087)	1.013** (.160)	.930** (.070)	.766** (.137)
Urbano	1.835** (.193)	1.627** (.331)	2.086** (.252)			
Postgrado Educación					.122** (.012)	
Jornada*Estrato1		.079 (3.016)		.850 (.655)	1.724 (3.138)	1.407* (.556)
Jornada*Estrato2	-.649 (.469)	-.004 (3.019)	-1.450* (.614)		-.080 (3.152)	
Jornada*Isce 35						-.068 (.266)
Jornada*Isce 9	.06 (.155)	.218 (.208)	.421* (.203)	.670* (.261)	.173 (.163)	.421 (.227)
Jornada*Isce 11	-.259 (.137)	-.107 (.176)	-.672** (.179)	-.588* (.220)	-.494* (.144)	-.328 (.187)
Jornada*Urbano	.313 (.629)		.315 (.823)			
Cons	44.273** (.672)	45.483** (1.124)	38.621** (.878)	40.67** (.982)	43.109** (.688)	43.601** (.983)

*Nota.* Se incluyen los coeficientes no estandarizados y su respectivo error estándar entre paréntesis



## Modelos de regresión múltiple muestra CM

**VD= Razonamiento Cuantitativo.** El modelo explicativo señala que la relación entre las puntuaciones que se dieron para Saber 11° en Razonamiento Cuantitativo y las variables del modelo es significativa ( $F(10, 1478) = 128.59$ ;  $p < 0.001$ ,  $R^2 .4652$ ). El efecto de la jornada escolar en la Prueba Saber 11° de Razonamiento Cuantitativo es de dos puntos y medio ( $B= 2.496$ ) si el estudiante pertenece a la jornada completa y representa una diferencia significativa estadísticamente.

Las variables del modelo predictivo dan cuenta de un 46% de la variabilidad de las puntuaciones Saber 11° de Razonamiento Cuantitativo. La jornada escolar tiene un efecto significativo para explicar estos resultados, al igual que el Isce 9 y el Isce 11 y la ubicación de la institución en la zona urbana. Los pesos beta indican que el Isce 11, el ISCE 9 y la jornada tienen un efecto de mayor magnitud (no significativo) sobre los resultados de los estudiantes en Razonamiento Cuantitativo. El estrato tiene un impacto negativo en los resultados de los estudiantes, especialmente cuando pertenecen al estrato 1, que disminuye en 3 puntos los resultados de los estudiantes.

**VD=Ciencias Naturales.** La relación entre las puntuaciones presentadas durante la prueba Saber 11° en Ciencias Naturales y las variables del modelo es significativa ( $F(10, 1478) = 116.60$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2= 0.441$ ). El modelo explica el 44% de la varianza en la variable respuesta. El efecto de la jornada escolar en la Prueba Saber 11° de Ciencias Naturales es de un punto y medio ( $B= 1.44$ ) si el estudiante pertenece a la jornada completa, pero no es significativo estadísticamente. El mayor impacto sobre los resultados en Ciencias Naturales lo tiene la variable de calidad de la institución, incluso por encima del efecto de la jornada escolar. La educación de postgrado de los docentes también tiene un efecto positivo y significativo en el desempeño de los estudiantes.

## Modelos de regresión múltiple. Muestra CT

**VD = Lectura Crítica.** Las variables del modelo explican el 41% de la variabilidad de Saber 11° en Lectura Crítica ( $F(10, 147) = 43.24$ ;  $p < 0.001$ ,  $R^2= 0.4148$ ). El efecto de la jornada escolar en la prueba Saber 11° de Lectura es equivalente a  $-0.362$ , si el estudiante pertenece a la jornada completa, pero este no es un efecto significativo estadísticamente ( $p= 0.910$ ). Es decir, la pertenencia a la jornada completa disminuye las puntuaciones en el examen Saber 11° en 0.36 puntos. Sin embargo, las variables “Estrato 1”, “urbano” y el índice de calidad de las instituciones educativas “Isce 11” e “Isce 9” sí tienen un efecto estadísticamente significativo en el desempeño de los estudiantes de la muestra CT.

**VD=Razonamiento Cuantitativo.** La relación entre las puntuaciones presentadas para la prueba Saber 11° en Razonamiento Cuantitativo y las variables del modelo es significativa ( $F(7, 613) = 56.78$ ,  $p < 0.000$ ,  $R^2=0.3933$ ). El efecto de la jornada escolar en la prueba Saber 11° de Razonamiento Cuantitativo es equivalente a  $B= -.998$  si el estudiante pertenece a la jornada completa. El efecto de la jornada escolar no es significativo y representa una disminución de un punto si el estudiante se encuentra en la jornada completa, comparado con la jornada tarde. Las variables que tienen mayor peso en la predicción de los resultados en Razonamiento Cuantitativo son el estrato y la calidad en grados 9 y 11 (Isce).

**VD= Ciencias Naturales.** La relación entre las puntuaciones que se dieron en la prueba Saber 11° en Ciencias Naturales y las variables del modelo es significativa, explica el 35% de la variabilidad de las puntuaciones Saber 11° Ciencias Naturales ( $F(9, 611) = 37.04$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2= 0.353$ ). El efecto de la jornada es equivalente a  $B= -.861$  si el estudiante pertenece a la jornada completa, pero no es significativo estadísticamente ( $p=0.59$ ). El modelo desarrollado con los datos de la muestra emparejada CT (Completa vs. tarde), para el caso de la prueba de Ciencias Naturales, muestra que la influencia de la variable jornada escolar no es significativa y que representa una disminución de casi un punto en los resultados de la prueba Saber 11°. Sin embargo, existe un efecto positivo de la calidad en los grados 3 y 5, 9, 11, y del estrato en el desempeño en Ciencias Naturales.

## Resumen

En resumen, los resultados de los análisis con el método de regresiones multivariadas para las muestras CM y CT se pueden representar en forma tabular de la siguiente manera:

**Tabla 3.** Coeficientes de regresión para la variable Jornada y significancia (en paréntesis)

	Colegios CM	Colegios CT
Lectura Crítica	1.260(0.907)	-0.362(3.20)
Razonamiento C.	2.496(1.18)	-0.998(1.50)
Ciencias Naturales	0.822(3.24)	-0.861(1.60)

Estos coeficientes implican que la jornada escolar completa aumenta los resultados en las sub pruebas Saber 11, entre 0,822 y 2,49 puntos para la muestra CM. En el caso de la muestra CT, se presentan decrementos en las puntuaciones de las sub pruebas (todos los coeficientes son negativos) para la jornada completa, esto puede deberse a que los estudiantes de la jornada tarde pueden tener mejores desempeños que la jornada completa.

## Resultados Análisis 2. Análisis de Mediación

Para establecer si el efecto de la jornada escolar sobre el desempeño en las sub pruebas de Saber 11 varía, dependiendo de la calidad de las instituciones educativas (medida con el Índice Isce 11), se establecieron dos modelos de mediación usando como unidad de análisis instituciones escolares del sector público con jornadas Completa, Mañana y Tarde (N= 2761). En la *Tabla 4* se reportan estos modelos de mediación del Isce, en el efecto de la jornada escolar sobre las puntuaciones promedio por escuela en las sub pruebas Saber 11. El efecto indirecto (test de Sobel o coeficiente ab)

es el coeficiente de regresión entre jornada escolar y los resultados de Saber 11°, mediado por el Isce (Índice Sintético de Calidad Educativa). Así mismo, la *Tabla 4* da cuenta del efecto directo de la jornada sobre la calidad de la institución (coeficiente de regresión a), y del efecto de la calidad sobre el desempeño en Lectura crítica (coeficiente b). El efecto directo de la jornada escolar sobre los resultados Saber también aparece representado como c'.

**Tabla 4.** Resultados de los análisis de mediación estadística (mediador: variable Isce 11)

Sub prueba	Muestra	A	b	c'	ab	Resumen del modelo
Lectura	CM	0.231**	1.288*	-0.037	0.298*	R <sup>2</sup> = 0.187, p<.001
	CT	0.296*	1.026*	0.314	0.304*	R <sup>2</sup> = 0.128, p<.001
Razonamiento	CM	0.233**	1.617*	0.324	0.377*	R <sup>2</sup> = 0.185, p<.001
	CT	0.296**	1.378*	0.840*	0.409*	R <sup>2</sup> =0.150, p<.001
Ciencias	CM	0.231 **	1.334*	0.176*	0.309*	R <sup>2</sup> =0.191 , p <.001.
	CT	0.296**	1.378*	0.840*	0.326*	R <sup>2</sup> =0.148 p <.001

Los análisis presentados en la tabla indican que existe una mediación de la calidad de las instituciones educativas (Isce 11) sobre el efecto de la jornada escolar en los resultados Saber 11° de Ciencias Naturales, Lectura Crítica y Razonamiento Cuantitativo. Estos efectos indirectos (“ab”) son significativos estadísticamente y equivalen a 0.3 en todas las subpruebas en la muestra CM. En la muestra CT estos efectos corresponden a 0.3 en Lectura Crítica y Ciencias Naturales, y 0.4 en Razonamiento Cuantitativo. A pesar de ser incrementos marginales, los aumentos son significativos e indican que la calidad de la institución educativa puede ser clave para el progreso en las pruebas estandarizadas.

## Conclusiones

La jornada escolar es una variable que tiene efecto en los resultados de Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo y Ciencias Naturales de los colegios en la muestra CM. Este efecto no es de gran magnitud, si se tiene en cuenta que pertenecer a la jornada completa, comparado con estar afiliado a la jornada de la mañana aumenta en 1.26 puntos los resultados en Lectura Crítica, 2.49 puntos en Razonamiento Cuantitativo (aunque es significativo) y 0.82 en Ciencias Naturales.

Entre las variables excluidas de los modelos explicativos están las de vacante o tipo de nombramiento docente, la educación docente y la educación de la madre. Es decir, ni la formación de los docentes, ni la de los padres es tan relevante como la calidad de la institución y el estrato. Estas variables explican menos del 10% de la varianza, por lo cual no entran en los modelos multivariados del primer análisis.

Los análisis de mediación presentados indican que existe una mediación de la calidad de las instituciones educativas (Isce 11) sobre el efecto de la jornada escolar en los resultados Saber 11° de Ciencias Naturales, Lectura Crítica y Razonamiento Cuantitativo. Estos efectos indirectos son significativos estadísticamente y equivalen a 0.3 puntos en las sub pruebas de la muestra CM y 0.3 en Lectura crítica y Ciencias Naturales, y 0.4 puntos en Razonamiento Cuantitativo para la muestra CT. A pesar de ser incrementos marginales, estos aumentos indican que la calidad de la institución educativa puede ser clave para el progreso en las pruebas estandarizadas.

Los resultados del presente estudio son contrarios a la evidencia empírica que sustentó la ampliación de la jornada escolar en Colombia. Según Bonilla (2011) el efecto de la jornada completa sobre las Pruebas Saber 11 representa un incremento de los resultados, para las pruebas Saber en la Jornada Completa, de 4,6% con respecto a la tarde y de 2,0% respecto de la jornada mañana. Sin embargo, se debe considerar que ni la estimación de Bonilla, ni la estimación del presente estudio consideran variables de la gestión escolar o la efectividad del uso del tiempo de clase para determinar el impacto de la jornada escolar. Teniendo en cuenta esta salvedad, los resultados del presente estudio permiten conjeturar que la

extensión del tiempo en la jornada única puede rendir efectos pequeños en la puntuación de los estudiantes en las Pruebas Saber.

Los efectos encontrados en el presente estudio, para la jornada completa, corresponden a 2.4 puntos en Razonamiento Cuantitativo (equivalente a 0.024 de una desviación), 0.82 puntos en Ciencias Naturales (0.008 de una desviación) y 1.2 en Lectura Crítica (0.012 de una desviación). Para algunos autores los programas con efectos educativos que impliquen una mejora en aprendizajes superan el impacto del 25% (0.25 de una desviación estándar), mientras que para Hattie (2015a, 2015b), estos efectos deben superar el 40% (0.40 de una desviación o el equivalente a un año más de escolarización), por lo que los efectos estimados de la jornada escolar en el presente estudio son pequeños y solo es significativo estadísticamente el impacto sobre resultados en Razonamiento Cuantitativo, los demás no son significativos.

La literatura internacional sobre el efecto de la jornada escolar indica que ésta es positiva en los diversos sistemas escolares del mundo (Patall, Cooper y Batts, 2010), y diferencial por área del conocimiento (Bonilla, 2011; Hincapié, 2014; Piñeros y Rodríguez, 1998). El presente estudio apoya parcialmente estos hallazgos, ya que los resultados apuntan a incrementos entre 1 y 2 puntos en todas las áreas, con un efecto diferencial (significativo) para Razonamiento Cuantitativo. Sin embargo, la hipótesis 1 del presente estudio (El efecto de la jornada escolar es positivo y significativo) se confirma parcialmente, ya que en el caso de la muestra CT se presentaron impactos negativos de la variable jornada completa, los cuales representan una disminución en los resultados de las pruebas Saber 11.

En el análisis 2 la mediación del Isce en la relación entre jornada y Lectura Crítica explica tan solo una variabilidad de entre 12% al 18% de los resultados; en Ciencias Naturales explica entre el 15% y el 18%, y en Razonamiento Cuantitativo entre el 15% y el 19%. Aunque la evidencia del presente estudio apoya la hipótesis 2 (El efecto de la jornada escolar en el desempeño académico está mediado por la calidad del establecimiento educativo), es necesario considerar que la calidad educativa, cuando es medida con el Isce, no está cubriendo todos los aspectos que explican los resultados del proceso educativo. Por tanto, debería evaluarse la calidad en diferentes ámbitos y con diferentes formas de evaluación.

## Referencias

- Alfaro, P., Evans, D., Holland, P., y The World Bank Group. (2015). Extending the school day in Latin America and the Caribbean. *Policy Research Working Paper*, No. 7309. Obtenido desde <http://goo.gl/VZgfhV>
- Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, No. 143. pp. 1-53. Cartagena: Centro de Estudios Regionales en Economía, Banco de la República. Obtenido desde <http://goo.gl/RZDloM>
- Cerdan, P., y Vermeersch, C. (2007). More time is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay. *Impact Evaluation Series*, No. 4167, pp. 1-25. World Bank.
- Cooper, H., Charlton, K., y Melson, A. (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Review of Educational Research*, 73(1), pp. 1-52.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018*. Bogotá. Obtenido desde <http://goo.gl/R6q3lA>
- Dobbie, W., y Fryer, R. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, No. 31, pp. 158-187.
- Frazier, P. A., Tix, A., y Barron, K. E. (2004). Testing moderator mediator effects in counselling psychology research. *Journal Counselling Psychology*, 51(1), pp. 115-134.
- 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*. Trabajo presentado en Population Association of America 2012 Annual Meeting, Mayo 3-5, San Francisco, CA. Obtenido desde [goo.gl/DiOq8I](http://goo.gl/DiOq8I)
- Hattie, J. (2015a). *What doesn't work in education: The politics of distraction*. Londres: Pearson. Obtenido desde <http://goo.gl/WxSYhm>
- Hattie, J. (2015b). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Londres: Pearson. Obtenido desde <http://goo.gl/WxSYhm>
- Hincapié, D. (2014). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia*. Trabajo presentado en Association for Education Finance and Policy Annual Conference, Marzo 13-15, San Antonio, TX.
- Llach, J., Adrogué, C., y Gigaglia, M. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía*, 10(1), pp. 1-43.
- Marcotte, D. (2007). Schooling and test scores: A natural experiment. *Economics of Education Review*, No. 26, pp. 629-640. Obtenido desde <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.08.001>
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). *Decreto 0455 de 1964, por el cual se autoriza el funcionamiento de secciones paralelas de bachillerato en algunos establecimientos nacionales de educación media*. Obtenido desde <http://goo.gl/jj7iE7>

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1850 de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes*. Obtenido desde <http://goo.gl/lk9MPX>
- \_\_\_\_\_. (2015). *¿Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa?* Obtenido desde <http://goo.gl/9UMM7a>
- Patall, E. A., Cooper, H., y Batts Allen, A. (2010). Extending the school day or school year, a systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), pp. 401-436. Obtenido desde <http://goo.gl/jiEFFD>
- Piñeros, L. J., y Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. *Working papers*. Obtenido desde <http://goo.gl/BAFN0I>
- Rivkin, S. G., y Schiman, J. C. (2013). Instruction time, classroom quality and academic achievement. *NBER Papers*, No. 19464. Cambridge. Obtenido desde <http://goo.gl/8StAZ1>
- Villanueva, D. (2015). *El efecto de la jornada única en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en Bogotá y su relación con la política de colegios en concesión*. Obtenido desde <http://goo.gl/SFuamz>



# Sueño, aprendizaje y escuela. Ensayo preliminar para una relación con la política educativa

Dream, learning and school. A preliminary essay for a relationship with the educational policy

Sonhar, aprender e estudar. Teste preliminar para uma relação com a política educacional

Ubaldo Enrique Rodríguez de Ávila

Adriano Chiombacanga Nafital

Fabiola Rodrigues de França Campos

Ubaldo Enrique Rodríguez de Ávila<sup>1</sup>

Adriano Chiombacanga Nafital<sup>2</sup>

Fabiola Rodrigues de França Campos<sup>3</sup>

<sup>1.</sup> Magister en Educación, Universidad del Magdalena; correo electrónico: rodriguez.ubaldo@gmail.com

<sup>2.</sup> Mestre em Educação, Universidade Pedagógica de Moçambique; correo electrónico: a.chiomba@yahoo.com.br

<sup>3.</sup> Mestre em Psicobiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; correo electrónico: fabiolafcampos@gmail.com

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El Nobel de Fisiología y Medicina del 2017, otorgado a tres cronobiólogos, reintrodujo una discusión que se viene dando desde hace varias décadas entre la comunidad científica, acerca de cómo los relojes biológicos controlan los ritmos diarios e influyen el comportamiento, el aprendizaje y la salud. El funcionamiento de un conjunto de genes participa del control de los ritmos biológicos, y está asociado a los horarios de sueño, cuya restricción se vincula a problemas de la salud y del desempeño académico. Se propone tener en cuenta esta temática en la política educativa.

**Palabras clave:** Sueño, cronotipo, aprendizaje, escuela.

### Abstract

The Nobel Prize in Physiology and Medicine of 2017 given to three chronobiologists, reintroduced a discussion that has been taking place for several decades among the scientific community, about how biological clocks control daily rhythms and influence behavior, learning and health. The functioning of a set of genes participates in the control of biological rhythms, and it is associated with sleeping schedules, whose restriction is linked to problems of health and academic performance. It is proposed to take this issue into account in the educational policy.

**Keywords:** Dream, chronotype, learning, school.

### Resumo

O Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina de 2017, concedido a três cronobiólogos, reintroduziu uma discussão que vem ocorrendo há várias décadas na comunidade científica, sobre como os relógios biológicos controlam os ritmos diários e influenciam o comportamento, o aprendizado e a saúde. O funcionamento de um conjunto de genes participa do controle de ritmos biológicos e está associado a horários de sono, cuja restrição está ligada a problemas de saúde e desempenho acadêmico. Propõe-se levar esta questão em consideração na política educacional.

**Palavras-chave:** Sonho, cronótipo, aprendizagem, escola.



## Introducción

Informes recientes destacan que la toma de decisiones en los sujetos está influenciada por el cronotipo y, a pesar de que la asociación entre cronotipo y rendimiento académico no ha sido sistemáticamente examinada, la premiación del Nobel de Fisiología y Medicina del 2017 reintroduce en los medios de comunicación una discusión que se viene dando desde hace varias décadas en la comunidad científica: ¿Cómo nuestros relojes biológicos controlan los ritmos diarios e influyen nuestros comportamientos, el rendimiento cognitivo y la salud?; ¿cómo afecta el ciclo sueño-vigilia el rendimiento académico, el mundo emocional y la salud biológica en los estudiantes? El presente artículo expondrá la importancia de la variable “sueño”, buscando que sea tenida en cuenta en el diseño de las políticas educativas, los currículos y las estrategias metodológicas de los micro-currículos, principalmente en la adolescencia.

Los tres cronobiólogos laureados con el Nobel investigaron el funcionamiento de un conjunto de genes que participan del control de los ritmos biológicos, incluyendo el ciclo sueño/vigilia. Se descubrió que las diferencias individuales entre estos genes están asociadas a las preferencias individuales en los horarios de sueño. Además, se sabe que la restricción del sueño, más allá de asociarse a múltiples problemas de la salud física, afecta el desempeño académico de dos formas: Antes del aprendizaje (por aumentar la somnolencia se reduce la atención) y después del aprendizaje (porque compromete la consolidación de la memoria).

Al hablar de Cronotipo debe entenderse como un concepto derivado de la Cronobiología, que a su vez proviene de la Biología y se refiere al estudio de la organización de los sistemas de temporización endógena del organismo, de la materia viva en todos los niveles de organización (Menna, 2003). Crono es una palabra griega para designar Tiempo, y Biología es el estudio de la vida. Así, el cronotipo es la preferencia para organizar las actividades diarias por la mañana o por la noche, relacionada con las diferencias individuales en una variedad de resultados, incluida la personalidad (Markarian, Warnke y Pickett, 2017).

Cuando se produce una distribución, basada en la curva de Gauss, de la acrofase en la temperatura corporal a las 24h, con una media a las 18h y dos tercios de la población dentro de un rango de  $\pm 1h$ , se constata que el 5% de la población está fuera de fase 2h antes o 2h



después de la media, y estos subgrupos se denominan “alondras” (tipo de mañana) y “búhos” (tipo de noche), respectivamente (Cardinali, 2018; Roenneberg, Keller, Fischer, Matera, Vetter y Winnebeck, 2015); por tanto, las personas con diferentes cronotipos, alondras o búhos, forman los límites de la distribución normal en la población humana (Roenneberg, *et al.*, 2015).

Estas distinciones pueden deberse a diferencias en la sensibilidad del proceso de ajuste de fase del reloj circadiano y/o al estilo de vida. Los cronotipos están asociados con variaciones genéticas, diferencias de estilo de vida, estados de ánimo, función cognitiva y riesgos de problemas de salud, como los trastornos del sueño o depresión y la ideación suicida (Chellappa y Araújo, 2007a, 2007b, 2007c).

De esta forma, la ciencia del Cronotipo, entonces, hace referencia a la “ciencia del sueño” y, de hecho, el sueño es un proceso activo, el metabolismo de varias regiones del cerebro es mayor que en la vigilia. Además, el sueño es complejo, con dos etapas diferentes definidas electroencefalográficamente (EEG): NREM y sueño REM. También es endógeno y relativamente independiente de factores exógenos.



## Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico

Por otro lado, cuando se habla de aprendizaje en contexto aplicado, debe entenderse que el estudiante es un ser complejo, en el que intervienen procesos de auto-regulación (*Self-regulated learning*) los cuales incluyen aspectos motivacionales, procesos de autoconsciencia, logro de metas, influencia del entorno social, del entorno físico y la adquisición de las capacidades de autorregulación (Navea, 2017). De esta forma, la motivación tiene mucho que ver como aspecto central del *Self-regulated learning*, donde interviene el factor más importante: Las metas académicas (Navea, 2017), unas orientadas a la tarea (meta de tarea), y otras al yo, también entendidas como la meta de ego, de orientación a la mejora, de demostración de las propias capacidades ante los demás o de evitación a la frustración, a ser juzgado negativamente por ellos. También está la Meta de Evitación del trabajo, o meta orientada al mínimo esfuerzo.

De esta forma, la relevancia del *Self-regulated learning*, o autorregulación del aprendizaje (ARA), radica en que constituye una de las variables que permiten predecir el rendimiento académico (Hernández y Camargo, 2017; Hoyle, 2013), el cual consiste en la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales, ambientales y biológicas que conducen al éxito en el aprendizaje (Hernández y Camargo, 2017).

La ARA es un constructo psicológico que hace referencia a un proceso “mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno en procura de alcanzar los objetivos que se le imponen, o que se impone, frente a una actividad académica, de manera autónoma y motivada” (Hernández y Camargo, 2017, p. 147), es decir que las implicaciones del alumno no solo dependen de la combinación de metas de aprendizaje, también dependen del nivel de expectativas de autoeficacia (Valle, Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire, Ferradás y Suárez, 2015) y de la actividad fisiológica determinada por los relojes biológicos con diferencias individuales.

De esta manera, la experiencia puede provocar modificaciones substanciales en la fisiología del individuo a lo largo de la vida, aflorando una estrecha asociación entre educación y biología, la que hoy se evidencia con el surgimiento de las propuestas cronobiológicas en materia de aprendizaje (Gracia y Escolano, 2014). De ello se deriva la indudable importancia del aprendizaje como factor fundamental en el progreso de los individuos, pues de él depende, en gran medida, el éxito o fracaso en todas aquellas actividades académicas propias de los escenarios educativos (Laguzzi, Bernardi, Araujo, Ventura, Vigliano, 2013), donde las

unidades micro-procesadoras de la cognición, el aprendizaje y la memoria, abarcan la suma total de conocimientos sobre los significados y propósitos de una serie de eventos, modulan las acciones complejas (conducta cognitiva, social y emocional) y se archivan en la corteza prefrontal (Allegri y Harris, 2016, p. 25), este es el punto de partida para entender que todo proceso psicológico se integra a una función biológica, en cuya interacción intervienen unidades neurofisiológicas y genéticas concretas.

### Ciclo sueño/vigilia y rendimiento académico

En la actualidad también se sabe mucho sobre los cambios que ocurren en el ciclo sueño/vigilia durante la vida y las diferencias individuales que ocurren en ese proceso; además, se sabe igualmente que en la adolescencia ocurren ajustes y cambios en la cognición, emoción y fisiología, donde una de las transformaciones más consistentes es un retraso dramático en el tiempo diario del ciclo de sueño-vigilia, correlacionado con la maduración puberal (Hummer y Lee, 2016), de ahí la relación entre sueño y cognición, consolidación de memoria, atención, aprendizaje y salud (Sheldon, 2014; Touitou, Touitou y Reinberg, 2017).

En la adolescencia el sueño se vuelve irregular, acortado y retrasado en relación con el inicio del sueño y el despertar temprano, debido a los horarios de inicio de clases durante la semana, que resulta en la desincronización del ritmo circadiano y la pérdida de sueño (Touitou, *et al.*, 2017), considerando que los procesos homeostáticos dependientes del sueño-vigilia interactúan con el sistema circadiano para afectar el comportamiento (Reichert, Maire, Gabel, Viola, Götz, Scheffler y Schmidt, 2017).

Se entiende, así, que el sistema de temporización circadiano es fundamental para mantener un rendimiento cognitivo estable, ya que contrarresta la creciente presión de sueño homeostático durante el día. La preferencia circadiana o cronotipo es un rasgo individual relacionado con el ciclo sueño-vigilia, y la preferencia por las horas de la mañana o de la tarde, relacionada con las diferencias psicológicas (Leocadio, Mazzili, Lourenção, Peixoto, Alam, Ventura y Pedrazzoli, 2017; Randler y Rahafar, 2017; Markarian, Warnke y Pickett, 2017).

Entonces, se verifica que durante los últimos años el tema del sueño de los adolescentes ha ganado la atención creciente de investigadores, clínicos, padres y del público en general. Experimentar un sueño suficiente y de buena calidad es parte integral del desarrollo óptimo, el éxito académico y el bienestar general de los adolescentes (Merdad, Akil y Wali, 2017).

“ El quehacer educativo, guiado por opciones y apuestas orientadas a la humanización, planetarización y dignificación de la vida, no es ajeno a emociones fundantes como la “amorosidad”... ”

### Preferencia circadiana y desempeño cognitivo

Preferencia circadiana o proceso circadiano es la variación rítmica de la necesidad de dormir (Borbély, 1982), que varía de persona a persona. Los individuos con tipología matutina (Tipo M) madrugan fácilmente y encuentran su mejor momento por la mañana, experimentando su necesidad de dormir al final de la tarde o comienzo de la noche; mientras, las personas vespertinas (Tipo E por el término en inglés *Evening*) tienden a levantarse tarde, con nivel de activación aumentada progresivamente a lo largo del día y más activas por la tarde/noche (Escribano y Díaz, 2013).

El rendimiento académico se entiende como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003), que tiene relación directa con el cronotipo (Escribano y Díaz, 2013). El rendimiento académico óptimo depende, en adolescentes matutinos y vespertinos, de dos factores relacionados con la preferencia de horarios: a) La sincronía entre la hora del día en que se realiza la tarea y el cronotipo del alumno (matutino o vespertino), y b) Un número adecuado de horas de sueño (Escribano y Díaz, 2013).

El interés en la influencia de las preferencias individuales (Cronotipo) en el rendimiento académico está aumentando (Escribano y Díaz, 2016; Horzum, Önder y Beşoluk, 2014; Tonetti, Natale y Randler, 2015), pues se sabe que el sueño se relaciona con la consolidación del aprendizaje y la memoria (Araújo y Almondés, 2012), y con el control de los procesos restaurativos (Curcio, Ferrara y De Gennaro, 2006).

Así, los tipos de la mañana (tipos M) o “alondras”, prefieren despertarse y acostarse temprano y sentirse en su mejor momento durante la mañana (actividades mentales, físicas y sociales), mientras que los tipos de noche (tipos E) o “búhos”, tienen dificultad para despertar temprano, ya que prefieren dormir más

tarde y se vuelven progresivamente más alerta durante todo el día, sintiéndose en su mejor momento al final del día (Escribano y Díaz, 2016); al tiempo, los del grupo “Ninguno-tipo” (N-tipo) muestran una posición intermedia y representan la mayoría de la población (Adan, Archer, Hidalgo, DiMilia, Natale y Randler, 2012; Escribano y Díaz, 2016; Díaz, 2015; Tonetti, Adan, Di Milia, Randler y Natale, 2015).

En un estudio sobre la calidad de sueño y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios (Araújo y Almondes, 2012), se constató que hay diferencias significativas en somnolencia y calidad de sueño; igualmente, se comprobó que el rendimiento académico y la calidad de sueño no estaban correlacionados, tanto en turno matutino como en vespertino. De esta forma, los datos mostraron que las condiciones de “Tipo M” y “Tipo E” no influyen en el rendimiento académico; sin embargo, otros estudios reportan resultados donde que los cronotipos de mañana muestran metas de aprendizaje y rendimiento más altas que los de tarde, y estos objetivos estaban positivamente relacionados con el rendimiento académico auto-reportado (Escribano y Díaz, 2016).

Ahora bien, como los estudiantes suelen ser enseñados y probados durante el día escolar de la mañana, a pesar del cambio hacia la noche durante la adolescencia, los horarios matutinos parecen ser una ventaja para los tipos M, que tienden a obtener grados más altos y mejores niveles de atención (Escribano y Díaz, 2014; Vollmer, Pötsch y Randler, 2013). Otros investigadores han mostrado relaciones específicas entre el cronotipo y el rendimiento académico, informando que los tipos E obtienen peores resultados escolares (Beşoluk, Önder y Deveci, 2011; Escribano, Díaz, Delgado y Collado, 2012; Preckel, Holling y Vock, 2013; Randler y Frech, 2009), aunque tienden a obtener puntuaciones más altas en las pruebas de inteligencia (Díaz y Escribano, 2015, Kanazawa y Perina, 2009), aparte del tiempo en el que asisten a clases (Vollmer, *et al.*, 2013).

Además de los estudios mencionados, existen diversas investigaciones con técnicas estadísticas de correlación, análisis de la varianza y regresiones lineales para determinar la influencia del cronotipo, ciclo sueño/vigilia en la depresión y en el rendimiento académico (Au y Reece, 2017; Machado, Echeverri y Machado, 2015; Medeiros, Mendes, Lima y Araujo, 2001); la caracterización del Morningness-eveningness en una gran muestra de adolescentes alemanes y adultos (Randler, Freyth, Rahafar, Florez y Kriegs, 2016); en la duración del sueño y el rendimiento escolar en adolescentes coreanos (Seo y So, 2014); el tiempo de los exámenes y el rendimiento en los cronotipos temprano y tardío de los jóvenes universitarios, concluyendo una relación directa

entre cronotipo y rendimiento académico (Enright y Refinetti, 2017; Kolomeichuk, Randler, Shabalina, Fradkova y Borisenkov, 2016; Van der Vinne, Zerbini, Siersema, Pieper, Merrow, Hut y Kantermann, 2014).

Aunque los resultados sobre el efecto del cronotipo en el rendimiento académico parecen estar consolidados, especialmente en estudios cuasi-experimentales, pocas investigaciones son realizadas en contextos aplicados y, en el caso de Colombia, no se encuentran estudios soportados con evidencia empírica de esta relación.



## A manera de conclusión

La primera pregunta de una función biológica es una explicación de su propósito, sin embargo, la función exacta del sueño sigue siendo “evasiva hoy en día” (Sheldon, 2014) principalmente en contextos educativos de escenarios latinoamericanos, y muy particularmente en Colombia. Más allá de la función restaurativa atribuida al sueño, de su influencia con los ritmos circadianos y altradianos de diferentes procesos biológicos, hoy se verifica su relación e incidencia en procesos cognitivos como la consolidación de la memoria, la atención y, en consecuencia, el aprendizaje.

Las teorías de la función del sueño se dividen en varias categorías principales con muchos solapamientos (Sheldon, 2014), donde la comprensión de estas hipótesis proporciona una base para el entendimiento mismo de los diversos efectos que el sueño puede tener sobre la salud emocional y el aprendizaje en contextos escolares.

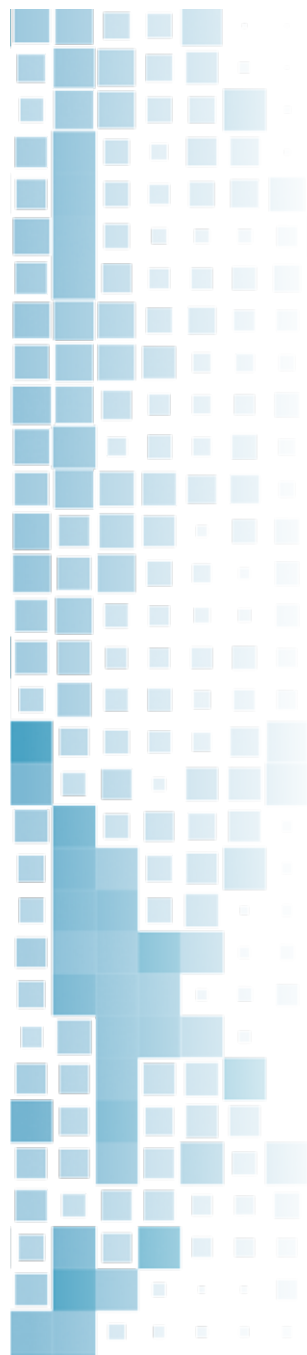
Las “alondras” están activas por la mañana, alcanzan su máximo rendimiento durante las horas del mediodía y disfrutan muy poco de las obligaciones nocturnas, en ese momento muestran cansancio y una predisposición a dormir. Los “búhos” se levantan tarde, están ganando energía durante el día y alcanzan su máximo rendimiento hacia la noche; ellos prefieren, por lo tanto, prolongar el período de vigilia.

La inclinación de los humanos a dormir de noche probablemente esté vinculada a la dependencia del primate a la visión, no al olfato, como el sentido dominante. Un programa de vigilia y sueño durante el día debe haber sido ventajoso en un mundo primitivo plagado de peligrosos depredadores nocturnos. Como corolario,

el sueño debe haber sido una influencia positiva en la selección natural para los primates, siendo beneficioso durante las horas de oscuridad. Desde este punto de vista evolutivo hay una sensación de distribución de la población en “alondras” y “búhos”, ya que la existencia de individuos con diferentes ritmos de sueño-vigilia debería haber permitido una mayor eficacia en la vigilancia frente a los posibles depredadores nocturnos de los homínidos (Cardinali, 2018).

Colombia ocupa una posición considerablemente preocupante en materia de los *rankings* educativos, cuya solución estará dada en el fuerza conjunto de diversos sectores sociales en los que se deberán adoptar rápidamente medidas concretas, principalmente en escenarios de postconflicto. El cambio de la organización temporal de las escuelas es la principal conclusión del presente ensayo, pues la mayoría de los horarios de los colegios colombianos son tremendamente inadecuados, causando una desregularización del sueño que lleva, como efectos colaterales, a disfunciones en la regulación emocional y el desempeño académico.

Por ello, y de conformidad con el manifiesto de la Asociación Brasileira del sueño (2017), en posición semejante a la Asociación Americana de Medicina del Sueño y a la Asociación Americana de Pediatría, que como comunidad científica propone cambios substanciales en la organización temporal, con horarios flexibles, de conformidad con las particularidades circadianas de los estudiantes, flexibilizando aún más los contenidos y espacios temporales de aprendizaje y evaluación, proponemos que los equipos administrativos del sistema educativo, investigadores, maestros, padres de familia, estudiantes y la comunidad en general, consideremos a todos los escenarios posibles para una mejor comprensión del tema presentado.



## Referencias

- Adan, A., Archer, S. N., Hidalgo, M. P., DiMilia, L., Natale, V., y Randler, C. (2012). Circadian typology: A comprehensive review. *Chronobiology International*, 29(9), pp. 1153–1175. Obtenido desde <http://doi:10.3109/07420528.2012.719971>
- Allegri, R., y Harris, P. (2016). La corteza prefrontal en los mecanismos atencionales y la memoria. *Conferences Topic: Specific Neuropsychological Syndromes*. Obtenido desde <http://www.uninet.edu/union99/congress/conf/syn/01Allegri.html>
- Araújo, D. F., y Almondes, K. M. (2012). Qualidade de Sono e sua Relação com o Rendimento Acadêmico em Estudantes Universitários de Turnos Distintos. *PSICO, Porto Alegre*, 43(3), PP. 350-359. Obtenido desde <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/9369>
- Associação Brasileira do Sono. (2017). *Sono, Aprendizagem e Horários Escolares*. Obtenido desde <http://www.absono.com.br/noticia/sono-aprendizagem-e-horarios-escolares/>
- Au, J., y Reece, J. (2017). The relationship between chronotype and depressive symptoms: A metaanalysis. *Journal of Affective Disorders*, No. 218, pp. 93-104. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.021>
- Beşoluk, Ş., Önder, I., y Deveci, I. (2011). Morningness–eveningness preference and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 28(2), pp. 118-125. Obtenido desde <http://doi:10.3109/07420528.2010.540729>
- Borbély, A. A. (1982). A two process model of sleep regulation. *Human Neurobiology*, 1(3), pp. 195-204.
- Cardinali, D. (2018). *Autonomic Nervous System. Basic and Clinical Aspects*. Buenos Aires: Springer International Publishing. Obtenido desde <http://DOI:10.1007/978-3-319-57571-1>
- Chellappa, S. L., y Araújo, J. F. (2007a). Sleep disorders and suicidal ideation in patients with depressive disorder. *Psychiatry Research*, No. 153, pp. 131-136.
- \_\_\_\_\_. (2007b). O sono e os transtornos do sono na depressão. *Rev. Psiq. Clín*, 34(6), pp. 285-289.
- \_\_\_\_\_. (2007c). Qualidade subjetiva do sono em pacientes com transtorno depressivo. *Estudos de Psicologia*, 12(3), pp. 269-274.
- Curcio, G., Ferrara, M., y De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), pp. 323-337. Obtenido desde <http://DOI:10.1016/j.smrv.2005.11.001>
- Díaz M., J. F. (2015). Morningness–Eveningness Scale for Children (MES-C): Spanish normative data and factorial invariance according to sex and age. *Personality and Individual Differences*, No. 87, pp. 116–120. Obtenido desde <http://DOI:10.1016/j.paid.2015.07.027>
- Díaz M., J. F., y Escribano, C. (2014). Consequences of adolescent’s evening preference on psychological functioning: a review. *Anales de Psicología*, 30(3), pp. 1096-1104. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.167941>
- \_\_\_\_\_. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding sex/gender differences. *Chronobiology International*, 32(6), pp. 822–831. Obtenido desde <http://doi:10.3109/07420528.2015.1041599>.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), pp. 1-15.
- Enright, T., y Refinetti, R. (2017). Chronotype, class times, and academic achievement of university students. *Chronobiol Int.* 34(4), pp. 445-450. Obtenido desde <http://doi:10.1080/07420528.2017.1281287>
- Escribano, C., y Díaz M., J. (2013). Rendimiento académico en adolescentes matutinos y vespertinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, No. 36, pp. 147-163.
- \_\_\_\_\_. (2014). Daily fluctuations at school considering starting time and chronotype: An exploratory study. *Chronobiology International*, No. 31, 761-769. Obtenido desde <https://doi:10.3109/07420528.2014.898649>
- \_\_\_\_\_. (2016). Are achievement goals different among morning and evening-type adolescents? *Personality and Individual Differences*, No. 88, pp. 57-61. Obtenido desde <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.032>
- Escribano, C., Díaz M., J. F., Delgado, P., y Collado, M. J. (2012). Morningness-eveningness and school performance among Spanish adolescents: Further evidence. *Learning and Individual Differences*, No. 22, 409-413. Obtenido desde <http://doi:10.1016/j.lindif.2011.12.008>
- Gracia B., M., y Escolano P., E. (2014). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje de las habilidades numéricas. *Revista de Neurología*, 58(2), pp. 69-76.
- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, No. 49, pp. 146-160. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Horzum, M. B., Önder, I., y Beşoluk, Ş. (2014). Chronotype and academic achievement among online learning students. *Learning and Individual Differences*, No. 30, pp. 106-111. Obtenido desde <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.017>
- Hoyle, R. H. (2013). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Hummer, D. L., y Lee, T. M. (2016). Daily timing of the adolescent sleep phase: Insights from a cross-species comparison. *Neurosci. Biobehav.* NBR-2527. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.023>
- Kanazawa, S., y Perina, K. (2009). Why night owls are more intelligent. *Personality and Individual Differences*, No. 47, pp. 685-690. Obtenido desde <https://DOI:10.1016/j.paid.2009.05.021>
- Kolomeichuk, S., Randler, C., Shabalina, I., Fradkova, L., y Borisenkov, M. (2016). The influence of chronotype on the academic achievement of children and adolescents – evidence from Russian Karelia. *Biological Rhythm Research*, 47(6), pp. 873-883. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1080/09291016.2016.1207352>
- Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A., Ventura, A., y Vigliano, F. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista de Veterinaria*, 24(2), pp. 151-156.
- Leocadio M., M., Mazzili, F., Lourenção, L., Peixoto, R., Alam, M., Ventura, M., y Pedrazzoli, M. (2017). Latitudinal cline of chronotype. *Scientific Reports*, 7(5437). Obtenido desde <https://doi:10.1038/s41598-017-05797-w>
- Machado D., M. E., Echeverri Ch., J. E., y Machado A., J. E. (2015). Somnolencia diurna excesiva, mala calidad del sueño y bajo rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 44(3), pp. 137-142. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.04.002>
- Markarian, S.A., Warnke, A. S., y Pickett, S. M. (2017). Morningness-eveningness and social anxiety: the indirect effect through punishment sensitivity and experiential avoidance. *Sleep*, 40(1), p. A418. Obtenido desde <https://doi.org/10.1093/sleep/zsx050.1120>
- Medeiros, A., Mendes, D., Lima, P., y Araujo, J. F. (2001). The Relationships between Sleep-Wake Cycle and Academic Performance in Medical Students. *Biological Rhythm Research*. 32(2), pp. 263-270. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1076/brhm.32.2.263.1359>
- Menna B., L. (2003). O tempo na Biologia. En Marques, N., y Menna-Barreto, L. (Org.), *Cronobiologia: princípios e aplicações* (pp. 26-29). São Paulo: Edusp.
- Merdad, R. A., Akil, H., y Wali, S. O. (2017). Sleepiness in Adolescents. *Sleep Med Clin*, No. 12, pp. 415-428.
- Navea M., A. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educ Med*. No. 142, pp. 1-8. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Preckel, F., Holling, H., y Vock, M. (2013). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation,

- and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, No. 43, pp. 401-411. Obtenido desde <http://DOI:10.1002/pits.20154>
- Randler, C., y Frech, D. (2009). Young people's time-of-day preferences affect their school performance. *Journal of Youth Studies*, No. 12, pp. 653-667. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1080/13676260902902697>
- Randler, C., Freyth, K., Rahafar, A., Florez, A., y Kriegs, J. (2016). Morningness-eveningness in a large sample of German adolescents and adults. *Heliyon*, 2(2016). Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2016.e00200>
- Reichert, C., Maire, M., Gabel, V., Viola, A., Götz, T., Scheffler, K., y Schmidt, C. (2017). Cognitive brain responses during circadian wake-promotion: evidence for sleep-pressure-dependent hypothalamic activations. *Scientific Reports*, 7(5620). Obtenido desde <https://doi.org/10.1038/s41598-017-05695-1>
- Randler, C., y Rahafar, A. (2017). Latitude affects Morningness-Eveningness: evidence for the environment hypothesis based on a systematic review. *Scientific Reports*, 7 (39976). Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1038/srep39976>
- Roenneberg, T., Keller, L. K., Fischer, D., Matera, J. L., Vetter, C., y Winnebeck, E. C. (2015). Human activity and rest in situ. *Methods Enzymol*, No. 552, pp. 257-83.
- Seo, D., y So, W. Y. (2014). Sleep duration and school performance in Korean adolescents. *Salud Mental*, No. 37, pp. 407-413.
- Sheldon, S. (2014). *The Function, Phylogeny and Ontogeny of Sleep. Principles and Practice of Pediatric Sleep Medicine*. London: Elsevier, pp. 3-11.
- Tonetti, L., Adan, A., Di Milia, L., Randler, C., y Natale, V. (2015). Measures of circadian preference in childhood and adolescence: A review. *European Psychiatry*, No. 30, pp. 576-582. Obtenido desde <http://doi:10.1016/j.eurpsy.2015.01.006>
- Tonetti, L., Natale, V., y Randler, C. (2015). Association between circadian preference and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Chronobiology International*, No. 32, pp. 792-801. Obtenido desde <http://doi:10.3109/07420528.2015.1049271>
- Touitou, Y., Touitou, D., y Reinberg, A. (2017). *Disruption of adolescents' circadian clock: The vicious circle of media use, exposure to light at night, sleep loss and risk behaviors*. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.jphysparis.2017.05.001>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *Eur. J. Educ. Psychol*, 8(1), pp. 1-8.
- Van der Vinne, V., Zerbini, G., Siersema, A., Pieper, A., Mellow, M., Hut, R.A., y Kantermann, T. (2014). *J. Biol Rhythms*. No. 1, pp. 53-60. Obtenido desde <http://doi:10.1177/0748730414564786>
- Vollmer, C., Pötsch, F., y Randler, C. (2013). Morningness is associated with better gradings and higher attention in class. *Learning and Individual Differences*, No. 27, pp. 167-173. Obtenido desde <http://DOI:10.1016/j.lindif.2013.09.001>



# Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela

Presences and absences of disability at the school

Presenças e ausências da discapacidade na escola

Marlem Jiménez Rodríguez



Marlem Jiménez Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Educadora Especial. Magistra en Educación, Universidad Javeriana. Profesora para el apoyo a la inclusión, Colegio Vista Bella IED de la Secretaría de Educación de Bogotá. Estudiante financiada por la SED en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. El artículo es producto de la investigación doctoral "Trayectorias de las experiencias del vínculo en procesos de inclusión educativa con población con Discapacidad Intelectual", dirigida por Piedad Ortega Valencia en el marco de la línea Educación, Cultura y Desarrollo; correo electrónico: marlemjimenez@gmail.com.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la discapacidad en la escuela, a partir de la mirada de la autora como maestra de apoyo a la inclusión. Para hacerlo, parte de su tránsito en el camino de la inclusión, para luego problematizar el sentido del término discapacidad y sus repercusiones en la configuración de narrativas centradas en la poca valoración de los niños, niñas, jóvenes y adultos que viven esta condición. Acompaña la reflexión el curso de la política pública en este ámbito, para finalmente presentar una apuesta pedagógica desde una educación concebida como acontecimiento ético.

**Palabras clave:** Discapacidad, escuela, experiencia pedagógica, inclusión educativa, política pública.

### Abstract

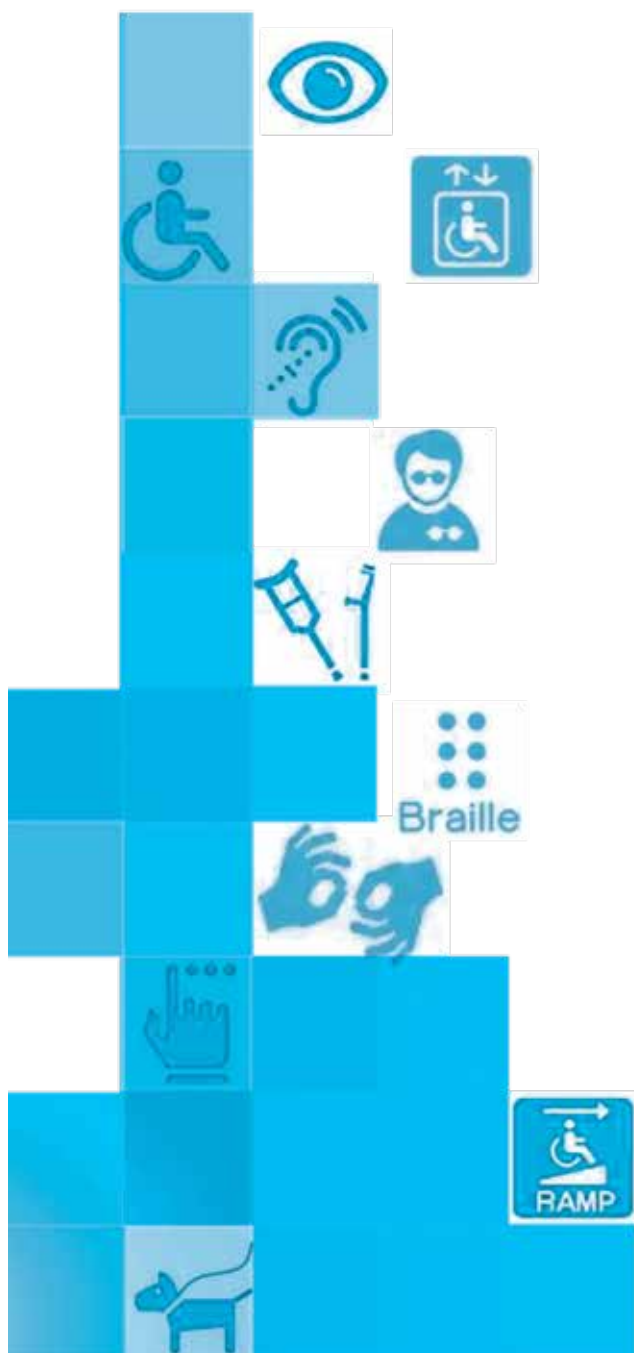
The article presents a reflection on disability at the school, based on the author's view as a teacher-support for inclusion. To do so, she begins by her transition to inclusion, to later problematize the meaning of the term disability and its repercussions in the configuration of narratives focused on the low evaluation of children, youth and adults who live this condition. The reflection is accompanied by a course of public policy in this area, to finally present a pedagogical commitment from education conceived as an ethical event.

**Keywords:** Disability, school, pedagogical experience, educational inclusion, public policy.

### Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre a discapacidad na escola, a partir da mirada da autora como maestra de apoyo à inclusão. Para hacerlo, part of su tránsito en el camino de la inclusión, para luego problematizar o sentido do termo de discapacidad e sus repercussões na configuração de narrativas centradas na poca valorização das crianças, niñas, jóvenes y adultos que viven esta condición. Acompanhe a reflexão sobre o curso da política de comunicação no âmbito, para uma apresentação definitiva e pedagógica de uma educação concebida como acontecimento ético.

**Palavras-chave:** Deficiência, escola, experiência pedagógica, inclusão educacional, políticas públicas.



“Las escuelas, cada escuela, no están hechas y educar consiste, justamente, en hacerlas, en ir haciéndolas. Este sería otro sentido para la palabra “crisis”: lo que está en movimiento perpetuo, lo que no puede fijarse, lo que cambia a cada instante, en cada situación”.

Duschatzky y Skliar.

### La vivencia como maestra

“El saber es experiencia sedimentada en el curso de una vida”.

Zambrano M.

Ser maestra ha sido parte fundamental en el sendero de mi vida, pero además dedicarme a la educación especial ha conferido matices muy particulares a esta experiencia. Puedo decir que ser educadora especial significa estar en el cruce de diferentes disciplinas y transitar por múltiples caminos metodológicos, pedagógicos, comunicativos y afectivos que permiten comprender e intervenir con los diversos actores y ámbitos educativos.

La educadora especial no posee el saber de una disciplina particular sobre la cual realizar su práctica, sino que constantemente se ve abocada a reinterpretar los diferentes lenguajes del conocimiento para ponerlos en dinámicas de aprendizaje acordes a las capacidades y potenciales de todos los estudiantes, mientras, además, debe contar con la capacidad de diálogo, de escucha activa, para comprender sus alegrías y frustraciones junto a las propias, encontrando así las pistas que le indiquen el mejor camino para la acción.

Lo anterior implica una carga emocional y racional ligada a retos e incertidumbres, y es justamente la incertidumbre la sensación más fuerte y constante durante todo el proceso; está acompañada frecuentemente por la necesidad de compartir la esperanza, encarnada en cada estudiante, con los compañeros maestros, independientemente de las condiciones asociadas a su vida. Es obvio que esa apertura al diálogo y al entendimiento de la discapacidad es uno de los mayores logros personales, que también es compartido con los maestros sensibles ante la experiencia del otro percibido como muy diferente.

En este camino ha sido importante la disposición hacia la constante búsqueda de elementos y herramientas que permitan construir sentidos alrededor de la experiencia educativa; tal ruta permitió

el encuentro con las tesis de Skliar (2002), fundamentales para problematizar la tendencia a homogenizar en la escuela, de Larrosa (2010), quien permitió abordar la idea de la experiencia como pasaje, como impronta y, luego, de Bárcena y Melich (2014), que llevan a pensar la educación como acontecimiento ético.

Es desde estos lugares que planteo la reflexión sobre la presencia de la discapacidad en la escuela, a partir de procesos que denomino de inclusión educativa, porque la inclusión es un paso a paso que se ha venido gestando de forma diferencial en cada institución, con orientaciones derivadas de las políticas públicas que se van adecuando de acuerdo a las realidades escolares; la educación inclusiva es un sistema que aún se está cimentando.

Desde distintos lugares de enunciación hemos construido en la escuela un saber frente a la discapacidad, la diferencia y la inclusión, en algunos casos con elementos más técnicos, en otros teniendo en cuenta la política pública, pero especialmente a partir de las relaciones cotidianas. Así, en el marco de las relaciones sociales, culturales y políticas, devienen procesos de subjetivación, expresiones de la vivencia personal, de la forma en que cada persona construye su mundo interior y le da significado, relacionados con unos procesos de inter subjetivación que se presentan en la experiencia con los otros; es en esos intercambios que algunas pre concepciones alrededor de la discapacidad se transforman, posibilitando así la emergencia de lo más humano.

Mi tránsito por el camino de la inclusión educativa inicia en el año 2000, en el Colegio Vista Bella de la localidad de Suba. Llegué como profesora de primaria en 1991, pero más tarde, en 1997, me asignaron funciones de orientación. Con los cambios que sobrevinieron en la Secretaría de Educación durante el periodo 1998-2002, y dado mi perfil profesional, fui reubicada en la planta de educación especial para realizar el apoyo a la inclusión. La experiencia como maestra de aula me permitió entender las preocupaciones de mis compañeros sobre los aprendizajes que cada estudiante debería adquirir, la evaluación, la promoción, la socialización, el proyecto de vida. Así, la reflexión aquí propuestano trata de juzgar al otro que excluye, sino de entender cómo la inclusión de personas con discapacidad, especialmente la intelectual, genera una fuerte contradicción en los espacios escolares, dominados por la idea de un sistema educativo creado para el éxito, la competencia y los resultados meritorios en pruebas censales.

En el caso particular de la discapacidad intelectual, estas inquietudes surgen frente al desempeño del estudiante en el ámbito académico. En la cotidianidad de la escuela es frecuente indagar por las razones que mantienen al alumno que vive tal condición

en este lugar cuando, en opinión de los maestros, existen sitios especializados para su atención como talleres o instituciones para su formación. En dichos interrogantes se advierte una percepción de la discapacidad centrada en el déficit, en la minusvalía y la necesidad de compensación, desconociendo el potencial del estudiante.

En principio, cuando un niño o niña con discapacidad inicia su tránsito educativo, se generan actitudes que expresan malestar, deseo de no tener al estudiante en el grupo, señalando constantemente sus deficiencias; tensiones entre los directores de curso y profesores con la maestra de apoyo, lo cual, en mi caso, ha producido sensaciones que van desde el sentirme juzgada por el grupo hasta el aislamiento, para paulatinamente entrar en una disposición al diálogo. Sin embargo, con el paso del tiempo, y en la medida que se van dando interacciones y vínculos, se empiezan a presentar cambios en la forma como se percibe al estudiante y los posibles caminos a seguir. Ello implica, en lo cotidiano, largas conversaciones, reflexiones, para que empiece a surgir el reconocimiento del ser humano que es el estudiante, su potencial, sus gustos y los retos que imponen ciertos aprendizajes.

Con el transcurrir de los días, la relación con los pares encuentra un establecimiento de vínculos que propician lazos de solidaridad, respeto, ayuda y comprensión de las dificultades, lo cual no quiere decir que no se presenten problemas, sino una disposición para superarlos. Así, la convivencia del estudiante con discapacidad intelectual en el entorno escolar promueve los cambios, al permitir que surjan respuestas pedagógicas a los retos que impone su ritmo de aprendizaje y su proceso de socialización. A veces, con mucha resistencia, los maestros asumen este desafío y, en el día a día, cuestionan mientras encuentran caminos para trabajar.

En general, la presencia en la escuela de estudiantes con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual, se presenta como reto y oportunidad: reto para convocar a todos los sujetos educativos a propiciar la acogida y ser copartícipes de una

“ Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana... ”

apuesta pedagógica; oportunidad, para enriquecer lo más humano de cada uno, aportando con ello a potenciar el ser y estar en el espacio escolar.

## Comprender la singularidad de la discapacidad

“El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente”.

Duschatzky y Skliar.

La acogida en la escuela del estudiante con discapacidad presenta la necesidad de comprender esta forma particular de ser y estar en el mundo; por ello, al abordar el tema es importante saber cómo quienes la experimentan construyen procesos identitarios alrededor de esa singularidad, pues hace parte de su ser pero no es todo su ser, dado que el constructo discapacidad generalmente tiene una representación en los diversos grupos donde el niño o joven interactúa; así, su familia puede tener una representación asociada a la necesidad de protección, la escuela una concepción de déficit, de capacidad, de diversidad funcional, de calidad de vida. Ello va a incidir en las formas como se perciben a sí mismos y, en esa medida, proyectarán su relación con el otro.

Por lo anterior, es relevante para esta reflexión abordar trabajos relacionados con la identidad como una categoría dinámica, que pone en relación al yo con el nosotros y con los otros, configurándose en la medida que se van sedimentando procesos comunes y diferenciadores, entendiéndola como no única, contextual y relacional. En tal sentido, Hall (2003, p.12) advierte que en la actualidad la forma tradicional de abordar esta categoría (como noción integral, originaria y unificada) ha sido cuestionada, siendo de-construida y re-significada desde diferentes posturas teóricas, para permitir pensar en asuntos importantes sobre los sujetos.

Por su parte, Sen (2007) afirma que uno de los elementos de la identidad parte de la importancia que se da a la historia compartida y al origen, como formas de vernos a nosotros mismos; sin embargo, aclara que esa no es la única forma de percibirse, pues es posible tener distintos sentidos de pertenencia y la importancia que se da a una u otra forma de sentirse o verse depende de los contextos.

En tal sentido, Appiah (2007) destaca que los factores contextuales surgen de las relaciones al interior del grupo, y que pueden ser previos a la cultura (p. 114). Retomando el concepto de Hacking sobre “nominalismo dinámico” (p. 115), establece que muchos grupos humanos comienzan a existir a partir de la invención de etiquetas para determinados conjuntos de personas. Esta postura

es importante para entender las nominaciones recibidas por quienes han estado en situación de discapacidad a lo largo de la historia, pues una vez se aplican las etiquetas: “pasan a tener efectos sociales y psicológicos”, en términos de cómo se conciben las personas a sí mismas y a sus proyectos (Appiah, 2007, p. 117); para ello se establecen procesos de identificación, que requieren de una concepción social acerca de la etiqueta, y de internalización de las etiquetas. Así se le atribuye una dimensión narrativa que permite construir un relato acerca de sí mismo en relación con otros de grupos más amplios.

En el caso de la discapacidad, la literatura que puede dar cuenta de la configuración de estas identidades deja ver un incesante proceso de exclusión, marginación y segregación. En el curso de la historia de Occidente se ha nombrado en términos de anormalidad, déficit, necesidad, diversidad funcional, capacidades diferenciales. Estas enunciaciones surgen, por supuesto, en determinados momentos históricos y aluden a características asignadas durante cada uno de ellos.

De acuerdo con Palacios (2008), una primera aproximación narrativa a la discapacidad es la prescindencia, cuyos presupuestos esenciales son: la consideración del origen religioso de la discapacidad y la creencia de que quienes la portan no tienen nada para contribuir a la comunidad; derivada de ella hay dos sub-clases: la eugenésica y la marginación. De la narrativa eugenésica provienen prácticas de exterminio y eliminación de la población con discapacidad, que se presentaron en Grecia y Roma y se institucionalizaron en la Alemania nazi.

En la antigüedad se entendía que las personas en condición de discapacidad no eran útiles para la comunidad, considerando que el mejor camino era eliminarlas, por ello no llegaban a constituir un grupo como tal, a excepción de que la discapacidad fuera adquirida durante la guerra o en combate. Dentro de este contexto, el Estado tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes o contrahechos, ya que esas personas no serían de provecho para la comunidad; ese era el parámetro: la utilidad para la comunidad, que resolvía la cuestión acerca del sentido de la vida (Palacios, 2008. p. 40).

La narrativa de marginación, propia de la Edad Media, se caracterizó por la exclusión del grupo, se temía que las personas con discapacidad fueran portadoras de maleficios, aunque la compasión era una práctica ligada a su atención (Toboso, 2008. p. 66). Así, durante esta época la respuesta a la discapacidad se manifestó en la marginación de actividades grupales y cotidianas, los discapacitados eran considerados objeto de compasión, de caridad o, en el peor de los casos, portadores de maldad.

Así, *La Historia de la Locura* (Foucault, 1998) describe la forma en que las personas con algún tipo de diferencia importante vivían de la caridad, la mayoría de las veces eran mendigos que vagaban de pueblo en pueblo. La caridad se consideraba una muestra de amor a Dios; los pobres, menesterosos y mendigos, que no se podían valer por sí mismos, debían ser atendidos, pues representaban una parte de ese ser supremo, y el ejercicio de la caridad era visto como opción para complacerlo. (p. 92), durante esta época:

Gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones -ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación-. En cuanto a quienes subsisten o a los mayores, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión son los medios de subsistencia obligados (Palacios, 2008, p. 54).

Esta tradición puede estar ligada al encierro que han vivido las personas con discapacidad en sus propios hogares durante diferentes momentos históricos, aún en el presente. Con el advenimiento de la Modernidad inicia un período de gran dinamismo, signado por el comercio activo, la paulatina industrialización, la emergencia de las ciencias con su pretensión de objetividad, el estudio de los casos considerados por fuera de la norma y la distinción entre lo normal y lo anormal.

Los desarrollos científicos en psiquiatría y psicología inauguran una serie de tipificaciones respecto a lo “anormal”, las cuales empiezan a funcionar como etiquetas mantenidas a lo largo de siglos, llegando incluso a la actualidad. En primera instancia, y como explica Foucault (1998), se produce el gran encierro, es decir, utilizar los antiguos leprosarios como lugares para internar a los “locos” o a poblaciones que tuviesen alguna afinidad con esta denominación, para ocuparlos en actividades útiles a la producción (p. 116).

Tal como describe Foucault (2001), a partir del siglo XVII el encierro a gran escala aparece como una especie de fórmula intermedia entre el procedimiento negativo de la prohibición judicial y los métodos positivos de rectificación. El encierro excluye y funciona al margen de las leyes, pero se atribuye como justificación de la necesidad de “corregir, mejorar, llevar al arrepentimiento, provocar la vuelta a los buenos sentimientos [en consecuencia] se produce el nacimiento técnico institucional de la ceguera, la sordomudez, los imbéciles, los retardados, los nerviosos, los desequilibrados” (Foucault, 2001, p. 299).

La etiqueta empieza a legitimarse desde el discurso científico, asociándola a la enfermedad. Se pasa de un discurso de la caridad a uno sustentado en el lenguaje de la falta, de la carencia, que requiere técnicas rehabilitadoras. Además de tipificar la discapacidad con

nominationes con pretensión científica, se instala un lenguaje que comúnmente es usado para desvalorizar al otro y que pervive en la cotidianidad de las prácticas sociales. Por tanto, estas formas de identificación se convierten en figuras de desprecio para nombrar al otro: la discapacidad se asume como una carga y una fatalidad y va configurando prácticas con unos niveles de especialización que solo pueden cumplir médicos, enfermeras, pedagogos especiales y terapeutas. Es decir, se instala como condición de la discapacidad el déficit, la necesidad de complementar aquello que falta.

La formalización de instituciones para las personas con discapacidad y la creación de clases especiales, de acuerdo a las características de cada una, generan una época de segregación para las poblaciones: las personas ciegas van a instituciones para ciegos, las sordas a entidades para sordos, aquellas con discapacidad intelectual, los “retrasados”, a lugares específicos; establecimientos que, durante la primera mitad del siglo XX, les separaron de la vida social, el intercambio y la posibilidad de construir su subjetividad con los otros:

[...] existía una desmesurada crueldad por parte de los instructores. La institucionalización consideraba a los adultos con discapacidad como niños, situándoles en espacios donde copiaban los gritos, sacudones y peores comportamientos de sus pares, esperando que sean pacientes dóciles, y privándoles de sus derechos básicos de elección, de oportunidades y de reclamar ante la comunidad (Palacios, 2008, p. 95).

Tal vez por ello el peso de la etiqueta les impidió construir otros sentidos e identificaciones que no se enmarcaran en su “enfermedad”; concepciones que aún persisten en el imaginario de muchas personas. En los maestros emergen cuando se presentan procesos de inclusión educativa, entonces acuden al argumento de su falta de formación para atender estudiantes “enfermos”, y proponen la vuelta de los estudiantes a lugares donde los puedan atender.

Desde el ámbito de la sociología y presentando coincidencias con lo expuesto, Rodríguez y Ferreira (2010) exponen los cambios en los conceptos sobre discapacidad, discursos que al sedimentarse se empiezan a configurar como relatos de la misma. Aluden al modelo rehabilitador, también llamado tradicional, explicando que está centrado en las deficiencias, en la “enfermedad”; los sujetos con discapacidad son considerados merecedores de caridad, cuidado permanente e improductivos, de esta forma se les limita y excluye de participar en la vida de la sociedad, enmarcándoles en una visión asistencial. Junto a este modelo, y en gran parte por la decisión de las personas con discapacidad que lucharon por sus derechos, aparece el

paradigma de vida independiente, en el que prevalece la posibilidad de la autonomía como forma de tomar el control de sus propias vidas.

Mostrando algunas similitudes con la idea de vida independiente, que surge principalmente en Estados Unidos desde mediados del siglo XX, los países escandinavos fueron los pioneros en el desarrollo del principio normalización, el cual se convierte en una referencia importante porque muestra la necesidad de las personas con discapacidad de llevar una vida común en los ámbitos cotidianos, y ha sido clave para las propuestas de integración, a partir de las tesis de Nirje y Wolfensberger (1991), quienes postulan la necesidad del acceso al “uso de medios culturalmente valorados para permitir que la gente viva vidas culturalmente valoradas” (p. 26).

En ese sentido, se empieza a reconocer la necesidad de crear espacios de intercambio desde la perspectiva de generar una vida más digna para todos. Sin duda alguna, los movimientos civiles de la década de los 60 a favor del reconocimiento de las minorías también tienen incidencia en la población con discapacidad. Así se inicia, desde esta misma población, el movimiento por una vida digna, que implica su participación activa en todos los foros, convenciones y espacios de discusión sobre políticas orientadas al logro de los derechos comunes a todas las personas. Aquí, la identificación de una condición encuentra en la narración de la experiencia de vida un espacio para posicionarse y reclamar sus derechos. La identidad, la narrativa, la memoria y el posicionamiento dan paso a la construcción de una subjetividad política, en la búsqueda de un lugar de enunciación y de reclamación de los derechos de las personas con discapacidad (Ruíz y Prada, 2012).

Es preciso, entonces, reconfigurar el lenguaje para posicionar desde allí el derecho de las personas con discapacidad a ser y estar



con los otros, para que con estos procesos puedan optar por las diferentes filiaciones de su identidad, sin que éstas se constituyan en obstáculo a su posibilidad de lograr una vida digna. Con esta postura, el énfasis de las subsiguientes narrativas se centrará en el acceso a los derechos, caracterizando el modelo social con un nuevo concepto sobre la discapacidad, presentándola como resultado de la interacción entre la persona y el entorno, relacionada con una falta de adecuación del entorno y no como consecuencia directa de la deficiencia personal; en otras palabras, la sociedad crea las barreras. Para Rodríguez y Ferreira (2010) se pasa de un nivel individual a uno colectivo, desde un modelo centrado en la lucha por los derechos que, sin embargo, tiene formas explicativas de la discapacidad en las cuales subyacen posturas de:

[...] “naturalización” del substrato fisiológico en el que se ancla la discapacidad, la insuficiencia o impedimento impairment, pues el organismo humano, el cuerpo, es reducido a mero substrato material, receptáculo neutro de la existencia humana sobre el que no opera ningún tipo de condicionamiento social. Lejos de eso, es precisamente en el cuerpo donde se instalan todos los disciplinamientos de que son objeto las personas, con y sin discapacidad, en las sociedades actuales (p. 291).

En este tipo de narrativas no se problematizan las relaciones de poder y contención sobre el cuerpo, el problema del cuerpo sigue recayendo sobre el déficit y la relación con los grupos; se presenta en términos de las barreras al acceso al derecho. Es importante destacar que muchas veces los miembros de las sociedades no advierten que sus actitudes, o los diseños que enmarcan los entornos, se constituyen en obstáculos para las personas con discapacidad, porque se han habituado a la idea del déficit. Por ello, inspirado en el modelo de vida independiente, surge el modelo sobre Diversidad Funcional, el cual, de acuerdo con Rodríguez y Ferreira (2010), pretende superar la concepción de carencia en la persona para potenciar sus capacidades.

La diversidad funcional, eludiendo la problemática de las capacidades, conceptualiza el fenómeno en términos de una singularidad funcional, de desenvolvimiento, apunta a la riqueza de un universo social de lo humano crecientemente caracterizado por la diversidad. En lugar de partir de una insuficiencia, lo hace, podríamos decir, de una “originalidad”, potencialmente, entonces, creativa y enriquecedora (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 305).

Compartiendo tal principio, Palacios y Romañach (2006) explican la diversidad funcional como una condición inherente al ser humano que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial; en ella aflora su carácter de conflicto

social que, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, alcanza a todos los seres humanos (p. 111). El énfasis de esta perspectiva se presenta entorno de la dignidad humana.

Dicha lectura puede complementarse con la propuesta de Nussbaum (2013) sobre crear capacidades, específicamente desde la necesidad de aumentar las capacidades de quienes padecen algunas de las muy variadas discapacidades físicas o mentales que pueden afectar el curso vital (pp. 178-180). Para Nussbaum la capacidad se enmarca dentro del enfoque de desarrollo humano, es decir, una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica (p. 38) y, retomando a Sen, puede ser entendida como libertad sustancial: un conjunto de oportunidades interrelacionadas para elegir y actuar (p.40); en este sentido:

Las capacidades no se refieren únicamente al potencial de una persona sino a las oportunidades que se le brindan en términos económicos, políticos y sociales para desplegarlas en condiciones que permitan el ejercicio de la libertad. Apunta este enfoque también a la dignidad humana vista como la capacidad de agencia de la persona o capacidad de acción, que exige ser desarrollada de acuerdo a sus particularidades referidas a sus anhelos, esfuerzos, motivaciones (p. 51).

Por otra parte, en términos de justicia y de acceso a derechos, se encuentra también la perspectiva de enfoques diferenciales (Arteaga, 2012), que contempla a las personas con discapacidad como uno de los grupos poblacionales objeto, para aplicar las políticas públicas de manera que atiendan sus particularidades bajo los ideales de equidad, igualdad y justicia (p. 23).

Junto a ello, desde una mirada más reciente, y teniendo como referente el modelo social para la comprensión de la discapacidad y las lecturas sobre género, surge la postura de interseccionalidad (Torres, 2004; Gómez, 2014), que invita a pensar los conceptos como realidades complejas, no como únicos y homogeneizadores, y expone el problema de género separado de la sola variable de pertenecer a uno u otro sexo, ubicándolo en las interdependencias entre las condiciones asociadas, por ejemplo: el grupo poblacional al que se pertenece, el nivel de ingreso económico o el nivel educativo.

Por lo anterior, desde esta perspectiva se asume la discapacidad como un campo de investigación en las ciencias sociales, ámbito en el cual concurren diferentes sujetos que se interrelacionan de formas distintas dependiendo de condiciones como el género, la etnia, la posición socio-económica, el capital cultural y las formas de poder. Por eso el análisis estaría cruzado por las interdependencias de los sujetos en la relación, lo cual complejiza las formas de entender la discapacidad,

ya no como una entidad única, sino en términos relacionales: no es igual la situación para un hombre blanco en discapacidad con acceso a bienes y servicios, que la de una mujer pobre, con discapacidad, hijos y perteneciente al grupo latino. Además se dan lecturas desde un enfoque interdisciplinario que tiene en cuenta aportes de las ciencias sociales y de la salud para explicar lo múltiple en este campo.

Así, es clara la necesidad de considerar las diferencias al interior de la discapacidad. Por ejemplo, en las discapacidades sensoriales hay distintos grados de disminución para ver u oír, esto representa también niveles diferenciales en las barreras del entorno, que están signadas además por el género o la posición social, pues se asocian a otras discapacidades. De igual forma, en las discapacidades relacionadas con lo intelectual es necesario reconocer la complejidad de relaciones en que se insertan, de acuerdo a particularidades como: situaciones de pobreza, abandono, falta de redes de apoyo y formas diferenciales para procesar la información, comunicar o socializar. Además es necesario considerar que la mayoría de barreras enfrentadas por los estudiantes con tal discapacidad se dan por un sistema educativo que funciona bajo estándares, competencias, logros y resultados exitosos en pruebas estandarizadas

### La política pública para la atención educativa a personas con discapacidad

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.

Jenny Morris

Nada sobre nosotros, sin nosotros.  
(Lema del movimiento Vida independiente de personas con discapacidad).

La construcción de políticas públicas educativas en Colombia está delimitada por los requerimientos sociales, económicos y políticos nacionales e internacionales. El sistema educativo formal se organiza en niveles: educación preescolar, básica, media y superior. A la vez, existe una amplia legislación que ampara los derechos de las personas con discapacidad; la Constitución de 1991 reconoce la diversidad en la nación y el deber del Estado de proveer los servicios a toda su población sin realizar ningún tipo de distinción. Por ello, la Ley General de Educación de 1994, título III, avanza hacia la creación de un sistema educativo integrador, promoviendo la paulatina conversión de las instituciones que atienden exclusivamente a población con discapacidad a entidades

integradoras, mientras, al tiempo, se deben matricular los estudiantes con discapacidad en el sistema de educación formal. En esta ley aún no se utiliza el concepto de inclusión porque, a pesar de que en la declaración de Jomtiem de 1990 se enuncia, sus desarrollos más importantes se dan a partir de la concepción de Educación para Todos, propuesta en Dakar en el año 2000.

Así, en el marco de la suscripción de tratados internacionales, Colombia desarrolló la Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba y firma la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”, desarrollada Guatemala el 07 de junio de 1999; más recientemente se promulgó la Ley 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y recoge los planteamientos de la Convención de los derechos para personas con discapacidad del año 2006. Finalmente, se expidió el Decreto 1421 de agosto de 2017, para dar cumplimiento a la Ley 1618, dirigida a la atención educativa de las personas con discapacidad.

El tránsito de la política de atención educativa a las personas con discapacidad inicia con la reglamentación de la Ley 115 de 1994, título III, y la expedición del Decreto 2565 de 2003, en el cual se utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador<sup>2</sup>. Luego, en 2009, se expide el Decreto 366, que deroga el 2565, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico, encaminado a la atención de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva; el Decreto dicta que dicho servicio será contratado por las secretarías de educación certificadas con organizaciones que lo ofrezcan, de tal manera que se terceriza un servicio fundamental en el proceso mismo de inclusión.

En agosto de 2017 se expide el Decreto 1421 para cumplir lo planteado en la Ley 1618, actualizando el lenguaje para tratar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, definiendo términos como accesibilidad, acciones afirmativas, educación inclusiva, ajustes razonables, diseño universal del aprendizaje, entre otros; hecho que por lo menos ofrece un marco de actuación a las instituciones sobre el abordaje que deben proponer; igualmente, se definen aspectos como la oferta educativa y el plan individual de ajustes razonables para los estudiantes que así lo requieran. Se continúa con un lenguaje prescriptivo que tiene sentido en la norma pero no en el ámbito pedagógico; por ejemplo, hay tensión

<sup>3</sup> La integración es una modalidad de atención propuesta para personas con discapacidad a partir del informe Warnock, presentado en Inglaterra en 1978.



entre el significado de un diseño universal del aprendizaje, que puede aparecer como una nueva pretensión homogeneizadora, y lo particular de cada alumno, y se debe problematizar el alcance de los ajustes razonables y las acciones afirmativas desde la perspectiva de derechos.

Por otra parte, el Decreto 1421 no estipula que el Estado asuma la contratación de personal de planta para el apoyo pedagógico necesario, sino que instruye para que se haga con contratos de un año. Sin lugar a dudas esta decisión no favorece a los estudiantes con discapacidad, pues les somete a una falta de regularidad en los servicios que requieren. De igual forma, se delega a los colegios la responsabilidad del proceso formativo de los maestros que están en contacto con el estudiante con discapacidad. En ese sentido, no se avanza realmente en el proceso. Acompañan a este decreto la expedición de una serie de guías orientadas a maestros, padres e instituciones educativas, que amplían los términos<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Los documentos presentados por el MEN a la comunidad educativa son: “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en el que se ofrecen referentes teóricos sobre la discapacidad y herramientas pedagógicas para la intervención; un segundo texto sobre orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales; y un documento que trata sobre las orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.



La Educación para Todos, como principio producto de las declaraciones de Jomtiem 1990 y Dakar 2000, cuya principal aspiración era que todas las personas, sin importar su condición, accedieran a este derecho para 2019, tiene un largo tránsito en las reglamentaciones de los países, pues los grupos humanos que se busca atender no tienen la fuerza política para ejercer presión suficiente que lleve a la realización efectiva de los cambios. Al comparar los dos decretos se evidencia un cambio en el uso del lenguaje, posicionando paulatinamente términos como barreras a la socialización y el aprendizaje propios del modelo social, para explicar la discapacidad en el contexto de la educación inclusiva. Así, de acuerdo con el MEN (2015), los principales logros alcanzados frente a la inclusión son:

- Desarrollo de normatividad y lineamientos que orientan la atención educativa pertinente a las personas con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales.
- La población con discapacidad en Colombia accede, permanece y se gradúa con mayor facilidad del sistema educativo, llegando a mayores índices en programas de educación terciaria.
- El sector educativo colombiano ha avanzado hacia la educación inclusiva, organizando una oferta que reconoce las singularidades y los estilos propios de aprendizaje de la población con discapacidad, basando sus acciones en ellas.

Según las cifras del MEN (2015), para la vigencia 2015 se registraron 141.522 personas con discapacidad (niños, niñas, jóvenes, adultos) en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), y 10.099 estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Los datos globales no permiten observar variables como género, edad, nivel económico o número de estudiantes atendidos por tipo de discapacidad.

Por su parte, la Secretaría de Educación de Bogotá ha abordado los procesos de inclusión educativa orientándolos a través de cartillas para la atención de las diferentes poblaciones, en las modalidades de atención inclusiva o exclusiva. Actualmente la inclusión educativa se trata desde la mirada de escuelas diversas, con un tratamiento de enfoque diferencial desde la perspectiva de Derechos Humanos, esto quiere decir que la escuela no solo trabaja por la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talento, sino de víctimas del conflicto, educación intercultural, sexualidad y género, diversidad sexual, educación para adultos y aulas hospitalarias, entre otros. Al tiempo, la SED establece como metas en el ámbito de la Inclusión Educativa:

- 100% de implementación de la Ruta del Acceso y la Permanencia Escolar.
- 12 mil niñas, niños, adolescentes y adultos desescolarizados matriculados en el sistema educativo, a través de estrategias de búsqueda activa.

- 14.449 estudiantes en extra-edad atendidos en el sistema educativo mediante modelos flexibles y estrategias semiescolarizadas (SED, 2017).

## La mirada de una maestra

“Pensar en los vínculos implica interrogarnos por la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas, sin perder de vista que hablar de ética implica hablar de singularidades, poniendo el acento no en lo que se debe, sino en lo que se puede”.

Duschatzky y Skliar.

Como maestra que acompaña el tránsito de los estudiantes con discapacidad en su proceso de inclusión educativa a la educación formal, entiendo que es necesario asumir una postura pedagógica para comprender las diversas complejidades de esta labor. Por ello propongo una pedagogía enmarcada en una postura ética, en la cual nociones como hospitalidad, natalidad, acogida o alteridad, permitan situar las experiencias pedagógicas desde el sentido de lo humano, para reconsiderar y ver que, antes que una etiqueta asociada a un tipo de discapacidad, estamos frente a un ser humano que merece toda nuestra atención, respeto, cuidado y valoración.

Por ello, se propone un reto a la pedagogía: re significar prácticas que han estado ancladas a tradiciones como la homogenización de los estudiantes, los contenidos y la regulación de las relaciones maestro-estudiante, a través de la disciplina o de otros hábitos. Develar estas tensiones, y comprender las relaciones entre profesores, estudiantes y comunidad educativa, a partir de entender y valorar la diferencia, permitirá cuestionar las formas de hacer y de poder, reivindicando la capacidad de cambio en la pedagogía. Es pertinente develar estas experiencias, consolidándolas como nuevas formas de aprendizaje, para que la escuela se convierta en escenario de construcción de subjetividades que, con base en la reciprocidad, desde una visión de capacidad y una mirada interseccional de la discapacidad, reconfigure otras formas de acción.

En ese sentido es importante retomar la perspectiva de la educación como acontecimiento ético, propuesta por Bárcena y Melich (2014), quienes, desde categorías como hospitalidad, acontecimiento, alteridad o natalidad, invitan a un reconocimiento y acogida del otro. Además, resulta pertinente la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2012), que promueve el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto, como enfoques que permiten crear espacios para resolver conflictos, y ambientes sociales para trabajar en apuestas colectivas.

La propuesta de Ortega (2012) posibilita espacios para la denuncia y el anuncio; los primeros permiten analizar las condiciones estructurales de las prácticas educativas que generan exclusión por la vía del no reconocimiento de la diferencia; los segundos facilitan establecer relaciones responsables con el otro para construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios.

Esta pedagogía del Nos Otros viabiliza la problematización de concepciones de los sujetos, para de-construir imaginarios y re significarlos desde la perspectiva de los derechos. Aquí es importante la noción de vínculo, que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas, todo generado en medio de conflictos y tensiones (Ortega, 2012). Se parte de reconocer la escuela como institución que pueda entender el valor de la diferencia como oportunidad para enriquecer los procesos relacionales, siendo ella uno de los escenarios que visibiliza en mayor medida la apuesta de las sociedades y las culturas.

Los procesos de inclusión educativa se presentan entonces como una oportunidad para reconfigurar subjetividades en la escuela, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, pero también porque en su implementación permiten el intercambio, la generación de relaciones entre pares, quienes desde sus potenciales y capacidades diferenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro.

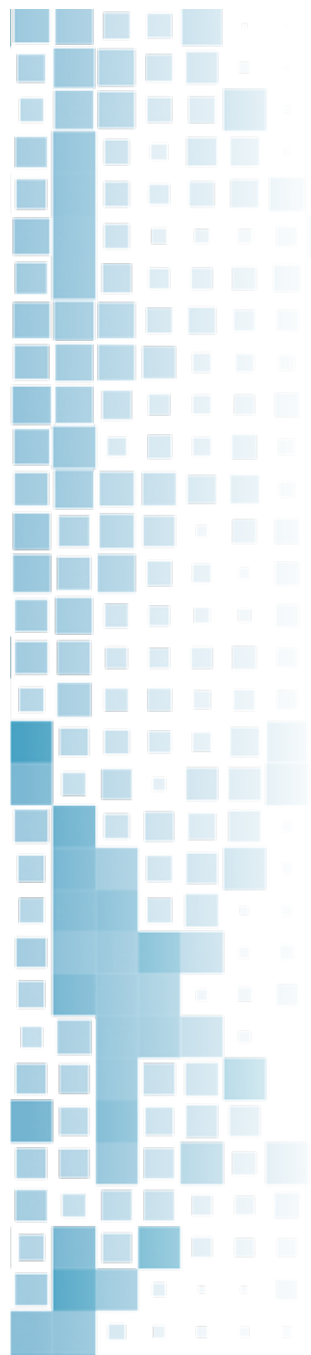
Vivir el proceso de inclusión educativa me ha permitido experimentar de primera mano la forma en que los alumnos

con discapacidad tienen, por supuesto, necesidades específicas que es necesario responder a través de apoyos y flexibilización curricular, pero a la vez he sido testigo de cómo su presencia y formas de intercambio movilizan al grupo, generando sentidos de solidaridad, apoyo y respeto, pues permiten escuchar una nueva voz que se expresa, aporta y promueve vínculos, afectos y valores. En esta medida se crea una experiencia pedagógica, una acción que pasa por un proceso reflexivo en el cual es posible investigar, contrastar para entender las redes, los vínculos que se constituyen y enmarcan la comprensión de la diferencia y de su potencial en la reconfiguración de subjetividades:

La experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso [ésta tiene unos principios, que serían] exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida (Larrosa, 2003, p. 87).

Teniendo en cuenta estas características, entender, desde el ámbito de la experiencia, la cotidianidad de las relaciones escolares permite pensar que éstas no dependen de un único actor, sino de los vínculos posibles, los cuales, además, demandan reflexión y contrastes, permitiendo que afecten y transformen los actos cotidianos del día a día asumiendo que son únicos e irrepitibles, implicando lo más humano de quienes participan.





## Referencias

- Appiah, A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arteaga, B. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? *Observatorio de Construcción de Paz*. Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Barcena, F., y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Gómez, B. V. (2014). Análisis de la discapacidad desde aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, XL, No. 2, pp. 391-407.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Obtenido desde <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Mèlich, J. (2010). *El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo*. Madrid: Editorial UOC.
- MEN. (2003). *Resolución. 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Discapacidad y capacidades excepcionales*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357573.html>
- \_\_\_\_\_. (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: MEN.
- Nirje y Wolfensberger. (1991). *La integración de los niños discapacitados a la educación común*. Santiago: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2012, Febrero-Mayo). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 35.
- 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: Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Obtenido desde <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>
- Parrilla, Á. (2002). *Acercas del origen y sentido de la educación inclusiva*. Obtenido desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduacion/articulos327/re3270210520.pdf>

- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Ley 762 por la cual se aprueba y se suscribe la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad"*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Ley estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Rodríguez, D., y Ferreira, M. (2010, Mayo-Agosto). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 68, No. 2, pp. 289-309.
- Ruíz y Prada. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- SED. (2017). *Inclusión educativa*. Obtenido desde <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/inclusion-educativa>
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 10, No. 20, pp. 64-94. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- Torres, M. (2004). *Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente. Maestría en Estudios de Género*. Quito: FLACSO.





# Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos<sup>1</sup>

Be responsible for themselves. The educational policies of standards, competencies and talents

Responsáveis de sí mismos. As políticas educativas dos padrões, as competências e os talentos

Ruth Amanda Cortés Salcedo

<sup>1</sup> Este artículo es producto de un trabajo de investigación.

Ruth Amanda Cortés Salcedo<sup>2</sup>

<sup>2</sup>. Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE, Manizales. Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Doctora en Educación con énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada; correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

Los discursos sobre la educación, que algunos organismos internacionales difundieron durante dos décadas, produjeron unos efectos que derivaron en la producción de subjetividades funcionales a una nueva racionalidad política que pretendió que el sujeto fuera cada vez más responsable de sí mismo, para lo cual se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más controlado estaría. En el presente artículo se realiza una revisión de lo que sucede en ellos.

**Palabras clave:** Estándares, competencias, talentos, emprendimiento, empoderamiento.

### Abstract

The discourses on education, which some international bodies circulated for two decades, produced effects that led to the production of functional subjectivities to a new political rationality that pretended that the subject was increasingly responsible for himself, for which were deployed certain strategies that led him to believe that his freedom was broadened while he was more controlled. In the present article a review of what happens in them is carried out.

**Keywords:** Standards, competencies, talents, entrepreneurship, empowerment.

### Resumo

Os discursos sobre a educação, os organismos biológicos internacionais durante as décadas, o desenvolvimento e a promoção da produção de subjetivos funciona como uma nova racionalidade política que pretende que a missão cada vez mais responsável de símele, para o futuro se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más liquidada estaría. En el presente artículo se realiza una revisión de lo que sucede en ellos.

**Palavras-chave:** Padrões, competências, talentos, empreendedorismo, empoderamento.



## Presentación

Entre las décadas de los 80 y los 90 se produjo una verdadera “explosión” de discursos sobre una crisis<sup>3</sup> en la que Latinoamérica se sumergía a causa de la profundización de la violencia y, derivado de esto, de la violación sistemática de los Derechos Humanos. El diagnóstico fue elaborado desde distintos lugares que coincidieron en señalar que dicha crisis era específicamente de “una falta de valores”. Esto hizo aparecer la necesidad de intervenir y desplegar una serie de acciones para detenerla en nombre de otro proyecto de formación ético-política para la región, que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos y volverlas proclives a la convivencia pacífica. La escuela aparece, de nuevo<sup>4</sup>, como espacio estratégico para producir este efecto.

Uno de esos lugares de diagnóstico fue el de la política educativa internacional, desde la que se construyeron nuevas nociones que guiaron, en buena medida, el rumbo de otros modos de educar moralmente a los sujetos desde nociones menos filosóficas y más bien entroncadas en una *episteme* de la gestión. En lo que viene, se intentará argumentar cómo los discursos que circularon sobre la educación, propuestos por algunos organismos internacionales durante las décadas de los 90 y del 2000, produjeron unos efectos que derivaron en la producción de subjetividades funcionales a una nueva racionalidad política, que pretendió que el sujeto fuera cada vez más responsable de sí mismo, para lo cual se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más controlado estaría.

<sup>3</sup> “Esos fenómenos de escalada que se producen de manera regular, y también se anulan de manera regular, son en suma lo que a grandes rasgos se denominará [...] crisis. La crisis es el fenómeno de intensificación circular que solo puede ser detenido por un mecanismo natural y superior que va a frenarlo, o por una intervención artificial” (Foucault, 2006, p. 82).

<sup>4</sup> Ya en investigaciones de historia de la educación se ha señalado que, ante la debilidad de otras instituciones de lo social, la escuela se vuelve el dispositivo sobrecargado de funciones “sociales”. Ver Saldarriaga (s.f).



## Las necesidades básicas de aprendizaje

La anunciada crisis de fin de siglo fue también bastión de los organismos internacionales. Sus proclamas y declaraciones se manifestaban a favor de una educación “distinta” y de la “urgente necesidad” de hacer acuerdos y compromisos por parte de los países participantes para intervenir la pedagogía y la política educativa. Así se fueron instalando unas prácticas proclives a lo que algunos autores<sup>5</sup> han denominado el liberalismo avanzado de nuestras sociedades contemporáneas occidentales.

Los informes de la Unesco están fundados en las crisis; recordemos que la entidad había anunciado en 1967, durante el informe redactado por Philip Coombs, primer director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, que en la “crisis mundial de la educación” eran evidentes muchos vacíos en los sistemas escolares respecto a la cobertura, a los recursos, a los costos y a su utilidad productiva, por lo que recomendó que la educación debía ser parte del desarrollo de los países.

En 1973, tras los movimientos estudiantiles de 1971, la Unesco encargó a un equipo de académicos, encabezado por Edgar Faure, por entonces presidente de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, para que definiera las finalidades de una nueva educación que respondiera a las exigencias de desarrollo y a las aspiraciones de comprensión internacional y de la paz que exigían estos movimientos sociales. El informe *Aprender a ser. La educación del futuro*, es formulado en este contexto y en él se destaca el énfasis en una perspectiva desarrollista que promulga el conocimiento científico como solución a “la crisis de la educación”. En el documento se emplean las nociones de “educación permanente” y “ciudad educativa” como mecanismos mediante los cuales la escuela comienza a perder su lugar como el único espacio educativo<sup>6</sup>.

Diez y siete años después del informe Faure, se realiza en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, bajo los auspicios de UNESCO, PNUD, FNUAP, UNICEF y el Banco Mundial. En este evento se expuso la educación como un derecho fundamental y se presentó un marco de acciones para satisfacer las “necesidades básicas de aprendizaje”, uno de sus enunciados arquetipos.

5. Ver Rose (1997).

6. Le siguieron la Declaración de 1978, sobre el papel de la innovación educativa en relación con la modernización de la sociedad y el afianzamiento de sus valores culturales propios. En 1979 se planteó la Declaración para el Desarrollo de la Educación en la Región para los próximos decenios.

Las memorias de la conferencia, publicadas en inglés un mes después de celebrado el encuentro, ofrecen toda una riqueza discursiva de las lecturas de la educación contemporánea. El panorama que se presentaba sobre la crisis hacía referencia a la:

Amenaza de estancamiento y el declive económico; la ampliación de las disparidades económicas entre y dentro de las naciones, millones de personas desplazadas por el sufrimiento de la guerra, los conflictos civiles y el delito; degradación generalizada del medio ambiente, y el rápido crecimiento demográfico (Inter-Agency Commission, UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK, 1990, p. 1)<sup>7</sup>.

Se anunciaba el fracaso del modelo desarrollista y, por supuesto, de la educación, por lo que se propone pensar la educación desde la perspectiva del desarrollo humano<sup>8</sup>, como uno de los pilares fundamentales del desarrollo de los países. La evidencia presentada en la conferencia explicaba que el problema de la educación no era ya la cobertura sino su calidad y pertinencia:

El problema fundamental que enfrentan los gobiernos y agencias de desarrollo hoy en día es cómo especificar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Estas necesidades no pueden ser satisfechas por una simple expansión cuantitativa de los programas educativos como existen ahora, aunque tal

7. Original en inglés: The threat of economic stagnation and decline; widening economic disparities among and within nations; millions of people dislocated and suffering from war, civil strife, and crime; widespread environmental degradation; and rapid population growth” (Traducción de la autora).

8. Este concepto, que recoge las ideas de calidad de vida, de felicidad, bienestar individual y social, expuestas en el Artículo 22 de la Declaración de los Derechos Humanos del 1948, fue introducido por el PNUD en su informe de 1990 para hacer frente a las críticas de la teoría del desarrollo económico de la década del 80, y fue el economista nobel Amartya Sen quien fundó sus bases conceptuales, definiéndolo como “el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades, para que las personas puedan **vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afectan sus vidas**” (las negrillas son del texto original). Las capacidades definidas por la UNESCO son: “disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad”. Se asume que el Desarrollo Humano comprende la creación de un entorno que permita a las personas desarrollar todo su potencial para “llevar una vida productiva y creativa de acuerdo con sus intereses y necesidades”. (Naciones Unidas, Programa de desarrollo, obtenido desde <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/origenes/> (Traducción de la autora).

expansión global puede ser parte de la solución en algunos países (Inter-Agency Commission, 1990, p. 6)<sup>9</sup>.

Se estableció así la “urgencia” de satisfacer lo que se denominó “necesidades básicas de aprendizaje” que se referirían “al conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para que la gente sobreviva, para mejorar la calidad de sus vidas y continuar aprendiendo” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 9)<sup>10</sup>. Estas necesidades se precisaron desde dos dimensiones: la primera, contempla las herramientas para el aprendizaje como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, y otras herramientas como el funcionamiento del computador, el uso de la biblioteca y la capacidad de interpretar los mensajes transmitidos por la radio, la televisión y los nuevos sistemas de información. La segunda dimensión propone contenidos básicos de aprendizaje, como los conocimientos teóricos y prácticos, y los valores y actitudes. Estos contenidos fueron definidos como “un conjunto de conocimientos y habilidades organizados para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos, como individuos y como actores en los contextos de la familia, del trabajo y de la comunidad” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 63)<sup>11</sup>.

A la satisfacción de estas necesidades se asoció el infinitivo *to empower*, que literalmente significa “facultar, capacitar a, autorizar, permitir o apoderar”, de allí derivará la palabra *empowerment*, que al castellano se traducirá como empoderamiento. Esa “autorización” dada a los sujetos estaría en relación con la asunción de unas responsabilidades particulares:

La satisfacción de estas necesidades “faculta” a los individuos en cualquier sociedad y les otorga la responsabilidad de respetar y enriquecer su cultura colectiva, su patrimonio lingüístico y espiritual, de promover la educación de otros, defender la causa de la justicia social, la protección del medio ambiente, de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren del propio, asegurando que los valores humanistas comúnmente

<sup>9</sup> Original en inglés: “The critical problem facing governments and development agencies today is how to specify and meet the basic learning needs of all. These needs cannot be met by a simple quantitative expansion of educational programmes as they now exist although such aggregate expansion may be part of the solution in certain countries” (Traducción de la autora).

<sup>10</sup> Original en inglés: “Basic learning needs refer to the knowledge, skills, attitudes and values necessary for people to survive, to improve the quality of their lives, and to continue learning.” (Traducción de la autora, el subrayado es mío).

<sup>11</sup> Original en inglés: “Basic learning content is appropriately viewed as an array of knowledge and skills organized to meet the basic needs of learners, both as individuals and as actors in the contexts of the family, the work place, and the community” (Traducción de la autora).

aceptados y los Derechos Humanos se respeten, y a trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente (Inter-Agency Commission, 1990, p. 11)<sup>12</sup>.

Adicionalmente se considerará que los conocimientos y habilidades básicas podrían responder a la necesidad del individuo, entre otras cosas, de elevar su “autoestima”, lo que bien podría capacitarle para “ganarse la vida” y “adaptarse” a los cambios económicos y a las condiciones tecnológicas. Además de estas necesidades, también se planteaba el propósito de “desarrollar los valores, las actitudes y las habilidades apropiadas para el desarrollo de un pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas de la comunidad” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 63)<sup>13</sup>; exhortando a la renovación de las concepciones y estrategias educativas, a la incorporación de nuevos actores al desafío educativo, de nuevos compromisos políticos y una transformación pedagógica con eficiencia, equidad y calidad educativa.

Como se ve, se hizo necesario aprender unos valores y unas actitudes particulares, pues solo eso garantizaría vivir con un otro diferente y acomodarse a los cambios que el nuevo orden mundial imponía. En este sentido, se necesitaría ser muy ingenioso a la hora de afrontar los problemas que se presentarían en el camino; lo que significaba desarrollar una gran confianza en las propias capacidades.

## La mira en los talentos y las capacidades

Es el Informe Delors de 1996 en donde la noción de crisis asumiría un sentido distinto al económico y más centrado ahora en lo social:

La crisis social que vive el mundo actual se combina con una crisis moral y va acompañada del recrudescimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX.

<sup>12</sup> Original en inglés: “The satisfaction of these needs empowers individuals in any society and confers upon them a responsibility to respect and build upon their collective cultural, linguistic and spiritual heritage, to promote the education of others, to further the cause of social justice, to achieve environmental protection, to be tolerant towards social, political and religious systems which differ from their own, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world” (Traducción de la autora).

<sup>13</sup> Original en inglés: “Beyond training specifically for the home, the work place, or the community, basic knowledge and skills programmes need to enable people to develop the appropriate values, attitudes, and skills for critical thinking, creativity, and community problem-solving”. (Traducción de la autora).

En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores (Delors, 1996, p. 26).

Esos valores integradores a los que hace referencia el informe Delors, son los que dieron fundamento a la cohesión de las sociedades modernas. Por un lado, el de nación, que se veía desplazado por la emergencia de otros referentes de pertenencia e identidad y que no se reducían a lo local, sino que se conformaban en lo global.

El Estado-nación, tal como se definió en Europa durante el siglo XIX, ha dejado de constituir en algunos casos el único marco de referencia, y tienden a desarrollarse otras formas de pertenencia más cercanas a los individuos, pues se sitúan a una escala más reducida. De manera inversa, pero sin duda complementaria, regiones enteras del mundo se orientan hacia amplios reagrupamientos transnacionales que esbozan nuevos espacios de identificación, incluso si suelen limitarse todavía a la actividad económica (Delors, 1996, p. 27).

Por otro lado, el ideal de democracia, que si bien en el escenario internacional se venía reivindicando desde mediados de los 80 como la mejor forma posible de gobierno, entraba en crisis en su forma representativa, al igual que las políticas sociales del Estado Benefactor, lo que según el informe generaba “un desafecto creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos”. Al tiempo, numerosos países experimentaban una crisis en políticas sociales que debilitaba los cimientos mismos de un régimen de solidaridad que había parecido ser capaz de reconciliar democráticamente las esferas económica, política y social, bajo la línea del Estado providente (Delors, 1996, p. 27).

Ante esta nueva crisis, una vez más será la educación la llamada a “inculcar en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia” y a formar “la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, consciente de los problemas colectivos, y deseoso de participar en la vida democrática” (Delors, 1996, p. 27). Tarea que no solo se le designará ante la crisis política y social, sino también ante la económica, pues la estructura del pleno empleo cambiaría significativamente a finales de los 80 y conocería sus mayores efectos en las décadas posteriores. Por lo cual la escuela será “invitada” además a pensarse y a pensar sus prácticas en términos de “emprenderismo” o de “competencias laborales”, lo que tendrá nuevos efectos singulares en la formación moral de los ciudadanos.

Este discurso sobre educar para la ciudadanía democrática partirá de instalar en las prácticas de la educación dos elementos que irían prefigurando la responsabilización de la propia vida -privada y pública- del individuo: la diversidad y la singularidad de los talentos.

A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión. La enseñanza del pluralismo no solo es una protección contra las violencias, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas. Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura particular, conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal (Delors, 1996, p. 29).

La “diferencia”, viejo término del siglo XVIII<sup>14</sup>, reaparecerá con otro sentido, aquel que la muestra no como un “peligro” sino como una oportunidad. Denominándose desde un enunciado positivo, la noción de “diversidad” será el eje de esta otra forma de producción de una ética ciudadana que se instalará en las nuevas artes de gobierno de la población, situadas ahora en los emergentes discursos de lo “cultural”. Por su parte, el término talento sería usado para definir la habilidad que cada persona tendría para conducirse como un “verdadero” ciudadano, lo que provocaría la emergencia de un conjunto de nuevos valores que, instalados en las fortalezas y las capacidades individuales de las personas, garantizarían la adaptación a un mundo en permanente cambio. La institución educativa, como receptáculo

<sup>14</sup> Cortina (1997) recuerda que este término fue usado por el romanticismo en el sentido de “amar la diferencia por la diferencia, de potenciar lo original y lo auténtico, como si toda originalidad fuera fuente de riqueza” (p. 187).



## “ La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho.”

de la diversidad, debería entonces desarrollar esos talentos, para garantizar a cada individuo no ser excluido, no quedar “por fuera de”. Es el efecto del reconocimiento y visibilidad del otro diferente incluido como máxima de la democracia contemporánea.

Así, el asunto no era ya buscar las maneras de invisibilizar o de excluir, sino saber qué se hacía con ese otro y sus intereses distintos, cómo compaginar y hacer de la escuela un lugar ya no de exclusión sino incluyente. Pero la exclusión, en este nuevo discurso que se va configurando, pareciera no provenir de un afuera, es decir; no es la sociedad o el mercado el que excluye, sino más bien el propio individuo, quien al no desarrollar su talento y aprovechar sus capacidades se estaría autoexcluyendo de las “oportunidades” que le brinda el medio social o económico.

El informe Delors también se autorizará para prescribir algunas orientaciones de lo que debería enseñarse en adelante en cuanto a valores, recalcando siempre la necesidad de no “indoctrinar”, sino de hacer que el individuo los “interiorice” hasta que sienta que ha escogido libremente:

Los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues solo tienen sentido si el individuo los escoge libremente (Delors, 1996, p. 30).

Las estrategias también serían sugeridas con una clara opción por metodologías como las de los dilemas morales y la resolución de conflictos:

La escuela puede a lo sumo propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales [...] Hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela. Una serie de prácticas, ya experimentadas, podría consolidar ese aprendizaje de la democracia en la escuela: [...] creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, ejercicios de solución no violenta de conflictos [...] La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación del juicio (Delors, 1996, p. 31).

Pero el informe Delors planteará también que la educación cívica no debía restringirse a la escuela, sino ser permanente, tal como se dictara en informes anteriores, con un fin que ya se veía también en los discursos de la filosofía política: fortalecer la sociedad civil, aquella instancia que “entre los individuos dispersos y el poder político lejano, permita a todos asumir su parte de responsabilidad en la sociedad, al servicio de una auténtica solidaridad de destino” (Delors, 1996, p. 31).

### Estándares, competencias y habilidades para la vida

En 1998 la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL<sup>15</sup>, publica el informe *El futuro está en juego*, el cual se refería a los problemas fundamentales que generaban brechas en la educación en América Latina y a la crisis de sus escuelas.

En el documento se afirma que “en lugar de contribuir al progreso [en educación], están frenando a la región y a su gente, con lo cual aumenta la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía” (Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 2000a, p. 5), y ofrece cuatro recomendaciones: 1) Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento; 2) Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella; 3) Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven; y 4) Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

En 1999, el Grupo de trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL concluía que el diseño curricular y la definición de indicadores de logro no eran instrumentos sólidos sobre los cuales se pudieran proyectar los Sistemas Nacionales de Evaluación y, para el 2000, en el informe *Quedándonos atrás* se reiteraba, a propósito de lo que se anunció como la precariedad de la educación en la región, la ausencia de estándares curriculares:

Hasta la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado o implementado estándares nacionales comprensivos, lo que impide

<sup>15</sup> El PREAL es desarrollado conjuntamente por dos organizaciones no gubernamentales: Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de Chile, auspiciada por United States Agency for International Development -USAID-, y el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, entre otros; tiene una significativa injerencia en las definiciones de política en América Latina.

que los países cuenten con una percepción clara de dónde están, a dónde quieren ir y cuán lejos se encuentran de la meta deseada (Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 2000b, p. 5).

Por su parte, la declaración del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril del 2000, reiteró la importancia de alcanzar los objetivos y logros de la educación para todos los ciudadanos de la sociedad. Allí se estableció el compromiso para que los gobiernos cumplieran con lo pactado en cooperación con agencias e instituciones regionales e internacionales. En el foro se ratificaba, entre otros puntos, la educación como un derecho fundamental, el cuidado y la educación de la primera infancia, incentivar los niveles de alfabetización, eliminar las disparidades de sexo en la educación primaria y secundaria, y mejorar la calidad de la educación -que ya estaba atada desde los 80 al “rendimiento escolar”-.

Derivado de este evento, el informe del Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas, redactado también en el 2000, introdujo las nociones de estándares de calidad y competencias bajo el argumento de que “para determinar los logros de los aprendizajes se requiere del establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación” (Unesco, 2000, p. 38). Pero los estándares obedecieron también a la práctica de “rendición de cuentas”, como forma de garantizar el uso eficiente de los recursos y como forma participativa de control social sobre lo público, que para la educación consistiría en informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos y al público en general sobre el rendimiento de todos los colegios y escuelas públicas: “Sin estándares válidos, no hay manera de identificar las instituciones educativas de bajo desempeño o determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas” (Unesco, 2000, p. 38).

Este último informe introdujo además la noción de “habilidades para la vida”, refiriéndose a los valores que la educación debía “proveer” a los estudiantes, situando el saber pedagógico en función de proporcionar habilidades y competencias, vinculado a un nuevo rol del maestro: ser modelo, ya no de virtudes, sino, justamente, ¡De competencias!

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva construcción curricular, al trabajo

conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida (Unesco, 2000, p. 39).

De otro lado, la Declaración de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, realizada en Cochabamba en 2001, convocada también por UNESCO, hacía recomendaciones sobre políticas educativas para el siglo XXI, reiterando la necesidad de dar más importancia a los valores para favorecer la convivencia humana, el respeto a la diversidad étnica y cultural, y afrontar los problemas que aquejaban a los jóvenes, como la violencia, la maternidad y paternidad precoces y su escasa participación ciudadana.

Si bien muchos de los enunciados de las distintas declaraciones e informes resuenan en las exigencias y reivindicaciones de lo que históricamente ha significado la lucha de muchos movimientos sociales, debe entenderse que son los organismos de cooperación, y los organismos multilaterales, los que sintetizan en formulaciones de política esas aspiraciones ciudadanas. Este retorno de las reivindicaciones en forma prescriptiva es lo que deja la sensación de haber sido apropiadas y devueltas de manera recodificada y con otras finalidades distintas a las originadas en el centro de los movimientos, tal como lo analizaron Boltanski y Chiapello:

El capitalismo se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla. Y para conservar la adhesión de su tropas -que corren el peligro de prestar atención a las denuncias de la crítica-, procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de sus valores en nombre de los cuales era criticado (2002, p. 72).

## La educación del empresario de sí

En el mundo contemporáneo no se asiste a un repliegue del Estado, sino a su reactualización con arreglo a otros fines. La tesis sobre la “desinversión” del Estado de Michel Foucault, señala cómo aparece la ilusión de que el Estado se ha ido desinteresando de un cierto número de cosas en la economización de su propio ejercicio del poder, que si bien estuvo proyectado en el siglo XIX, y aún en el XX, a través de unas tecnologías disciplinarias y biopolíticas, hoy, dice el autor, el “nuevo orden interior” obedece a una nueva economía, caracterizada por cuatro aspectos que operan en el tema que aquí se analiza:

1. Unas zonas vulnerables en las que el Estado no quiere que suceda absolutamente nada.
2. Una tolerancia marcada por el relajamiento de los controles.

3. Un sistema de información que moviliza permanentemente los conocimientos del Estado sobre los individuos.
4. La constitución de un consenso suscitado desde los medios de comunicación de masas, que generará una regulación espontánea (Foucault, 2007).

La “desinversión” de lo estatal entonces hace que se intervenga lo menos posible pero de manera más discreta, y pone en los propios actores económicos y sociales la responsabilidad de resolver sus conflictos bajo el control del Estado, que aparecerá a la vez desentendido y condescendiente. A partir de este momento se enfatizará en la necesidad de que sean los propios individuos quienes se aseguren personalmente de gestionar los riesgos a partir de la provisión de determinados bienes y servicios, considerados antes responsabilidad de Estado, que deberán ser adquiridos por el individuo a título personal acudiendo al mercado para su compra; bienes y servicios dependientes de su capacidad - llámense habilidades, talentos o competencias- y solvencia económicas.

En consonancia con su intención de economizar el ejercicio del poder, lo que se pretende es que el individuo sea quien expanda todas sus capacidades de autogobierno, que sea completamente autónomo para gestionar su propio “proyecto de vida”. Para esto se diseñan variadas estrategias que viabilizan la intervención del individuo y para que éste asuma la responsabilidad, a la hora de garantizar y asegurar su existencia material y psíquica, en la gestión de la propia autonomía como forma de enfrentar la incertidumbre, desarrollando todo su potencial creativo e innovador para garantizarse un futuro, de ahí que sea importante volverse competente emocionalmente. En este orden de ideas, es el sujeto el que debe volverse “experto en sí mismo” y “empresario de sí”.

Con las políticas descritas se gestó un nuevo ordenamiento jurídico institucional de la educación básica y media. La hipótesis de que la consolidación de una política de los estándares, y de una pedagogía de las competencias, trajo un efecto de individualización, está basada en que la adquisición de un pensamiento científico, orientado al desarrollo de la creatividad, situaría esta “capacidad” como prioridad para enfrentar un mundo complejo, cambiante y competitivo, lo que exigió la constitución de una subjetividad particular que pudiera dar cuenta de las respuestas inmediatas al cambio y a lo incierto, en donde lo que podría resultar controlable no es el entorno sino las reacciones del sujeto mismo, es decir que el individuo será directamente el encargado de responsabilizarse de sí mismo y de su “potencial”.

Es por eso que competencias como “la flexibilidad” y “la disponibilidad para soportar la incertidumbre”, vendrán a ocupar, junto con la creatividad, el repertorio de las ahora competencias



individuales que apuntan a un solo fin: aprender lo que es pertinente para la vida de cada quien y poder aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas<sup>16</sup>.

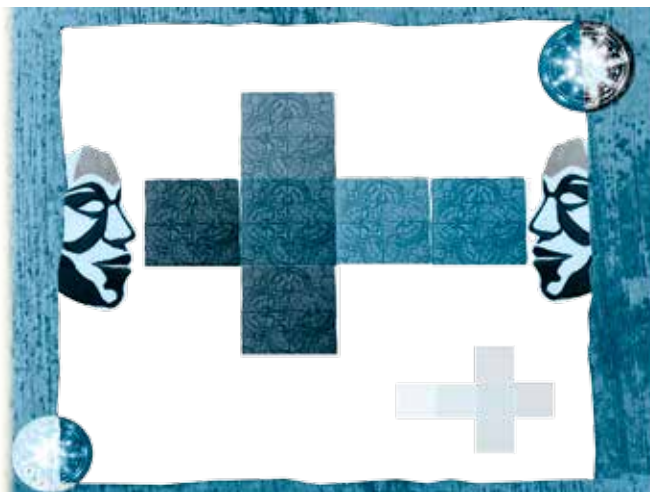
El interés suscitado en la formación ciudadana fue por “conocer al otro” y “a sí mismo”, y para ello se invitó al estudiante a ejercer una serie de prácticas sobre sí: conocer y conocerse implicó desarrollar un pensamiento moral, escudriñar en las estructuras mentales para saber cómo logra el niño discernir lo bueno de lo malo, entrenar la capacidad de juicio, de argumentar, de sentir, de lograr niveles de responsabilidad y autonomía como ideal de máximo estadio moral del individuo. Pero esa responsabilidad ya no era la expresada a través del examen de conciencia, sino como un principio de autocontrol básicamente mental, descrito por un discurso científico cognitivista-constructivista.

Se interpretó el que la escuela, aunque deseaba formar niños y jóvenes en valores, y particularmente en valores de convivencia, y en el desarrollo cognitivo, no reconocía cabalmente a la persona que educaba y no encontraba alternativas eficientes orientadas a la educación en la autonomía, el diálogo, la tolerancia, la justicia y la solidaridad, lo cual representa un punto de quiebre con la escuela netamente disciplinaria.

<sup>16</sup> Un ejemplo de este enunciado lo encontramos en la publicación de los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡El desafío!* MEN (2004, p. 3).

La propuesta consensuada fue la necesidad de formar para una autonomía cada vez mayor, que aquí se llamará la “autonomización”, como uno de los efectos del liberalismo avanzado en la subjetividad contemporánea. Fin planteado de manera recurrente desde los 80, década en el que emerge un nuevo orden social (el multiculturalismo y la negociación de conflictos), para lo cual se hizo preciso educar de otra manera. Para efectos de esa reorganización se harían necesarios también otros saberes que constituyeran distintas posiciones de sujetos: el sujeto del *empowerment*, el sujeto del aprendizaje permanente, el sujeto de derechos, el sujeto de comunidad y el ciudadano cosmopolita.

Se reconoce en todos esos discursos la potencia del individuo en la toma de decisiones y en el diseño de soluciones, lo que afianzará la idea de participación en procesos de desarrollo desde el nivel personal hasta el político, en un nuevo enunciado que incorpora lo social a lo cívico. Se vuelve más explícita la relación con el mundo productivo del trabajo y en función de él se privilegian unos valores sobre otros; la responsabilidad, la eficiencia, la creatividad y el “buen juicio”, que serán fundamentales para el actuar en cualquier campo, pero también para definir lo que se insinúa como la “responsabilización de la vida”, es decir, el situar en las capacidades del propio individuo la gestión de su futuro.



## Referencias

- Boltanski y Chiapello. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: AKAL.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. (2000a). *El futuro está en juego. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington: PREAL.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington: PREAL.
- Cortés Salcedo, A. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2002*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortina, Adela. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, Jaques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- Foucault M. (1991). Nuevo orden interior y control social. En Varela, J., y Álvarez, F. (Eds.), *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Obtenido desde [https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault\\_michel-seguridad\\_territorio\\_poblacion.pdf](https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK). (1990). *For the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*. Washington: UNICEF. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡El desafío!* Bogotá: MEN.
- Rose, Nikolas. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas” del liberalismo al neoliberalismo. *Revista Archipiélago*, No. 29.
- Saldarriaga, O. (s.f.). *El Oficio del Maestro*. Obtenido desde <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBResourceServlet?rid=1LFYYZX5Z-2287RW8-1KV>
- UNESCO. (2000a). *Marco de Acción Dakar*. Washington: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNICEF. (1990). *A Vision for the 1990s, Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>







# Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje

Learn to read and write, at the right time? Disquisitions about the current educational policy in the area of language

Aprender um leer y um escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito da política real educativa na área de Lenguaje

Nylza Offir García Vera  
Carolina Beltrán Escobar

Nylza Offir García Vera<sup>1</sup>  
Carolina Beltrán Escobar<sup>2</sup>

- <sup>1.</sup> Profesora, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Bogotá. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIIE), Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: nylzao@yahoo.es
- <sup>2.</sup> Profesora, IED Francisco José de Caldas; catedrática, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Bogotá. Psicóloga, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria; correo electrónico: carolinabeltran01@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El artículo presenta algunas reflexiones y análisis sobre la política educativa “Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”, para poner en perspectiva crítica el enfoque teórico y metodológico que subyace en ella. Así mismo, se pretende contrastar tales principios con el conocimiento producido a través de la investigación pedagógica y didáctica llevada a cabo por muchos docentes de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

**Palabras clave:** Aprendizaje de lectura, comprensión de lectura, políticas educativas en lectura y escritura.

### Abstract

The article presents some reflections and analyzes on the educational policy “Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”, to put in critical perspective the theoretical and methodological approach that underlies it. Likewise, it is intended to contrast these principles with the knowledge produced through pedagogical and didactic research carried out by many teachers of the Colombian Network for the Transformation of Teacher Training in Language (Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje).

**Keywords:** Reading learning, reading comprehension, educational policies in reading and writing.

### Resumo

El artículo presenta algunas reflexiones and análisis on the political educative “Leer es Volar: Aprender a ler e escrever sobre o tempo correcto”, para melhorar a crítica ao enfoque teórico e metodológico que subjazem na ella. Así mismo, sejam contrastar contos principios con conimiento producido a través da investigação pedagógica e didáctica llevada a cabo por muito docentes da Red Colombiana para a Transformação da Formação Docente en Lenguaje.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de lectura, compreensão de lectura, políticas educacionais em leitura e escrita.



## Introducción: El retorno del conductismo y el enfoque perceptivo-motor de la lectura

“Hace ya tiempo que tanto psicólogos como educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, ni a la ‘voluntad’ o la ‘motivación’, pensando que debía tratarse, más profundamente, de una adquisición conceptual”.

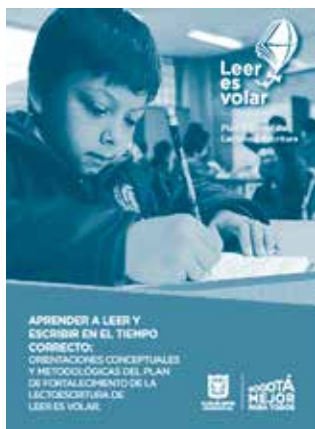
Ferreiro y Teberosky, 1979<sup>3</sup>

El presente artículo pretende delinear algunos puntos críticos de los actuales documentos de políticas educativas en el área de Lenguaje, especialmente aquellos que atañen al primer ciclo de educación básica y se ocupan del problema de la adquisición inicial de la lectura y la escritura en primer grado. Particularmente, se ahonda en los presupuestos teóricos y metodológicos que soportan el documento *Aprender a leer en el tiempo correcto: orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup>. Inicio del Prólogo de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979).

<sup>4</sup>. Debemos advertir que el documento ha sido borrado de la Web, no obstante, los docentes del Nodo Bogotá pertenecientes a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje lo leímos y analizamos en formato PDF, puesto que circuló ampliamente el año pasado. De ahí que se enviaran unas reflexiones e interpelaciones críticas al mismo, dirigidas a la coordinadora del Plan de fortalecimiento de la lectoescritura de la Secretaría de Educación, profesional Gina Catalina Loaiza Mancipe, el 28 de noviembre de 2017.

**Ilustración 1.** Portada del documento de la Secretaría de Educación Distrital



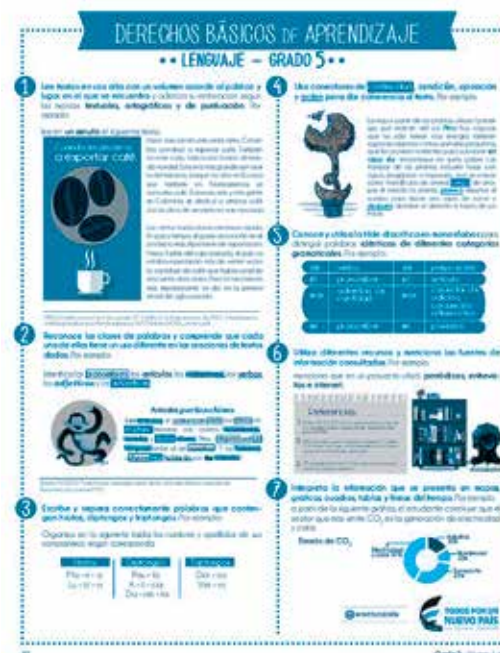
Si bien es preciso señalar, inicialmente, que este Plan Distrital tiene diferentes estrategias -inversión en bibliotecas públicas, producción y circulación de libros, formación de mediadores, etc.-, las cuales se realizan de manera conjunta entre la Secretaría de Educación y de Cultura, Idartes, la Cámara Colombiana del Libro y otras instituciones afines, este documento se presenta de manera alterna, como una:

Hoja de ruta que impacte las acciones de los docentes en el aula a través del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), componente del Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar (PDLE) para garantizar el derecho de todos los estudiantes a leer y escribir máximo a los 8 años de edad (Introducción, p. 1).

Esta alusión al ámbito escolar sitúa explícitamente al documento en el escenario de una política curricular que, desde nuestra perspectiva, se alinea de manera muy consistente con la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el primer grado -difundidos por el Ministerio de Educación en 2016-, por lo menos en tres aspectos: Primero, el anonimato de los autores que elaboran el documento, bien porque no aparecen sus nombres (es el caso del texto al que aludimos: “Aprender a leer en el tiempo correcto..”) o porque se corresponde con equipos de personas sin trayectoria o acumulado investigativo y pedagógico en el área (como fue el caso de los DBA en Lenguaje, versión 1); lo cual, y aquí viene el segundo punto, rompe con una tradición de reconocimiento ganada, que consistía en convocar a instituciones especializadas en el campo, así como a equipos de maestros de todos los niveles (de educación preescolar, básica primaria, secundaria y superior) para la elaboración y orientación conceptual y pedagógica de estos

documentos de política, o para sus procesos de validación nacional o local, articulando así esfuerzos acumulados y saberes de las comunidades académicas.

**Ilustración 2.** Derechos básicos de aprendizaje



El tercer aspecto, y el más relevante, pues atañe a nuestra labor pedagógica, es que estos dos documentos de política coinciden en proponer a los maestros de primer grado el desarrollo de la conciencia fonológica para asegurar el éxito en los procesos de lectura y escritura. De ahí su énfasis en la enseñanza explícita del código alfabético mediante la “correspondencia grafema-fonema”, pretendiendo volver a las rutinas de deletreo, repetición y a toda una gama de ejercicios de decodificación -que parten de unidades no significativas de la lengua- como ejes centrales de los procesos de aprendizaje en el aula. Propuesta que resulta convergente con unos “principios educativos” que en el documento se sugiere seguir, entre los que se destacan:

El principio de progresión racional, relacionado con el orden de aprendizaje de los diferentes grafemas y las combinaciones de letras que se corresponden con los fonemas [o el] principio de elección racional de los ejemplos y los ejercicios, que implica proponer ejercicios con grafemas y fonemas ya estudiados

(Documento Aprender a leer y a escribir en el tiempo correcto, marco conceptual, pp. 8-13).

Estos principios, valga destacar, no son retomados de la cartilla *Nacho Lee* o *Coquito* -que en todo caso presentan propuestas más globalizadoras que estas-, sino del libro de actualidad *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula* (2015), del neurocientífico francés Stanislas Dehaene, quien orienta en Francia este enfoque conductista de la lectura.

Al respecto, vale la pena señalar que en Colombia dicho enfoque se ha intentado superar, no solo mediante las pedagogías activas que datan de mediados del siglo pasado, sino con los aportes de los enfoques discursivos, psicolingüísticos y socioconstructivistas del lenguaje, junto a la investigación pedagógica desarrollada a partir de los mismos desde la década de los noventa (entre otros, Jaimes, 1997; Villegas, 1996; Jurado, 1997 y 1999; Bojacá, 1999; Rincón, 1999). Trabajos investigativos de campo que permitieron pensar otros modos de enseñanza de la lengua escrita en la escuela, opuestos abiertamente a los métodos programados (analíticos o sintéticos), alineados con la tecnología educativa que imperó en las prácticas pedagógicas de los años ochenta y parte de los noventa<sup>5</sup>. Ahora, y como veremos adelante, retornan estos mismos diseños instruccionales a prueba de sujetos (de maestros y estudiantes), bajo los nuevos ropajes de la Neurociencia y la denominada “educación basada en la evidencia” (*evidence based education*).

### El problema: Llegados a tercero “los niños aún no comprenden lo que leen”

Toda política pública busca responder a un problema en particular. De este modo, el Plan Distrital de Lectura y Escritura -marco en el que se inscribe el documento objeto de análisis *Aprender a leer en el tiempo correcto; orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar*- busca, en términos generales, aumentar el índice distrital de lectura, disminuir el nivel insuficiente y mínimo en las Pruebas Saber en tercer grado y reducir el analfabetismo (*Leer es Volar*, 2016, p. 44).

En el caso específico de la hoja de ruta propuesta para impactar las acciones docentes en el aula, el documento sostiene que, si bien

<sup>5</sup> Para una comprensión de las pedagogías de la lectura que se han implementado en el país durante el siglo pasado, ubicando enfoques, métodos, política pública y textos escolares, se recomienda ver los resultados de investigación descritos en “*La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX*” (García-Vera y Rojas-Prieto, 2015, Pedagogía y Saberes 42) y “*Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX*” (García Vera, Nylza, 2015, Lenguaje 43, 2015).

las pruebas Saber de 2016 evidencian mejoras en los grados 5º, 9º y 11º: “preocupa la alta cantidad de estudiantes del grado tercero en desempeños ‘mínimo’ e ‘insuficiente’”. En consecuencia, se prescribe que: “desde los primeros ciclos educativos se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso y la apropiación del sistema alfabético y que desarrollen su competencia comunicativa en el tiempo correcto”; para ello se cuenta con este documento, en el cual “el lector encontrará el marco institucional del PFL [Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura], los conceptos que lo sustentan y las acciones metodológicas que lo convierten en una propuesta innovadora en el Distrito y el país” (Introducción, *Leer y escribir en el tiempo correcto*, p. 1 s/f). Analicemos estos tres elementos por partes:

### Uno

En primer lugar, a los diseñadores de esta política les preocupa la “alta cantidad de estudiantes con bajos desempeños en las pruebas Saber en grado tercero”; pero, ¿qué miden estas pruebas? De acuerdo con lo expuesto en las guías elaboradas por el Icfes y el Ministerio de Educación, éstas evalúan la “competencia comunicativa lectora”, entendida como:

La forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de texto. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos [...] Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas (Icfes y Ministerio de Educación, 2014, p. 17).

Por su parte, la competencia comunicativa escritora se define como la “producción de textos escritos”, que atienden los siguientes requerimientos:

(a) Responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) Utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí (Icfes y Ministerio de Educación, 2014, p. 18).

Detengámonos, por ahora, solo en la concepción de lectura que guía estas Pruebas Saber. Por lo menos en teoría, y de acuerdo con la definición expuesta, se entiende aquí que leer (o ser lector competente) significa ser capaz de comprender una multiplicidad



de textos en distintos niveles: literal, inferencial y crítico. Dicha actividad, sabemos, le exige al niño desplegar una serie de dominios cognitivos tales como analizar, relacionar, explicar, imaginar, sintetizar, deducir, e inferir, etc., a partir de lo hallado en las sustancias del contenido del texto fuente y sus diversos formatos y secuencias; todo lo cual es posible solo si el niño encuentra significativa para él la información contenida en esos textos propuestos en las pruebas, y, por supuesto, en la escuela y fuera de ella.

Pero, ¿qué hace posible que un texto sea significativo e interpretable para un lector? No queda otro camino que hacer, como lo señalaba Zuleta (1995), un trabajo de lectura. Labor de orden intelectual, afectivo, ético y estético que implica efectuar varios procesos simultáneos en ese acontecimiento transaccional que supone como diálogo: entre los saberes de un lector particular (como por ejemplo el niño ante la prueba), y los saberes contenidos en el texto fuente, lo cual ocurre en un espacio, tiempo y contexto, también particulares (Rosenblatt, 1988).

Este evento también supone la construcción de hipótesis de sentido y el despliegue de estrategias de muestreo, predicción e inferencia que el niño y todo lector deben ir evaluando y reevaluando al tenor de la información ofrecida (Goodman, 1982). Por ello, devolverse en un texto es común para todo aquel que busca entender y construir sentido; hacerse y hacerle preguntas al texto, así como a otras personas o fuentes de información que ayuden a ampliar lo que aún no está claro para nosotros, es lo propio de toda práctica de lectura, aunque en una situación de evaluación (como la de referencia en estas pruebas), esto último ya no sea posible.

Por supuesto, si se está ante 'textos', su organización y estructura (sintáctica, semántica y pragmática) ofrecen pistas importantes (a veces no tan suficientes) para deducir las ideas o tesis centrales y comprender un tema, como es el caso de los géneros discursivos de índole escolar, académica o científica -con dominancia explicativa, informativa, descriptiva o argumentativa en sus secuencias textuales-<sup>6</sup>, o para seguir una historia con la emoción de querer descubrir el destino de unos personajes que viven situaciones similares o apenas conocidas por el lector, como nos sucede al leer cuentos, novelas u otros géneros literarios... También leemos solo por el placer de escuchar un verso que evoca algo inasible para nosotros, pero que en forma de imagen o susurro nos llega a lo profundo, sin que podamos o necesitemos explicarlo:

Yo me celebro y me canto a mí mismo / Y lo que yo diga ahora de mí, lo digo de ti // Vago e invito a vagar a mi alma. Vago y me tumbo a mi antojo sobre la tierra para ver cómo crece la hierba del estío. Mi lengua, cada molécula de mi sangre, hechas con esta tierra y este viento (Walt Whitman, Canto a mí mismo, 1855).

Ahora bien, junto a Umberto Eco (1987), hemos de recordar que todo texto constituye una *máquina perezosa* que no lo dice todo, pues exige unos saberes del lector y requiere de su cooperación activa y consciente para rellenar aquellos intersticios o espacios en blanco que en la superficie textual no aparecen manifiestos. Para que esto suceda el lector tiene que actualizar y activar su enciclopedia cultural, la cual corresponde aquí, no solo a la competencia en la lengua, sino al patrimonio social que esa lengua ha creado: "a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo" (Eco, 1992, pp. 72-73). Dicha perspectiva semiótica de la lectura implica también una transacción (entre lector, autor y texto) y la activación de una compleja estrategia de interacciones por parte del lector en la que, valga anotar, no solo interpretamos, sino que "sobreinterpretamos" o desviamos el sentido de los textos (producimos interpretaciones menos o más aceptables), en la medida en que nos alejamos o acercamos al *lector modelo* que el texto espera producir (Eco, 1992).

Hasta aquí, muchas de las teorías de lectura en las cuales apoyamos nuestro trabajo pedagógico, sean estas de orientación al texto o hacia el lector, coinciden en situar el problema de la comprensión

<sup>6</sup>. Esta lista podría seguirse ampliando a otros géneros textuales; por ejemplo, los de corte periodístico, a los que recurrimos comúnmente para ir construyendo con los estudiantes una opinión informada sobre lo acaecido en el país, en términos políticos, sociales, culturales y económicos.

en los conocimientos lingüísticos y el capital sociocultural del lector, o en lo que en inglés podemos compendiar a través de una sola palabra, *background*, esto es, el conjunto acumulado de experiencias del lector, que le permite llegar al trasfondo de los textos, es decir, ir siempre más allá de las letras o de la información no visual, como denominó a los textos impresos Frank Smith (1977) para diferenciarlos del punto clave de toda comprensión: la información no visual o lo que está detrás de los ojos, esto es, nuestras *teoría de mundo*, que además se amplía leyendo y nos permite a la vez comprender cada vez más y mejor.

Teorías de mundo que los niños están formando y por lo tanto requieren de andamiajes simbólicos y de prácticas culturales que les ayuden a convertirse en el lector experimentado que docentes, padres de familia, diseñadores de política y toda la sociedad esperan de él. Por supuesto, implicado como está el sujeto y, por tanto, las diversas esferas en las que se desenvuelve, todo lo anterior nos permite colegir que entre más rica sea la experiencia cultural, que proveemos a niños, niñas y jóvenes en el ámbito familiar, escolar y social, mejores lectores serán y mejores lecturas harán.

## Dos

Veamos ahora qué concepción de lectura y qué propuesta conceptual y metodológica agencia el documento *Leer es Volar*, u hoja de ruta para mejorar los bajos resultados en estas competencias de lectura y escritura y enfocar el quehacer docente en las escuelas. Como ya se anotó, la meta es que en el distrito “Todo niño debe leer y escribir máximo a los ocho años de edad”, y el enfoque de formación en lenguaje sugerido para los ciclos I y II estaría “orientado hacia la consolidación del sistema alfabético y la participación en la cultura escrita”; mediante el presupuesto de que “la enseñanza debe insistir en la especificidad de la alfabetización, el abordaje sistemático y explícito del sistema alfabético/ortográfico y sus relaciones con el sistema fonológico” (Alcaldía de Bogotá, s.f., pp. 6-14).

Si bien en el documento confluyen de manera ecléctica varias definiciones de la lectura como “proceso cognitivo y como práctica” (Alcaldía de Bogotá, s.f., p. 12), -retomadas a su vez de otros documentos de política producidos por la misma Secretaría de Educación del Distrito bajo otros gobiernos-, el núcleo central de la propuesta está anclado a un referente en particular: se sugiere seguir los *principios educativos* contenidos en Dehaene y sus colaboradores (2015). Pero ¿qué es la lectura para este neurocientífico de moda en la educación?, vayamos a la fuente primaria: Aprender a leer, sostiene: “consiste en tomar consciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras” (Dehaene, 2015, p. 32).

Así que, de acuerdo con esta idea, insistir en la relación fonema-grafema<sup>7</sup> es la condición para la enseñanza y, en esa medida, se debe “dejar atrás la lectura global y prestar atención a los componentes elementales de las palabras, uno a uno, en un orden muy exacto” (Dehaene, 2015, p. 49), como etapa esencial del aprendizaje. En consecuencia, su propuesta habla de progresión lineal, automatización, fluidez, velocidad y, en lo posible, corrección rápida de cualquier error de los niños en este proceso.

Dehaene recurre luego a la descripción anatómica y fisiológica del cerebro, para explicar cómo lo que allí sucede con la lectura es, básicamente, reciclar una porción de la corteza visual situada en el hemisferio izquierdo hacia la forma visual de las palabras (aquí ya no aparece “el fonema”), de ahí que: “aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reoriente sus preferencias hacia la forma de las letras y sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal” (Dehaene, 2015, p. 35).

No seguiremos resumiendo el libro, pues todos los maestros podemos acceder a él, dado que circula ampliamente y ahora se nos presenta en la política pública como la autoridad científica en materia de enseñanza de la lectura. Lo que sí queremos destacar es que dicha perspectiva contiene un solo modo de comprender la adquisición del sistema de escritura que, en rigor, ya conocíamos: el enfoque de enseñanza directa o énfasis en el código (Vernon, 2004) o *bottom up* en las teorías anglosajonas. Perspectiva que deviene de una concepción empirista del lenguaje, cuyo énfasis en las dimensiones perceptivas (viso-auditiva) y motoras de la lectura ha permitido ubicarlo, analizarlo e, incluso, ponerlo en cuestión como parte de los modelos tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura (Braslavsky, 1962; Ferreiro y Teberosky,

7. Para Dehaene y sus colaboradores (2005) los fonemas son “las unidades más pequeñas del habla” que el niño debe aprender a relacionar con los grafemas, lo que a su vez definen como “las letras y combinaciones que representan los fonemas” (2015, p. 27), cuando en realidad se trata de “entidades abstractas” usadas principalmente para el estudio lingüístico en los niveles fonético y fonológico, que no pertenecen a un hablante particular sino a la estructura de la lengua en general. Esta categoría de “fonema” no es un equivalente a las letras y a las combinaciones entre ellas, sino que se corresponden con “totalidades fónicas”, como lo recuerda Trubetzkoy (1992). Esto es, con formas no siempre audibles pero sí reconocibles por los hablantes de una determinada lengua, que se expresan en conjunto y nunca en forma separada, como efectos acústicos propios de la sonoridad que producen diferentes implosiones y explosiones labiales, y, agregamos, que han pasado previamente por diferentes puntos y modos de articulación, vibración y paso del aire en nuestro aparato articulador y fonador. Además, hemos de destacar, que no tenemos los mismos fonemas en español, que en inglés o en francés.



1979; Villegas, 1996; Domínguez y Barrio, 1997; Rincón, 1999; Peña-Borrero, 2002; entre otros).

Además, la tesis de Dehaene contiene una serie de equívocos, entre ellos, el de concebir el código escrito como una transcripción de la oralidad y la conciencia fonológica como un requisito previo para adquirir dicho código. Por el contrario, en el terreno del proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua escrita, lo que la investigación psicológica y pedagógica ha demostrado es que es justamente la comprensión progresiva del sistema notacional por parte de los niños, que pasa por una serie de hipótesis lingüísticas y unos períodos más o menos estables, la que permite un cambio en el nivel de la categorización y percepción del lenguaje escrito, o sea en la segmentación fonemática de la palabra en unidades menores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993; Ferreiro, 1997).

De igual manera, los estudios adelantados por Tolchinsky (1993) en torno a los procesos evolutivos del lenguaje escrito y sus implicaciones didácticas, permiten hacer una distinción entre la escritura como “dominio de conocimiento” -implícito-, y la escritura como “instrumento” para representar externamente el conocimiento -explícito y verbalizable- (Tolchinsky, 1993, p. 53). Es decir que entre la comprensión de las propiedades formales de la lengua escrita y su uso con ciertos propósitos y objetivos, en situaciones sociales y comunicativas, podemos hallar un largo y complejo recorrido que se sucede alternamente antes, durante y después del proceso inicial de adquisición de la lengua escrita por parte de los niños.

Queda claro, por supuesto, que estos dominios de conocimiento, dada su naturaleza, no se logran a “los ocho años de edad” y menos se aprenden de un modo “correcto”, pues es necesario atenerse no solo a las especificidades de dominio de la lectura y la escritura, sino al hecho de que conocer y diferenciar el sistema notacional no es equivalente a saber escribir, así como decodificar cientos de sílabas y palabras no nos convierte en lectores. De ahí que la enseñanza deba contemplar a lo largo de toda la escolaridad muchos otros aprendizajes, como la diferenciación entre textos, los procesos de producción y cualificación de los mismos, la comprensión de diversos géneros del discurso escrito, el vínculo con la buena literatura, la práctica de la escritura con diversos propósitos, etc.

### Tres

Como se observa, en el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura convergen una serie de preguntas y conocimientos de orden epistemológico, didáctico y pedagógico, que el documento *Leer es Volar* no logra dimensionar. Pero este no

es siquiera el problema, pues los documentos de política son eso, textos que no reemplazan ni suplantán el saber pedagógico de los maestros. Lo que sí es problemático es presentar como “propuesta innovadora para el distrito y el país” un enfoque, como el descrito allí, con un marcado acento en el aprendizaje viso-motor y fonológico del código y en la instrucción directa, que borra de tajo toda la investigación de los últimos 40 años en el país y en América Latina: Basta ver los trabajos de los maestros pertenecientes a la Red Colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje<sup>8</sup>, o seguir con interés pedagógico e investigativo los debates y resultados de los estudios que, frente a este problema, quedaron consignados en la revista *Lectura y Vida* desde 1980 hasta el año 2010.

El enfoque que se pretende posicionar no solo agencia una postura unidimensional sobre la adquisición de la lengua escrita, sino que naturaliza la diferenciación en el acceso a la cultura escrita y al conocimiento, puesto que se basa en la idea de que la mente de los niños matriculados en colegios públicos del país solo está preparada para recepcionar letras y sílabas, en un estandarizado proceso de entrenamiento que les asegurará el aprendizaje lector y escritor mínimo. A su vez, dicha postura resitúa de nuevo al maestro como ejecutor de pautas mecánicas, las cuales se asemejan a las realizadas por algunos padres de familia en casa cuando intentan enseñar a sus hijos a leer, es decir, a decodificar con cartillas y planas, para lo cual ya no se requiere ningún saber especializado en educación y en didáctica de la lectura y la escritura.

Paradójicamente este enfoque conductista de la lectura, que ahora se nos presenta bajo los ropajes de la innovación mediante imágenes cerebrales “para indagar si la intervención presenta el efecto esperado en las regiones apropiadas del cerebro” (Dehaene, 2015, p. 100), acentúa la exclusión de los niños hacia estos saberes y lecturas que les posibilitarán comprender cada vez más y mejor. Pues por esta vía la lectura emotiva, crítica y apasionada de textos auténticos y vivificantes en la escuela, que el maestro puede y debe proveer a niños, es reemplazada por programas de decodificación y test diagnósticos para medir la velocidad y calcular el número de

<sup>8</sup>. Red que desde 1998 ha cumplido un destacado rol en el agenciamiento de propuestas pedagógicas innovadoras en el área de lenguaje y que centra su accionar en la cualificación de la formación docente inicial y continua, a partir de grupos de estudio y de investigación e innovación, concentrados en diferentes nodos del país, los cuales evidencian su trabajo a través de procesos de sistematización de experiencias que muestran las posibilidades de los enfoques de naturaleza discursiva y socio-constructiva en el área de lenguaje. Grupos que se reúnen mes a mes y año a año a través de los talleres nacionales articulados (cada dos años) a los talleres latinoamericanos. Obtenido desde <https://www.redlenguaje.com/>

errores (recordando el ya caduco test ABC y las aulas remediales del siglo pasado), puesto que de acuerdo con visión neurocientífica no estamos ante sujetos sino ante organismos, y es más preciso decir, frente a cerebros.

Esta óptica ni más ni menos actualiza la dislexia en la escuela y los denominados y ampliamente cuestionados “problemas de aprendizaje en lectura” (Smith, 1977, Ferreiro y Teberosky, 1979), y sugiere que, antes que maestros formados en teorías del lenguaje y en didácticas de la lectura y la escritura, es mejor tener a la mano o llamar en lo posible a terapeutas, neurólogos, fonoaudiólogos, en todo caso conocedores de las partes del cerebro y de los órganos de articulación y fonación del lenguaje y no de campos especializados de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Pero no. Los maestros sabemos que esto no es así. Que ante nosotros y en nuestras aulas no tenemos cerebros sino, ante todo, sujetos: sujetos de lenguaje, de palabra, sujetos cognoscentes que como nos enseñó Emilia Ferreiro y su maestro Jean Piaget, piensan, construyen interpretaciones y actúan sobre los objetos de conocimiento para hacerlos suyos. Y como no, también estos niños, niñas, jóvenes, son sujetos de pasiones, emociones, de interés y desinterés, en fin, también tenemos un manojito de pulsiones que nos toca enseñar a aplazar y reemplazar con otros aprendizajes de la cultura, como nos lo recuerda freudianamente el pedagogo francés Philippe Meirieu.

Por ello esta imagen empobrecida que agencia este documento de política en educación, no solo de la lengua escrita sino también de nuestros estudiantes y de nosotros los maestros es inadmisibile, y como se viste de innovación, de novedad y de “ciencia”, no nos queda otro camino que hacer como aquel niño del cuento *El traje nuevo del emperador*: señalar con el dedo, que el rey nuevamente va desnudo.

### Y mientras tanto... ¿Qué sucede en las aulas?

De acuerdo con el documento objeto de las discusiones que hasta aquí presentamos “Es una realidad que numerosas prácticas de aula han relegado a un segundo plano la enseñanza de las especificidades del sistema alfabético de escritura al considerar que se aprende por contacto con los textos, códigos y soportes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f., p. 15). No obstante, nuestra experiencia como formadoras de maestros y como maestras de aula, así como algunas investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial (Guzmán y Guevara, 2012), revelan más bien que lo frecuente en las aulas es lo que Quintero planteaba hace algo más de una década:

Es difícil encontrar a un maestro de primer grado que no presente las letras de manera aislada y en una secuencia fija, sino que invite a explorar las letras de los nombres propios de cada alumno, o integre al salón de clase objetos cotidianos para hablar sobre ellas (una caja de medicamentos, por ejemplo, o la envoltura de un dulce) o que, al menos, programe sus clases considerando que los niños tienen ya un acceso directo y propio al mundo escrito que los rodea (Quintero, 2004, p. 47).

Por supuesto, han habido esfuerzos importantes (de carácter institucional, personal y de colectivos y redes de maestros) para transformar estas prácticas en las escuelas de nuestro país, pero desde el punto de vista de la política pública y la financiación de la educación, sigue siendo precario lo que se hace en términos de apoyo a la formación y cualificación docente, así como a la investigación pedagógica y didáctica en las aulas. Elementos que, junto con el contexto educacional, son más determinantes en las posibilidades de avance de los niños como lectores, antes que los métodos y materiales instruccionales o las innumerables evaluaciones para repetir siempre el mismo diagnóstico (Pérez, 2013).

La persistencia de este modo de pensar y abordar la escritura y su aprendizaje, tanto en la política pública, como en el medio escolar y en los hogares tampoco es gratuita: de un lado, permite la ilusión de controlar el aprendizaje y hacerlo verificable y cuantificable respondiendo a ciertas exigencias del dispositivo escolar; y de otro, no requiere en apariencia de un conocimiento especializado, es decir, de la formación en saberes pedagógicos y didácticos en específico para esta enseñanza. Sin embargo, preguntémosnos: ¿Cómo reacciona un niño hoy frente a la instrucción fonológica? Probablemente con gran desconcierto, pues es fácil, como lo sabemos por experiencia propia, vincular dichas actividades al castigo, la repetición y el aburrimiento, aprendiendo de paso un modo de vincularse con el conocimiento desde la imposición y la obligación de tareas sin mayor sentido.



Por otra parte, esta versión del aprendizaje de la lengua escrita está arraigada en una idea que no por obvia dejar de ser importante: a mayor dominio del código, menores niveles de atención y memoria se requieren en el nivel local y, por tanto, mayor despliegue de comprensiones macroestructurales de los textos. Pero este proceso no se sucede en un año, sino que se va logrando en la medida en que el niño se enfrenta a diversas experiencias y situaciones de lectura y escritura, con textos completos y a la altura de su capacidad intelectual, y no con la lógica mecanicista de repetir letras, sílabas y sonidos.

Además, en la vida cotidiana de las aulas, los maestros sabemos que el aprendizaje de la lengua escrita no es lineal, no procede por acumulación, y con frecuencia los niños saben mucho acerca de lo que pretendemos enseñarles. Las letras están por todas partes y no andan sueltas, sino que se insertan en cadenas de enunciados que los niños quieren desentrañar y comprender. Pensemos por un momento en los repertorios y representaciones diversas que encontramos sobre la lengua escrita a partir del nombre propio: así, por lo general, y como parte de su experiencia preescolar o extraescolar, algunos niños saben copiar -en el sentido de dibujar o trazar las grafías u otras marcas gráficas- su nombre (casi siempre su primer nombre), otros lo escriben -en el sentido de identificar algunas letras con valor sonoro convencional-; otros reconocen solo la primera letra con la cual empieza su nombre y otros escriben segmentos del nombre atendiendo a su valor vocálico. También está el caso frecuente de nombres pertenecientes a otro idioma, en los que la información sobre la posición de las letras y su valor sonoro se hace más inestable o inexplicable (por ejemplo, en Christopher o Lee Erick). De manera pues que enseñar y aprender a escribir el nombre propio supone siempre un proceso complejo y diferenciado, pero fundamental y muy significativo como entrada a la reflexión sobre el funcionamiento de la convención gráfica.

Por eso, frente a competencias y desempeños tan disímiles, y frente a la pretensión de unificar o borrar los saberes, comprensiones y modos de pensar ese nuevo objeto por parte de los niños, valdría la pena preguntarse ¿Con cuál letra deberíamos empezar?, o ¿cómo respetar ‘el principio de progresión racional de los fonemas’ sugerido en el documento que venimos interrogando, y que expresa además una política pública para enseñar a leer y a escribir?

Ni desde el punto de vista teórico, ni desde el punto de vista práctico se sostiene este enfoque defendido allí, pues reiteramos que en nuestro cotidiano la complejidad es mayor de la que suponen los nuevos científicos de la educación. En nuestras aulas, algunos niños saben cuál letra va al principio, aunque no siempre reconocen cuál va al final, saben si un autor puede ser diferente de un personaje, pero en cuentos como *El Tigre y El Ratón* de Keiko Kasza, dudan de quién es realmente el que escribe la historia. Nuestros niños y

niñas de primer grado se sorprenden con cuentos en verso y otros tan raros como *Del otro lado del árbol* de Mandana Sadat, se ríen y se sonrojan con Tito y Pepita de Amalia Low, y así, poco a poco, van aprendiendo que leer es reencontrarse consigo mismos en un relato que los anima a conversar con sus otros compañeros y con la maestra que les abre esa puerta.

En este saber y saber hacer de la lectura en el aula, se conjugan los desempeños “correctos” y los que en el mundo adulto se consideran “incorrectos”: los niños saben de la linealidad de la escritura aunque a veces escriban en espejo, diferencian números de letras (aunque en ocasiones el número 7 les queda como una f y el 3 como una E), entienden la diferencia entre contar números y contar historias, cada quien a su manera. Todos esos aprendizajes, algunos en tránsito, otros consolidándose cada vez más, acompañan una idea y una valoración sobre su rol como lectores y escritores, pues ellos saben que la maestra, los autores que leen o sus familiares escriben de un modo determinado, aplican una convención y unas reglas que ellos también quieren y desean aprender.

Por eso son comunes las preguntas de ¿con cuál letra escribo?; ¿qué me falta? “Dime cómo escribir esta palabra” o “no sé cómo se lee esto”. No obstante, de la mano de Anthony Browne, de Ivar Da Coll y Chigüiro, van descubriendo que leer también es mirar, es recordar lo leído, es inventar un final o anticiparse a lo que va sucediendo. Así que enriquecer y transformar las concepciones y conceptualizaciones sobre lo que el niño cree que sabe o que no sabe, es también un desafío en la escuela y la principal labor de los maestros.

Y en este escenario escolar, qué tal si más bien pensamos y conversamos sobre ¿Qué conocimientos necesitan los maestros para enseñar a leer y escribir?; ¿qué sucede en el curso del aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo?; ¿qué acontecimientos, en relación con las prácticas de enseñanza, podrían ser necesarios y se requieren para que tenga lugar este aprendizaje?; ¿cuáles son los procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos implicados en la apropiación de esas prácticas, tanto en niños como en maestros?; ¿cómo se lee y se escribe antes de los 8 años?

Estas no son, por supuesto, preguntas nuevas, pero frente al posicionamiento de posturas que desconocen nuestras trayectorias pedagógicas e investigativas, no nos queda otra que avivar el debate y seguir insistiendo en una “mirada holística y socioconstructiva de la lengua escrita” (Braslavsky, 2005), que enriquezca las condiciones de posibilidad para que en la escuela podamos cumplir nuestra tarea fundamental: formar lectores críticos, practicantes de la lectura y la escritura en sus diversos géneros y posibilidades, esto es, ayudar a alfabetizar plenamente y no solo de modo funcional, aunque esto no le convenga a quienes detentan el poder político y económico.

## Referencias

- Bojacá, Blanca. (1999). Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas: en el aula. *Enunciación* 3.
- Braslavsky, Bertha. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dehaene, Stanislas. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. México: Siglo XXI Editores.
- Domínguez, G., y Barrio, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Eco, Umberto. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Entre el autor y el texto. Interpretación y sobreinterpretación*. Londres: Cambridge-University Press.
- Ferreiro, Emilia., y Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Nylza y Rojas Sandra. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, pp. 43-60.
- García-Vera, Nylza. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 43(1), pp. 85-110.
- Goodman, Kenneth. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro y Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Goodman, Yetta. (1997). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y vida*, 12(1), pp. 5-9.
- Guzmán, Rosa., y Guevara, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, No. 37, pp. 179-189.
- Jaimes, Gladys. (1997). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (1997). La lectura. Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, Fabio. (1999). *Investigación, escritura y educación: Narratividad y Competencia Comunicativa en el aula de clase*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Meirieu, Philippe. (2010). *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Peña, Luis. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Pérez A., Mauricio. (2013). *¿Estudiantes colombianos: dos décadas rajándose en comprensión lectora?* Obtenido desde <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20noticias>
- Rincón, Gloria. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, del grado cero a tercero*. Colombia: Arango Editores.
- Rosenblatt, Louise. (1988). *Writing and reading: the transactional theory*. Cambridge: Technical Report No. 416. Obtenido desde [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416\\_opt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf)
- Smith, Frank. (1977). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Tolchinsky, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México: Anthropos.
- Trubetzkoy, N. S. (1992). *Principios de Fonología*. Bogotá: Editorial Cincel Kapelusz.
- Vernon, Sofía. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En Vernon y Pellicer (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: Aula Nueva, SM.
- Villegas, Olga. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.
- Zuleta, Estanislao. (1995). *Conferencia sobre la lectura*. En Valencia y Bustamante (Comps), *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

## Documentos oficiales

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (s/f). *Aprender a leer y escribir en el tiempo Correcto: Orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la Lectoescritura de Leer es volar*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Leer es Volar. Plan Distrital de Lectura y Escritura*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*, versión uno. Obtenido desde [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos341057\\_recurso\\_DBA.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos341057_recurso_DBA.pdf)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y Ministerio de Educación. (2014). *Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para la aplicación censal y muestral*. Bogotá: ICFES, MEN.



# Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica

Influence of international organizations on educational reforms in Latin America

Influência das substâncias internacionais nas reformas educativas da América Latina

Martha Melizza Ordóñez Díaz

Brigitte Julieth Rodríguez Mendoza

Martha Melizza Ordóñez Díaz<sup>1</sup>  
Brigitte Julieth Rodríguez Mendoza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Manuela Beltrán. Magister en Gestión Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana; correo electrónico: martha.ordonez@umb.edu.co

<sup>2</sup> Universidad Manuela Beltrán. Magister en Educación, Universidad Minuto de Dios -UNIMINUTO-; correo electrónico: brigitte.rodriguez@umb.edu.co

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente artículo pretende ser un espacio de reflexión sobre los desafíos que plantean las reformas educativas en Latinoamérica y la influencia de los organismos internacionales en las mismas, teniendo en cuenta el proceso de modernización del sistema educativo desde siglo XIX hasta nuestros días. Tal marco permitió identificar su impacto social a través de los desafíos estructurales en América Latina.

**Palabras clave:** Reforma educativa, impacto social, Latinoamérica, organismos internacionales, desafíos, sistemas educativos.

### Abstract

This article aims to be a space for reflection on the challenges posed by educational reforms in Latin America and the influence of international organizations on them, taking into account the process of modernization of the education a system from the 19th century to the present day. This framework allowed identifying its social impact through the structural challenges in Latin America.

**Keywords:** Educational reform, social impact, latin america, international organizations, challenges, educational systems.

### Resumo

O presente artigo não é um exercício de reflexão sobre os desafios que as reformas educativas na América Latina e a influência dos organismos internacionais nas mesmas, mas também sobre o processo de modernização do sistema educativo desde o século XIX há muito tempo. Tal marco permite a identificação de seus impactos sociais e sociais na América Latina.

**Palavras-chave:** Reforma educacional, impacto social, América Latina, organizações internacionais, desafios, sistemas educacionais.



## Introducción

La educación es una de las bases de la sociedad, con ella se pretenden desarrollar habilidades y valores que ayuden a satisfacer las necesidades individuales y colectivas, para establecer rutas que permitan suplir los requerimientos de las presentes y futuras generaciones, es por eso que el sistema educativo cambia permanentemente, es dinámico y abierto a las reformas, cuya implementación no solo tiene un impacto en la educación como tal, sino en diferentes aspectos de la sociedad: el cultural, el económico, el político y el ambiental.

Así, las reformas educativas pretenden satisfacer las necesidades propias de cada nación en materia de desarrollo social y crecimiento económico, y plantear los retos a futuro que permitirán avances para consolidar una sociedad sostenible. El presente artículo expone la importancia de las reformas educativas en el contexto social de un país, a través de una breve reseña sobre la modernización del sistema educativo en América Latina, teniendo en cuenta la incidencia de los organismos internacionales, describiendo principalmente entidades como El Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura -UNESCO- y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y la Comisión Económica para América Latina -CEPAL-, que fomentaron la modernización educativa en Latinoamérica a inicios de 1990 con la formulación y el rediseño de políticas en un contexto cooperativo, que permitieron identificar los desafíos estructurales de las reformas.

## Modernización del sistema educativo en América Latina

La sociedad evoluciona y con ese movimiento surgen nuevos requerimientos, que también se reflejan en el sistema educativo de un país y deberían guiar a un dinamismo que apoye la apropiación de los cambios en su sociedad (Rubiano y Beltrán, 2016), de tal



manera que se promuevan estrategias capaces de garantizar el cumplimiento de los objetivos de desarrollo nacional en cuanto al crecimiento económico y el bienestar de la población.

Por eso es importante precisar la relevancia del término “reforma”, el cual, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia (2017), hace referencia a aquello que se “propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo”, por lo que una reforma educativa busca fundamentalmente mejorar las condiciones del sistema educativo de un país, el afán de modificación nace de las necesidades propias de cada nación, por ejemplo:

Colombia, se inició con la estructuración del sistema educativo nacional a principios del siglo XIX con el fin de promulgar el ideario independentista y los diferentes símbolos patrióticos de la época, con los cuales se pudiera identificar la población, de tal forma que se lograra la configuración de un modelo de Estado-nación propia (Herrera y Acevedo, 2004, p. 79).

Es posible encontrar otro modelo de reforma pública en los años setenta, que surge desde la preocupación de América Latina por alcanzar un modelo de desarrollo que solucionara los problemas económicos y sociales de la época, dando paso a políticas que permitieron promover un “sistema educativo centralizado, con un currículo único, con el cual se buscaba garantizar el ascenso social, acceso a los bienes materiales y simbólicos además de la preparación del recurso humano para el desempeño laboral” (Herrera y Acevedo, 2004, p. 80), proceso que abrió un nuevo camino para favorecer los cambios culturales a nivel educativo.

Posteriormente, durante la década de los 80 a los 90, se dieron pasos en el sentido de desarrollar reformas que impulsaran el proceso de descentralización y transformación de la estructura del sistema educativo, logrando brindar autonomía a las diferentes instituciones para que pudiesen enfrentar los cambios generados, en materia social, económica y política, por el surgimiento de la globalización (Gutiérrez, 2002). Finalmente, en las dos últimas décadas han surgido diferentes reformas educativas que han buscado:

Modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad (Gajardo, 1999, p. 7).

Es por esta razón que los procesos de enseñanza y aprendizaje se han transformado significativamente, pasando de una educación centrada en la transmisión de contenidos, a una basada en el

desarrollo de competencias (Vargas, 2009). Luego de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, las políticas educativas han promovido la educación como un derecho humano fundamental, proponiendo como objetivo incrementar el número de personas escolarizadas en todos los niveles de la educación en cada país, para garantizar una mejora en la calidad de vida, disminuir la desigualdad social e impulsar el crecimiento económico (Inter-Agency Commission, 1990).

### Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas en América Latina

A finales de la Segunda Guerra Mundial, y con el fin de superar las consecuencias sociales económicas y políticas causadas por la misma, diferentes países impulsaron la creación de organizaciones de cooperación internacional voluntaria que fomentaran la paz mundial, apoyaran la recuperación de la calidad de vida, el crecimiento económico y la estabilización política, de tal forma que mediante tratados, y teniendo en cuenta los intereses y objetivos convenidos, los Estados se agruparon en órganos jurídicamente independientes, con sus propias normas y presencia mundial, denominados Organismos Internacionales (Figueroa, 1991, p. 35), los cuales hoy cubren prácticamente “todo el espectro de las relaciones humanas. Haciendo números, gracias a su rápido crecimiento en los últimos sesenta años, estas Organizaciones son hoy alrededor de cuatrocientas, algo más del doble de Estados existentes” (Universidad de Murcia, 2009, p. 16).

Entre los principales objetivos de los diferentes organismos internacionales se pueden destacar: Promover la cooperación monetaria, el cumplimiento de los Derechos Humanos, el comercio internacional y las actividades de investigación, asesoramiento y capacitación; consolidar los puntos de vista de América Latina y defender sus intereses regionales; y fomentar la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura, etc.

El campo de acción de cada organización internacional y su alcance es diferente, puesto que se han establecido de acuerdo a las necesidades de la época en que se consolidaron y bajo los intereses unánimes de los países miembros de cada organización, por ejemplo, entre las organizaciones con propuestas para apoyar los procesos educativos a nivel internacional, se destacan: El Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura -UNESCO-; a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y la Comisión Económica para América Latina -CEPAL-, que fomentaron la modernización de la educación a inicios de 1990, con la formulación y el rediseño de políticas educativas en un contexto cooperativo.

Sin embargo, cada una de las entidades mencionadas promueve diferentes apuestas para lograr sus propios objetivos frente a la educación; por ello, a continuación se describirán algunas de las organizaciones internacionales activas.

### El Banco Mundial

Desde sus inicios en 1944, la entidad se destacó por funcionar como importante organismo de financiación para los países en desarrollo, con dos importantes objetivos: terminar con la pobreza extrema en el curso de una sola generación, y promover la prosperidad compartida. El Banco Mundial considera la educación como factor clave para lograr sus objetivos, desde la perspectiva de que permite impulsar el crecimiento económico de un país, disminuir la desigualdad social y aumentar la calidad de vida; así, entiende que si los Estados garantizan educación de calidad, favoreciendo la adquisición de competencias para el trabajo, será posible acabar con la pobreza a finales de 2030, por ello:

El interés del Banco por temas sociales se basa en suponer que “la inversión en favor de los pobres no es solo correcta por razones humanitarias, sino que es una función bancaria excelente” [...]. Es decir: “la inversión en capital humano da rendimientos por lo menos tan favorables como los que se obtienen de inversiones no destinadas a la pobreza”, puesto que asegurando educación y salud a los pobres se “ofrecen mejores perspectivas de inversión (Feinberg, 1986, citado por Maldonado, 2000).

Así, el interés del Banco Mundial se centra en proveer recursos económicos para fortalecer la educación de los países en desarrollo; tal ánimo surge de la necesidad de fomentar el dinamismo de la economía regional a través de la formación académica y los desarrollos tecnológicos, industriales y sociales, entendiendo que repercutirán finalmente en un mayor movimiento de las inversiones, llevando a que los países pasen a ser activos en el sector financiero.

### Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Es la principal organización de financiamiento económico en Latinoamérica, surgió en 1959 con el objetivo de estimular el crecimiento económico y el desarrollo social de América Latina y el Caribe. En la actualidad, su política social para la igualdad y la productividad destaca la importancia de la educación como motor para abordar los problemas específicos de cada nación y los desafíos tecnológicos y económicos de la globalización, pues considera las instituciones educativas como fuente de modernización, avances científicos y productividad económica y tecnológica; por ello, el BID promueve la ampliación de la cobertura en los niveles



preescolar y secundario, la calidad de la educación primaria y secundaria y la eficiente transición de la escuela al trabajo.

Tanto el Banco Mundial como el BID consideran clave apoyar financieramente proyectos dentro del ámbito de la educación, específicamente aquellos ligados a los resultados obtenidos en sus estudios técnicos; así buscan lograr sus objetivos en el marco del crecimiento económico, por ello, además de ofrecer recursos, asesoran a los países miembros en cuanto a la planificación, organización y administración del sector educativo; un ejemplo claro es su intervención en el desarrollo de las reformas para la modernización educativa en América Latina, las cuales exigieron inversiones económicas significativas y la formulación de lineamientos para el apoyo económico de estas entidades, que, a su vez, establecieron recomendaciones para las políticas a diseñar.

### La Comisión Económica para América Latina (CEPAL)

Desde sus inicios este organismo internacional ha considerado la educación como un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. La posición de la CEPAL en América Latina ha desafiado a los países, ya que sus objetivos definen la educación como ente de competitividad y modernización de la sociedad; de tal forma, sus propuestas plantean un fortalecimiento de la relación entre el sector educativo y el productivo, que garantice la formación de personas con habilidades y destrezas para el buen desempeño en el trabajo.

Entre los principales planes del organismo se destaca la estrategia de descentralización, que busca impulsar la autonomía de las instituciones educativas y su capacidad de gestión; sin embargo, antes que funcionar como herramienta para mejorar la calidad educativa, esta idea busca

“ En este panorama de crisis, atomización de los valores e indiferencia, el escenario escolar enfrenta una serie de adaptaciones y proliferación de violencias y persecuciones ”

disminuir la dependencia económica de las instituciones frente al Estado, restando responsabilidad a los entes gubernamentales y colocando el peso de la administración y financiación en las instituciones educativas. Esto ha cambiado el rol del docente, quien ahora debe tener presente la promoción de programas, la adquisición de recursos económicos y la participación en convocatorias que den presupuesto a los proyectos, entre otras acciones que ahora determinan su papel como la “variable central utilizada en los estudios del BM, del PREAL, de la CEPAL y del BID, para identificar la eficiencia y eficacia de los procesos de descentralización y de la reforma como un todo” (Krawczyk, 2002, p. 635).

### Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

Desde su creación en 1945, la entidad se ha considerado como la principal organización internacional que, desde un enfoque humanista, destaca la importancia de la educación en el desarrollo social y económico de los países; en tal sentido, ha impulsado propuestas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, la no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento, buscando contribuir a la paz y a la seguridad desde la colaboración entre naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura. Por eso, a diferencia de las organizaciones financieras, la UNESCO se preocupa por ser fuente de conocimiento especializado en temas de liderazgo intelectual, innovaciones, estándares y directrices claves de la educación, como la formulación de reformas y políticas educativas; además, promueve el intercambio de información sobre la implementación de prácticas educativas exitosas.

En general, se considera clave el papel de la UNESCO y la CEPAL en el desarrollo de diferentes políticas educativas en Latinoamérica; por ejemplo, en el informe *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, se ubica la educación y el conocimiento en el eje de la transformación productiva con equidad, como “ámbitos necesarios para impulsar el desarrollo de la región y como objetivos alcanzables mediante la aplicación



de un conjunto coherente de políticas” (United Nations y Unesco, 1992, p. 20). Con ello se quiere incrementar el número de personas escolarizadas en todos los niveles de la educación de cada país, buscando apoyar a la sociedad y mejorar la calidad de vida, de tal forma que sea posible disminuir la desigualdad social e impulsar el crecimiento económico; en este sentido:

Puede afirmarse que el propio diseño de las políticas educativas está fuertemente determinado por los intereses, las representaciones y las prácticas de numerosos actores, en diversos escenarios, y no solo por la actividad del Congreso y su resultado normativo. Pero además esos escenarios, representaciones y prácticas, están inscritas en un campo que determina sus posibilidades, y al cual -por supuesto- ellas mismas codeterminan (Braslavsky y Cosse, 2006, p. 6).

En cuanto a la posibilidad de unificar objetivamente las disposiciones, es posible entender la intervención de tantos actores en el diseño de reformas educativas como un aspecto positivo; sin embargo, todo cambia cuando el peso de los actores internacionales es mayor que el de las instituciones nacionales, no es posible garantizar el logro de los resultados a largo plazo, ya que los criterios de diseño de las políticas se basan en necesidades exteriores, que en muchas ocasiones no se adaptan a las de cada región, dando como resultado políticas incoherentes que proyectan en la sociedad expectativas no realizables, lo que lleva a un desgaste de la actividad política, social y económica del país y, lo peor de todo, provoca nuevas reformas cuya base es un sistema educativo fuera del contexto nacional: “no es posible hablar del sistema educativo y de sus transformaciones históricas, sin tener en cuenta el proyecto de sociedad que se intenta construir” (Herrera y Acevedo, 2004, p. 79).

## Desafíos de las reformas de los sistemas educativos en América Latina

Ofrecer educación de calidad se ha convertido en una política educativa en todos los países de Latinoamérica; no basta con alfabetizar a un mayor número de personas y pretender eliminar así la desigualdad social, además se deben dar programas educativos que cuenten con una administración eficiente de los recursos humanos, económicos y tecnológicos (Ver *Gráfico 1*). Esto puede leerse como un modelo de sustentabilidad en donde cada recurso depende del otro para que exista un verdadero avance en los sistemas educativos, creando una sinergia producto de la operatividad y exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, que puede llevar a una equidad general y a un resultado que satisfaga los requerimientos sociales y los objetivos de aprendizaje (López, 2015). Al tiempo, los programas educativos nacionales deben contar con formación relevante para sus estudiantes, es decir, que la información en cada nivel esté de acuerdo con las exigencias de la sociedad (Gajardo, 2016), de tal forma que las instituciones aporten ciudadanos útiles e integrales, capaces de transformar su entorno y la sociedad.

*Gráfico 1.* Modelo de sustentabilidad educativa



*Nota.* Fuente: Krawczyk (2002)

Siguiendo algunos de los parámetros expuestos, durante la última década en Colombia se ha mejorado la “participación en

la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia -EIAIPI- [Mientras que] la educación superior se ha incrementado en más del doble; hasta el 40% y 50%” (Fordham, Pons y Organization for Economic Co-operation and Development, 2016, p. 15). Sin embargo, estas cifras no son suficientes para confirmar la sostenibilidad social del sistema educativo, que consiste en “reconocer el derecho a un acceso equitativo a los bienes comunes para todos los seres humanos, en término intrageneracional e intergeneracional, tanto entre géneros como entre culturas” (Díaz y Escárcega, 2009, citado en Ordoñez y Meneses, 2015, p. 85), pues para ello es necesario ofrecer una educación de calidad, que garantice profesionales autónomos, íntegros, emprendedores, promotores de cambios y gestores de soluciones laborales, profesionales y sociales (Feijoó, Poggi y Cecchini, 2014); así:

La educación de calidad debe estar conformada por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de Derechos Humanos. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (Ver *Gráfico 2*) (Meza y Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, 2008, p.7).

*Gráfico 2.* Dimensiones ideales de calidad educativa



*Nota.* Fuente: Meza y Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (2008)

En América Latina se están llevando a cabo dos clases de políticas: “la primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia y la segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula” (Navarro, 2006, p. 5). Para ver cambios reales es necesario que las dos clases de políticas se complementen y cuenten con los mismos recursos para implementarse, y que todos los actores involucrados en el sistema educativo comprendan y compartan su importancia, de tal forma que tanto el poder legislativo, como el ejecutivo, los sindicatos, los docentes, las familias y los estudiantes, hagan posible la correcta implementación y el fortalecimiento de políticas educativas coherentes con las necesidades de cada nación, para así ofrecer una educación de calidad que facilite el proceso de formación académica en instituciones que forjen una conciencia de vocación y contribución profesional en los alumnos, enalteciendo su calidad humana (Santoyo, 2012).

En Colombia, un claro ejemplo de las inconsistencias políticas se dio con la ampliación de cobertura de la educación, realizada en las últimas dos décadas sin una adecuada planificación, pues no contó con el apoyo de todos los actores (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012). En sus inicios no se tuvieron en cuenta aspectos tan importantes como las falencias en educadores y fue necesario que fueran a centros educativos profesionales, pues no contaban con las competencias necesarias para cumplir con el papel docente, al tiempo, se pasó por alto la ineficiente infraestructura educativa, que dificultó el desarrollo de procesos de calidad (Iregui, Melo y Ramos, 2006).

No se pretende manifestar una postura en contra de la reforma educativa, ya que es evidente que el esfuerzo por ampliar la cobertura y generar infraestructura ha sido un éxito en la reducción del índice de analfabetismo; sin embargo, la falta de planificación ha llevado a que la educación ofertada no sea de calidad para todas las personas y que los estudiantes que ingresan actualmente a las universidades, quienes serán los futuros profesionales del país, no cuenten con un buen desempeño en áreas fundamentales como la comprensión de lectura, matemáticas y ciencias (Rodríguez, 2011), por ejemplo:

Entre aquellos estudiantes que continúan en el sistema hasta la edad de 15 años, los estudiantes colombianos tuvieron un desempeño inferior comparado con el de sus pares en los países de la OCDE en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (376 puntos, en comparación con 494 en 2012). Un poco más de la mitad (51%) no alcanzó el estándar mínimo correspondiente a una participación socioeconómica plena en la edad adulta (Fordham, Pons y Organization for Economic Co-operation and Development, 2016, p. 15).

Los entornos sociales en Colombia son muy complejos, la estratificación de la sociedad y las posibilidades de acceso a la educación determinan el futuro de la mayoría de estudiantes que ingresan al sistema de educación superior; la capacidad de aprendizaje y el desenvolvimiento laboral se ven afectados de acuerdo al contexto social del que provienen (Jaramillo, 2015), como se evidencia en los estudiantes de estratos más altos, que cuentan con la facilidad de acceder a universidades privadas y públicas con mejor infraestructura y docentes con alta trayectoria, además, su entorno les permite una mayor dedicación a la función de educarse.

Por su parte, los estudiantes de estratos sociales más bajos tienen menores oportunidades para acceder al sistema educativo y los que ingresan tienen dificultades para llevar un proceso adecuado, pues en la mayoría de casos necesitan trabajar para poder continuar con sus estudios; además, tienen mayores tiempos de desplazamiento desde el hogar a los lugares de estudio, el acceso a tecnología es limitado y en su mayoría se encuentran en entornos sociales complejos (Duarte, Bos y Moreno, 2012). Así, no es coincidencia que los colegios privados de estratos altos tengan mejores resultados en las pruebas estatales que los colegios públicos, tampoco lo es que los estudiantes de las universidades más costosas del país tengan acceso a trabajos mejor remunerados:

La mera escolarización no aseguraba la igualdad real ante la educación, siendo la calidad de la enseñanza un requisito indispensable para el logro de ese objetivo, puesto que una enseñanza de la misma duración, pero de diferente calidad, continuaría siendo fuente de desigualdades (Filmus, 1993, citado por Tiana, 2011).

Quizá los desafíos que han estructurado las reformas de los sistemas educativos en América Latina no son del todo propios de su identidad, reflejan un ideal mundial que, a pesar de no ser totalmente realizable, se debe tener en cuenta y trabajarlo en cada contexto nacional para aproximarse a los resultados deseados por la misma sociedad (Delgado, 2014). Por ello vale la pena destacar algunos desafíos planteados por las nuevas reformas educativas, tales como:

- a. El Estado debe garantizar el acceso a la educación como un derecho fundamental, ya que esto permite el reconocimiento de los otros Derechos Humanos.
- a. Debe existir una gestión institucional descentralizada, que garantice la autonomía administrativa y financiera, y un adecuado desempeño pedagógico que gire alrededor del mejoramiento de la calidad.
- a. Desarrollar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos que, en tanto derecho fundamental de

todas las personas, reúne las siguientes dimensiones: “respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia” (OREALC, UNESCO, 2007), esto, para todos los niveles de la población.

- a. Propender por la continua formación de los docentes y enaltecer su importante función en el desarrollo sostenible de la sociedad, de tal forma que estén preparados para asumir la formación de sus estudiantes y cuenten con la motivación y amor por su labor.

En Colombia se requiere de una política educativa coherente en todos los niveles, desde primaria hasta pregrados y posgrados, de tal forma que se hable el mismo idioma en los diferentes niveles educativos, aplicando las mismas metodologías pero con estrategias diferentes de acuerdo a cada etapa -primaria, bachillerato, profesional-, y que los maestros, directivos, instructores y tutores tengan la formación adecuada para aplicarlas (Espinoza, Maier, y Gómez, 2015), porque si se continúa con la actual metodología las instituciones se dedicarán únicamente a redactar excelentes documentos, imposibles de aplicar, y los maestros continuarán con un método de enseñanza tradicional.

Es importante reiterar que el impacto de una reforma educativa dependerá del grado de compromiso y del aporte que los actores involucrados realicen a su desarrollo; por lo tanto, es necesario fortalecer la relación Estado, Sociedad Civil y sistema educativo, de tal manera que permita a cada uno inferencia en las decisiones curriculares y en la planeación institucional (Sacristán, 1992); las instituciones universitarias deben entender que su razón de ser son los estudiantes y maestros, como poseedores del conocimiento y orientadores del proceso formativo, por eso es relevante destinar recursos adicionales para cumplir las funciones administrativas e identificar el perfil de cada educador para orientar mejor sus funciones. Lograr una educación de calidad es un reto que se logra con un compromiso real en el aprendizaje de los estudiantes, la educación no puede ser vista como negocio, sino como fuente de progreso y desarrollo (Rivero, 1999).

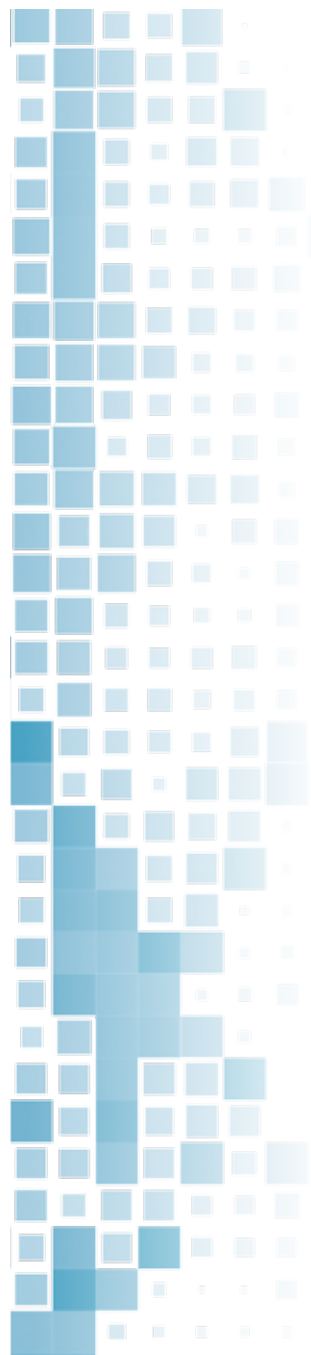
## Conclusiones

La historia demuestra que la evolución de una sociedad radica en su capacidad de revolucionar el conocimiento, de modificar sus políticas y de cooperar entre naciones, respetando los límites de su autonomía; por lo tanto, para que la influencia positiva de las organizaciones internacionales sea sostenible en la educación, es necesario llevar a cabo procesos de apropiación de las necesidades y soluciones de cada país, de lo contrario el apoyo de las organizaciones será efímero y no se manifestará en cambios radicales.

El apoyo de las organizaciones internacionales ha sido clave para orientar el cumplimiento de los objetivos en materia de educación a nivel mundial; sin embargo, y a pesar de las inversiones económicas y técnicas, los resultados no han sido los esperados, pues la balanza del interés de las organizaciones tiene mayor peso en el crecimiento económico que en el bienestar social.

Quizás los desafíos sobre los cuales se vienen estructurando las reformas de los sistemas educativos en América Latina no son del todo propios de su ADN, sí, reflejan un ideal mundial que, aunque cierto, no es totalmente realizable; ello no significa un alejamiento de dicho ideal, sino un trabajo que implica tenerle en cuenta para que sea apropiado en cada contexto nacional, con el fin de aproximarse a los resultados deseados.

Los diferentes antecedentes de la implementación de las nuevas reformas en los países de América Latina, reflejan poca articulación con los involucrados en el sistema educativo de cada país; por un lado se encuentra el Ministerio de Educación, planteando políticas con enfoques internacionales y, por el otro, las instituciones educativas, docentes, estudiantes y padres de familia, que no comprenden cómo se llevará a cabo la implementación de dichas políticas. Así, se implantan procesos que no son socializados adecuadamente, con unos indicadores solo de cumplimiento que no favorecen la toma de decisiones y que al final se convierten en procesos meramente administrativos, lo cuales, la mayoría de las veces, no aportan resultados reales al desempeño de la institución.



## Referencias

- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/220>
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Obtenido el 10 de julio de 2016 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>
- Delgado, M. D. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- Duarte, J., Bos, M. S., y Moreno, M. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009)*. Obtenido el 10 de julio de 2016 desde <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3380>
- Espinoza, M., Maier, J., y Gómez Mendieta, M. (2015). *Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad*. Obtenido el 20 de junio de 2016 desde <http://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/92/JohnMaierMoraEspinoza.pdf?sequence=2>
- Feijó, M., Poggi, M., y Cecchini, S. (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Obtenido el 2 de julio de 2017 desde <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/publicaciones/educaci-n-y-pol-ticas-sociales-sinergias-para-la-inclusi-n>
- Figueroa, U. (1991). *Organismos internacionales*. Santiago: RIL editores.
- Fordham, E., Pons, A., y Organization for Economic Co-operation and Development (Eds.). (2016). *Education in Colombia*. París: OECD. Obtenido el 24 de junio de 2016 desde [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Montevideo: PREAL. Obtenido el 2 de julio de 2017 desde [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Reformas\\_educativas\\_balance\\_de\\_decada\\_PREAL.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf)
- Gajardo, E. P. (2016). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 Centros Escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1). Obtenido el 2 de julio de 2017 desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5455>
- Gutiérrez, G. (2002). *La búsqueda de la calidad y de la equidad en los sistemas educativos en la región latinoamericana. Un análisis de información*. Obtenido el 2 de julio de 2016 desde [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Reformas\\_educativas\\_balance\\_de\\_decada\\_PREAL.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf)
- Herrera, M. C., y Acevedo, R. I. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970- 2002. *Revista Nómadas*, No. 20, pp. 76-84. Obtenido el 1 de julio de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734008>
- Inter-Agency Commission. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. World Conference on Education for All Liaison*. Obtenido el 25 de junio de 2016 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

- Iregui, A. M., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de economía del Rosario*, 9(2), pp. 175-238. Obtenido el 25 de julio de 2016 desde <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/1110>
- Jaramillo, J. (2015). Educación superior en Colombia: ¿crisis o realidad? *Divergencia*, No. 18. Obtenido el 10 de agosto de 2017 desde <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/diver/article/download/4170/4616>
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7, No. 16. Obtenido el 10 de noviembre de 2017 desde <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&critério=ART00357>
- López, G. Á. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas*, No. 25, pp. 9-34. Obtenido el 20 de junio de 2017 desde <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/158>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, No. 87. Obtenido el 20 de noviembre de 2017 desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004)
- Meza, M. E., y Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Eds.). (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Navarro, J. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*. Santiago: PREAL. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://www.w.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2036.pdf>
- OREALC, UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Santiago: Unesco. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- Ordoñez, M., y Meneses, L. (2015). Criterios e indicadores de sostenibilidad en el subsector vial. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 25(2), pp. 81-98. Obtenido el 20 de julio de 2016 desde <http://dx.doi.org/10.18359/rcin.1433>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Obtenido el 20 de julio de 2017 desde <http://dle.rae.es/?id=VdvBdgW>
- Rivero, J. (1999). Políticas educativas de equidad e igualdad de oportunidades. *III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos*. Obtenido el 19 de julio de 2017 desde <http://caedofu.tripod.com/doc/rivero.pdf>
- Rodríguez, M. A. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Revista educación y desarrollo social*, 5(2), pp. 44-55. Obtenido el 25 de julio de 2017 desde [http://www.umng.edu.co/documents/63968/70434/nii\\_articulo3.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/70434/nii_articulo3.pdf)
- Rubiano, D., y Beltrán, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo y Desarrollo*, 24(109). Obtenido el 25 de noviembre de 2017 desde <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/1508>
- Sacristán, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de pedagogía*. Obtenido el 28 de julio de 2017 desde [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000400012](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400012)
- Santoyo, J. (2012). Calidad educativa y su proceso de mejora continua. *Escenarios*, 10(2), pp. 62-74. Obtenido el 20 de julio de 2017 desde <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/download/220/204>
- Tiana, A. (2011). *Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes*. Obtenido el 10 de julio de 2016 desde [www.oei.es/historico/metas2021/CALIDAD.pdf](http://www.oei.es/historico/metas2021/CALIDAD.pdf)
- Universidad de Murcia. (2009). *Tema 2. Organizaciones Internacionales*. Obtenido el 14 de julio de 2016 desde [http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema\\_2.organizaciones\\_internacionales.\\_doc.pdf](http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema_2.organizaciones_internacionales._doc.pdf)
- Unesco y CEPAL (Eds.). (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Obtenido el 2 de julio de 2016 desde [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf)
- Vargas, F. (2009). *Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Obtenido el 12 de junio de 2016 desde <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1783/Competencias%20Conceptos%20clave-F-Vargas.pdf?sequence=1>







# Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi

Validation of the Right to Education Index (IDE) for Colombia, using the Delphi Methodology

Validação do Índice do Direito à Educação (IDE) para a Colômbia, empleando a metodologia Delphi

Hernando Bayona Rodríguez

Arturo Harker Roa

Camilo Ernesto López Guarín

Hernando Bayona Rodríguez<sup>1</sup>  
Arturo Harker Roa<sup>2</sup>  
Camilo Ernesto López Guarín<sup>3</sup>

- <sup>1.</sup> Doctor en economía, Universidad de los Andes. Profesor, Facultad de Educación, Universidad de Los Andes; Profesor Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: h.bayona28@uniandes.edu.co
- <sup>2.</sup> Doctor en Economía, Universidad de California. Profesor, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo, Universidad de Los Andes; correo electrónico: a.harker@uniandes.edu.co
- <sup>3.</sup> Magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación, Universidad Nacional de Colombia. Asistente de investigación, Facultad de Educación, Universidad de Los Andes; correo electrónico: ce.lopez@uniandes.edu.co

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente documento expone los resultados de la validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia. El IDE está compuesto por cuatro dimensiones: Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. La validación tiene como objetivo establecer qué indicadores dan cuenta de cada dimensión. Para llegar a un consenso se usó la metodología Delphi, implementada en un aplicativo Web. Este proceso contó con la participación de 158 expertos del sector educativo, quienes, en dos rondas, clasificaron cada uno de los 12 indicadores analizados en una de las cuatro dimensiones.

**Palabras clave:** Derecho a la educación, validación de indicadores, metodología Delphi, Índice del Derecho a la Educación, IDE.

### Abstract

This document presents the results of the validation of the Right to Education Index (IDE) for Colombia. The IDE is composed of four dimensions: Availability, Accessibility, Adaptability and Acceptability. The validation aims to establish which indicators account for each dimension. To reach a consensus, the Delphi methodology was implemented in a Web application. This process was attended by 158 experts from the education sector, who, in two rounds, classified each of the 12 indicators analyzed in one of the four dimensions.

**Keywords:** Right to education, validation of indicators, delphi methodology, right to education index, IDE.

### Resumo

O presente documento expõe-se aos resultados da validação do Índice do Direito à Educação (IDE) para a Colômbia. El IDE está compilado por quatro dimensões: Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. A validação tem por objetivo estabelecer indicadores de qualidade de cada dimensão. Para obter um consenso sobre a metodologia Delphi, implementada em um aplicativo Web. Este é um processo que conta com a participação de 158 especialistas do setor educativo, quienes, en dos rondas, clasificando cada um dos 12 indicadores analisados em uma das quatro dimensões.

**Palavras-chave:** Derecho à educação, validação de indicadores, metodologia Delphi, Índice da Educação à Educação, IDE.



## Introducción

El derecho a la educación es un ideario fundamental en las sociedades modernas; sin ser considerado como más importante que otros, es pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades, al ser un mecanismo que promueve la formación de individuos y ciudadanos. La educación genera desarrollo humano, a nivel personal y social, desde el reconocimiento de la historia propia en relación con el mundo; genera libertad y responsabilidad frente al cuidado del planeta; promueve respeto propio y hacia los otros y es motor del desarrollo económico. Así, los demás derechos dependen de la garantía del derecho a la educación y, en tal sentido, ésta se convierte en un derecho multiplicador que debe ser garantizado por las naciones (ONU, 1999).

La Declaración Universal de Derechos Humanos establece que la educación es un derecho universal y que, en la etapa elemental, debe ser gratuita y obligatoria, además de accesible en los niveles técnico y profesional. El derecho a la educación apoya procesos humanos relevantes, como el desarrollo pleno de las capacidades individuales, la vida y el trabajo digno, la calidad de vida, la toma de decisiones informadas y el aprendizaje.

Sin embargo, *la Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990) reconoce que aún no se ha asegurado el acceso universal a la primaria ni la conclusión del ciclo de educación básico; subraya que la plena realización del Derecho a la Educación no es solo una cuestión de acceso (UNESCO 2008). De la mano con tales reflexiones, se tomó la decisión de adoptar algunas metas próximas, entre ellas: ampliar la protección y educación de la primera infancia; establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos; promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa para jóvenes y adultos; alcanzar la paridad de los sexos en el año 2005 y la igualdad entre sexos para 2015 y mejorar la calidad educativa de la educación. Así, este enfoque de garantía del derecho a la educación, basado en los Derechos Humanos, abarca desde el acceso hasta la calidad y la relación con el entorno familiar, escolar y social de los estudiantes.

Son múltiples las iniciativas sobre estrategias para el seguimiento a la materialización del derecho a la educación; sin embargo,



éstas pueden presentar algunas dificultades: 1) Debilidad entre la relación del fundamento conceptual sobre cómo se entiende el derecho a la educación y los indicadores que se miden; 2) Poco consenso entre los indicadores que dan cuenta del derecho a la educación; 3) Escasa información o difícil acceso a indicadores claves en la medición del derecho a la educación. Dicho esto, la presente investigación aporta al escenario, en la medida que: 1) A partir de un marco sobre el cual se fundamenta el derecho a la educación, selecciona variables pertinentes y de fácil acceso. 2) Implementa la metodología Delphi para llevar a cabo un proceso de validación, de tal manera que sea posible el consenso entre expertos sobre los indicadores que componen cada una de las dimensiones del Índice del Derecho a la Educación.

### La educación como derecho: El marco conceptual de las 4 Aes

En su publicación de 2004 Tomasevski propuso un marco conceptual para hacer seguimiento a los avances en la implementación del derecho a la educación. Su objetivo era traducir los estándares aceptados, y promulgados en los acuerdos internacionales sobre derechos de la niñez, a una guía concreta de referencia para la implementación y seguimiento de avance hacia su implementación. Para lograr esto, primero hizo un inventario de los estándares relacionados con los Derechos Humanos consignados en compromisos globales y relevantes a la educación, para luego proponer cómo se traducen en la práctica, en el diseño, implementación y seguimiento de las políticas públicas. Finalmente, lo que se quiere lograr es volver operativa la visión de la educación basada en los derechos y extenderla al ámbito de lo práctico.

El aporte fundamental del marco es la tipología para clasificar las obligaciones legales de los Estados -que se derivan de los

derechos promulgados en el marco normativo-, en cuatro grandes categorías o dimensiones: 1) Disponibilidad (o asequibilidad); 2) Aceptabilidad; 3) Accesibilidad y 4) Adaptabilidad. Esta propuesta busca que, al traducir el universo de compromisos a un número de dimensiones manejable -solo cuatro-, sea posible definir indicadores que sirvan para cuantificar los avances logrados en la implementación del derecho a la educación en general y, en particular, en cada una de las categorías definidas de obligaciones adquiridas (Tomasevski, 2004). Las dimensiones se definen de la siguiente manera:

1. Disponibilidad (Asequibilidad). Hace referencia a las obligaciones del Estado en cuanto al derecho a la educación. Como derecho civil y político, el Estado debe garantizar la admisión a instituciones educativas que respeten la libertad de educación. Como derecho social y económico, el Estado debe garantizar la existencia de educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar. Como derecho cultural, debe garantizar el respeto a la diversidad, a través de los derechos a las minorías.
2. Aceptabilidad. Se trata del esfuerzo por garantizar la calidad de la educación. El Estado debe establecer, controlar y exigir estándares de calidad, tanto para las instituciones públicas como privadas. En esta categoría se incluyen compromisos en el currículo, los materiales, la capacitación docente y el lenguaje de instrucción, entre otros, que estén en armonía con las habilidades y necesidades de los estudiantes. Así mismo, el Derecho a la Educación ha extendido las fronteras de aceptabilidad, examinando y modificando los programas educativos, los textos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de volver la educación aceptable para todos.
3. Accesibilidad. Hace referencia a que el derecho a la educación debe realizarse progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva a todos los niños en edad escolar, y facilitando, en la medida en que sea posible, el acceso a la educación post-obligatoria, es decir, la educación media y superior.

“ La escuela entonces, se considera un territorio, no por todo lo que la rodea o por entenderla como contenedor de cosas, sino por ser una construcción permanente y no acabada...” ”

4. Adaptabilidad. Se refiere a la capacidad de adaptar las escuelas a los niños, revocando la tradición de forzarles a adecuarse a las condiciones de la escuela. Se busca garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos en la educación, adaptándola a ellos progresivamente. En efecto, el derecho internacional de los Derechos Humanos establece que la educación es su principal mecanismo de promoción.

### Iniciativas de índices del derecho a la educación

Existen diversas iniciativas que buscan, al igual que el IDE, sintetizar indicadores para medir el avance en el cumplimiento del derecho a la educación. A continuación se enseñan las más cercanas al IDE para Colombia, pero antes se debe ahondar en el sentido del IDE. Con el fin de medir los avances de los países frente al programa de Educación Para Todos (EPT), la UNESCO adoptó el Índice de Desarrollo de la Educación para todos (IDE), índice compuesto que da cuenta de cuatro objetivos de EPT: 1) La enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización ajustada en primaria; 2) La alfabetización de adultos (primera parte, objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más; 3) La paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5), medida por el promedio de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria, y de la tasa de alfabetización de los adultos; 4) La calidad de la educación (objetivo 6), medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria (UNESCO, 2011). La imposibilidad de tener más información impide incluir en este índice más variables, lo que constituye una debilidad importante. Sin embargo, cada uno de los componentes del índice tiene una métrica coherente.

Por su parte, la fundación IDEA (s.f.) construyó el índice de Calidad Educativa (ICE) para México, como herramienta para dar información y contribuir a la discusión de política educativa. El índice fue estimado empleando metodologías econométricas donde la variable dependiente son los puntajes de las pruebas estandarizadas aplicadas por el gobierno, y las variables independientes están relacionadas con el maestro, las entidades educativas y los elementos pedagógicos. Aunque es un aporte interesante, es complicado inferir elementos relacionados con el derecho a la educación; además, este tipo de metodología puede invitar a discusiones técnicas complejas.

Desde otra perspectiva, la Unicef (2005) desarrolló tres índices de los derechos de la niñez, uno por cada grupo de edades: 0 a 5 años, 6 a 11 años y 12 a 17 años. Los indicadores utilizados miden el grado de cumplimiento de tres derechos fundamentales para cada

grupo, dos de los cuales son comunes a los tres grupos de edades: derecho a la vida y derecho a la educación. Para los niños de 0 a 5 años el tercero es el derecho a crecer saludable y bien nutrido; para los niños de 6 a 11 años es el derecho a vivir sin maltrato ni violencia. En cuanto a los niños de 12 a 17 años, el tercer derecho es a la no explotación laboral.

El derecho a la educación está compuesto, para el grupo de 0 a 5 años, por dos indicadores, el primero es Mujeres analfabetas, que hace referencia al porcentaje de mujeres de 15 años o más que no saben leer. El segundo es inasistencia y hace referencia al número de niños de 5 años que no están matriculados. Para el grupo de 6 a 11 años la dimensión sobre el derecho a la educación está compuesta por: Inasistencia escolar, rezago escolar y porcentaje de niños que ingresan a primaria y no terminan. Finalmente, para el grupo de 12 a 17 años esta dimensión se compone por: Inasistencia escolar, rezago escolar y porcentaje de niños que ingresan a secundaria y no terminan. En la dimensión del derecho a la educación este índice no contempla elemento de calidad ni equidad.

Para el caso colombiano, la Secretaría de Educación del Distrito (2009) presentó un análisis del índice del derecho a la educación que sigue conceptualmente el estudio de Tomasevski (2004) sobre las cuatro Aes, sin embargo, la interpretación e indicadores empleados no responden adecuadamente con la metodología. Al tiempo, la Defensoría del Pueblo (2004) concretó un extenso trabajo (Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública) que gira alrededor del derecho a la educación y plantea una batería de indicadores altamente relacionados con lo definido mientras, al tiempo, presenta una serie de instrumentos relevantes para entender las dinámicas sobre la materialización del derecho a la educación. A pesar de ello, tanto los instrumentos como los indicadores requieren de la voluntad de las entidades para diligenciar los instrumentos y suministrar la información, lo que hace difícil su implementación.

La presente investigación aporta a esta literatura en dos aspectos: Hace una selección inicial juiciosa de los indicadores que dan cuenta del derecho a la educación; y concreta un proceso de



validación de expertos que permite asegurar que esos indicadores se clasifican en las dimensiones correctas.

## Propuesta de indicadores

El criterio para la selección inicial de los indicadores para la construcción del IDE es la disponibilidad y calidad de datos oficiales. En particular, los datos deben ser confiables y tener la frecuencia y representatividad a nivel geográfico y de las poblaciones de interés. La metodología para construir los índices combina los criterios de 1) Robustez técnica y 2) Simplicidad para su comunicación e interpretación por parte del público no especializado. En esta medida, se reconoce que para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación, es necesario hacer visible ante la opinión pública la situación actual, para luego hacer seguimiento a los avances y retrocesos. De acuerdo con ello, la presente investigación propone una taxonomía que agrupa 85 sub-indicadores en 12 indicadores globales.

1. Tasa de cobertura neta. Porcentaje de estudiantes matriculados en un nivel educativo que tienen la edad teórica para cursar este nivel; cuenta con 4 sub-indicadores, uno por cada nivel educativo.
2. Relación alumno-docente en el sector oficial. Número de estudiantes que en promedio tiene a cargo un profesor; el indicador no tiene sub-indicadores.
3. Índice de paridad de género en cobertura. Relación entre el valor de la tasa de cobertura neta para el sexo femenino y el valor del mismo indicador para el sexo masculino; el indicador no tiene sub-indicadores.
4. Tasa de extra-edad. Porcentaje de alumnos matriculados en un grado escolar cuya edad supera en dos años o más la edad teórica para cursar el grado. Cuenta con 5 sub-indicadores, uno por cada nivel educativo y uno más que evalúa la brecha de extra-edad por sector (oficial o no oficial).
5. Nivel educativo de los docentes. Porcentaje de docentes que tienen educación superior (mínimo pregrado: licenciatura u otras profesiones). También se tiene en cuenta el porcentaje de profesores con posgrado; cuenta con 4 sub-indicadores, correspondientes a la combinación entre la zona (rural o urbana) y el nivel de estudios (profesional o posgrado).
6. Porcentaje de la matrícula en jornada única en el sector oficial. Porcentaje de la población estudiantil en el sector oficial que está en jornada única; cuenta con 2 sub-indicadores, uno para cada sector (oficial y no oficial).
7. Tasa de deserción intra-anual del sector oficial. Porcentaje de estudiantes que salen del sistema educativo formal; el indicador no tiene sub-indicadores.
8. Tasa de reprobación en el sector oficial. Porcentaje de estudiantes que no aprobaron el año escolar; el indicador no tiene sub-indicadores.
9. Tasa de terminación de educación primaria y secundaria por una cohorte. Porcentaje de estudiantes que finaliza con éxito su proceso formativo (por nivel de formación). Tiene 2 sub-indicadores: uno para educación primaria y otro para secundaria.
10. Tránsito inmediato entre niveles de educación. Porcentaje de estudiantes que hacen un tránsito inmediato entre el último grado de un nivel y el primer grado del nivel siguiente. Tiene 4 sub-indicadores, correspondientes al tránsito entre los niveles educativos.
11. Esperanza de vida escolar del sector oficial. Promedio del número de años que tarda un estudiante en el sistema educativo oficial (primaria y secundaria); el indicador no tiene sub-indicadores.
12. Porcentaje de colegios con el mínimo deseado en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°. Porcentaje de colegios que obtuvieron al menos el mínimo desempeño deseado en las pruebas Saber. Tiene 16 sub-indicadores, correspondientes a la combinación entre grado (3°, 5°, 9° o 11°), zona (rural o urbana) y sector (oficial o no oficial).

## Metodología

La clasificación de los indicadores se realizó siguiendo el método Delphi, en el cual se indaga a expertos, a través de varias rondas, interrogando por una posición frente a un tema o un problema, con el fin de llegar a consensos. Su uso es adecuado en contextos particulares que presentan retos específicos. En particular, es apropiado cuando se cuenta con las siguientes condiciones:

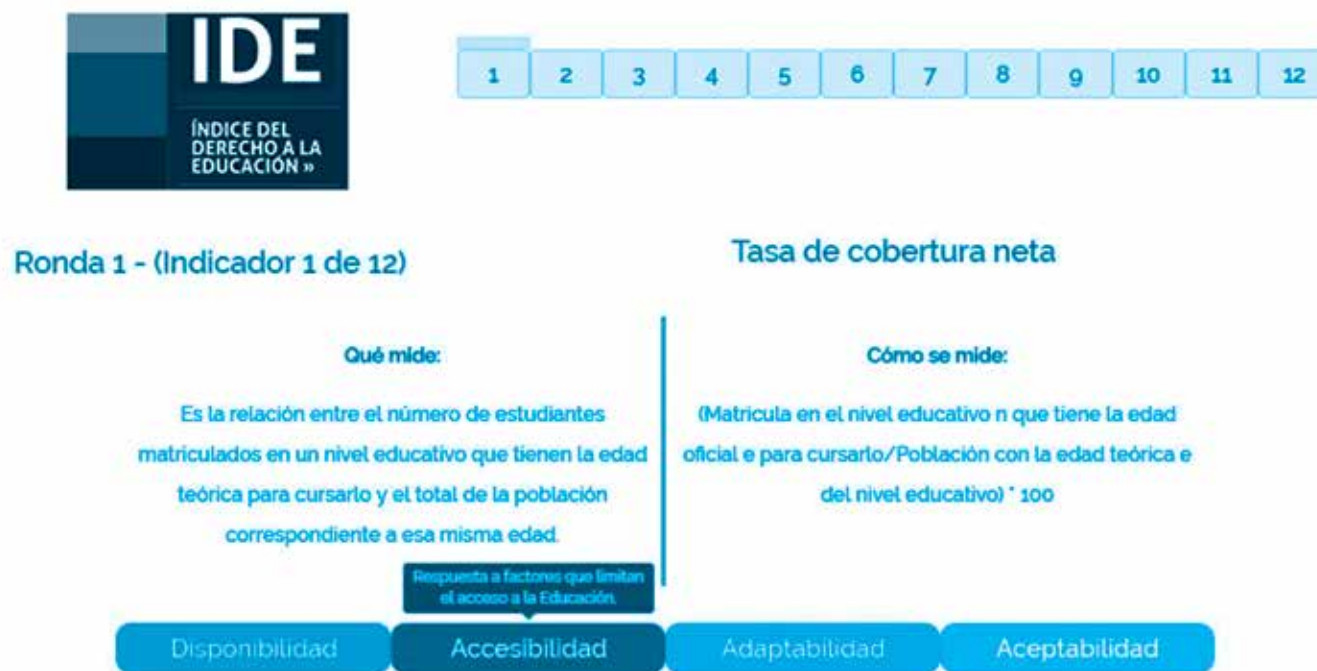
1. El problema no se beneficiaría tanto de técnicas analíticas tradicionales, sino que requiere de considerar juicios subjetivos de colectivos o grupos de personas.
2. Se trata de un problema complejo que tradicionalmente no ha sido abordado con las personas que cuentan con la experticia o experiencia requeridas para entenderlo.
3. Se requieren consensos entre un grupo mayor de individuos, superior al necesario en sesiones típicas de grupos focales.
4. El tiempo y el costo hacen difícil conducir varios grupos focales.

5. La eficiencia de los grupos focales se puede mejorar incorporando otros procesos de comunicación entre los participantes.
6. El anonimato es deseable, porque se necesita conocer opiniones divergentes o hay implicaciones políticas de difícil conciliación; también porque se quiere tener en cuenta el punto de vista de participantes heterogéneos pero evitar el fenómeno de la deshabilitación social (Slocum, 2003).

Las características más importantes de este método son: 1) La participación de los expertos es anónima, para evitar que quienes posean mayor prestigio en el área o quienes sean más participativos dominen las sesiones; 2) Antes de cada ronda se da información sobre la ronda anterior; 3) Puede hacerse con un número grande de participantes y de manera no presencial. El método se ha conducido tradicionalmente por correo electrónico, pero se pueden realizar variaciones con sesiones presenciales o en línea (Slocum, 2003).

En educación, el método Delphi ha sido utilizado en procesos de autoevaluación para mejorar la didáctica de las ciencias naturales (Charro, Charro y Niño, 2013), de las ciencias sociales (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007) y de programas de formación a distancia (García, Aquino, Guzmán y Medina, 2012); detectar tendencias en educación a distancia (López y Bañuls, 2017); desarrollar un inventario de medición para la evaluación pedagógica (Elmendorf y Song, 2015); o para desarrollar un marco de competencias para los profesores de secundaria de matemáticas (Muñiz, Alonso, Rodríguez y Valcke, 2017). La implementación del método se realizó mediante una página Web diseñada para este fin. El proceso de validación se realizó entre el 21 de marzo y el 7 de abril de 2017, tiempo en el cual se realizaron dos rondas. En la primera se presentó a cada experto los doce indicadores con una breve explicación de qué mide y cómo se mide. Con base en esta información, los expertos debían seleccionar la dimensión que consideraran más apropiada para cada uno de los indicadores. La *Figura 1* expone la interfaz de la herramienta en la primera ronda.

Figura 1. Funcionamiento de la página ide-validacion.org



*Nota.* Los expertos seleccionan la dimensión que consideran apropiada para cada indicador



Al terminar la ronda se asigna un indicador a una dimensión, si ésta obtiene un porcentaje de votos superior al 65%. De no cumplirse el requisito se inicia una nueva ronda y se presentan nuevamente a los expertos aquellos indicadores sin clasificar. En la nueva ronda los expertos cuentan con información adicional, correspondiente a las estadísticas agregadas que resultaron de la participación general en la ronda anterior y que se resumen en una gráfica de barras en la nueva página de clasificación del indicador. Adicionalmente, se abrió un espacio para recolectar los comentarios de los participantes sobre cada indicador, su forma de medición, o las consideraciones que deberían de tenerse en cuenta durante las fases posteriores del IDE.

## Participantes

Siguiendo las recomendaciones de Hsu y Sandford (2007), es importante considerar: tomadores de decisión, quienes utilizarán los resultados del estudio Delphi; profesionales y miembros de los equipos de trabajo involucrados con el problema y con la toma

de decisiones; y personas que otros denominan líderes. Con esto en mente, los expertos invitados fueron profesores, académicos, tomadores de decisión y empresarios interesados en mejorar la calidad de la educación, todos con un profundo conocimiento del sistema educativo y con sentido de urgencia por la materialización de la educación como derecho fundamental.

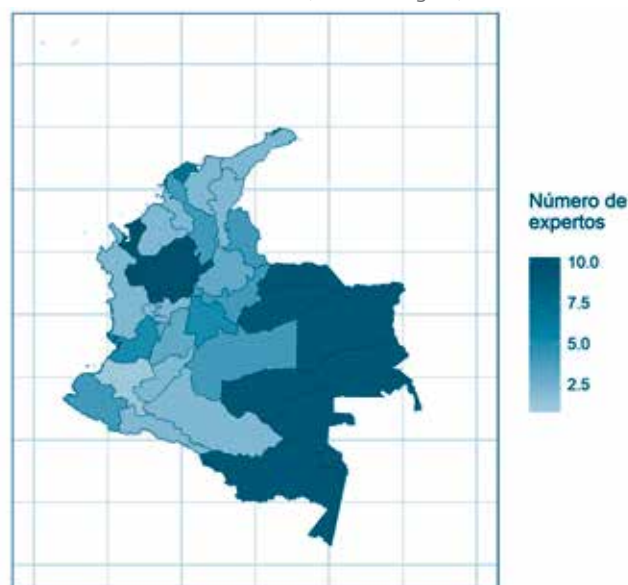
Los expertos invitados fueron propuestos por representantes de cada una de las organizaciones que conforman la Alianza Educación Compromiso de Todos, con base en el trabajo que éstas desarrollan en pro de la educación. A partir de esto, se construyó una base de datos compuesta, entre otros, por 851 expertos vinculados a instituciones de educación, ONGs, secretarías de educación e instituciones gubernamentales. Se envió un correo de invitación para participar en esta validación a cada uno de los expertos; de ellos, 36 fueron devueltos, 223 expertos confirmaron su participación y 158 participaron en una de las dos rondas.

**Tabla 1.** Estadísticas descriptivas de los expertos participantes

	Promedio	Desviación Estándar	n	%
<b>Edad</b>	45.5	11.37		
<b>Experiencia en el sector educativo (años)</b>	19.4	10.9		
<b>Público</b>	13.4	11.5		
<b>Privado</b>	8.3	8.1		
<b>Sexo</b>				
<b>Femenino</b>			87	55.1%
<b>Masculino</b>			71	44.9%
<b>Ciudad</b>				
<b>Bogotá</b>			96	60.8%
<b>Otros</b>			62	39.2%
<b>Tipo de organización</b>				
<b>Institución de Educación Básica y Media</b>			50	31.8%
<b>Organización sin ánimo de lucro (Nacional)</b>			30	19.1%
<b>Secretaría de Educación</b>			30	19.1%
<b>Institución de Educación Superior</b>			21	13.4%
<b>Otra</b>			10	6.4%
<b>Organización sin ánimo de lucro (Internacional)</b>			8	5.1%
<b>Sector empresarial</b>			5	3.2%
<b>Entidad pública del orden nacional</b>			3	1.9%
<b>Cargo</b>				
<b>Directivo</b>			54	34.4%
<b>Profesor</b>			46	29.3%
<b>Profesor e investigador</b>			22	14.0%
<b>Otra</b>			11	7.0%
<b>Profesional o técnico</b>			11	7.0%
<b>Asesor</b>			5	3.2%
<b>Investigador</b>			5	3.2%
<b>Consultor</b>			3	1.9%

La *Tabla 1* presenta las estadísticas descriptivas. Los expertos participantes cuentan con una experiencia importante en el sector educativo, cerca de 19 años en promedio, tiempo en el cual han estado vinculados principalmente al sector público. En su mayoría, los participantes son mujeres (55.1%), están vinculados como docentes o directivos (77.7%), especialmente en instituciones de educación básica y media, organizaciones sin ánimo de lucro o secretarías de educación (70.1%) y residen en Bogotá (60.8%). De quienes residen fuera de Bogotá hay representación de 25 departamentos de Colombia y cuatro países extranjeros. La *Figura 2* permite ver la distribución de los expertos que residen en Colombia (fuera de Bogotá); la mayoría habita las regiones occidentales: Andina, Caribe y Pacífico.

*Figura 2.* Distribución de los expertos que residen en Colombia (fuera de Bogotá)



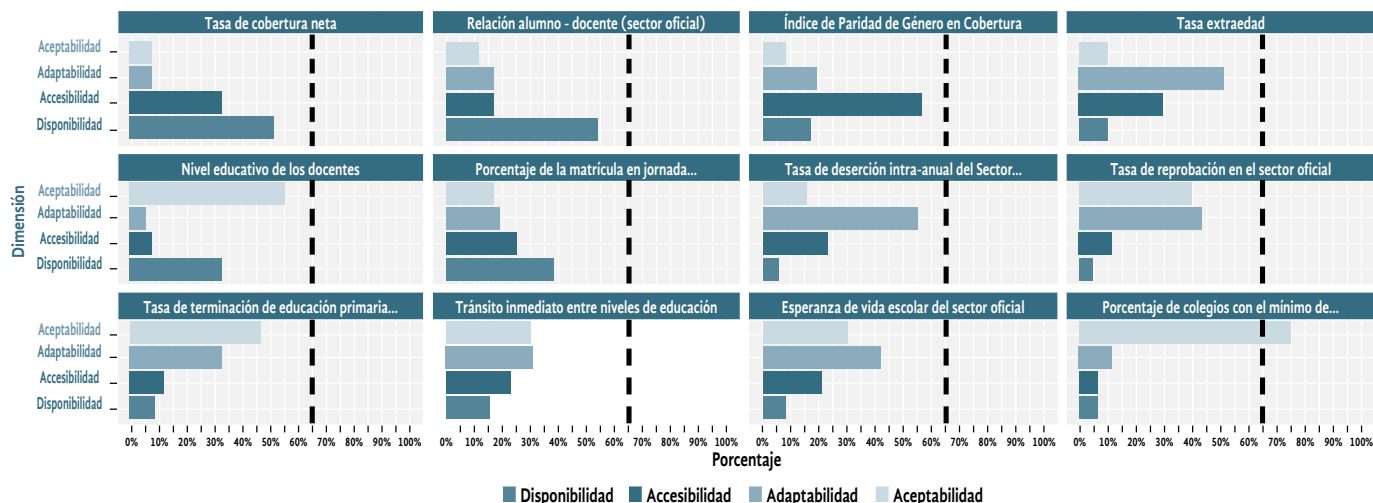
## Resultados

En la primera ronda participaron 131 expertos, de los cuales 124 realizaron la clasificación completa de los doce indicadores. Al terminar esta ronda se llegó a un consenso en el indicador Porcentaje de colegios con el mínimo deseado en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°, que fue asignado a la dimensión Aceptabilidad (75.4%). Otros indicadores tuvieron una dimensión de más del 50% de los votos, pero se mantuvieron en la segunda ronda, al no superar el criterio de 65%; estos fueron: Índice de Paridad de Género en Cobertura (56.1%), Nivel educativo de los docentes (55.3%), Tasa de deserción intra-anual del sector oficial (54.8%), Relación alumno-docente (sector oficial) (54.0%), Tasa extraedad y Tasa de cobertura neta (51.2%).

En general, de acuerdo con la selección de los expertos, es posible establecer tres grupos de indicadores. En el primero se observa la preferencia por una dimensión y una decisión dividida entre las demás (Relación alumno-docente (sector oficial), Índice de Paridad de Género en Cobertura, Tasa de deserción intra-anual del sector oficial, Porcentaje de colegios con el mínimo deseado en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°). En el segundo grupo hay dos dimensiones que sobresalen (Tasa de cobertura neta, Tasa extraedad, Nivel educativo de los docentes, Tasa de reprobación en el sector oficial, Tasa de terminación de educación primaria y secundaria por una cohorte, y Esperanza de vida escolar del sector oficial).

En el último grupo las votaciones estuvieron repartidas entre las cuatro dimensiones; para el indicador Porcentaje de la matrícula en jornada única en el sector oficial, los porcentajes de votación se encuentran entre 17.1% y 38.2%, mientras que en Tránsito inmediato entre Niveles de educación estuvieron entre 15.6% y 31.1%. La *Figura 3* expone el porcentaje de expertos que seleccionó cada dimensión para cada uno de los indicadores. La línea punteada, ubicada en 65%, es el criterio de elección del indicador para la primera ronda.

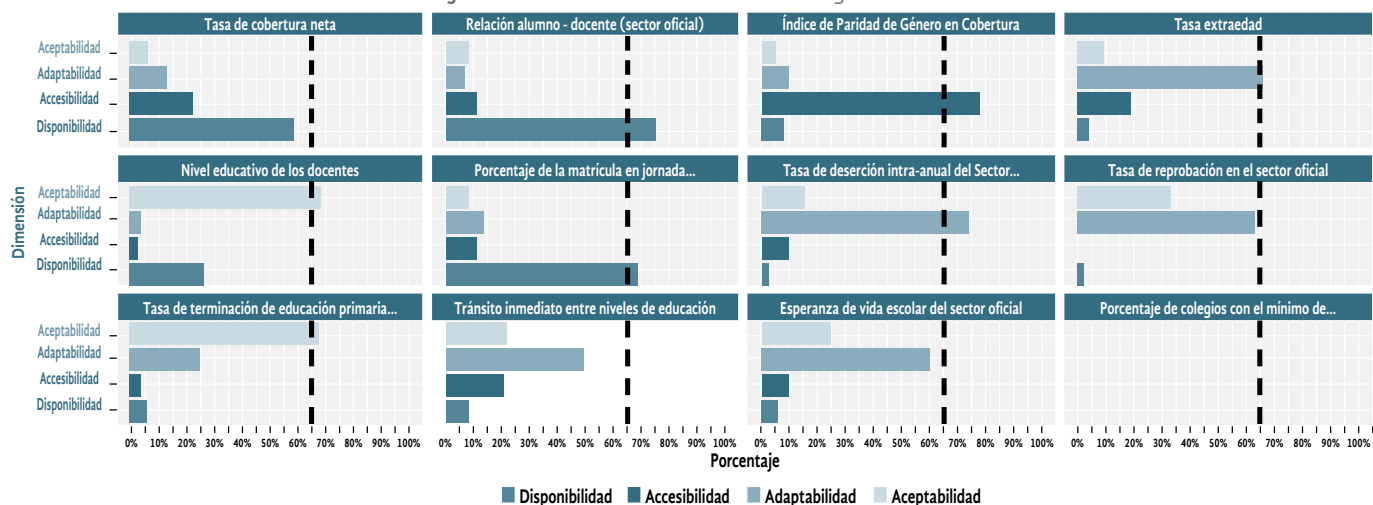
Figura 3. Clasificación de indicadores en la primera ronda. La línea azul muestra el criterio de elección para esta ronda



En la segunda ronda participaron 102 expertos, 85 realizaron la clasificación de los once indicadores disponibles. Al terminar, siete de los indicadores superaron el umbral y fueron asignados a la dimensión escogida por los expertos, estos fueron: Relación alumno-docente (sector oficial), Índice de Paridad de Género en Cobertura, Tasa extraedad, Nivel educativo de los docentes,

Porcentaje de la matrícula en jornada única en el sector oficial, Tasa de deserción intra-anual del sector oficial, Tasa de terminación de educación primaria y secundaria por una cohorte. En estos casos se consolidó la intención de los expertos, expresada en los resultados de la primera ronda. La Figura 4 presenta los resultados.

Figura 4. Clasificación de indicadores en la segunda ronda



En los cuatro indicadores restantes no se llegó a un acuerdo que superara el umbral del 65%. Sin embargo, en tres de estos cuatro el porcentaje de votos de la primera opción superó el 55%: Tasa de cobertura neta (58.2%), Esperanza de vida escolar del sector oficial (60.0%), y Tasa de reprobación en el sector oficial (64.1%). El cuarto indicador, Tránsito inmediato entre Niveles de educación, tuvo la votación más cerrada de la ronda, la primera opción obtuvo el 48.9% de los votos, aunque fue más del doble que la segunda (21.7%).

Teniendo en cuenta estos resultados, se decidió realizar un análisis estadístico. Primero se usó una prueba  $\chi^2$  para evaluar si la proporción de expertos que seleccionó una dimensión, en un determinado indicador, es la misma para todas las dimensiones, concluyendo, con un nivel alfa de 0.001, que hay diferencias entre las proporciones de cada dimensión. Los resultados se presentan en la *Tabla 2*.

*Tabla 2.* Prueba  $\chi^2$  para proporciones en la segunda ronda

Indicador	Disponibilidad	Accesibilidad	Adaptabilidad	Aceptabilidad	p-valor
1	57	22	13	6	<0.001
2	70	10	6	8	<0.001
3	7	73	10	4	<0.001
4	4	18	61	9	<0.001
5	23	2	3	60	<0.001
6	61	9	12	7	<0.001
7	2	8	67	14	<0.001
8	2	0	59	31	<0.001
9	5	3	22	61	<0.001
10	8	19	45	20	<0.001
11	5	9	54	22	<0.001

Posteriormente, se usó una prueba t de una muestra para comparar las proporciones y determinar si existe una diferencia, estadísticamente significativa, entre la opción que fue seleccionada por un mayor número de expertos y las demás. Específicamente, el análisis se centra en la comparación de las proporciones entre las dos opciones más votadas. La *Tabla 3* presenta los resultados del análisis, donde se puede observar que el resultado de la prueba t es estadísticamente significativo en todos los indicadores de la segunda ronda. En estos casos se puede concluir que el porcentaje de expertos que seleccionó la primera opción es mayor que el que seleccionó la segunda.

**Tabla 3.** Prueba t para proporciones por rondas

Indicador	Ronda 1				Ronda 2			
	Primera opción	Segunda opción	Participación total	p-valor	Primera opción	Segunda opción	Participación total	p-valor
1	65	41	127	<0.01	57	22	98	<0.01
2	67	21	124	<0.01	70	10	94	<0.01
3	69	24	123	<0.01	73	10	94	<0.01
4	63	36	123	<0.01	61	18	92	<0.01
5	68	39	123	<0.01	60	23	88	<0.01
6	47	31	123	0.001	61	12	89	<0.01
7	68	29	124	<0.01	67	14	91	<0.01
8	54	49	123	<b>0.204</b>	59	31	92	<0.01
9	57	39	122	<0.01	61	22	91	<0.01
10	38	37	122	<b>0.461</b>	45	20	92	<0.01
11	51	36	122	0.002	54	22	90	<0.01
12	95	15	126	<0.01				

Con base en estos resultados, los indicadores fueron clasificados al terminar esta ronda. La clasificación puede verse en la *Tabla 4*.

**Tabla 4.** Clasificación de los indicadores en las cuatro dimensiones

Indicador	Dimensión
Tasa de cobertura neta	Disponibilidad
Relación alumno - docente (sector oficial)	Disponibilidad
Porcentaje de la matrícula en jornada única en el sector oficial	Disponibilidad
Índice de paridad de género en cobertura	Accesibilidad
Tasa extraedad	Adaptabilidad
Tasa de deserción intra-anual del sector oficial	Adaptabilidad
Tasa de reprobación en el sector oficial	Adaptabilidad
Tránsito inmediato entre niveles de educación	Adaptabilidad
Esperanza de vida escolar del sector oficial	Adaptabilidad
Nivel educativo de los docentes	Aceptabilidad
Tasa de terminación de educación primaria y secundaria por una cohorte	Aceptabilidad
Porcentaje de colegios con el mínimo deseado en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°	Aceptabilidad

En la segunda ronda se consolidaron las opciones más votadas durante la primera vuelta; no obstante, la elección de los expertos transitó entre las diferentes dimensiones. En efecto, algunos que habían elegido la opción más votada en la primera ronda cambiaron su voto en la segunda. También hubo expertos que mantuvieron su voto a pesar de que su opción fue la menos votada. La *Tabla 4* expone las matrices de transición de las decisiones de los expertos para cada uno de los indicadores.

Por ejemplo, para el indicador Índice de paridad de género en cobertura, se observa que el 80% de los expertos que le clasificaron en la primera ronda en Disponibilidad, para la segunda ronda lo hicieron en Accesibilidad; 62% de quienes habían clasificado este indicador en Adaptabilidad durante la primera ronda, lo clasificaron en Accesibilidad en la segunda, y 75% de los que le ubicaron en Aceptabilidad en la primera ronda, cambió su decisión por Accesibilidad. Los cuadros de la *Tabla 5* se leen de manera similar. Adicionalmente, el porcentaje de cambio se ve reflejado en la intensidad del color.

*Tabla 5.* Matriz de transición de las decisiones de los expertos

Tasa de cobertura neta					Relación alumno - docente (sector oficial)				Porcentaje de la matrícula en jornada única en el sector oficial				Índice de Paridad de Género en Cobertura			
	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade
Disponibilidad	71%	12%	12%	5%	90%	5%	2%	2%	75%	7%	14%	4%	20%	80%	0%	0%
Accesibilidad	55%	36%	9%	0%	50%	30%	10%	10%	76%	6%	18%	0%	2%	86%	9%	2%
Adaptabilidad	40%	20%	40%	0%	58%	17%	17%	8%	54%	15%	23%	8%	15%	62%	23%	0%
Aceptabilidad	25%	25%	0%	50%	57%	14%	14%	14%	55%	9%	9%	27%	0%	75%	0%	25%

Tasa extraedad					Tasa de deserción intra-anual del sector oficial				Tasa de reprobación en el sector oficial				Tránsito inmediato entre niveles de educación			
	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade
Disponibilidad	11%	33%	56%	0%	33%	0%	67%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	50%	30%	20%
Accesibilidad	5%	38%	52%	5%	0%	31%	62%	8%	0%	0%	86%	14%	13%	27%	40%	20%
Adaptabilidad	3%	8%	78%	11%	2%	7%	79%	12%	3%	0%	68%	29%	9%	23%	41%	27%
Aceptabilidad	0%	20%	60%	20%	0%	0%	83%	17%	3%	0%	52%	45%	0%	13%	61%	26%

Esperanza de vida escolar del sector oficial					Nivel educativo de los docentes				Tasa de terminación de educación primaria y secundaria por una cohorte			
	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade	D	Acc	Ad	Ade
Disponibilidad	25%	25%	25%	25%	52%	4%	4%	39%	33%	17%	17%	33%
Accesibilidad	0%	0%	100%	0%	20%	0%	0%	80%	0%	0%	43%	57%
Adaptabilidad	9%	9%	62%	21%	20%	0%	20%	60%	4%	40%	8%	83%
Aceptabilidad	0%	13%	40%	47%	9%	0%	3%	89%	0%	0%	33%	67%

## Comentarios de expertos

Además de la clasificación, los expertos podían expresar sus opiniones acerca de los indicadores durante la clasificación y, al terminar, sobre el IDE en general. A continuación se presenta un resumen de las consideraciones que deben ser tenidas en cuenta durante la socialización del índice, el cálculo de los indicadores y su interpretación.

Los expertos destacan la dificultad de clasificar algunos de los indicadores en una sola dimensión, especialmente cuando esto depende del contexto. Sobre la eficiencia, uno de los expertos señala que:

Sería importante definir de forma más precisa la categoría Aceptabilidad, pues parece insinuar que la calidad se circunscribe a la eficiencia, entendida como el tiempo normal en que un estudiante debe tardar en completar sus estudios, sin tener en cuenta otros factores que inciden en su desarrollo normal. Vale la pena fortalecer la discusión sobre qué es y cómo medir la calidad educativa.

Al tiempo, se presentó una inquietud general frente a la pertinencia del Índice en contextos no convencionales, como la Escuela Nueva o algunas zonas rurales. El siguiente comentario plantea este asunto con gran claridad:

También recomiendo revisar, críticamente, si el planteamiento de este índice y sus distintos indicadores tiene en cuenta una perspectiva diferencial, reconociendo que vivimos en un país pluriétnico y multicultural. ¿Cómo se sitúa el índice en las comunidades indígenas, si se tienen los mismos entendimientos para los centros etnoeducativos?, y ¿quiénes buscan preservar el derecho a una educación propia?, por ejemplo.

Los expertos también recomendaron incluir indicadores que permitan ver “condiciones de vulnerabilidad, no solo edad, sino también la permanencia de población con discapacidad, víctimas de conflicto, entre otras”. Frente a este comentario es importante indicar que se ha considerado la posibilidad de incluir estas variables en el IDE, sin embargo, la información administrativa al respecto es de muy mala calidad, lo que impide que sea usada por ahora. De la misma forma, hubo un comentario que invitaba a ampliar el número de “indicadores que den cuenta de una educación más inclusiva [yendo] más allá del tema de discriminación, en un marco de derecho: el de aprender a convivir sobre la base del reconocimiento y valoración del otro”. Sin embargo, no se precisa un indicador concreto ni la fuente de información que podría ser usada para su construcción.

Una crítica expresada frente a la construcción del IDE giró alrededor de que se trata de una propuesta donde se evalúan “los resultados en términos cuantitativos y no el quehacer pedagógico”, lo cual puede limitar su estudio, pues “no están posibilitando alternativas reflexivas que inviten a la transformación de prácticas educativas, sino al cumplimiento de parámetros, lineamientos y el alcance de los desempeños”. Sin embargo, esto depende principalmente del uso que se puede dar al IDE, por ejemplo, en otro comentario se sugiere “tener un encuentro regional o nacional para analizar los indicadores”.

Durante la sección propia de cada indicador se presentaron algunos comentarios generales, como la oposición a la presentación de resultados en términos cuantitativos, que impide la reflexión sobre el quehacer pedagógico; pero también se destacaron dos tipos de opiniones más concretas: de recomendación y de incertidumbre. Las primeras se centran en tener en cuenta el contexto; en cuanto a vulnerabilidad, discapacidad, víctimas de conflicto, zona rural/urbana, edad, género; las segundas giran alrededor de la imposibilidad de clasificar algunos indicadores en una sola dimensión, en el desconocimiento de una definición precisa para cada dimensión, en el aporte que puede tener cada uno o en la forma en que se calcula.

## Conclusiones

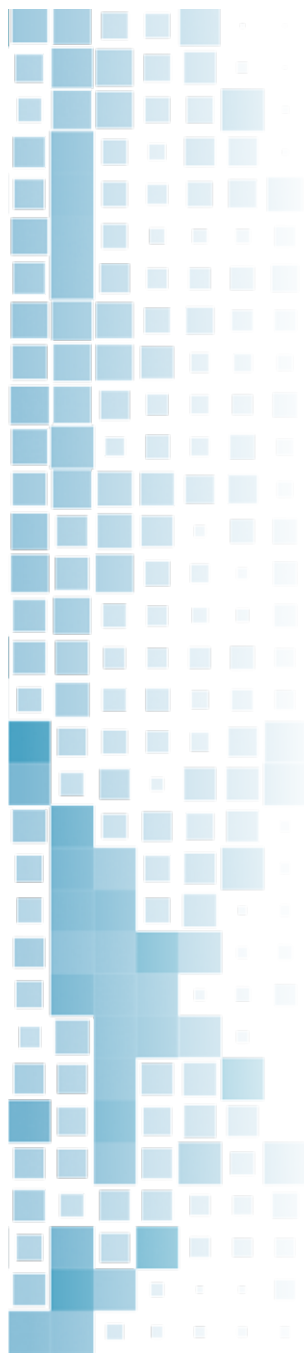
Mediante el uso de la metodología Delphi se llevó a cabo un proceso de validación de los indicadores propuestos para el Índice del Derecho a la Educación. En este proceso, los expertos llegaron a un consenso en la clasificación de los indicadores del IDE en las dimensiones, de acuerdo con el marco de las 4A propuesto por la ONU. El proceso de validación tiene una alta complejidad debido a las múltiples ópticas de los expertos; sin embargo, también resulta ser una fortaleza, en la medida en que se contempla una diversidad de opiniones.

En cuanto a las limitaciones encontradas en el proceso de validación, los expertos consultados expresan su preocupación por la pertinencia de los indicadores en algunos contextos y el enfoque cuantitativo del Índice. Sin embargo, se resalta que los indicadores son una herramienta adicional que permite disponer de información complementaria durante la toma de decisiones, con la cual es posible hacer un diagnóstico del cumplimiento del Derecho.

La validación del IDE permite tener un indicador, acordado en consenso, que funciona como referente en cuanto al nivel de cumplimiento del derecho a la educación. Estar de acuerdo en este indicador permite conocer la situación del entorno para, a partir de ésta, identificar aquellos temas que son más apremiantes. Además, permite identificar nuevas necesidades de información y así generar procesos para recolectar nuevos datos que puedan dar cuenta de las necesidades particulares.

Un indicador validado y reconocido por expertos genera un alto índice de tranquilidad a la hora de emplearlo y permite a los actores apropiarse de él. Con esto, la comunidad puede establecer metas y desarrollar un debate público que le oriente hacia el cumplimiento de este derecho. Así, se pretende que el IDE se consolide como herramienta para realizar el seguimiento al cumplimiento del Derecho a la Educación en Colombia y que sea un insumo para quienes toman las decisiones.





## Referencias

- Charro, E., Charro, E., y Niño, A. G. (2013). Enseñanza-aprendizaje por indagación de los contenidos relativos a la salud en el grado de educación primaria. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra). DOI 3812-3816.
- Defensoría del Pueblo. (2004). *Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Elmendorf, D. C., y Song, L. (2015). Developing indicators for a classroom observation tool on pedagogy and technology integration: A delphi study. *Computers in the Schools*, 32(1), pp. 1-19.
- Fundación IDEA (s.f.). *Índice compuesto de eficacia de los sistemas escolares*. Obtenido desde <http://fundacionidea.org/educacion/indice-compuesto-eficacia-escolar>
- García, V., Aquino, S., Guzmán, A., y Medina, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 200-222.
- Hsu, C. C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research & evaluation*, 12(10), pp. 1-8.
- López, B., y Bañuls, V. (2017). A Delphi-based approach for detecting key e-learning trends in postgraduate education: The Spanish case. *Education+ Training*, 59(6).
- Muñiz, L., Alonso, P., Rodríguez, L. J., y Valcke, M. (2017). Developing and validating a competence framework for secondary mathematics student teachers through a Delphi method. *Journal of Education for Teaching*, pp. 1-17.
- ONU. (1999). *El derecho a la Educación*. Obtenido desde <https://www.cetim.ch/legacy/es/documents/bro11-educ-es.pdf>
- Pozo, M., Gutiérrez, J., y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de investigación educativa*, 5(2), pp. 351-366.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2009). *Informe de Rendición de Cuentas. Bogotá Positiva*. Bogotá: SED.
- Slocum, N. (2003). *Participatory methods toolkit. A practitioner's manual*. Bruselas: King Baudouin Foundation.
- Tomasevski, K. (2004). Manual on rights-based education. *Global Human Rights Requirement made Simple*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos*. Jomtien: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. UNESCO.
- UNICEF. (2005). Índice de los derechos de la niñez mexicana. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 1(1). México: UNICEF.







# Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad

Guidelines for educational policy: between difference and inequality

Lineamos de política educacional: entre a diferença e o desigualdade

Piedad Ortega Valencia

Luis Javier Hurtado

José Manuel González

Piedad Ortega Valencia<sup>1</sup>

Luis Javier Hurtado<sup>2</sup>

José Manuel González<sup>3</sup>

<sup>1.</sup> Profesora, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Educación y Cultura Política; correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es

<sup>2.</sup> Orientador y Asesor Escolar, IED Manuelita Saénz; correo electrónico: hurtadoluisjavier@gmail.com

<sup>3.</sup> Profesor, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Educación y Cultura Política; correo electrónico: josemanuelhistory@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

En este artículo se analizan las políticas educativas en un contexto de diferencias y desigualdades. Se inscribe en un análisis sobre la estrategia de inclusión social desde la perspectiva de la pedagogía crítica, en tanto posibilita la lucha por la democratización del derecho a la educación y su implementación efectiva. La pedagogía crítica reafirma la dimensión pública de la educación y su poder instituyente, basada en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación de políticas. La educación es un derecho y un proceso de formación permanente que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana en términos de su dignidad.

**Palabras clave:** Política educativa, desigualdad, diferencia, población vulnerable.

### Abstract

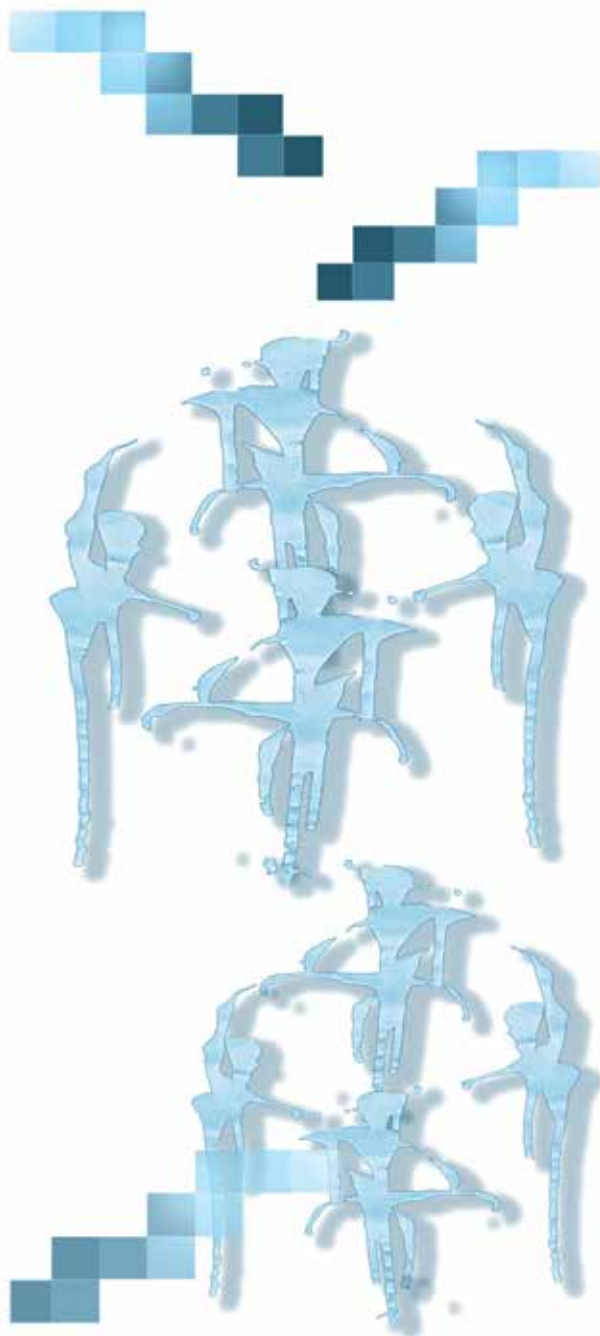
In this article, educational policies are analyzed in a context of differences and inequalities. It is part of an analysis of the strategy of social inclusion from the perspective of critical pedagogy, as it makes possible the struggle for the democratization of the right to education and its effective implementation. Critical pedagogy reaffirms the public dimension of education and its instituting power, based on principles of recognition, equality and social justice, highlighting its emancipatory power in the consolidation of practices, strengthening of subjects and mobilization of actions around the defense of the right to education. To that extent, education is conceived as a public good for all, where the interests of the community are fundamental for the formulation of policies. Education is a right and a process of ongoing formation that is based on the integral conception of the human person in terms of his/her dignity.

**Keywords:** Educational policy, inequality, difference, vulnerable population.

### Resumo

En este artigo são analíticas as políticas educativas em um contexto de diferenças e desigualdades. Se inscrever em uma análise sobre a estratégia de inclusão social da perspectiva da pedagogia crítica, em tanto a possibilidade de promover a democratização do direito à educação e sua implementação efetiva. A pedagogia da crítica reafirma a dimensão pública da educação e do poder institucional, fundada em princípios de reconhecimento, igual e justiça social, destacando sua potencia emancipadora na consolidação de práticas, fortalecimento de esforços e moviliaciación de acciones de volta à defesa do derecho a la educación. En esa medida, a educa ç ão é concebida como um bienio para todos os interessados, e os eneses da comunidad são fundamentais para a formulação de políticas. A educação é um processo justo e definitivo de formação permanente que fundamenta a concepção integral da pessoa humana em termos de dignidade.

**Palavras-chave:** Política educativa, desigualdad, diferencia, población vulnerable.



“Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”.

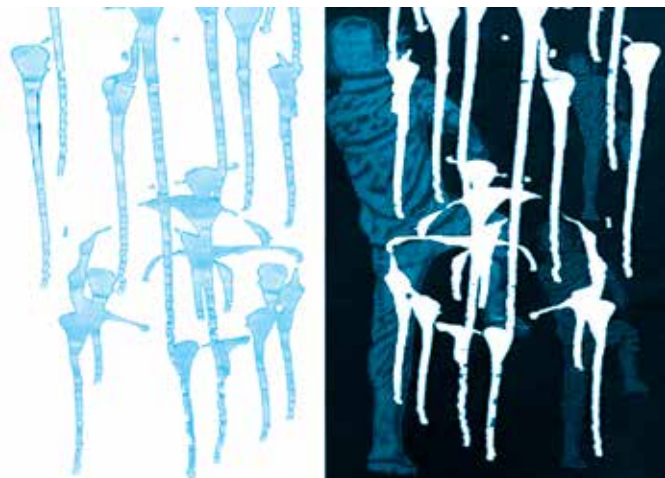
Bárcena y Mélich, 2000.

## Presentación

A pesar de que la sociedad colombiana está constituida por grupos económica, social y culturalmente diferentes, la frecuente representación que se ha hecho de la misma es la de una sociedad homogénea mediada por narrativas identitarias articuladas con una matriz cultural de estado-nación. De la misma manera, las comprensiones que se tienen de la diferencia adquieren formas particulares, las cuales expresan las relaciones de poder que imperan en la sociedad; reflejan sus conflictos, sus tensiones y los diferentes intereses que tienen vida en su interior.

Colombia ha construido unos discursos retóricos orientados a la formulación de políticas<sup>4</sup> de igualdad y equidad, que paradójicamente se contrastan con la existencia de nuevos factores de diferenciación anclados en la pobreza, que se constituye, a la vez, en una de sus principales manifestaciones de la desigualdad, la exclusión y, en conjunto, la producción de marcos estructurantes de injusticia en todos los planos: económico, jurídico, cultural y educativo. Es por ello que el contexto social colombiano genera fenómenos de exclusión definidos precisamente por condiciones de precarización en el acceso y permanencia en procesos educativos, intensificación y persistencia de altos índices de pobreza, distribución injusta del ingreso, ausencia o ruptura de los vínculos. De acuerdo con Tedesco (2003):

<sup>4</sup> Las políticas públicas son el resultado de consensos y disensos entre los diferentes sectores que las formulan y ejecutan, en el caso colombiano la política pública considera las disposiciones de los organismos de crédito externos o internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de la sociedad y por supuesto los recursos disponibles. Las políticas son formulaciones marco en las cuales se inscriben actores, problemáticas, recursos, metodologías, acciones, programas, proyectos y orientaciones normativas que tienen como interés común trabajar en la consecución de unos fines compartidos. Las políticas nacen del estudio de los problemas de un sector o población particular.



El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y a la apelación a las formas más tradicionales de dominación (p. 15).

En las últimas décadas nos encontramos frente a la ampliación de las brechas sociales existentes, expresadas en los altos índices de pobreza e indigencia, así como de concentración de la riqueza, lo que pone en evidencia la existencia de un modelo societal altamente fragmentado, incapaz de vincular material y simbólicamente al conjunto de la población. Por ello un asunto de debate en la formulación y desarrollo de políticas educativas es problematizar las concepciones de sujetos sobre las cuales éstas se diseñan e implementan, como: “pobres”, “necesitados”, “en alto riesgo”, “en vulnerabilidad”, “marginales”, “minorías”, “minusválidos”, “discapacitados”. “en déficit”, “desocupados”. Representaciones que los colocan en una posición subjetiva de resignación y obediencia, traducidas en sujetos adaptados e integrados; así mismo, estas políticas están definidas desde la intención de individualizar las demandas específicas desde una perspectiva compensatoria de desigualdades, sustentada en dos objetivos: focalizar las necesidades básicas de estos grupos poblacionales y disminuir los riesgos de la vulnerabilidad, en esa medida la política está colocada en términos de eficacia y no de justicia.

## Trayectos de la Ley General de Educación

Se ha reconocido una y otra vez que la educación es un indicador importante de inserción al desarrollo, al igual que su potencial para actuar como mecanismo de igualación de oportunidades y de inclusión social. Sin embargo, también se ha observado que, como protagonista en la producción de igualdad social, la educación no ha sido más que un deseo de que la secuencia “desarrollo del capital humano-crecimiento económico-crecimiento de la productividad-distribución del ingreso-bienestar colectivo” actúe de forma automática.

Hoy, como lo afirma el argentino Emilio Tenti (2005), es muy probable que “estemos en presencia de una nueva fase del capitalismo que es excluyente por naturaleza” (p. 44), pero, ante la cual el compromiso por conseguir la justicia social, reclama la atención y la participación activa de todos los actores sociales y políticos. La educación, por tanto, está también llamada a desempeñar un papel importante en esta tarea, reconociendo que es tan solo uno de los factores que deben contribuir en la consecución de tal objetivo.

Es de resaltar que dentro de las estadísticas educativas también se ha venido negando la diferencia, en la medida en que no se consideran aspectos que podrían evidenciar la discriminación en la educación y, al mismo tiempo, permitirían asumir políticas y prácticas para su eliminación. Al respecto, la Relatora Especial de Naciones Unidas, Katarina Tomasevsky (2003) argumenta que:

La historia de la educación ha exhibido exclusiones basadas en todos los criterios discriminatorios actualmente prohibidos. Las prohibiciones simples se vuelven complejas al intentar captar el cambiante patrón de la discriminación fuera de la escuela, en la escuela y en la interacción entre la escuela y la sociedad. Las prácticas discriminatorias suelen combinar una gama de criterios de discriminación ya prohibidos con otros motivos de exclusión que todavía no lo están. La estrategia educativa colombiana no está basada en las normas internacionales sobre derechos humanos y no existen estadísticas sobre el acceso a la educación según raza, etnia o religión. En consecuencia, es imposible observar los progresos o retrocesos utilizando los Derechos Humanos como parámetro. Con excepción del sexo, la discriminación sigue sin registrarse, lo que crea un círculo vicioso. Cuando la discriminación no se registra oficialmente, se puede ignorar. Dado que no existen datos cuantitativos, quien intente probar una situación discriminatoria esta condenado a fracasar. Es imposible enfrentar la discriminación sin primero documentarla (p. 38).

En el marco de la emergencia de una tendencia “focalizante” en las políticas sociales de algunos países latinoamericanos, se ubica a la

educación, y al acceso, como primordial en la ruptura del círculo intergeneracional de la pobreza y, por tanto, en una ola reformista de la educación se expide en Colombia la Ley 115 o Ley General de Educación (MEN, 1994). En esta ley, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política, se considera a la educación como un derecho de toda persona, resaltando su carácter de “servicio público”. Además, en el primer Artículo enumera los grupos poblacionales en los cuales priorizará el desarrollo de programas educativos especiales, especificando la educación dirigida en la atención para: “adultos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”, frente a los cuales hace una ampliación en su Título III, ejemplificando las diferentes modalidades de atención educativa a estos grupos poblacionales.

En el Capítulo I, del Título III, denominado Educación para Personas con Limitaciones y Capacidades Excepcionales, se resalta que el principal objetivo es la “integración” académica y social de este grupo de educandos, al igual que el apoyo y fomento a programas y experiencias orientadas con este objetivo y para la formación de docentes idóneos para el mismo fin; además de disponer la posibilidad de definir mecanismos de subsidio para las personas que, ubicadas en este grupo, provengan de familias con escasos recursos económicos.

En lo referido a la Educación de Adultos, Capítulo II, contempla dentro de sus cuatro objetivos específicos la erradicación del analfabetismo, dirigiendo su atención a las personas cuya edad es mayor a la aceptada en el sistema educativo de niveles y grado, y que además desean “suplir y complementar su formación, o validar sus estudios”. Privilegia el facilitar las condiciones y el fomento a la educación a distancia y la semipresencialidad para la educación de adultos, apoyando de manera especial el ámbito laboral y no el académico de la educación no formal.

Mientras que en el Capítulo III se referencia la Educación para Grupos Étnicos, se define la “etnoeducación”, sus fines y principios, así como algunas generalidades en cuanto a la prioridad de la educación bilingüe y de la enseñanza de la lengua materna del respectivo grupo en sus territorios; y sobre la formación y selección de educadores para esta modalidad educativa. Dentro de sus disposiciones se puede destacar que la etnoeducación tendría el debido respeto de las creencias y tradiciones de los grupos étnicos, contaría con principios como la interculturalidad, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad, y permitiría la continuidad de los programas y proyectos educativos desarrollados por las organizaciones de éstos grupos, al momento

de entrar en vigencia la ley, siempre y cuando se articulen a los planes educativos regionales y locales.

En cuanto a la Educación Campesina y Rural, en el Capítulo IV se pretende hacer efectivos los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, relacionados con el deber del Estado en la mejora del ingreso y de la calidad de vida del campesinado y en la protección y promoción en la producción de alimentos. Para ello, el gobierno nacional promovería la educación campesina y rural, siempre sujeta a los planes de desarrollo y enfocada especialmente en la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales. Se establece el funcionamiento de las granjas integrales o huertas escolares anexas a los establecimientos educativos, ceñido, también a los planes de desarrollo, en las cuales los educandos desarrollarían sus prácticas y servirían para alcanzar la autosuficiencia de los establecimientos.

En su último y quinto capítulo, sobre la Educación para la Rehabilitación Social, se distinguen los programas que son ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad; reconoce, además, que se requiere de métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos, apoyando y fomentado la formación de docentes capacitados e idóneos en rehabilitación, para garantizar de este modo una educación pertinente a los contextos.

Las disposiciones realizadas con relación a éstos cuatro grupos poblacionales contemplados en la Ley General de Educación ofrecen un marco de referencia que, con determinaciones generales, permite apreciar algunas consideraciones sobre quienes requieren de una educación diferente o, por lo menos, de unos procesos específicos en la prestación del servicio educativo. Se puede



valorar la forma como algunos de los “otros” han sido nombrados desde la Constitución de 1991<sup>5</sup>. De igual modo, se reconoce en estos grupos poblacionales la presencia de la desigualdad educativa y la privación del derecho a la educación.

### Declaraciones de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables

La difícil situación económica, social, y política que vivimos los colombianos nos remite a la noción de vulnerabilidad adoptada por las políticas sociales nacionales<sup>6</sup>, en la que es asumida (la vulnerabilidad), en términos del Ministerio de Educación de Colombia (2005), como:

Una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos, y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder a los servicios, en este caso al educativo (p. 11).

También se considera como “un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y retrasa el desarrollo de los pueblos”. Asunto que le exigió al Ministerio de Educación Nacional, mediante su Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, la publicación de los “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”. Formulación que identifica los rasgos que se tienen de las necesidades educativas de cada población objetivo, así como el marco jurídico específico de cada grupo. De acuerdo a esta caracterización se establecen las directrices de planes de acción para atender la vulnerabilidad, así como los criterios para hacer seguimiento y evaluación a dichos planes. Con la divulgación de los lineamientos el MEN (2005) busca:



- Entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.
- Propender por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización.
- Dar orientaciones específicas que permitan eliminar los obstáculos institucionales que dificulten o impidan el acceso al sistema educativo de las poblaciones que requieren atención especial.

En el compilado de lineamientos se afirma que la Ley General de Educación (1994) identificó unos grupos poblacionales que se han encontrado expuestos, en mayor medida, a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Al mismo tiempo reconoce “La Revolución Educativa, como (la) herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional”, asumiendo que hoy está demostrado que la educación es el principal instrumento en la transformación (en plazos razonables) de las causas que generan la vulnerabilidad. Para la superación de la “vulnerabilidad” propone la posibilidad de brindar a los grupos en esta situación un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

<sup>5</sup>. El Artículo 68 de la Constitución, que se refiere a la libertad en la educación, ejemplifica la manera en que desde la Carta Magna se hace referencia a tres poblaciones de los cuatro grandes grupos poblacionales de los que habla la Ley 115. Grupos étnicos, analfabetas y con necesidades educativas especiales.

<sup>6</sup>. Este apartado se elabora teniendo como referencia la formulación de tales lineamientos por parte del Ministerio de Educación Nacional, vigentes hasta la fecha. De igual modo, reconoce lo estipulado por la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, instancia que tiene como propósito diseñar y divulgar políticas y orientaciones que generen mecanismos necesarios para brindar a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad.

<sup>7</sup>. La Revolución Educativa, como plan sectorial formulado durante la primera administración del presidente Álvaro Uribe 2002-2006, asume como indicadores del desarrollo educativo del país: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad y fomentar la eficiencia; sobre ellos perfila sus políticas educativas para dar respuesta a las necesidades del país. Ministerio de Educación Nacional (2003).

En el documento se considera la existencia de “poblaciones vulnerables”, resaltando que los factores que dan origen a la desigualdad pueden ser de orden histórico, económico, cultural, político y biológico, y que las condiciones para ser considerado “vulnerable” son de carácter institucional, bien sea por la poca o nula presencia del o en el Estado o acceso a los servicios que éste debe prestar, o por estar ubicados en asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales; o de carácter ambiental y del entorno, que van desde el deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales, y la falta de documentación, pasando por las situaciones que genera la violencia política.

También se contemplan condiciones de salubridad, como los problemas graves de seguridad alimentaria, de desnutrición y anemia, o los altos índices de mortalidad; y la vulnerabilidad por condiciones culturales, en relación con las situaciones de discriminación o riesgo de extinción, no solo en términos biológicos sino sociales y culturales, como poblaciones y como individuos. Por último, en términos educativos, se consideran los bajos índices de escolaridad y de eficiencia interna y las dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

Se pretende, desde este contexto situacional, que para la superación de las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación se institucionalice la atención educativa de las poblaciones vulnerables, con el fin conseguir la superación progresiva de reconocidas concepciones y prácticas con las que las mismas instituciones pudieron favorecer más la discriminación y la exclusión. Con este propósito, el Ministerio de Educación Nacional (2005) considera los siguientes grupos como población vulnerable que requiere de atención prioritaria:

- Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- Los jóvenes y adultos iletrados.
- Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- Los habitantes de frontera.
- La población rural dispersa.

Para orientar y ejecutar los programas y proyectos que cada Secretaría de Educación requiere para atender a las poblaciones vulnerables contempladas, se define la disposición de planes de acción que, para el MEN (2005), deberán tener en cuenta los siguientes procesos:

- Identificación del perfil y necesidades educativas de cada grupo poblacional enmarcado en el contexto local.
- Caracterizar los grupos de población vulnerables atendidos, de acuerdo con la matrícula del sector oficial y no oficial, e identificar aquellos por fuera del sistema.
- Realizar diagnósticos de las instituciones y centros educativos con los requerimientos de infraestructura, personal docente, directivo docente y administrativo y la oferta de programas.
- Diseñar estrategias que incluyan programas y proyectos, recursos institucionales y sociales para la atención adecuada de las poblaciones vulnerables y la divulgación de la oferta educativa pertinente, a través de diferentes mecanismos y medios.
- Evaluación de los diferentes procesos pedagógicos implementados en las instituciones y centros educativos.

Para atender la superación de la situación de vulnerabilidad se expone la necesidad de articular las acciones al interior del sector educativo, partiendo desde el Ministerio, las secretarías de educación, las instituciones y los centros educativos, los docentes, estudiantes, padres de familia y las comunidades. Finalmente, los grupos considerados vulnerables, en estos lineamientos, persisten en la actual definición de política. Esto se evidencia en la “Visión 2019<sup>8</sup>”, en la cual se reitera que en la proyección del sector educativo estos mismos grupos, y el país en general, habrán superado las diferentes restricciones de acceso y asegurado la prestación del servicio en condiciones de equidad para estas poblaciones.

8. Esta línea estratégica del Ministerio de Educación Nacional (2006), establece que el Gobierno Nacional: “Ha preparado una agenda de desarrollo con la convicción de que una visión de futuro permitirá orientar, desde ahora, las políticas públicas hacia la consecución de metas ambiciosas pero posibles [...] propuestas, inspiradas en los ideales éticos de un modelo político democrático y un modelo económico sin exclusiones [y que] han sido definidas con el ánimo de lograr cuatro grandes objetivos: una economía que garantice mayor nivel de bienestar, una sociedad más igualitaria y solidaria, una sociedad de ciudadanos libres y responsables y un Estado al servicio de los ciudadanos”.





### *Focalización de las políticas educativas*

“Educar, que es un oficio apasionante y minucioso, concierne la vida de los sujetos, la que, según como se dé la historia, puede volverse vivible, plena, digna, habitada por el entusiasmo existencial, o puede ser una vida que está siempre lamentando y no vive. Cuando uno es considerado un deshecho, un marginal o un carenciado por políticas que no son las de la educación, es obvio que ahí la vida transcurre en la supervivencia”.

Graciela Frigerio.

La inclusión educativa le ha planteado al Estado el reto de hacer una nueva lectura de los cambios sociales y de los sujetos individuales y colectivos que han sido excluidos de la educación; sujetos que requieren que todo el conjunto de derechos sea protegido y reestablecido en la constitución de su integridad humana.

No obstante, hacer una revisión de las políticas educativas en Colombia y, dentro de éstas, de su orientación hacia la inclusión social, requiere, desde las pedagogías críticas, cuestionar la forma en que se asume al sujeto de dichas políticas, preguntarse por la manera de nombrarlo, de reconocerlo, por la relación que se establece entre el sujeto de política, el Estado y la política pública, desde su formulación hasta su materialización en planes, proyectos y programas educativos. En este sentido, es necesario problematizar la construcción de la representación que se hace del “otro” como objetivo de la inclusión, en la ruta de su reconstrucción

y re-significación como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social.

Cabe anotar que la implementación de los cambios que conllevan las políticas de inclusión social, y en especial las de tipo educativo, no solo requiere de la “voluntad política y la competencia técnica”, como lo afirma Veiga Neto (2000), ratificando la necesidad de analizar la tipología que se hace de lo que se considera “anormal”, la génesis de tal tipología, sino de cuestionar la “política de significados y las representaciones que se producen y reproducen” en las propuestas sobre ellas construidas.

En las políticas de inclusión se evidencian las relaciones de poder a partir de las cuales surgen las distintas acciones frente a la diferencia, desde las formas de nominarla, hasta las de hacer efectiva la normatividad que en atención a ella se produce. Ha existido, en casi todos los momentos de la historia, un sector social, mayoritario o no, que ostentando mayor poder y considerándose referente de normalidad se auto habilita para realizar la división entre lo que es similar o diferente de él, aquello en lo que él mismo se reconoce y aquello en lo que no desea hacerlo. De esta forma, se empiezan a establecer, en el marco de relaciones asimétricas, prácticas de identificación con lo incluido y de lo excluido para incluirlo, para que exista bajo su dominio, justificando su forma de actuar como un compromiso ético, cultural y político con la inclusión social.

Es en esta lógica, según las consideraciones de Veiga Neto (2000), donde la noción de “población” permite designar a un fragmento social un atributo de marca que se transmite a cada cuerpo de ese fragmento. Así, en la identificación de las poblaciones que “necesitan de cuidados o atenciones especiales”, el normal, “sin etiqueta diferenciadora”, tipifica al anormal y, desde allí, emprende discusiones políticas a favor de éste último, en atención de su inclusión social (p. 168); invisibilizando bajo este discurso las expresiones de violencia que tienen vida en las prácticas sociales fundamentadas en este tipo de representaciones sobre sí y sobre el otro.

En la política educativa colombiana, la “vulnerabilidad” agrupa muchas de las posibilidades de la diferencia que se presentan en nuestra sociedad y que han tenido que vivir en condiciones de desigualdad. Sin embargo, el encuadramiento del diferente dentro de esta noción, y dentro de la normatividad que se genera a partir de ella, convierte a la norma en un “operador tan central para el gobierno de los otros”, convirtiendo al “anormal” en uno de sus casos, consideraciones que son ampliamente trabajadas por Veiga Neto (2000, pp. 170-180).

Además, la historia que se escribe en términos de política social y de reconocimiento de derechos, no permite que ningún anormal

se escape de ella (pp. 179-180), por lo cual se destina la aparición de nuevos grupos que sean declarados como víctimas de la exclusión y ante los cuales se reclamen cambios en la organización y conducción de las prácticas políticas obsoletas, para encarar la heterogeneidad social, la pluralidad de necesidades prácticas y de intereses de esta sociedad diversa y, al mismo tiempo, fragmentada.

Entonces, la heterogeneidad de la sociedad en la interpretación del Estado da como resultado una numerosa normatividad, que no es más que el reflejo de una sociedad injusta, en la cual hay una gran cantidad de leyes incumplidas y que se convierten en letra muerta, útil para hacer legítimo un Estado que “lucha por la democracia y la justicia social” y que no supera su incompetencia para garantizar los derechos del universo de su población.

En este recorrido, las políticas “focalizadas”, en favor de los que han sido históricamente excluidos, pueden ser una etapa hacia la construcción de un estado social de derecho y de prácticas políticas y sociales justas. Por tanto, no deben ser juzgadas como buenas o malas, a menos que se haga bajo el criterio de contribución a la instauración de sistemas universalistas que superen las desigualdades sociales<sup>9</sup>.

Sin embargo, un problema de las políticas focalizadas radica en su concepción “curativa”, dada su formulación tardía ante las situaciones de desigualdad. En el caso de la inclusión, su esencia radica en que precisamente actúan frente a la situación de grupos poblacionales que ya han sido excluidos; y su carácter preventivo queda reducido a evitar que los círculos intergeneracionales de desigualdad continúen y que se reproduzcan algunos de sus factores problemáticos asociados o causales.

De la misma forma, la “vulnerabilidad”, criterio sobre el cual se identifican las poblaciones ante las cuales se formulan políticas educativas focalizadas, difícilmente puede asumir la visión a futuro que inspira dicha noción; considerando que los factores de riesgo que la condicionan no configuran en Colombia, y en casi la totalidad de los países latinoamericanos, una situación futura, exclusivamente, sino una realidad actual de las “poblaciones vulnerables”.

Los inconvenientes de las políticas focalizadas se insertan también en su modo de financiación. En Colombia, la crisis fiscal ha tenido una incidencia directa en el presupuesto destinado a hacer efectivas las políticas de inclusión. Se suman a esta reducción presupuestal las prácticas políticas clientelistas de las administraciones regionales y locales, en cuyas manos está la aplicación de las políticas y el

desarrollo de las acciones propuestas por las políticas de inclusión. Así, la población objetivo se ve obligada a enfrentar los grandes obstáculos de su inserción en el conglomerado social con los escasos recursos que llegan a su destino final.

Por otra parte, encontramos la generación de unos grupos “excluidos de la asistencia”, en la medida en que se condiciona el acceso a los derechos con el cumplimiento de los rasgos con los que las políticas poblacionales han tipificado a los grupos beneficiarios de sus programas. Ejemplo de estos excluidos son los habitantes de las zonas receptoras de víctimas del desplazamiento forzado; personas indirectamente afectadas por tal fenómeno, pero excluidas de los programas dirigidos a la población desplazada, a pesar de compartir en muchos aspectos su miseria y marginalidad.

En estas nuevas formas de exclusión los vínculos sociales y las apuestas por conseguir la cohesión social se ven truncadas por los efectos colaterales de las políticas de la inclusión. Ante una atención dirigida solo a unos cuantos, la implementación de programas y acciones que benefician exclusivamente a un fragmento social generan conflictos sociales entre los actores favorecidos y los que no; conflictos difícilmente transformables, dado que no parten de un encuentro en la diferencia por ellos establecida; sino que, por el contrario, un tercer actor, el Estado, establece cuales han de ser sus diferencias, fraccionando y fragmentando, al tiempo, estos sectores de la sociedad.

Otra dificultad que enfrentan las políticas focalizadas está determinada porque en muchos casos varias de las condiciones de desigualdad confluyen en una persona o grupo social. Como ejemplos de los desafíos que suponen para la inclusión y para la focalización, se consideran las situaciones de los grupos indígenas, que han tenido que desplazarse de sus territorios ancestrales, de los jóvenes con una discapacidad física generada por los enfrentamientos armados, o los adultos que en su ruralidad han visto la distancia cada vez más amplia entre el desarrollo del campo y el de la ciudad, y que ligado a ello han sido distanciados del alfabetismo. Todo lo cual está atravesado por la situación de pobreza que vive, prácticamente, la mitad de la población del país.

“ La enseñanza por resolución de problemas es una alternativa donde la situación propuesta depende de los contenidos a enseñar...” ”

<sup>9</sup> Para un análisis de las políticas focalizadas en América Latina ver: Lautier, Bruno (2005). Su aproximación sirvió de referente en algunos aspectos para el análisis aquí presentado; no se toma en su totalidad, considerando que su análisis resalta la búsqueda de la “reinserción al mercado” de los “pobres” como poblaciones objetivo de las políticas focalizadas.

Así mismo, dentro de las políticas educativas analizadas, se le ha asignado un papel preponderante a la ampliación de la cobertura en la superación de la desigualdad; tal ha sido el valor asignado al incremento en la oferta de cupos que ha llegado a convertirse en el único aspecto relevante para la educabilidad de los diferentes grupos poblacionales del país.

Si bien la oportunidad de acceder al sistema educativo hace parte de las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación; no es posible asegurar la participación de un actor en la sociedad tan solo con tener un lugar en un escenario de socialización; si junto con ello no se asegura la igualdad de condiciones para su permanencia en el mismo y, menos, cuando el ingreso se realiza desde una situación de inferioridad.

Involucrar a los “otros” de un fenómeno social como la educación, sin que su presencia tenga el mismo significado que la de los demás, siendo minimizados y vistos como anormales, perpetúa una exclusión más perjudicial, puesto que se esconde tras el velo de una falsa inclusión. Tal es el caso de algunos de los efectos causados por los esfuerzos realizados en la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares. Sin negar, primero, su derecho a acceder al sistema educativo al igual que los demás y, en segunda instancia, las experiencias significativas desarrolladas al respecto; se puede afirmar que aún se carece de suficiente sensibilización de la demás población estudiantil y docente para superar esta situación de exclusión, también faltan los recursos pedagógicos y las infraestructuras físicas apropiadas, entre otros aspectos, para asegurar condiciones de igualdad que permitan, según sus posibilidades, su desarrollo social, cognitivo y afectivo.



Por esta misma razón, y siendo proyectivos, es necesario que el reconocimiento de la diferencia, en relación con la educación, no se refunde entre prácticas sociales que aparentan la superación de determinadas injusticias; prueba de ello es el caso de la equidad de género, en la que a partir de una lectura cuantitativa se han conseguido igualar las condiciones para el acceso y la permanencia de las niñas y jóvenes en el sistema educativo nacional, llegando incluso a ser menor su tasa de deserción con relación a la masculina.

Por otra parte, las políticas de calidad en la educación responden, en su mayoría, a indicadores alejados de las necesidades propias de las poblaciones en particular. No es este un llamado a propender por una educación “para pobres”, “para adultos iletrados”, “para indígenas”; sino a que se asegure que la educación responde realmente a las necesidades y expectativas de los pobres, de los adultos iletrados, de los indígenas, entre otros; contando con ellos como sujetos de derecho y como actores válidos en la construcción de los criterios de “calidad” de la educación que se les ofrece.

Por tanto, son cuestionables los mecanismos empleados en la actualidad para evaluar la calidad educativa, que se proyectan como los más apropiados para tal fin. Con las pruebas censales y los exámenes de Estado se establecen las competencias y los conocimientos “básicos” dentro de los distintos niveles y grados del sistema educativo colombiano; no obstante, ante los resultados obtenidos en dichas evaluaciones se han convertido en los “máximos” y, en esa medida, se consigue que el sector concentre sus esfuerzos en rendir ante los indicadores allí establecidos y que se fijen, arbitrariamente, como las necesidades y expectativas de toda la sociedad frente a la educación.

Si bien se plantea que los lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones vulnerables parten de la identificación de necesidades educativas de la población objetivo y del marco jurídico específico de cada grupo poblacional, los niveles de participación de los sujetos de política se ve afectado por la inequidad en las oportunidades para intervenir en los procesos de la política pública, en cuanto solo pueden hacerlo quienes son capaces de entrar en la correlación de fuerzas entre la parte de la sociedad civil que son o representan, el Estado y la sociedad de mercado.

Adicionalmente, si se anula, reduce o, en el peor de los casos, simula la participación de las denominadas “poblaciones” en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas dirigidas hacia ellas; se nos hace evidente, como señalan Rojas y Castillo (2015), que “los sujetos de la alteridad han sido considerados como “objetos” de las políticas de Estado, más que como sujetos de las mismas, en tanto no se les reconoce capacidad de definir su propio destino (p. 19)”.

Sin embargo, la transformación hacia la inclusión que refleja la política educativa, no ha sido resultado, únicamente, de una nueva postura adoptada por el Estado y por los últimos gobiernos nacionales; de este modo lo plantean Rojas y Castillo (2005):

Transformar las categorías ha sido también un juego de poder en el que los actores comprometidos exponen y tramitan sus intereses alrededor de los recursos en disputa; no es solo un cambio de lugar desde el Estado o el poder dominante, es un desplazamiento simultáneo en el que los sectores dominantes y los subalternos participan conjuntamente (p. 13).

Consideremos, entonces, admitir que, en el escenario de las políticas públicas, la visibilización de los sujetos de derecho y su reconocimiento en las políticas públicas ha sido fruto también de procesos de consolidación y movilización de los actores sociales. El surgimiento de estas políticas focalizadas está articulado a la importancia adquirida por algunos de estos sectores sociales y por sus procesos organizativos. Los procesos asociados a la configuración de las políticas públicas se han convertido en escenarios de lucha política, en donde se evidencia la relación entre el sujeto social, la política pública que lo expresa y los órganos del Estado vinculados a la misma.

La movilización de los sectores sociales por alcanzar cierta incidencia en la formulación, en el seguimiento y en la evaluación de las políticas públicas, ha estado relacionada, en gran medida, al descontento con las formas democráticas tradicionales:

[...] la precariedad de la función intermediaria de los partidos, la crisis de los sistemas de representación y de los regímenes fuertemente presidencialistas [...] explicaría el auge de los nuevos movimientos sociales que reivindican las identidades regionales y locales, el derecho a la vivienda, la distribución y el uso de los recursos naturales, la equidad social, étnica, racial, de género y generacional, en cuyas formulaciones, los espacios y territorios locales, nacionales y globales cobran una importancia renovada (Delgado, 2003, p. 19).

De ningún modo podemos asegurar que, en este escenario, la totalidad de los sujetos se han organizado para exigir a las instituciones las transformaciones requeridas por los retos de la inclusión. Mientras que sí es posible afirmar que en la lógica incluyente emana de programas y acciones desde la interpretación de la diferencia realizada por un solo actor, el Estado; consigue ubicarse, éste último, como el benefactor, el que posibilita el acceso al ejercicio de los derechos como un favor y no como un derecho en sí. Es, por tanto, preciso que las medidas para la inclusión partan desde una visión del otro como sujeto de derecho y de política, no

como objeto de beneficencia; al mismo tiempo que se encaminan las acciones hacia la construcción de sujetos que se emancipan de las limitaciones que imponen la pobreza y la dependencia.

## Reconfiguraciones de la política

“Claro está que hay gestos irreconciliables: el juzgar, la violencia de la lengua desatada, el vozarrón, el desprecio, la burla sobre el cuerpo del débil y la nula voluntad de escuchar.

También hay gestos indiferentes: ponerse de espaldas, mirar hacia otro lado, ocultar la farsa, disimular el dolor del mundo, insistir con la torpe felicidad individual en medio de lo trágico.

Sin embargo, de gestos suaves, algo decididos y a la vez frágiles se hace la vida: acompañar, habilitar, abrigar, convidar, hospedar, titubear, añorar cierta alegría aún en medio de un campo de batallas.

Yo prefiero la vida de gestos frágiles, por verdadera.  
Y no la vida de los gestos ampulosos, pero ausente”.

Carlos Skliar.

La inclusión requiere de políticas dirigidas a reducir la pobreza, y es en esta orientación en donde la redistribución de los recursos tiene un valor primordial. Sin embargo, proporcionar oportunidades de crecimiento económico y de movilidad social, con la corrección de disparidades distributivas, debe acompañarse con mejoras en las condiciones de vida de la población menos favorecida, lo cual va más allá del aumento de los ingresos. Es, por tanto, necesario retomar los planteamientos de Nancy Fraser (2003), cuando nos ubica en términos de justicia al hablar de la exclusión social en dos dimensiones:

La exclusión social es una especie de injusticia, pero no siempre una total privación económica que se pueda remediar con una redistribución. Por el contrario, el concepto se ubica en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y la falta de reconocimiento (p. 53).

La idea de justicia que presenta la autora tiene un carácter bidimensional: Por una parte, hace consideraciones con respecto a lo económico relacionado a la redistribución y, por otra, en cuanto a lo cultural, al referirse al reconocimiento. Estas dos dimensiones de la justicia, según Fraser<sup>10</sup>, son analíticamente diferentes pero interactúan de forma causal, ninguna reduce a la otra, ninguna se basta por sí sola en la lucha contra la exclusión social, por consiguiente: “en un mundo en el que abundan tanto la mala distribución como la falta de reconocimiento, nuestra única

<sup>10</sup> Nancy Fraser es una intelectual feminista estadounidense. Profesora de ciencias políticas y sociales en la New School University de Nueva York.

esperanza de combatir la injusticia está en las estrategias políticas bidimensionales” (p. 56).

Fraser destaca que en la dimensión cultural de la justicia hay una alternativa para establecer el puente entre la transformación requerida de las representaciones sociales de la diferencia y las políticas públicas incluyentes. En su modelo de estatus, el reconocimiento se convierte en una cuestión de posición social, esa posición que deben tener los miembros de un grupo como socios de pleno derecho en la interacción social.

De acuerdo a estas consideraciones, se requiere de una política orientada a eliminar la subordinación o exclusión, estableciendo a la persona reconocida como miembro de la sociedad con plenos derechos, capaz de participar en igualdad de condiciones con otros miembros. Del mismo modo, se demanda: “Un análisis del modelo institucionalizado de valores culturales”, de manera que se identifiquen sus efectos en la posición relativa de los actores sociales y, así, reconocer si los actores son considerados iguales y capaces de participar con otros en la vida social o, por el contrario, son convertidos en “personas inferiores, excluidas, completamente diferentes o sencillamente invisibles” (Fraser, 2003, p. 63).

Atendiendo a esta visión de justicia social, la sociedad colombiana y su sistema educativo requieren de un conjunto de políticas bifocales, lo cual significa trabajar simultánea y analíticamente a través de los lentes de la distribución y el reconocimiento. De no complementar la perspectiva con las dos miradas, podemos agravar la exclusión al trasladarla de una dimensión a otra, al atender tan solo a uno o algunos factores de exclusión, consiguiendo, en el mejor de los casos, su superación, en riesgo de descuidar la complejidad del fenómeno.

En el mismo plano, afirmamos que si no prestamos atención y cuestionamos las representaciones sobre las cuales se formulan las políticas públicas incluyentes, y, a menos que se afecten las dinámicas sociales atacando las asimetrías y promoviendo relaciones equitativas, podríamos estar asistiendo, como lo advierten Rojas y Castillo (2005), a: “un nuevo proceso de normalización por la vía de una renovada forma de “inclusión”, igualmente asimétrica, en las lógicas dominantes” (p. 56).

Por su parte, las pedagogías críticas instan a la sociedad a asumir los sujetos de la inclusión social desde la posibilidad de ser de una manera en el presente y seguir siendo en el futuro, con capacidades para hacer y para referirse a sus mundos, como sujetos de discursos y con potenciales para apropiarse y movilizar la realidad, tanto en el plano material, como en el simbólico, por medio de sus proyectos, con un papel activo de negociación en los diferentes ámbitos en los que se construye la vida, especialmente en las instituciones y en



las estructuras donde se ven desafiados a elegir y tomar decisiones. La superación de la injusticia social y de las desigualdades en el ejercicio de los derechos no puede convertirse en el eslogan de las políticas de inclusión, sino que debe reconocerse como un desafío ineludible, un compromiso ético de cada actor social y una función social y política de la educación; pero en especial, como una responsabilidad del Estado en la construcción de la democracia y por la garantía de los Derechos Humanos.

Dado que la inclusión tiene un carácter relacional, mediada por condiciones subjetivas, invita interrogar sobre: ¿Cómo discutir y emplear la comprensión de la diferencia para cambiar las relaciones prevalecientes de poder que la ubican en una situación de exclusión?, ¿cómo analizar la colonización de la diferencia efectuada por los grupos dominantes?, ¿cómo ésta es expresada y sostenida mediante representaciones en las que los otros son vistos como una deficiencia?, ¿cómo crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte? El encuentro con un “otro” nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto; reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades; es necesario asumir al sujeto desde la incertidumbre y la esperanza, no desde la desconfianza, debemos apostar por un nosotros desde la diferencia y el conflicto.

Trabajar desde la inclusión social implica entonces reconocer problemáticas de sectores populares en la escuela, como el aumento de la población en condición de desplazamiento, jóvenes, niños y adultos en procesos de reinserción, proyectos como “Volver a la escuela” que atiende jóvenes en extra-edad, el aumento de estudiantes en preescolar y básica primaria con necesidades educativas especiales; procesos de alfabetización de adultos, poblaciones indígenas urbanizadas, diferentes formas de expresión de la violencia, la urgencia por atender una formación para el trabajo, las insatisfacciones existenciales, la desadaptación social, estudiantes desgarrados por el consumo y marcados por el paso en centros de rehabilitación.



Preocupaciones que nos reclaman fortalecer la inclusión de y con estos grupos en la escuela, exigen reclamar el reconocimiento y sostenibilidad de sus derechos sociales, económicos y culturales. En este sentido, es pertinente problematizar el lugar de la escuela como un espacio para la normalización, la homogenización y el control de estos grupos. Por ello es importante preguntarse: ¿Quiénes incluyen a quién y por qué?; ¿es la crisis de la escuela un pre-texto para no asumir su responsabilidad pedagógica en torno a los procesos de inclusión?, inclusión que se hace necesaria para afrontar las condiciones de diferencia y desigualdad existentes en amplios sectores de nuestra sociedad. De ahí que nos formulemos este interrogante: ¿Por qué se desconfía tanto de la escuela?; al respecto Cullen (2004) sostiene:

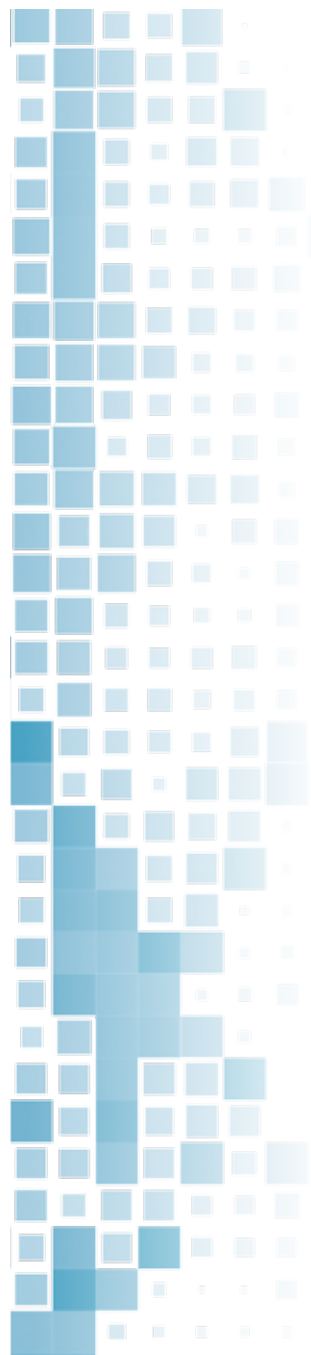
Hay razones valederas para la desconfianza. Primero, porque la educación es, actualmente, un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” (como diría Heráclito), al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, de deserción y de deterioro de la calidad (p. 55).

Desde estas preguntas, por demás bien problematizadoras, exigentes y necesarias de abordar, una política de inclusión en la escuela requiere de criterios movilizadores en su definición, como los siguientes:

- **Agenciamiento de una ética de la solidaridad y una política de la diferencia.** Como soportes de la democracia, acogiendo y visibilizando las desigualdades para otorgarles significado desde sus expresiones, prácticas, derechos, y sus luchas por el reconocimiento por acceder a un “lugar” social de legitimación y de acceso a condiciones socio-económicas que garanticen una vida digna.

- **Construcciones de alteridad.** Situadas histórica y contextualmente, esto implica reconocer las diferencias de género, clase, sexo, generacionales y de subalternidad, y posibilitar la creación de prácticas de vínculos como campo de construcción de significados de vida para maestros y estudiantes, y como escenario de constitución de identidades colectivas que generen apropiación de espacios, sentidos de pertenencia, construcción de nichos afectivos y la configuración de grupos de referencia
- **Dinamización de una relación dialógica y de negociación cultural.** Que propenda por los encuentros reflexivos en un ambiente de diálogo inter e intra generacional, basado en la transformación y tramitación de conflictos desde la argumentación y el acuerdo, y en la construcción de sentidos sociales para los sujetos implicados
- **Creación de unos mecanismos de sostenibilidad y corresponsabilidad.** Que posibiliten garantizar la concreción y la viabilidad de las dinámicas de inclusión social, cultural y política a largo plazo, con proyectos y programas que permanezcan en el tiempo y sean factibles de seguimiento y evaluación mediante un proceso sólido de articulaciones entre sujetos, grupos e instituciones, que permitan el fortalecer micro-políticas de igualdad desde la construcción social de lo público.

Trabajar con la diferencia, en condiciones y situaciones de desigualdad, requiere de la apertura de encuentros con el otro desde múltiples lugares y actuaciones; así mismo, convoca a compartir las expectativas y sueños de futuro, ya no desde la obediencia del otro, sino desde su responsabilidad de hacerse cargo de las diferencias a partir de la construcción y negociación de mundos posibles, donde se constituya en una exigencia el interrogarnos por las inevitables construcciones de la alteridad.



## Referencias

- Bárcena, F., y Mélich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina. (2017). *Panorámica social de América Latina, 2017*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, A. (2003). Palabras de instalación. *Memorias Seminario Internacional: Inclusión social y nuevas ciudadanías, Condiciones para la convivencia y la seguridad democráticas (Nov 12 al 15 de 2002)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana.
- Fraser, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. *Memorias Seminario Internacional: Inclusión social y nuevas ciudadanías, Condiciones para la convivencia y la seguridad democráticas (Nov 12 al 15 de 2002)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana, p. 56.
- Ghiso, A. (2008). *Trazos para una pedagogía del excluido. Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas. Documento de Trabajo*. Medellín: Centro de Investigaciones. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Lautier, B. (2005). Una protección social mutualista y universal: condición para la eficacia de la lucha contra la pobreza. En Rodríguez, O. (Comp.), *Sistemas de protección social: Entre la volatilidad económica y la vulnerabilidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el Desarrollo.
- McLaren, P., y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores.
- Mélich, J-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá. Obtenido desde [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)
- \_\_\_\_\_. (2003). *La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Obtenido desde [www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html)
- \_\_\_\_\_. (2006). *Visión 2019 - Educación: propuesta para discusión*. Bogotá. Obtenido desde [www.mineduacion.gov.co/.../article-110603.html](http://www.mineduacion.gov.co/.../article-110603.html)
- Ortega, P. (2007). *Políticas educativas distritales: Una mirada desde la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2015). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Tedesco, J. (1995). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- \_\_\_\_\_. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Obtenido desde <http://diegolevis.com.ar/tecnoeducacion/tedesco.pdf>

- Tenti, E. (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología*, No. 25, pp. 43-61. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Tiramonti, G. (2004). (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela*. Buenos Aires: Manatíal.
- Tomasevski, K. (2003). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*. New York: Naciones Unidas. Consejo Económico y Social.
- \_\_\_\_\_. (2005). Los derechos económicos, sociales y culturales: El Derecho a la Educación. Informe de la Relatora Especial, Adición: Misión a Colombia, p. 38. *El derecho a la Educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. Bogotá: Due Process of Law Foundation.
- Veiga-Neto, A. (2000). Incluir para excluir. En Larrosa, J., et al. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Zambrano, A. (2003). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Editores-Editores Ltda.







# Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia

Resignification of the Social Tissue, emerging complex of Citizenship in Colombia

Resignificação do serviço social, emergente complexo de la ciudadanía en Colombia

Astelio Silvera Sarmiento

Omar Huertas Díaz

Astelio Silvera Sarmiento<sup>1</sup>  
Omar Huertas Díaz<sup>2</sup>

<sup>1.</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Educación. Posdoctorando en Derecho, Universidad Nacional de Colombia. Investigador Senior, Colciencias; correo electrónico: genionet@hotmail.com

<sup>2.</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Doctor en Derecho, Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Asociado y Director Curso Postdoctoral en Derecho, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: ohuertasd@unal.edu.co

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El artículo contiene los resultados de una investigación trazada a partir de la articulación de dos tesis doctorales vinculadas por la categoría ciudadanía. Se plantea un diseño mediante un modelo de diálogo sistémico interdisciplinar y complejo, cuya base es la formación ciudadana a través de contextos de reenlace y diálogo de saberes. El trabajo se desarrolló durante el proceso de investigación doctoral, empleando un enfoque socio crítico y técnicas e instrumentos investigativos de carácter explicativo. Los hallazgos permiten establecer un sistema de integración dinámica entre el concepto de ciudadanía, el rol de la escuela en la sociedad, la participación activa del Estado y su carácter relevante en la educación, a partir de la definición del concepto de ciudadanía compleja, el Estado Social de Derecho y la re-significación de la escuela desde la comunidad.

**Palabras clave:** Interdisciplina, ciudadanía compleja, re-significación de tejidos sociales, relación escuela-comunidad.

### Abstract

The article contains the results of an investigation drawn from the articulation of two doctoral theses linked by the citizenship category. A design is proposed through a model of interdisciplinary and complex systemic dialogue, whose basis is citizen education through contexts of relaunching and dialogue of knowledge. The work was developed during the doctoral research process, using a socio-critical approach and explanatory research techniques and instruments. The findings allow to establish a dynamic integration system between the concept of citizenship, the role of the school in society, the active participation of the State and its relevant character in education, based on the definition of the concept of complex citizenship, the State Social Law and the re-signification of the school from the community.

**Keywords:** Interdiscipline, complex citizenship, Resignification of Social Tissues, School-Community Relationship.

### Resumo

O artigo contém os resultados de uma pesquisa realizada a partir da articulação dos livros de doutorado vinculados à categoria cidadania. Se une com base em um modelo de diálogo sistémico interdisciplinar e completo, a base é a formação de cidadania através de contextos de retorno e diálogo de saberes. O trabalho a ser desenvolvido durante o processo de investigação doutoral, com base num enfoque sócio-histórico e técnicas de investigação de carácter explicativo. Os hallazgos permitiram estabelecer um sistema de integração dinâmica entre o conceito de cidadania, o papel da escola na sociedade, a participação activa do Estado e as suas características relevantes na educação, a partir da definição do conceito de cidadania geral, o Estado Social de Derecho e Re-significação da Escola desde a Comunidade.

**Palavras-chave:** Interdisciplina, cidadão complexo, re-significação do tecido social, relação escola-comunidade.



## Introducción

Este trabajo integra sistémica, dialógica e interdisciplinariamente los conceptos de re-significación de tejidos sociales y ciudadanía compleja, desde la unión dinámica entre las relaciones sociales, culturales y ecoformativas emergentes en el contexto del Estado Social de Derecho y sus conceptos fundamentales. Su naturaleza de reenlace de las dimensiones y acciones sociales y culturales en los actores, incide significativamente en el desarrollo de los estados de consciencia y acción, configurando un conglomerado de elementos esenciales para su consolidación (Silvera, 2017a, p. 96).

Todo ese entramado implica el desarrollo de un nivel de integración social cuya base es el diálogo de saberes (Nicolescu, 1987, p. 2) orientado hacia lo social, lo humano y la consolidación de una verdadera ciudadanía justa y responsable. Frente a ello, surge la dificultad del sistema educativo para promocionar y fomentar la ciudadanía, regulada por el Estado y articulada por el Ministerio de Educación (MEN, Ley 115 de 1994; MEN, Ley 30 de 1992), frente a la gestión de conocimientos y la apropiación social de valores, principios y posturas de la ciudadanía como elemento definitorio en la formación de seres humanos complejos e interdisciplinarios (Silvera, Pineda, Pérez, y Salazar, 2016; Alonso, 2009; Maldonado, 2017).

Este trabajo implica la visibilización de factores que materializan la cultura ciudadana desde su compromiso con la formación, y la concreción de un sistema social que asuma la toma de decisiones de cara al bien común, la justicia y la equidad. Así, la capacidad de gestión y puesta en marcha de una nueva mirada de la realidad, desde un enfoque complejo e interdisciplinar, implica la participación activa de los actores en la construcción de un sistema educativo suficientemente robusto como para establecer la proyección de sus ciudadanos, y definir sus perfiles y competencias para la convivencia sana y pacífica (Silvera, Corredor, Bermeo y Van Son, 2016).

Por ello la ciudadanía compleja y su resignificación de tejidos promueven un Estado Social de Derecho, una asociación dialógica en donde virtuosamente el maestro y el estudiante aprenden bajo una lógica común: la construcción y la gestión de la educación, a partir de criterios de emergencia y tendencias sociales (Silvera, 2016, p. 12) conducentes a transformar los estados de acción y consciencia de los sujetos, cuya responsabilidad es la de crear valor

social y construir, sistémicamente, posibilidades interdisciplinarias de cambio y mejora de las relaciones escuela-sociedad-Estado, religando la educación y la sociedad a partir de los contextos éticos y ciudadanos de su práctica.

En consecuencia, un sistema educativo visiblemente estable genera una idea definitoria de las relaciones entre el ser y los procesos formativos de la sociedad, dando como resultado una movilización de los entornos educativos, con énfasis en la re-significación del concepto de “ciudadanía” y en el rol de la escuela-comunidad dentro y fuera de las prácticas pedagógicas.

### Materiales y métodos

La investigación se ubica en el marco del paradigma emergente, sobre la base del enfoque complejo, a través de la reflexión crítica y de la investigación-acción compleja e interdisciplinaria (IACI) (Silvera, 2016, p. 49), y su dinámica de trabajo colaborativa con la etnometodología (Huertas, 2016, p. 63).

Se propone un emergente epistémico sobre la base de las relaciones y conexiones de estos enfoques metodológicos (diálogo entre el paradigma socio crítico y el paradigma emergente). El estudio hace énfasis en los procesos de transformación y reenlace de las categorías, al tiempo que se establecen criterios de apropiación social, transferencia y transformación de los estados de consciencia y acción (Fals, 1986), como parte de la incorporación del ciudadano en la sociedad moderna, compleja e interdisciplinaria.

La población objeto de estudio se ubica en dos regiones colombianas (Caribe y Central), a las cuales se les aplicó una serie de técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo (grupos focales, grupos de discusión, talleres, actividades de trabajo social, observación no participante), dando como resultado tablas de análisis de contenidos, las cuales se sistematizaron a través de redes semánticas, emergentes conceptuales y modelos teóricos, para proponer nuevas formas de pensar y percibir la realidad de la formación ciudadana a partir de sus complejidades y posibilidades de re-significación del tejido de la sociedad.

### Modelos aplicables

Este proceso de interacción se estructuró sobre la base de un proceso reflexivo establecido por Silvera (2016), que consiste en la “incorporación de principios complejos, cuya puesta en escena en los sistemas y subsistemas de interacción y cambio social de las comunidades estará mediada por procesos y nuevas lógicas de acción religante del tejido comunitario (CI)” (p. 52), razón por

la cual se relacionan los entretejidos pedagógicos, didácticos y curriculares de la vida en comunidad.

### Resultados

Se redefine el concepto de ciudadanía desde las acciones establecidas en los horizontes institucionales de las escuelas y de la nación misma. La configuración de una ciudadanía compleja e interdisciplinaria se presenta como escenario dialógico que fomenta el desarrollo cognitivo, formativo y ético de los tejidos de la sociedad, en donde la escuela es protagonista, siendo el elemento de mediación y acompañamiento que facilita la gestión de nuevas lógicas del pensamiento y la acción, para la cooperación y convivencia sana y pacífica.

En consecuencia, las tendencias y tensiones que se dan, entre el entretejido de las relaciones y conexiones sociales, permiten la construcción de una estructura funcional entre el maestro, el estudiante y la sociedad que permite la subsistencia de valores y principios capaces de llegar a definir el rumbo de la vida social y comunitaria en el Estado Social de Derecho.

La necesidad de un currículo educativo ético (Jelin, 1997), consciente, moral e interdisciplinario, pone de manifiesto la emergencia de una ciudadanía mundial, que desarrolla un espíritu democrático, un sujeto que se soporte en sus ideales y función social, capaz de reconocer la estructura democrática de su contexto y de tener las competencias y habilidades necesarias para ser ciudadanos del mundo. Este contexto de desarrollo supera la permeabilidad de la sociedad hacia la guerra y el conflicto (armado o no) promoviendo la cultura de la paz y la reconciliación para la sostenibilidad de la justicia y la equidad.



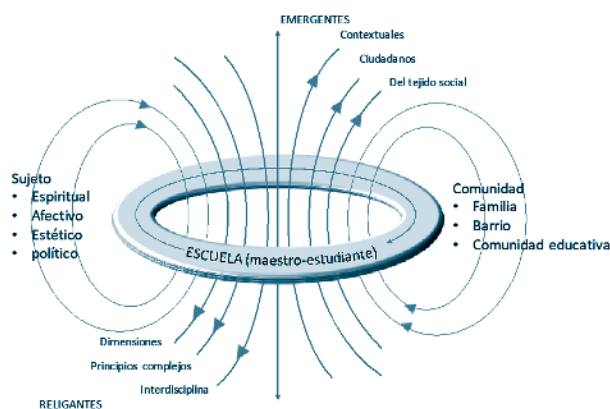
La educación compleja e interdisciplinar para la paz y el respeto del ciudadano, y su rol en el Estado, configura un contexto de mediación interdisciplinar en donde la familia y la comunidad se entretejen en un escenario de intersubjetividades de cara al bien común (Silvera, 2017b). En este sentido, Silvera (2016) expone la posibilidad de modelación social, que surge entre el concepto de ciudadanía y participación de la escuela en la comunidad, desde el sentido de las complejidades de la realidad social y cultural del contexto.

Cada uno de los actores en la formación social y ciudadana se vincula con los demás a través de lazos éticos, morales, políticos y culturales, capaces de sostener, a través del trabajo colaborativo, las lógicas comunes de gestión del saber social, académico y popular, soportándose en el rol protagónico de la escuela y su lógica dialógica e interdisciplinar.

Todo interés y participación responderá a las tendencias y emergencias de los sistemas y modelos de formación, pues los campos de acción y la confluencia de intereses marcan la pauta en las acciones de cambio, desde los elementos que constituyen la escuela, hasta las estructuras que soportan la sociedad (Proigogine, 1996). A continuación se expone la forma como se estructura un bucle, de naturaleza en espiral-virtuosa, entre el sujeto y la sociedad (Figura 1).



Figura 1. Bucle de la ciudadanía en contextos complejos e interdisciplina- res de re-significación de tejidos sociales



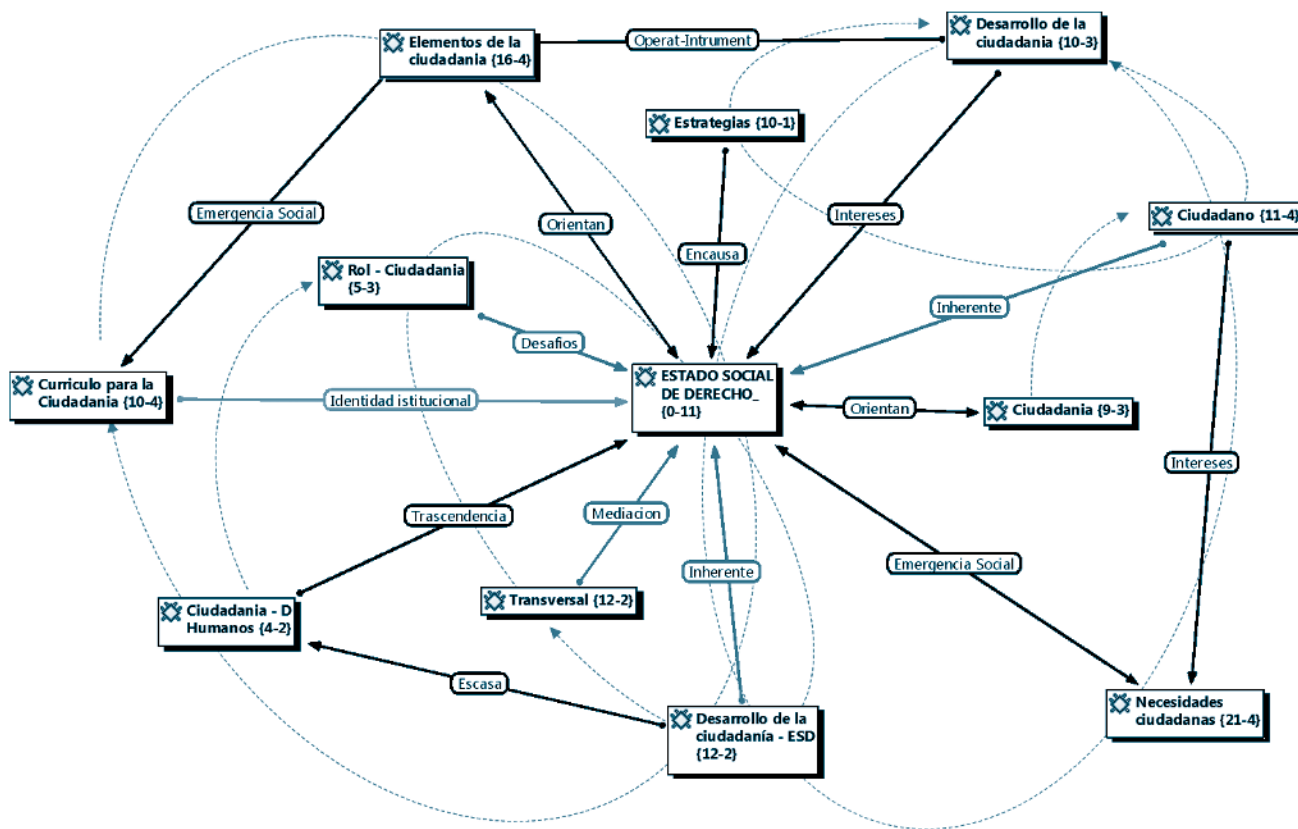
Nota. Adaptación del modelo Serway et. Al, 2007 en Silvera, 2016

El diálogo entre sujeto-escuela-comunidad posibilita la acción “religante” de la ciudadanía, a partir de las complejidades de la convivencia y el establecimiento de la cultura de paz, justicia y equidad; es decir, se generan nuevas lógicas de interacción que gestionan la construcción de contextos emergentes, cuya base fundamental es la ética, la moral y los buenos hábitos ciudadanas, consecuencias de valor y significación de las prácticas interdisciplinarias que se insertan en la sociedad a través de la formación en la escuela y la vida social.

En efecto, existen acciones y relaciones que subyacen en los tejidos de la sociedad, fenómenos que terminan siendo un axioma en la gestión del saber popular, su empoderamiento y la redefinición de los estados de consciencia y acción del ser. No obstante, este tipo de descriptores no pueden llegar a definir el rumbo de la vida, ya que es el sujeto, y su relación con el ecosistema, el que mediante su integración dialógica propicia el avance o retroceso en relación con sus aspiraciones y necesidades, lo que significa un verdadero cambio en la lógica de orientación de las acciones para la transformación de tejidos sociales.

La siguiente grafica presenta los tejidos entre relaciones y conexiones de la ciudadanía con el ser, en contextos de desarrollo social de cara a la “religación” y sus emergentes.

Figura 2. Relación entre pensamiento complejo y educación con énfasis en ciudadanía



Nota. Fuente: Huertas, 2016, p. 141

La educación juega un papel fundamental a la hora de establecer las visiones propias de la sociedad y del sujeto (ética, moral, política, entre otras), lo cual implica un conocimiento emergente, permanente y virtuoso, desde la escuela para la sociedad. De este modo, la construcción del saber y ciencia desde la educación posibilita fortalecer la esencia entre relaciones sociales y conocimientos (Campechano, 2005), facilitando la gestión de un contexto educativo capaz de formar inter y transdisciplinariamente para la vida.

Los protagonistas del proceso de formación (maestro-estudiantes-Estado) deben apostar por el trabajo cooperativo, potenciando las estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los valores humanos se consoliden, generando un cambio significativo en la gestión del conocimiento. Es entonces la interacción entre la creatividad, los deseos y asumir una postura crítica frente a la crisis, junto a lo interdisciplinar, la que permite la consolidación de la estrategia emergente con enfoque complejo, para abordar las tensiones

entre convivencia y naturaleza humana, cuya base estructural es la responsabilidad social y la equidad.

En suma, lo alterno en la solución de las situaciones de tensión, conflictos y/o situaciones de crisis, dentro y fuera de la escuela, debe ser asumido desde su condición de evento propio del caos, por cuanto se deben buscar opciones emergentes que estabilicen el sistema social y sean capaces de poner en práctica el potencial del ser, buscando la armonía, la paz y la equidad social.

## Discusión

La sociedad moderna exige del ciudadano un grado de sensibilidad para definir con certeza las acciones que se derivan de sus manifestaciones de ciudadanía y control político. En este orden de ideas, la educación posee una valiosa carga ideológica que puede generar un contexto de interacción estado-sociedad, capaz de redirigir el sentido de la vida y de la relación del sujeto en comunidad (Cortina, 2005; McLaren, 1993).

Tales tensiones suponen un sistema formativo equilibrado, de cara a las fluctuaciones y emergentes “religantes” de la realidad social y cultural, haciendo surgir, como consecuencia de la relación del ciudadano complejo, el Estado y la escuela como un contexto simbólico sostenible y sustentable (Horkheimer, 1985), que busca de cierta manera exteriorizar un sentimiento comunitario (Castoriadis, 2013) y empoderar una serie de caracteres, principios y valores que definan positivamente al sujeto.

Todo este entretendido se soporta en la problemática redundante de la ausencia de valores relacionados con la formación de ciudadanos integrales; ejemplo de ello son los contextos de conflicto y posconflicto, como el de Colombia y su actual sistema de refrendación de los acuerdos de paz, aprobados entre el Gobierno Nacional y el grupo guerrillero de las FARC-EP, que supone una idea general de aspiración a una cultura de paz y reconciliación, en procura de la construcción de sociedad estable y duradera.

No obstante, las dicotomías propias de la reflexión, y las posturas críticas y hermenéuticas de la sociedad, dan paso a un sistema de valoración que exige del ciudadano competencias y habilidades reflexivas (Calle, 2015), las cuales solo el sistema educativo y la relación compleja e interdisciplinar de la sociedad y la escuela pueden llegar a dirimir.

Siguiendo con el ejemplo, y más allá del marco de negociaciones de paz en la Habana (Cuba), iniciadas desde 2012, es evidente la necesidad de generar cambios significativos con un enfoque de paz, que puedan determinar las soluciones alternativas a los conflictos diarios del ciudadano común (Rivas, 2016).

Reflejo de esta relación entre lo teórico y lo práctico el Estado propone la creación de una Cátedra de Paz en los distintos niveles educativos (Ley 1732 de 2014), con el ánimo de garantizar la cultura de paz en el país. Sin embargo, la incorporación de esta estrategia no logra un cambio significativo real, aún mediante la implementación de diversas estrategias curriculares para facilitar el desarrollo de una práctica pedagógica dinámica y participativa, razón por la cual sus emergentes pedagógicos y didácticos se hicieron insuficientes.

Esto originó una tensión entre la normatividad, la realidad social del maestro y el sujeto objeto de formación ciudadana, por lo que se hace necesario el diseño de una estructura funcional de carácter sistémico, complejo e interdisciplinar que logre estrechar las brechas entre lo teórico y lo práctico, en relación con la formación en valores y su concreción en la ciudadanía de cara al Estado Social Derecho.

## Tejidos sociales complejos: entre lo fundamental y lo esencial para la vida y la sociedad

La sociedad y sus tejidos corresponden al elemento fundamental del desarrollo de un país. Asumirlos como elementos estructurales permite el desarrollo de las comunidades a partir de su responsabilidad en la construcción de ciudadanía, cuya base operacional es la cooperación y la autorregulación.

Existen desafíos sociales, éticos, morales y normativos que exigen carácter del sujeto, una actitud frente a los retos de la gestión del saber y la ciencia, lo cual se materializa en la consolidación de una ciudadanía planetaria (Morín, 1999), en una relación causal del análisis integrador de las incertidumbres y certezas de la vida en sociedad (ciudadano responsable con su comunidad, consigo mismo y su contexto), uniendo lo desunido (p. 42) y motivando la consciencia sentipensante (Fals, 1986), generando un re-enlace entre la consciencia social y cultural de la sociedad, como mecanismo de cambio la realidad orgánica de la vida.

De este modo, la ciudadanía compleja y la formación ciudadana interactúan a través de los roles de estudiantes-curriculo-maestro, desde la ciudadanía y la gestión del currículo-complejidad-inclusión, desde la escuela y el ejercicio de la ciudadanía, lo que significa que cada una de las partes del todo formativo se integra en la formación ciudadana (Freire, 2006).

La vida de la escuela y en la escuela empieza a cobrar sentido mediante su impacto directo y contundente en el barrio, en los grupos, las comunidades, las asociaciones y en todo tipo de organización que exija del ciudadano un estado de valoración,





fruto de su juicio y responsabilidad frente al ecosistema y la incertidumbre que se genera entre la formación y la vida real (Correa, 2013).

En consecuencia, se entretienen universos de gestión, desarrollo y consolidación de la ciudadanía a partir del significado que cada sujeto le imprime a su acción en el mundo. Esto se ve claramente en los procesos de formación para la vida, la paz y la convivencia, pues son elementos sistémicos e interdisciplinarios de la relación estado-nación, que constituyen una mediación emergente y compleja del rol del ciudadano en la “religación” de la sociedad.

En suma, la auto, hetero y co-transformación de la sociedad y la escuela, surgen de las dinámicas de acción compleja de la práctica formativa dentro y fuera de ella (Kemmis, McTaggart y Nixon, 20013), lo que supone la existencia de un ser humano humanizado (Morin, 2002), herramienta esencial para pensar la sociedad y hacer ciudadanía.

## Conclusiones

Es necesario conocer y reconocer el valor significativo de la complejidad de la cultura y la ciudadanía en el Estado Social de Derecho, sobre la base de las posibilidades de transformación de los tejidos fundamentales, a partir del análisis de la realidad contextual de la escuela y de su rol en el desarrollo de la ciudad, el país y la región.

Las leyes, decretos, normas y/o preceptos que soportan el desarrollo de la educación en el país, demuestran que la búsqueda permanente de acciones para restablecer y posicionar el orden lógico de las cosas (convivencia sana y pacífica), aumenta el valor de la condición humana en la reflexión crítica del actuar instintivo del sujeto, dando como resultado el sostenimiento de la paz y la equidad a partir de la educación. En este sentido, Correa (2012) demuestra que la formación ciudadana debe estar sujeta a la ética global y de derechos humanos emergentes, aquellos que conducen al ser y facilitan la consolidación de la paz social y del equilibrio en el Estado.

Más allá de la simple relación lineal sujeto-objeto-contexto, está el diálogo de los saberes populares y científicos, de los cuales deviene la gestión de nuevos estados de consciencia y acción que facilitan la gestión de conocimiento, dentro de la cual se reconocen subjetividades (reconocimiento del otro), las influencias para la innovación ciudadana (individual o colectiva), y la consolidación de todos estos aspectos en la vida social y comunitaria, de cara a la consciencia integral y capacidades humanas para la convivencia y la equidad.

Esta dinámica viva de acción-participativa (AP) supone una intervención (I), la cual no solo permite el desarrollo de una hipótesis de trabajo, sino que exige del maestro un elemento estructural suficiente para incorporarse con su discurso vivo (CI), transformando las realidades desde su quehacer, más allá de la idea del quiero ser y querer, concretando la idea del pensamiento crítico y mediante el cambio permanente (Silvera, 2016. p. 113).

Entonces la educación se debe apuntalar sobre los pilares de la formación ciudadana, el conocimiento emancipador, la especialización de saberes y la superación de obstáculos epistemológicos que conducen al reduccionismo y linealidad en las reflexiones sobre los hechos sociales. Maestros y alumnos deben surgir como emergentes inter y transdisciplinares del desarrollo histórico de los contextos. De este modo, la realidad social, que en la formación debe ser un estado de conciencia crítica para la transformación social y humana, será capaz de generar incertidumbres y respuestas en contexto, a partir de la multiplicidad de manifestaciones de los asuntos humanos. Así, será necesario:

- Reconocer la legitimidad del sujeto en sociedad y de su rol protagónico en la escuela.
- Entender la investigación educativa como un proceso reflexivo que va más allá de un sistema de diagnósticos de estados de conductas, acciones y planes de mejora en función de una estructura o lineamientos.
- La base de la educación en sociedad debe ser la autorregulación, emergente “religante” de las buenas prácticas y la vida en sociedad.
- Los ambientes educativos deben propiciar la flexibilidad, la inter y la transdisciplinariedad, para poder impactar virtuosamente en el diálogo del ser humano y su condición social humanizante.

Todo ello consolida la escuela como factor diferenciador de las personas en sociedad, entendiendo a esta última como el contexto formativo que puede llevar al sujeto a la convivencia y a la paz social; es decir, más allá de la infraestructura de la escuela está la vida como escuela para la re-significación social.

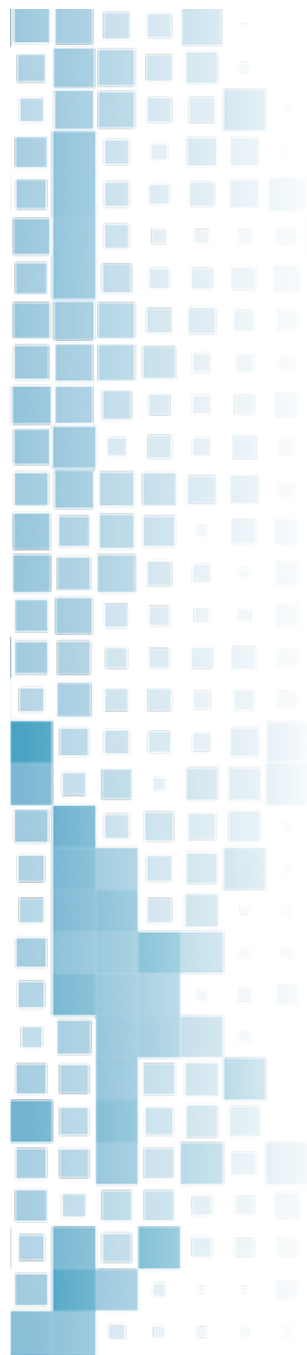
El sistema educativo debe caracterizarse por desarrollar y contener interacciones vinculadas a la transformación de las realidades socioeducativas (Huertas, 2016, p. 102), teniendo en cuenta los valores y caracteres que adquiere cada sistema educativo respecto al tipo de estado y sociedad en la cual se inserta.

En consecuencia, es necesaria una noción “religante”, compleja e interdisciplinar de la ciudadanía, para fortalecer la dinámica los sistemas y subsistemas educativos, en tanto posibilita las re-organizaciones y transformaciones ajustadas a cada realidad.

## Agradecimientos

Esta publicación articula compleja e interdisciplinariamente los resultados de las investigaciones doctorales de los autores, quienes apoyaron al Grupo ReleduC (COL0137547), adscrito al Doctorado en Ciencias la Educación de la Universidad Simón Bolívar, dependencia a la que se le agradece todo el empeño y dedicación para la proyección de nuevos doctores para las regiones. Así mismo, se extiende un reconocimiento al trabajo interinstitucional de los grupos de Derecho (COL0088246/ COL0162423) y Escuela de Derecho Penal “Nullum Crimen Sine Lege” UN (COL0078909).





## Referencias

- Alonso, R. F. (2009). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Calle, D. (2015). Cerebro y sujeto: una producción biopsicosocial. *Pensamiento Americano*, 8(15), pp. 99-107.
- Campechano, J. (2005). *El pensamiento complejo y el pensar lo educativo*. Obtenido desde [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_274/a\\_3555/3555.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_274/a_3555/3555.htm)
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: emergencia y religantes de la educación del siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Cortina, A. (2005). *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. San Pablo: Edicoes Loyola.
- Fals B., O. (1986). *Historia doble de la Costa (Vol. 4)*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Horkheimer, M. (1985). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Bogotá: Planeta-De Agostini.
- Huertas, O. (2016). *Complejidad de la educación ciudadana en el estado social de derecho en Colombia*. Disertación doctoral. Universidad Simón Bolívar. Colombia.
- Huertas, O., Mira, L., y Silvera, A. (2016). Emergentes conflictivos y desobediencia civil en las cárceles colombianas, miradas interdisciplinarias. *Advocatus*, 13(26), pp. 93-106.
- Huertas, O., Trujillo, J., y Silvera, A. (2015). Perspectivas de los derechos humanos y la libertad en contextos de sistemas penitenciarios. *Análisis Político*, 28(84), pp. 115-134.
- Jelin, A. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*, Año 3, No. 7, p. 189.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New York: Springer Science & Business Media.
- Maldonado, C. (2017). La extraña idea del desarrollo. Genealogía de un concepto. *Pensamiento Americano*, 10(18), pp. 144-160.
- McLaren, P. (1993). Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*, 7(1), pp. 118-146.
- MEN. (1992). *Ley por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, Ley 30, 1992*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1994). *Ley por la cual se expide la Ley General de Educación, Ley 115, 1994*. Bogotá: MEN.
- Meza, H., Silvera, A., Pineda, M., Páez, J., y Vanegas, L. (2015). Acceso ciudadano en la justicia como ejercicio dinámico de publicidad y contradicción, mediante estrategias garantes del debido proceso (acceso digital de pruebas). *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), pp. 163-165.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. París: Seuil.
- Morin, E. (2002). *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina.

- Nicolescu, B. (1987). *The transdisciplinary evolution of learning*. Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Obtenido desde <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret>. P. 2
- Proigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Bogotá: Andrés Bello.
- República de Colombia. (2014). *Ley Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en Todas las Instituciones Educativas del País, Ley 1732, 2014*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Rivas, J. (2016). Liderar la guerra, liderar la paz. Estilos de liderazgo en Colombia (1982-2014). *Pensamiento Americano*, 9(16), pp. 27-44.
- Silvera, A. (2016). *Resignificación del tejido social en la relación escuela Comunidad*. Disertación doctoral. Universidad Simón Bolívar. Colombia.
- Silvera A. (2017a). Experiencias de formación ciudadana en la educación básica: resignificación de la relación escuela-comunidad. En González, J. (Coord.), *Educación Emergente, El paradigma del Siglo XXI* (pp. 90-101). La Paz: Prisa.
- Silvera, A. (2017b). Ecosistemas y ecoformación: Perspectivas para una sociedad sostenible y sustentable. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1) pp. 11-12.
- Silvera, A., Arboleda, A., y Saker, J. (2015). La conciliación, herramienta de interdisciplinariedad para exaltar la cultura de acuerdos en la solución de conflictos en Colombia. *Justicia Juris*, 11(2), pp. 89-99.
- Silvera, A., Corredor, A., Bermeo, H., Ramírez, C., y Van Son, N. (2016). Centros de desarrollo empresarial zonal: experiencias significativas de desarrollo sostenible en Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2).
- Silvera, A., Corredor, A., Pineda-Carreño, M., Pérez, H., y Salazar, R. (2016). Resignificación del tejido social: formación de ciudadanos eco-lógicos a través de la integración dinámica de las neurociencias. *Producción + Limpia*, 11(1), pp. 129-140.
- Silvera A., y Saker, J. (2016). Convivencia ciudadana y seguridad: Barrismo social como escenario para la resignificación de la realidad juvenil del distrito de Barranquilla. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(2), pp. 103-126.





# Reforma de políticas educativas, esperanza para las nuevas generaciones latinoamericanas

Educational policy reform, hope for the new latin american generations

Reforma da política educacional, esperança para as novas gerações da latinoamericano

José Ancízar Rodríguez Gámez

José Ancízar Rodríguez Gámez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Docente, Área de Humanidades, Colegio Gabriel Betancourt Mejía, IED, Secretaría de Educación del Distrito. Magíster en Informática aplicada a la educación, Universidad Cooperativa de Colombia; correo electrónico: joancizar7@yahoo.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente escrito hace un recorrido por la globalización neoliberal como fenómeno determinante de las políticas educativas de Estado en los países de América Latina durante los últimos años; analizando la calidad y la cobertura, como metas para superar las desigualdades propias de los países en vía de desarrollo, y la tan anhelada reforma educativa, que demandan los pueblos de la región, en la cual algunos ven una gran oportunidad y otros una utopía o distractor imposible de alcanzar, que mantiene el statu quo en la región.

**Palabras clave:** Globalización, neoliberalismo, América Latina, reformas, esperanza.

### Abstract

This paper makes a tour of neoliberal globalization as a determining phenomenon of State educational policies in the countries of Latin America during the last years; analyzing quality and coverage, as well as the goals to overcome the inequalities of the developing countries, and the long-awaited educational reform, demanded by the people of the region, in which some see a great opportunity while others see an utopia or an impossible to reach that maintains the status quo in the region.

**Keywords:** Globalization, neoliberalism, Latin America, reforms, hope.

### Resumo

Este artigo faz um tour da globalização neoliberal como um fenômeno determinante das políticas educacionais do Estado nos países da América Latina nos últimos anos; analisando a qualidade e cobertura, como metas para superar as desigualdades dos países em desenvolvimento, e a tão esperada reforma educacional, exigida pelos povos da região, em que alguns vêem uma grande oportunidade e outros uma utopia ou um impossível alcançar o disfarce que mantém o status quo na região.

**Palavras-chave:** Globalização, neoliberalismo, América Latina, reformas, esperança.



## Introducción

La globalización impuesta en los países llamados del “Tercer mundo”, en medio del capitalismo salvaje, ha recibido críticas desde diversos ángulos, las condiciones del mercado mundial imponen su ritmo; sin embargo, aunque hay coincidencias como una mayor inversión en educación de parte de los gobiernos, no hay conformidad con los resultados. Ante esta realidad corresponde a los diferentes actores del sistema educativo de cada país adoptar posiciones concertadas, erradicar la corrupción, buscar una mayor inversión del Estado y unas líneas de acción claras, para que la globalización y sus políticas post neoliberales sean las que dignifiquen la vida de nuestros pueblos latinoamericanos.

Los cambios que se producen en busca de pronto resultados apuntan a aumentar la calidad en la educación, algo muy difícil de alcanzar en el corto plazo, lo que ha generado una constante frustración de los gobiernos que han venido centrando sus esfuerzos en la ampliación de la cobertura en las instituciones educativas estatales; por tanto, no es extraño que la educación privada tome la delantera en materia de calidad, excepto en contados casos como el de Colombia, con la educación superior, puntualmente con la Universidad Nacional, que figura siempre en los primeros lugares al lado de prestigiosas y reconocidas instituciones privadas.

Las reformas son factibles y presentan dificultades grandes que requieren de inteligencia y del ejercicio de la justicia distributiva. De estas experiencias se tienen lecciones y moralejas que no se tenían, pero aún falta mucho para conseguir el fortalecimiento de la educación que los pueblos reclaman y que los individuos esperan para mejorar sus niveles de vida, pero además es importante que estas tan publicitadas reformas sean poco más que un sueño y pasen de lo utópico a lo real.

## La globalización y sus relaciones con la educación

La globalización se impuso en los países subdesarrollados, o del Tercer mundo, como una política generalizada en medio del capitalismo salvaje. Hoy nadie se atreve a dudar de su existencia, pero sí le hacen muchas críticas desde diversas perspectivas. Desde la óptica educativa la globalización presenta visiones que se acercan y difieren tanto como matices existen acerca de la interpretación del término “Educación”. Sin embargo, las



condiciones del mercado mundial imponen su ritmo, como se observa en el texto: *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual* (Gorostiaga y Tello, 2008).

Pese a que hay conceptos similares en los tratadistas estudiados por Gorostiaga y Tello, se destaca que “ninguna perspectiva se muestra conforme con los resultados de las reformas educativas implementadas en la región en los últimos años” (2008). La respuesta a cuál es la dirección que las políticas y prácticas deben tomar en el actual contexto global difiere de acuerdo con cada uno de los puntos de vista y, más allá de un aparente consenso en la necesidad de invertir más recursos en el sector educativo, se enfatizan distintas medidas: el establecimiento de mecanismos de medición de resultados y de rendición de cuentas (Perspectiva economicista); el desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías de la información (Perspectiva de la inserción imperativa e integracionista); el respeto de la diversidad socio-cultural y la formación de sujetos críticos (Perspectiva humanista); y la promoción de la democratización educativa (Perspectivas críticas y de la mundialización alternativa).

Una visión panorámica de la metodología de cartógrafos sociales, permite señalar que en las dos últimas décadas se presentaron cambios en las políticas educativas de los países de América Latina, que no se pueden calificar de radicales, pero: “que podrían asociarse al agotamiento del neoliberalismo como modelo de desarrollo y al surgimiento de una globalización post-neoliberal” (Gorostiaga y Tello, 2008).



Si existe tal agotamiento es porque las viejas estructuras del modelo capitalista se han debilitado y de sus propias entrañas deben comenzar a brotar las soluciones a los problemas que suscitaron. Es por tanto necesario profundizar desde la investigación para determinar los males que padece ese modo de producción, que hizo del capital su columna mayor y desconoció la dignidad humana que los renacentistas reclamaron con tanta vehemencia. Para cumplir con tales propósitos el instrumento más adecuado es la educación. Pero si ésta no es lo suficientemente fuerte y sana resulta el remedio más peligroso que la enfermedad.

En consecuencia, se debe buscar y revisar el modelo pedagógico para adecuarlo a las necesidades de los grupos humanos que ven en la educación el camino a seguir. Lamentablemente, una mirada rápida a las prácticas educativas y a sus resultados pone de manifiesto que la educación en los países de América Latina y el Caribe padece trastornos que denuncian su enfermedad congénita.

En tal estado, el espectador que desea mejorar el presente para incidir en el futuro soñado se queda sin saber qué hacer y qué camino tomar, pues el paciente se está muriendo y la medicina resulta inocua. Sin embargo, es necesario, para no pecar de conformistas, o lo que es peor, de indiferentes, enfocarse en algún tópico de los problemas e intentar alguna solución. De lo contrario, leer estos documentos y no actuar sería una clara demostración de la pérdida de la cordura y la falta de compromiso como ciudadanos y docentes.

Para abrir alguna brecha en esta intrincada selva de incertidumbres se hace indispensable tomar partida en el debate y expresar algunas ideas que lo enriquezcan. Para comenzar, se puede afirmar que la globalización es tan antigua como los primeros imperios. El helenismo es un claro ejemplo de globalización; donde Alejandro de Macedonia ponía su pie, imponía su manera de pensar y de sentir. Todos debían hablar el idioma griego y los progresos sociales y culturales de Atenas se estandarizaban en los pueblos que el macedonio sometía.

Igual proceso se repite cuando Roma asumió el liderazgo del mundo antiguo; con la conversión del imperio romano al cristianismo la homogeneidad espiritual se hizo real. En la Edad Media, Carlo Magno nuevamente repitió el proceso de los anteriores imperios. La escuela, más que la espada, fue el elemento cohesionador para integrar los diferentes pueblos. En la modernidad otro tanto hacen España e Inglaterra. En la actualidad Estados Unidos, Japón y China se esfuerzan por estandarizar el planeta, y para este propósito se apoyan en las tecnologías de la información y el conocimiento, y en las organizaciones mundiales como el BM, ONU, UNESCO, FMI, donde tienen gran influencia en la toma de decisiones.

Este rápido recuento histórico permite decir, en segundo lugar, que la globalización favorece a los poderosos que la dirigen, mucho más que a los pueblos que en la periferia la acogen para no disgustar a las potencias y mantenerlas como aliadas, o porque ante la avalancha de hechos no pueden hacer nada para defenderse.

Pero al mirar la globalización desde la perspectiva educativa no se puede menos que buscar los puntos que las unen y los que las separan. La educación es el instrumento ideal para sostener la reproducción de las condiciones de mundialización y perpetuarla mediante la enseñanza de los hábitos globalizadores a las nuevas generaciones. Además, la educación no es tan intangible como algunos imaginan, y sí representa un gran valor económico para los países desarrollados: “Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO” (Díez, 2007, p. 307). Gracias al conocimiento, la cultura, la investigación, la tecnología y la ciencia, esos pueblos han llegado a la posición que hoy ostentan con orgullo y que les permite su nivel de vida y prosperidad. En tal sentido, existe una serie de problemas, repercusiones y consecuencias que la globalización, a través de su negativa influencia, está planteando a la educación:

- Reconfiguración según las demandas y las leyes del mercado: privatización, falta de financiación de la educación pública, pérdida de soberanía del Estado sobre la misma, presión evaluativa y competitividad, transformación de los centros educativos en empresas y de la educación en una mercancía, y políticas educativas que responden a los intereses laborales y del mercado.
- Conversión en una fuente de desigualdad y exclusión social: acceso restringido a determinados centros y tipos de educación según recursos económicos o humanos, reproducción, aparición de un *ranking* de centros según resultados y de una libre competencia entre los mismos, precarización y guetificación de la enseñanza pública, fomento del individualismo, el conformismo, la competitividad, la excelencia y externalización del fracaso.
- Transformación en una herramienta de control: reproducción del nuevo orden mundial, manipulación y control del currículo, modificación de los valores y del pensamiento, fomento de la capacidad de adaptación y asimilación a los cambios, y destrucción del pensamiento crítico en favor del único.
- Convergencia internacional: en la dimensión curricular, estructural, de la administración y gobierno de la educación y de las políticas educativas (Sánchez y Rodríguez, s.f.).

Como la globalización es un fenómeno que se impuso en el nuevo orden mundial, es indispensable que los profesores la analicen en clase y los estudiantes tomen conciencia de las ventajas y desventajas que presenta para sus respectivos países. Así como también es necesario que la universidad desarrolle investigaciones que faciliten la mejora continua de los procesos productivos, para hacer más competitivas las empresas y mercancías de las economías de estos pueblos de América Latina y el Caribe. Hoy, más que nunca, se hace fundamental que los profesores se cualifiquen y enseñen a sus estudiantes a ser críticos, que tomen textos y aparatos tecnológicos con la precaución propia de quienes saben que hay algo oculto y peligroso en ellos, y que se debe descubrir para evitar sus efectos nocivos.

El currículo debe ser más democrático, práctico y coherente con las necesidades vitales de la nación a la que se pertenece; pero esta exigencia no debe obstaculizar el ejercicio de la solidaridad. La institución educativa debe fortalecer los proyectos transversales en formación ciudadana, ética y valores, para evitar la manipulación de los procesos y de los organismos de participación democrática, para así contribuir a la erradicación de la corrupción que evapora los erarios públicos. El Estado debe aumentar el porcentaje de inversión en educación si desea que sus ciudadanos sean más competitivos en las evaluaciones internacionales y en los mercados laborales del mundo.

Por su parte, la familia debe refundarse para asumir su responsabilidad de multiplicadora de valores y principios que construyan comunidades emprendedoras y personas libres, dignas y amantes de la investigación, la lectura y la naturaleza. Solo si se siguen líneas de acción claras y prácticas en todos los sectores de la economía, política y educación de los países en desarrollo, se puede decir que la globalización es un fenómeno que dignifica la vida de los pueblos.

### Calidad y cobertura

Aunque en América Latina los cambios impuestos por la globalización han sido calificados de significativos, no han logrado satisfacer las expectativas de los gobiernos que los han adoptado como política educativa, por sugerencia de los organismos multilaterales. En cuanto a cambios comunes que identifican a todos estos países, y a sus reformas educativas de las últimas décadas, es posible destacar elementos como la calidad y la cobertura. La primera ha resultado una meta difícil de lograr, y la segunda una ambición muy costosa a la hora de elaborar los presupuestos nacionales.



Sin embargo, no se pueden negar los esfuerzos que las naciones de América Latina han hecho para mejorar la educación de las nuevas generaciones. Así, Juan Carlos Navarro (2006), demuestra la preocupación de los gobiernos para evitar que la educación sea mirada como la cenicienta de sus políticas públicas. El documento, dirige su análisis a los actores principales del fenómeno, dejando en evidencia que muchos de los cambios que formulan las políticas educativas no pueden llevarse a cabo porque los educadores, organizados en sindicatos, son opositores y poco cooperan para conseguir los cambios estructurales que reclaman las naciones, porque priman sus intereses particulares sobre los de las familias y sus hijos, principales beneficiarios del sistema educativo. No obstante, se deduce de la lectura de Navarro que los gobiernos no valoran ni remuneran a los educadores como se debiera y de acuerdo con la delicada misión que desempeñan en la sociedad.

En este aspecto Chile constituye una excepción a la regla general. En los demás países de la región, incluyendo a Colombia, los educadores deben recurrir a la huelga y a la protesta para lograr los aumentos salariales. En 2015 la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, llevó a cabo una parálisis de las actividades académicas por cerca de 15 días: “Notamos dilación y falta de voluntad del Gobierno nacional en todos sus niveles para darle salida al pliego de peticiones que fue radicado desde el 26 de febrero”, indicó Over Dorado de FECODE en el último informe transmitido a los docentes del país. También dijo que el gobierno se comprometió a que el Producto Interno Bruto, PIB, para educación fuera el 7,5%, y en el Plan Nacional de

Desarrollo eso no fue una realidad. El incremento del PIB, respecto a 2014 fue de 5,7%, pasando de \$27,3 billones a \$28,9 billones, valor que representa el 3,8% del PIB nacional en 2014, es decir 3.7% por debajo de lo solicitado por los maestros. Cinco fueron las peticiones que conformaron el pliego:

1. Hacer efectivo el proceso de nivelación salarial.
2. Consensuar el nuevo modelo o sistema de ascensos y reubicación del nivel salarial de los docentes del Decreto Ley 1278 de 2002. Establecer un incentivo salarial para los educadores del grado catorce del Decreto 2277 de 1979, que tengan especialización, maestrías, doctorados o escrito un libro, proporcional a los tiempos de servicios acreditados, y un reajuste salarial para los docentes etnoeducadores.
3. Jornada única acorde con lo preceptuado en la Ley 115 de 1994 (infraestructura, dotación, relaciones técnicas de estudiantes por grupo, como lo establece la norma NTC 4595 de 1999 del Icontec), relación de números por docente y planes de actualización y perfeccionamiento para los mismos, alimentación, transporte escolar, salario profesional, etc.

- Implementación del preescolar de tres grados y el desmonte inmediato de la jornada única bajo la modalidad de tutores, desarrollada con el SENA, Bienestar Familiar y entidades privadas.
- Respeto a la planta docente habilitada sin tercerización.
- El incremento porcentual del PIB para la educación en el 7.5%, rescatando la fórmula de crecimiento de los recursos establecida con el situado fiscal.

4. Un servicio de salud digno, que se corresponda con el pliego de condiciones contratado.
5. Inclusión de los contenidos del pliego de condiciones de los contratos de salud en un acto administrativo que garantice su vigencia, permanencia y ajustes de acuerdo con las exigencias sanitarias y satisfacción de las nuevas necesidades.

Al final los afiliados de FECODE no quedaron satisfechos con las conquistas alcanzadas, aunque el gobierno incluyó estas peticiones en el Plan Nacional de Desarrollo aprobado por el Congreso de la República. Al respecto, vale la pena señalar que si bien la Constitución Política de Colombia señala que los derechos de los niños prevalecen sobre los de los adultos, el gobierno no está en capacidad de ofrecer educación gratuita para los primeros tres grados de preescolar. De esta manera, se observa que los

educadores perdieron una vez más la batalla frente a las decisiones del gobierno nacional.

Recientemente, a mediados de mayo de 2017 y hasta el 16 de junio, el Magisterio colombiano sostuvo el más prolongado cese de actividades de los últimos años, en el cual, según FECODE, se obtuvieron reivindicaciones que favorecieron la defensa de la educación pública, mejoraron el servicio de salud y dignificaron la profesión docente; Carlos Rivas, Presidente Ejecutivo del sindicato, dio parte de satisfacción en las bases y la mayoría de sus afiliados, pero advirtió sobre la mecánica de la situación: “Para alcanzar los objetivos de la protesta pacífica en Colombia el Magisterio debe hacer tres movilizaciones: una para presentar el pliego de peticiones; otra para negociar y una tercera para que se cumplan los acuerdos”.

Así, a los seis ejemplos de la formulación de la política educativa en países como Argentina, Brasil, Chile y México, se suma el de Colombia, cuyo panorama no es diferente “porque toca la esencia misma de la economía política de la educación: el establecimiento de incentivos y evaluaciones docentes” (Navarro, 2006). Los cambios que inciden directamente en la calidad de la educación son difíciles de lograr. Sus actores principales tienen muchas veces intereses opuestos y los sindicatos ejercen una presión mayor que la que pueden soportar los gobiernos en el proceso de formulación de políticas educativas. Los gobiernos optan por dedicar sus esfuerzos a la ampliación de la cobertura, es decir, aumentar los índices de matrículas en las instituciones educativas estatales. Con hechos fehacientes y argumentos que los hechos respaldan, Navarro (2006) afirma:

Esta incapacidad del Estado para celebrar acuerdos intertemporales tiende a redundar en sistemas educativos que dependen, en forma extrema, de reglas rígidas y definiciones institucionales intocables que no pueden negociarse, independientemente de que cambie por completo el entorno económico del sistema educativo.

En consecuencia, no es extraño que la educación privada, aunque más costosa, tome la delantera en materia de calidad, pero paradójicamente sus maestros son los peor remunerados en la región y no están organizados en poderosos sindicatos que hagan temblar las instituciones políticas establecidas. Entonces, ¿incide el aumento en los salarios en la calidad educativa? ¿falta compromiso en los educadores estatales?

Los gobiernos suelen tomar la cobertura como un indicador de calidad educativa, pero no debe ser así. Entrar al sistema educativo no garantiza el desempeño eficiente del estudiante. La calidad atañe a las estrategias que se desarrollen en los aprendizajes que

aseguren el desempeño eficiente en la vida laboral y cultural de la sociedad a la cual pertenece el futuro ciudadano. La educación de calidad debe trascender la escuela. Los proyectos pedagógicos deben ser transversales y prácticos, de tal manera que desarrollen talentos y creatividad en los estudiantes.

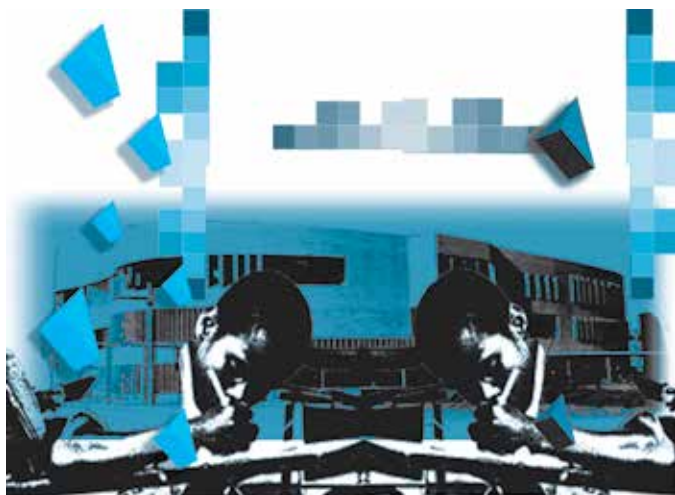
Niños y niñas deben aprender a ser más humanos y más productivos, deben desarrollar capacidades que los hagan altamente competitivos para enfrentar el azar comercial de la vida global, que cada día amenaza más a las naciones en desarrollo. Como bien dijera Marx, no basta con aprender a interpretar el mundo, es necesario transformarlo; resolver los problemas que el entorno y las situaciones diarias plantean. Llenar de significados las circunstancias para comprenderlas y convertir a cada ser humano en un generador de bienestar y riqueza que beneficie a todos y eleve la calidad de vida de las personas en campos y ciudades.

Aunque en las últimas décadas Colombia y los países de la región de América Latina han hecho esfuerzos para alcanzar una mejor calidad en la educación, reformando el currículo y capacitando a sus docentes, falta aún un gran acuerdo entre los actores de la comunidad educativa, maestros, directivos docentes, padres de familia y estudiantes. A pesar de que, como ya se dijo, existe de parte de los Estados de la región la preocupación por la mejora continua del sistema educativo y por ampliar la cobertura, los indicadores de calidad están bajos y es indispensable diseñar nuevas políticas educativas con el compromiso de todos los agentes que conforman el sistema educativo, para superar el anhelo y convertirlo en acción que conduzca a estas naciones a los escenarios ideales que sus pueblos reclaman.

## Reforma educativa: Oportunidad o utopía

A partir 1981 América Latina entró en una fiebre de reformas, no solo de su Estado de Derecho, es decir, de sus instituciones, sino también a lo que se consideró el mejor instrumento -la educación- para garantizar el progreso y la competitividad que exigía la globalización y la apertura económica. En Colombia, por ejemplo, en 1991 se expidió la nueva Constitución, y tres años más tarde se sancionó la Ley General de Educación, que tuvo, entre otras características radicales, el traslado de responsabilidades educativas a los departamentos y municipios.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional comenzó a implementar un sistema de evaluación que no solo incluyera a los estudiantes, sino a los docentes y a las instituciones educativas en todos los niveles. Además, las secretarías, departamentales y municipales, de educación, recibieron potestades para incrementar



la calidad y vigilar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras se comenzaron a implementar convenios con la educación privada para entregar instituciones educativas en concesión o subsidiar con recursos públicos a gran parte de los estudiantes de algunos colegios privados.

Lo anterior permite decir que en Colombia se han tenido en cuenta las tres líneas de reforma a las que alude Navarro (s.f.) en el documento *Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas*, quien las sintetiza así:

- Descentralización. Entendida como la transferencia de la responsabilidad del manejo de aspectos significativos del sistema educativo, desde el gobierno nacional hacia otros niveles de gobierno. En este punto se incluyen también los que pueden considerarse casos extremos de descentralización, como las reformas centradas en la autonomía escolar.
- Desarrollo de sistemas de evaluación. Entendidos como la institucionalización de sistemas para la medición de la calidad del aprendizaje en las escuelas y universidades, así como su utilización en la mejora de la política y el debate educativo.
- Alianzas público-privadas. Entendidas como asociaciones en las que la oferta privada de educación gana especial prominencia a través de algún proceso, a veces espontáneo, pero especialmente deliberado, de complementación con la acción pública en educación.

Navarro afirma que la primera, de descentralización, ha resultado muy favorable al analizar los resultados de los diferentes países de la región, especialmente en el caso chileno:

Las reformas iniciaron una dinámica de cambio que ha tomado un empuje propio. En un proceso de toma de decisiones en el que normalmente los sindicatos docentes y las autoridades nacionales eran los únicos participantes, ahora existe un tercer actor –los gobiernos subnacionales– con la fuerza necesaria para hacer sentir sus puntos de vista (Navarro, s.f.).

Esta descentralización ha favorecido a los países grandes, caso de México, al facilitar la gestión administrativa y estimular la autonomía de las instituciones educativas. Con la descentralización se pudo racionalizar mejor la inversión, lo cual ha favorecido el desarrollo institucional de Argentina y Brasil. Sin embargo, esta apología de la descentralización muestra su mayor lunar en el momento de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales, donde:

Las reformas de descentralización en América Latina no han podido resolver varias de las deficiencias fundamentales de la educación en la región. Entre éstas figura la baja calidad de los aprendizajes, que según toda la evidencia disponible se encuentra estancada y muy por debajo de los logros de los países de Asia oriental y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Navarro, s.f.).

Frente a esto, llama la atención que aunque los funcionarios educativos hoy disponen de información extremadamente valiosa, para marcar el rumbo de las políticas y establecer las metas, no la utilizan como se debiera y el debate educativo es liderado por los medios de comunicación, los empresarios, la oposición política y las asociaciones de familias o colegios privados. Esto demuestra que los educadores ceden su lugar a personas que, en muchos casos, no tienen la experiencia en el aula de clase y que sí están listos para criticar sin fundamento los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, que se basan en el desempeño de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lenguaje.

Las evaluaciones de desempeño de educación primaria y secundaria no se utilizan con igual eficacia que las de terciaria, siendo éste el talón de Aquiles de todo este esfuerzo (Iaies, 2003). Hoy existe abundante información acerca de qué tanto están aprendiendo los niños y jóvenes en las escuelas de América Latina, pero esta información sufre de: a) Subutilización, pues las bases de datos están disponibles muchas veces sin que sean adecuadamente explotadas desde el punto de vista de la investigación educativa; b) Falta de difusión, pues en ocasiones aquellos que se suponía iban a beneficiarse no la reciben, o la

reciben tarde y en un formato inadecuado; c) Inadecuación en su diseño a los propósitos originalmente declarados, como cuando se intenta ofrecer retroalimentación a las escuelas únicamente con estadísticas agregadas para toda la muestra, con un nivel inadecuado de desagregación; y d) Reacción política negativa, que impide un buen uso de la información recolectada, lo que suele suceder, o bien porque los resultados se distribuyen al público de manera inadecuada, o porque el gobierno toma la decisión de no revelar la información por no considerarla halagadora (Ravela, 2002) (Navarro, s.f.).

En lo que hay un acuerdo unánime es en destacar que la educación es la llave que abre las puertas de la competitividad de las economías latinoamericanas y en que, por tanto, se le debe prestar mayor atención y aportarle mejores recursos de los que se le viene otorgando. Así se expresan los principales líderes políticos, empresariales y sociales, y sus deseos han quedado estampados en las políticas educativas de las diversas naciones latinoamericanas. Existe entre ellos la firme convicción de que es “necesario mejorar la competitividad de la economía nacional y de que las inversiones en capital humano son críticas para este propósito en la economía global contemporánea” (Navarro, s.f.).

Una polémica que se alcanza a divisar entre líneas es la desatada en torno a la calidad en las instituciones educativas privadas, entre ellas mismas y en su relación con las públicas. Al respecto, Navarro (s.f.) se muestra a favor de las privadas porque dice que con pocos recursos se obtienen mejores resultados; tal vez olvida que en este caso las familias son las que deben asumir todos los gastos. Claro, resulta inadmisibles que con tanta inversión de los Estados los resultados sean menores en la educación que en las instituciones privadas.

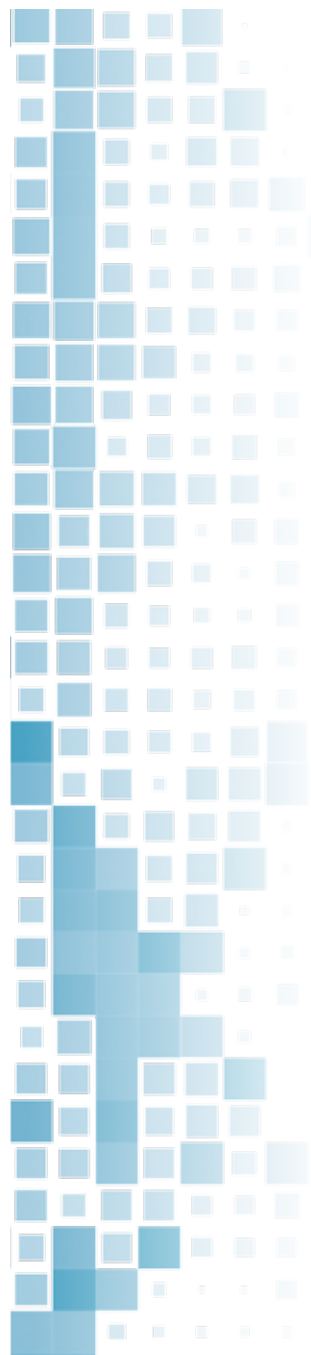
Usualmente, el esquema de gestión e incentivos en el que operan es diferente al de la escuela pública, dando como resultado directores más proactivos y con un margen de acción más significativo en la gestión de sus escuelas, mayor participación de padres y representantes en la marcha de la escuela, apoyos pedagógicos y ambientes normativos mejor establecidos y aplicados. Por otro lado, el tamaño de la escuela privada se encuentra generalmente restringido como consecuencia de la falta de capacidad de pago de familias que, aunque aprecian la calidad, no logran costearse este tipo de educación (Navarro, s.f.).

Otro aspecto que llama la atención es relacionado con los sindicatos de trabajadores de la educación, donde las reformas hacen depender su éxito de las preferencias de las organizaciones sindicales de maestros. Sin embargo, no se puede negar que faltan incentivos a la profesión para que muchos jóvenes vean en su

ejercicio vocación digna. Si los educadores actuales no defienden sus derechos seguramente el Estado, y la sociedad en general, terminarán vilipendiando a quienes hacen de la enseñanza su razón de vivir.

Sin el concurso de los educadores las reformas tienden al fracaso y, en algunos casos, el éxito se ha conseguido con mayor facilidad cuando, además de los maestros, se tiene en cuenta en los procesos la opinión de todos los estamentos de la comunidad educativa. A manera de conclusión, se puede afirmar que las reformas educativas recientes han fracasado. Así lo expresan los resultados educativos, se pueden calificar como buenas intenciones, pero en el fondo: “no consiguieron producir progresos claros en importantes problemas de la educación latinoamericana, particularmente su baja calidad. Se han aprendido algunas lecciones valiosas y específicas, y tal vez esto conlleve a una mejor comprensión de los problemas que aún debe enfrentar la reforma educativa” (Navarro, s.f.).

Las reformas son factibles y presentan grandes dificultades que requieren de inteligencia y ejercicio de la justicia distributiva. De estas experiencias se tienen lecciones y moralejas que no se tenían, pero aún falta mucho para conseguir el fortalecimiento de la educación que los pueblos reclaman y que los individuos esperan para mejorar sus niveles de vida. La educación debe ser liderada por el Estado, pero debe ser tratada en la academia y en la gestión administrativa como un asunto que atañe a todos los actores de la nación. A fin de cuentas, la educación conduce al futuro y el futuro es propiedad de los niños y jóvenes.



## Referencias

- Díez Gutiérrez, J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Gorostiaga y Tello. (2008). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*. Obtenido desde <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>
- Navarro J. C. (s.f.). *Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas*. Sin datos disponibles.
- Navarro, J. C. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*. Obtenido desde <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2036.pdf>
- Sánchez, P., y Rodríguez, J. *Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo*. Obtenido desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/3871Sanchez.pdf>



# Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación

Discursive conflict about education: neoliberals, critics and teachers in training

Conflito discursivo sobre educação: neoliberais, recentes e docentes em formação

Oscar Felipe Calderón Llanos



Oscar Felipe Calderón Llanos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Licenciado en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: oscallanos91@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El presente artículo expone una reflexión sobre el conflicto discursivo entre los representantes de la educación neoliberal y los defensores de la educación crítica en Colombia, señalando como consecuencia el desconocimiento del sujeto político en ciertos espacios de formación docente. El texto está dividido en cuatro partes: una contextualización histórica de ambos discursos; una descripción del logocentrismo de la educación crítica; una comparación de los dos bandos en cuanto a objetivos y fracasos, y, finalmente, unos principios básicos para la resolución del conflicto.

**Palabras clave:** Educación neoliberal, educación crítica, conflicto discursivo.

### Abstract

The present article exposes a reflection on the discursive conflict between the representatives of the neoliberal education and the defenders of the critical education in Colombia, indicating like consequence the ignorance of the political subject in certain spaces of educational formation. The text is divided into four parts: a historical contextualization of both discourses; a description of the logocentrism of critical education; a comparison of the two sides in terms of objectives and failures, and, finally, some basic principles for the resolution of the conflict.

**Keywords:** Neoliberal education, critical education, discursive conflict.

### Resumo

O presente artigo expõe uma reflexão sobre o conflito discursivo entre os representantes da educação neoliberal e os defensores da educação crítica na Colômbia, tendo em vista a consecução do incômodo do cumprimento de políticas em matéria de espaço de formação docente. El texto está dividido em duas partes: uma contextualização histórica de ambos discursos; uma descrição do logocentrismo da educação crítica; uma comparacáo dos los bandos com objetivos e fracassos, y, finalmente, principios básicos para a resolución del conflicto.

**Palavras-chave:** Educação neoliberal, educação crítica, conflito discursivo.



## Introducción

Para comenzar, vale la pena por señalar una tesis de McAdam, Tarrow y Tilly (2001) que propone tres términos para referirse a los colectivos de una rivalidad política: *members*, *challengers* y *subjects*. Los primeros son los actores políticos con acceso a los agentes y a los recursos del gobierno; los segundos son aquellos que no tienen ese acceso y los terceros quienes, a pesar de estar inmersos en el escenario de conflicto, no hacen parte de ningún equipo porque no realizan ninguna acción política. Los tres términos son traducidos por Favela (2005) como: *miembros*, *disidentes* y *súbditos*, respectivamente.

En Colombia hay una disputa política sobre el tema de la educación; aquí, los miembros son los representantes de la educación neoliberal, los disidentes son los defensores de la educación crítica y los súbditos son aquellos ciudadanos que no participan directamente en las acciones de los contendientes. Aunque los súbditos no toman parte en los actos políticos que del conflicto, tienen la posibilidad de enlistarse en uno de los bandos; en ese sentido, los docentes en formación pueden ser considerados como súbditos en un proceso de transición para convertirse en miembros o en disidentes.

A través de un bombardeo discursivo, los dos adversarios buscan que los estudiantes de carreras que pertenecen al campo profesional de la educación se alíen con alguno de ellos y configuren su discurso y su identidad, ya sea como maestros críticos o como profesores neoliberales: “Los procesos de construcción de identidad se dan en la experiencia con otros individuos, en las redes sociales, en las instituciones” (Jiménez, 2011, p. 57). Así, estos estudiantes atraviesan una fase de reconstrucción de su subjetividad en donde hay varias posibilidades: pueden fluctuar entre las dos identidades (miembro y disidente), elegir de forma radical uno de los polos, asumir una posición neutral, rechazar ambos discursos sobre educación para elaborar uno propio o mantener su rol como súbditos.

En este reclutamiento, miembros y disidentes adoptan un uso distintivo de la lengua para transmitir su vinculación con su grupo,

para respaldar los fundamentos conceptuales que siguen, para atacar al contrincante y para explicar la disputa desde sus intereses. Este último punto es crucial para Sefchovich (2014), quien afirma: “los discursos sobre los conflictos sociales no solamente están allí para hacer conocer, explicar y legitimar, sino también para confundir, oscurecer, tergiversar, ocultar, engañar, simular” (p. 141). Por consiguiente, los docentes en formación acceden día y noche a las reconstrucciones de la realidad que ofrecen los miembros y los disidentes de un conflicto político y discursivo sobre educación en el país.

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) el bombardeo por parte de los defensores de la pedagogía crítica es masivo y tiene más poder que el de los miembros. Además, el estudiantado de la institución es tildado de disidente por su participación en diferentes movilizaciones en contra del gobierno. Dos ejemplos relativamente significativos y recientes son el paro organizado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) a mediados del 2017, y las protestas desarrolladas durante el 2011 para oponerse al proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992.

Es cierto que en el paro de 2017 y en las protestas de 2011 predomina un discurso basado en ofender el neoliberalismo y en la protección de la educación pública, con lo que se demuestra una postura política aparentemente unificada entre estos docentes en formación, pero etiquetar violentamente como disidentes a todos los alumnos de esta universidad es negar su individualidad y desconocer su subjetividad política. El conflicto discursivo sobre educación en Colombia conduce a un logocentrismo de los disidentes en la UPN y ubica a sus alumnos como una multitud sin identidad individual. Jiménez (2011) sostiene que “las luchas colectivas han generado un discurso sobre el docente como sujeto colectivo” (p. 55). Sin embargo, los caminos en la construcción de una identidad docente son diversos y es imprudente realizar generalizaciones sobre los estudiantes de la UPN.

El presente documento expone una reflexión sobre el desconocimiento del sujeto político en la Universidad Pedagógica Nacional, como consecuencia de la rivalidad política y discursiva entre neoliberales y críticos. Se divide en cuatro partes: en la primera se ubica cada discurso en un contexto histórico, explicando los sustentos epistemológicos de cada uno y describiendo algunas peculiaridades lingüísticas que los caracterizan; en la segunda se establece un nexo entre el logocentrismo de la educación crítica y la subjetividad política de los alumnos de la UPN; en la tercera se establece la calidad educativa como el objetivo y el fracaso compartido por ambos polos discursivos y, en la cuarta, se proponen unos principios básicos para la resolución del conflicto, específicamente en el ámbito de la formación docente.



### Educación neoliberal y educación crítica

Los discursos sobre educación neoliberal y educación crítica aparecen en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, como fruto de las dinámicas políticas del momento. Para Herrera e Infante (2004), en Colombia ha existido “una estrecha relación entre el modelo político imperante que se aspira a construir y la configuración del sistema educativo” (p. 79). En ese sentido, la escuela se reforma desde las ideas neoliberales, y, como respuesta a esa transformación, el magisterio opta por el discurso de la educación crítica. Para analizar este fenómeno es relevante entender que estos discursos se han elaborado con el paso del tiempo porque, como afirma Feldman (2010), los discursos pedagógicos ahistóricos dificultan el entendimiento del sistema educativo al ignorar la conformación de la escuela a través del tiempo y centrarse en los estados inmediatos de la educación.

El discurso neoliberal se consolida con la iniciativa privada de los noventa, pero se empieza a conformar desde la década de los setenta, cuando los gobiernos del momento se guían por el desarrollismo y adoptan la tecnología educativa (Herrera e Infante, 2004). En esta etapa, el conductismo es un enfoque prestigioso en las prácticas educativas de otros países y diversos organismos internacionales promueven el uso de la tecnología educativa, cuyo objetivo es formar obreros y técnicos a través de un currículo instrumental y estandarizado a prueba de maestros, por lo que el docente se convierte en un operario y la educación en una actividad mecanicista (Arias, 2015).

El discurso de los críticos llega a Colombia en los años ochenta para enfrentarse a la tecnología educativa. Aparece en el marco del Movimiento Pedagógico, una de las manifestaciones más icónicas en la historia del magisterio colombiano porque “buscó no solo dar un aspecto político a las luchas del magisterio, sino redimensionar los problemas educativos del país por medio de un acercamiento a sus problemas sociales en el contexto de un nuevo discurso socio-educativo” (Calvo, 2004, p. 23). Aquí comienza una nueva visión sobre el ser docente y, simultáneamente, un uso característico de la lengua entre los disidentes.

Según Tamayo (2006) el Movimiento Pedagógico se respalda epistemológicamente en los estudios de tres grupos de investigación: Historia de la práctica pedagógica en Colombia; Enseñanza de las Ciencias y El campo intelectual de la educación en Colombia<sup>2</sup>. El primero considera a los maestros como intelectuales, entendiéndoles como poseedores de un conocimiento científico sobre la educación, un saber pedagógico, en parte heredado de los pensadores del pasado, y en parte adquirido a través de la experiencia propia de cada docente. El segundo categoriza la educación como una interacción entre sujetos y rechaza al cientificismo y al currículo instrumental por omitir estas subjetividades. El tercero expone la pedagogía como dispositivo de poder y sugiere abordar la pedagogía crítica como fundamento para crear formas alternativas de educación.

Siguiendo estos postulados, el magisterio de los ochenta percibe el discurso de la tecnología educativa como una degradación del ser docente y lo evidencia a través de argumentaciones públicas. Un ejemplo es el artículo “Límites del cientificismo en educación” (Federici, *et al*, 1984), en donde se impugna el conductismo y se difunde la idea de la educación como una interacción y no como una acción instrumental. Este ataque a la tecnología educativa vislumbra ciertas propiedades del discurso emergente de la educación crítica en Colombia. En primer lugar, en cuanto a los medios, las revistas sobre pedagogía se constituyen como un canal notable para transmitir las ideas; en segundo lugar, se acusa al gobierno de opresor y reduccionista de la función docente y, en tercer lugar, se usan términos relacionados con disputas como “lucha” y “defensa”.

Son los disidentes quienes empiezan a hablar de hostilidad. Arias (2015) sugiere que en el Movimiento Pedagógico “se construyó la imagen de un oponente y un adversario al que hay que enfrentar con la argumentación, el debate público y la movilización de la

comunidad educativa” (p. 181). Por lo tanto, el conflicto discursivo sobre educación en Colombia inicia en los ochenta.

Como respuesta al texto de Federici, *et al* (1984), Vasco (1985) redacta “Límites de la crítica al cientificismo en la educación”, texto en el cual no se menciona una discusión sino un diálogo, denotando la ausencia de violencia. Se publicó en la *Revista Colombiana de Educación*, el mismo canal a través del cual los portavoces del Movimiento Pedagógico comunicaban su ideología; da valor a los argumentos de los disidentes al decir que las críticas al conductismo y al positivismo son justificadas, pero sigue exiliando la pedagogía crítica de los documentos estatales y patrocinando el cientificismo y la tecnología educativa. El artículo materializa las estrategias discursivas de los miembros de esta época para combatir contra los disidentes: agresiones sutiles en las que se niega la rivalidad, se da valor a las ideas del bando contrario e indirectamente se expone al magisterio como conflictivo.

Ambos bandos han combatido durante más de treinta años, han evolucionado y se han adaptado a la actualidad. Los neoliberales han acomodado términos pertenecientes a ámbitos mercantiles en las disertaciones sobre educación. Así, se habla de cobertura, financiamiento y eficiencia como factores vitales en el diseño de una política educativa y, además, la educación privada ha aumentado ampliamente (Herrera e Infante, 2004). Desde lo pedagógico, este discurso se ve plasmado en el enfoque por competencias y en la formación para el trabajo.

Por el contrario, desde los disidentes, la educación crítica pretende ser “una educación popular con aspiraciones emancipadoras” (Baronnet, 2015). Los discursos románticos e idealistas, aunque tienen fines similares a los críticos, son desestimados porque están desconectados de la escuela perceptible. La educación se ve como un acto político de liberación y de humanización en donde se percibe al ser humano como un ente complejo inmerso en la incertidumbre, por lo que se arremete contra el currículo instrumental (Feldman, 2010).



<sup>2</sup> El primer grupo fue coordinado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia, el segundo por Carlos Federici en la Universidad Nacional y el tercero por Mario Díaz en la Universidad del Valle (Tamayo, 2006).

## Logocentrismo en la formación docente

Un efecto significativo de este conflicto es el nacimiento de dos modos inversos de logocentrismo. Mientras que los miembros tienen el control sobre las políticas educativas por su acceso a los agentes y recursos del gobierno, la educación crítica impera en varios espacios de formación docente en Colombia, entre ellos la Universidad Pedagógica Nacional<sup>3</sup>. Huamán (2003) define el logocentrismo como una “creencia cultural incorporada a nuestra manera de ver las cosas que considera que el orden que existe en nuestras representaciones no se puede cuestionar” (p. 107). Es cierto que miembros y disidentes se cuestionan mutuamente, pero los primeros tienen el poder sobre las leyes y los segundos sobre numerosos procesos de formación docente, este poder les permite a ambos excluir el discurso del opuesto en su respectivo territorio si así lo desean.

La diferencia entre ambos colectivos es que los disidentes excluyen el discurso de los miembros en los procesos de formación docente, pero los neoliberales incluyen la educación crítica en sus publicaciones. Los textos del MEN contienen referencias permanentes al valor de la profesión docente, a la transformación social y al pensamiento crítico. En *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (MEN, 2013), se establece que la enseñanza “no se limita a un ejercicio académico o instrumental como simple transmisión de conocimientos” (p. 48), y se presentan tres referentes conceptuales para los procesos de formación docente que concuerdan con las ideas de los disidentes: el principio de complejidad, la formación de subjetividades y la concepción multidimensional del educador.

El principio de complejidad propone una perspectiva holística del ser humano, entender al individuo desde lo biológico, lo cultural, lo político, lo social, lo emocional y lo psicológico (Morin, 1999). La formación de subjetividades valora la identidad y los rasgos individuales de cada estudiante y de cada maestro. La concepción multidimensional del educador surge desde su práctica y desde

<sup>3</sup>. En un estudio diagnóstico ejecutado por la UNESCO y centrado en la formación docente, se establece que esta última está a cargo de las dos universidades pedagógicas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UPTC), de las escuelas normales y de las facultades de educación (Calvo, 2004). Sin embargo, como menciona el MEN (2013), “la Ley 115 de 1994 y específicamente el Decreto 1278 de 2002, Art. 3º, habilitó a los profesionales no licenciados a ejercer la docencia y los reconoce como profesionales de la educación” (p.138). Evidentemente, estos profesionales no licenciados tienen la posibilidad de escapar del dominio del discurso de la educación crítica y del discurso de la educación neoliberal. Por lo tanto, no es posible afirmar que los disidentes dominan absolutamente todas las esferas de la formación docente.

sus conocimientos epistemológicos y pedagógicos, con lo que el docente se constituye como un experto técnico, un sujeto reflexivo y un intelectual crítico con un alto valor en la transformación social.

Mientras que estos escritos de los miembros resaltan la función social del docente, es difícil insertar el neoliberalismo en el currículo de las licenciaturas como una forma válida de educación. El Movimiento Pedagógico, en su momento, realizó un ejercicio de deconstrucción del discurso pedagógico que generó cambios en la formación docente. Para Ayala (2013) la deconstrucción puede entenderse como “un movimiento revolucionario, que cuestiona la presencia de verdades últimas y definitivas determinadas por la superestructura del poder del logos y la superioridad de sus categorías metafísicas” (p. 91). Esta transformación consiste en identificar y modificar una relación oculta entre un elemento dominante y un elemento dominado. El discurso de los miembros es el hegemónico en los setenta, pero los disidentes consiguen ubicar el discurso de la educación crítica como el dominante en esferas específicas de la formación docente y, por lo tanto, durante más de tres décadas, han dirigido un reclutamiento masivo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

En ese sentido, los disidentes usan la pedagogía como dispositivo de poder sobre el alumnado de la UPN, pues “toda construcción de currículo es una [sic] acto de poder desde un arbitrario cultural” (Tamayo, 2006, p. 108). La implementación de un currículo basado en la educación crítica para formar a los docentes es un acto de poder. Los profesores en formación reciben representaciones de la realidad de ambos adversarios por medio del discurso, pero, debido a las dinámicas que se generan por el logocentrismo en esta universidad, las palabras de los disidentes ejercen una influencia mayor sobre los futuros maestros.

El logocentrismo del discurso disidente en la formación de maestros consiente la transmisión de sustentos epistemológicos y reglas pragmáticas que rigen el uso de la lengua. Dentro de la UPN se genera un sentido de pertenencia hacia la institución a través del discurso disidente y el menosprecio hacia los miembros. Si un estudiante se autoproclama como representante del neoliberalismo recibe ataques discursivos por parte de alumnos disidentes, quienes pretenden negarle la posibilidad de tener una identidad como profesor neoliberal dentro del claustro.

Para los defensores de la pedagogía crítica es casi inconcebible que un docente en formación, inscrito en los programas de pregrado de la UPN, se identifique como miembro y no como disidente. No es un debate o un diálogo desde el reconocimiento del otro, es una cuestión de imposición de una ideología y de vulnerar el derecho a la construcción de una subjetividad política. Por esta negación



se genera una imagen colectiva de los estudiantes de la UPN como disidentes ante los súbditos, los medios, los miembros y ante los mismos disidentes.

Además, el discurso de la pedagogía crítica invita a realizar un proceso de reflexión en el que las conclusiones siempre son las mismas: que el gobierno es opresor, que la política educativa aminora el valor de los docentes y que las leyes obligan a usar un currículo instrumental y conductista. Se impone un conocimiento político hegemónico en la Universidad Pedagógica Nacional. Las lecturas de las leyes y de las publicaciones estatales se efectúan desde los presupuestos de los disidentes; muchas veces no se advierte que el *Sistema colombiano de formación de educadores* (MEN, 2013) se cimienta en la complejidad, la subjetividad y la función social del docente. No se comenta que otros documentos oficiales, como los *Estándares básicos en competencias* (MEN, 2006), buscan que la educación vaya más allá de un currículo instrumental; no se admite que, en medio de un conflicto discursivo, usar la pedagogía crítica como dispositivo de poder en la formación docente puede constituir una censura de las subjetividades políticas que no encajan con los principios disidentes.

### La meta y el fracaso común

A pesar de las diferencias epistemológicas y discursivas, tanto miembros como disidentes tienen la misma meta: construir un sistema educativo de alta calidad para todos los colombianos. Desde la perspectiva de los neoliberales la calidad se mide en competencias, concepto asociado con el mercado y la formación

para el trabajo (González y Rosas, 2016), mientras que los críticos la evalúan desde la transformación social que se genera en la escuela. De acuerdo con Feldman (2010), estos últimos desaprueban la posición de los miembros porque consideran que la calidad basada en competencias, equiparable al concepto de eficiencia, no es algo educativo, pero es evidente que, a pesar de estas discrepancias, la finalidad de ambos contendientes es esencialmente la misma, una meta que ninguno ha cumplido.

Con respecto a los neoliberales, las reformas de los últimos años han incrementado la oferta educativa y la cobertura en el país, pero, al ver los resultados del *Sistema Nacional de Evaluación* y de pruebas internacionales, es claro que la calidad en educación no ha mejorado significativamente (Delgado, 2014). Los miembros aplauden sus victorias en cuestión de acceso al sistema de educación formal<sup>4</sup>. Por su parte, los disidentes, aunque aceptan el crecimiento de la cobertura como una victoria, utilizan el argumento de la baja calidad para atacar a los miembros. Así se desprestigia el valor de la educación neoliberal y se sugiere incluir la pedagogía crítica en la política pública.

En efecto, la implementación de la educación neoliberal en Colombia tiene falencias. González y Rosas (2016) señalan que la nación ha hecho avances importantes en el campo de la formación para el trabajo durante las últimas dos décadas, pero, a partir de una evaluación según factores de éxito<sup>5</sup>, determinan que “el país no cuenta con herramientas que identifiquen de manera sistemática las necesidades de habilidades del sector productivo para informar el diseño curricular” (p. 42). Esta desconexión entre mercado y educación es la causa de currículos sin fundamento, en donde las competencias que se desarrollan en las aulas no siempre tienen relación con las funciones asignadas en un trabajo. Como consecuencia, los contenidos de los espacios académicos son descontextualizados, la evaluación de los estudiantes no garantiza un desempeño laboral eficiente y los propósitos de la escuela neoliberal no se cumplen.

4. En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se establece la diferencia entre educación formal, no formal e informal. La educación formal se da en establecimientos aprobados, se organiza en ciclos y ofrece titulación. La educación no formal escapa al sistema de niveles y funciona como complemento académico y laboral. La educación informal es la adquisición de conocimiento de manera libre y espontánea.

5. Los cinco factores de éxito que tienen en cuenta González y Rosas (2016), son: 1) Visión estratégica, gobernanza efectiva y priorización en el financiamiento; 2) Identificación de requerimientos de habilidades para el diseño curricular; 3) Evaluación y certificación de aprendizajes previos basada en competencias; 4) Flexibilidad y portabilidad de los aprendizajes y 5) Evaluación externa y financiamiento para asegurar calidad y pertinencia.

Al mismo tiempo, hay un distanciamiento entre los procesos de formación docente y las tareas del magisterio en términos laborales, ya que en las etapas de formación inicial no se desarrollan las competencias requeridas para trabajar como maestro (Vaillant y Marcelo, 2001). En Colombia las competencias del educador están establecidas por la Resolución 5443 de 2010 del MEN, entre ellas se menciona el trabajo en equipo, la gestión de proyectos, la evaluación, el pensamiento crítico, el reconocimiento de las individualidades y de los derechos del otro, el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el conocimiento matemático. Todas estas competencias buscan un desempeño eficiente en tareas específicas en el aula como diseñar pruebas, planear clases o corregir actividades, pero, aunque dichas tareas pueden hacerse en un marco que busca la transformación social, los profesores, dentro de un sistema educativo formal, tienen funciones en esencia instrumentales.

Para Vaillant y Marcelo (2001) la desvinculación entre el mundo laboral y la formación docente es una constante en Latinoamérica, pero en el caso de la UPN el distanciamiento se deriva del logocentrismo de la pedagogía crítica, desde la cual se refuta el concepto de competencia y el uso de un currículo instrumental. Los súbditos que, como estudiantes de la universidad, eligen una identidad como miembros, no reciben una formación adecuada desde sus criterios personales, porque se encuentran en una institución en donde sobresale el discurso crítico y en donde su subjetividad política es desechada por el currículo y por sus pares.

Aquellos súbditos que optan por convertirse en disidentes y contradecir el discurso de los miembros, se gradúan para luchar contra las políticas educativas neoliberales y transformar la escuela en un ente emancipador, pero pasan por lo que Veenman (1984) denomina el “shock de la realidad”; trabajar como docente no es lo que creen, no es lo que aprenden en la universidad. Según Barrios y Jiménez (2011), los recién egresados se enfrentan a “las incoherencias que presentan los discursos políticos y los discursos sociales con las normativas existentes y los recursos disponibles de todo tipo” (p. 40). Los profesores noveles no están preparados para manejar los horarios, para diseñar criterios de evaluación, para corregir las tareas de los estudiantes, para interactuar con los padres o para resolver conflictos en el aula.

Entonces, ni los representantes de la educación neoliberal ni los defensores de la educación crítica han conseguido una formación docente de calidad en Colombia. Los primeros no tienen fundamentos para establecer objetivos concretos de aprendizaje que garanticen el desarrollo de competencias docentes, porque no hay un análisis riguroso de la docencia como parte del sector productivo

y no es claro qué habilidades deben tener los profesores en esa lógica, y los segundos parten de un ideal de escuela que no existe y además niega el rol de trabajador de los docentes; para la pedagogía crítica el maestro es un transformador social y su profesión escapa a las dinámicas laborales que gobiernan otros trabajos. Sin una formación docente óptima es ilusorio mejorar el sistema educativo. La calidad, como objetivo y fracaso compartido de miembros y disidentes, es el punto de partida para resolver este conflicto.

### Resolución del conflicto

Actualmente, el panorama es distinto al de los ochenta. Los textos de los miembros mantienen un balance entre sus ideas neoliberales y los referentes epistemológicos de la pedagogía crítica, con lo que demuestran un aparente interés de conciliación. Pero el uso de la lengua entre los disidentes está estancado en la lucha contra sus enemigos y en la perpetuación dogmática de la pedagogía crítica. A nivel discursivo, los neoliberales han cedido más que los críticos. Por más de treinta años los disidentes autoestiman sus ideas y atacan a su opuesto a través de acciones y discursos, sin aceptar que ninguno de los bandos ha cumplido su objetivo. Hoy, a pesar de los logros y avances de cada grupo, la baja calidad de la educación en Colombia aún es un problema (Delgado, 2014).

Para alcanzar la calidad educativa, la meta común de ambos bandos, es vital que los dos dejen atrás este conflicto político y discursivo y asuman una perspectiva desde la cual ninguno de los dos es nocivo o beneficioso en su totalidad. Esto implica renunciar a la idealización del discurso propio y buscar una visión más aproximada a la objetividad y al reconocimiento del otro. “Una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto” (MEN, 2006, p. 23). La coexistencia de ambos colectivos antagonistas es posible si empiezan a valorar los triunfos del opuesto, si contemplan sus falencias propias y si reemplazan la discusión por el diálogo. En ese sentido, miembros, disidentes y súbditos en transición pueden ejecutar acciones puntuales para iniciar la resolución de este conflicto, con el fin último de mejorar la calidad del sistema educativo colombiano.

Probablemente la labor más difícil es la de los disidentes, ya que deben admitir que su discurso no es viable en la escuela colombiana. Feldman (2010) concluye que los discursos de la pedagogía crítica no son capaces de articular sus principios teóricos al sistema educativo actual, refiriéndose al sistema escolar: “El desarrollo de la didáctica debe entenderse en el marco de una tensión para nada resuelta entre dos polos: enseñanza interactiva y producción a gran escala de aprendizajes mediante sistemas de enseñanza” (p.

13). La educación formal en Colombia es un sistema descomunal que no puede darse los lujos de la interactividad y de la educación personalizada porque ni el marco normativo, ni los recursos, ni las capacidades de los docentes actuales lo permiten. Esas son las condiciones del país y los maestros deben tomar como guía el contexto para desempeñar su labor.

Sin embargo, la pedagogía crítica tiene la oportunidad de producir manifestaciones alternativas de educación por fuera del sistema formal. La educación no formal y la informal son espacios de autonomía docente y libertad para innovar. Es allí donde la emancipación y el humanismo, enaltecidos por Baronnet (2015), pueden ser más fuertes que el enfoque por competencias, porque no hay estructuras de vigilancia ni dispositivos de control. Una formación docente basada en la pedagogía crítica debe guiar a sus estudiantes en la formulación de proyectos de educación no formal e informal.

Si un disidente desea vincularse al sistema de educación formal del país debe aceptar que, por las condiciones de la escuela colombiana, está justificado el uso del currículo instrumental y la formación para el trabajo. En ese caso, para hacer valer su subjetividad política puede promover una noción amplia del término trabajo. Noguera (2002) describe la diferencia entre el concepto reducido y amplio de este término; desde el primero: “el trabajo es una actividad puramente instrumental, que no puede dar lugar a autorrealización personal alguna, y que supone necesariamente una coerción para la libertad y la autonomía del ser humano” (p. 145); desde el segundo, el trabajo es una práctica que, si bien tiene un componente cognitivo-instrumental, se puede usar como medio para la solidaridad social y la autorrealización. De la misma forma que el Movimiento Pedagógico dotó al magisterio de un concepto amplio sobre su labor, los disidentes pueden resaltar el valor social y subjetivo de los trabajos en Colombia y dignificar a los trabajadores como sujetos y no como autómatas.

La tarea de los miembros radica en reconocer sus incoherencias y limitaciones. Para ello, pueden seguir las sugerencias de González y Rosas (2016); con su acceso a agentes políticos y su poder sobre las leyes, los miembros están en la capacidad de diseñar y aplicar herramientas para determinar las competencias que busca el sector productivo en los futuros trabajadores, y así establecer una conexión entre mercado y escuela. Estas herramientas deben aplicarse en la profesión docente, ya que, desde los preceptos de la ideología neoliberal, los profesores son parte del sector productivo. De esta forma, los currículos de formación para el trabajo y de formación docente están contextualizados y tienen una aplicación efectiva en el sistema laboral.

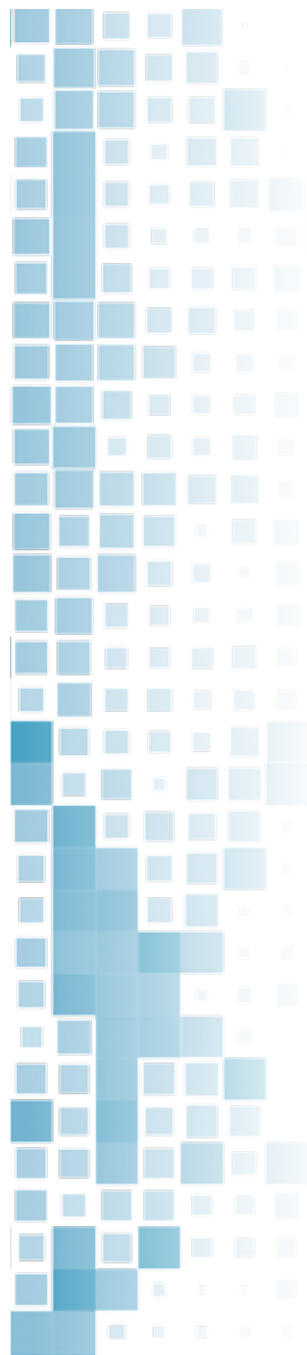
Retomando el caso que se aborda en el presente documento, la Universidad Pedagógica Nacional está facultada para optar por el discurso de la educación crítica. Obligarla a incluir el discurso neoliberal constituye una violación a su autonomía universitaria. Su tarea consiste en reconocer la diversidad en la construcción de la identidad docente. Al preferir el discurso disidente, esta institución debe invitar a los estudiantes a respetar la subjetividad política de aquellos pares que no comparten sus ideas sobre educación, ya que el pensamiento crítico en la formación del profesorado no es un camino hacia respuestas dogmáticas y radicales, sino una vía para alcanzar una identidad como sujeto político desde la labor docente.

En cuanto a los súbditos en transición, su misión es investigar la educación colombiana y ubicarse a sí mismos dentro de un conflicto discursivo de más de treinta años como blancos de dos polos potentes en el campo de la pedagogía. Sumergirse en la historia de la escuela y de la profesión docente implica entender que las dinámicas, las políticas y los discursos educativos son construcciones sociales que han evolucionado con el tiempo en el país. Desconocer esta historia equivale a trabajar como docente a partir de una escuela que no existe, una educación romántica e idealizada (Feldman, 2011).

Para concluir, Sefchovich (2014), refiriéndose a los conflictos sociales y discursivos, afirma: “lo que recibimos no es ni puede ser la realidad cruda sino la reconstrucción de esa realidad, mediada tanto por quien la realiza como por quien la recibe, que necesariamente repite el mismo proceso” (p. 142). En ese sentido, el presente documento constituye una reconstrucción del conflicto discursivo entre los defensores de la educación crítica y los representantes de la educación neoliberal, situado en un escenario particular: la formación docente en Colombia. Este texto no es y no pretende ser una descripción positivista del asunto en cuestión, por lo tanto queda en manos del lector asumir sus roles de mediador, de receptor y de reconstructor de la realidad.







## Referencias

- Arias, F. (2015). *El significado del papel del maestro en el discurso educativo colombiano: una visión desde las escuelas pías hasta el neoliberalismo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ayala, O. R. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), pp. 79-93.
- Baronnet, B. (2015). Prólogo. En Valqui C., González, J. E., Góngora, M., y Bazán, H. (Coords.), *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI* (pp. 13-19). México: Ediciones Eón.
- Barrios, C., y Jiménez, B. (2011). Formación dentro y fuera de la escuela: Antítesis o síntesis. *Educación y Ciudad*, No. 20, pp. 30-45.
- Calvo, G. (Coord.) (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: UNESCO.
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Favela, M. (2005). Cambios en el sistema político y en la protesta social en México, 1946-2000: interacción entre instituciones y acción social. *Estudios Sociológicos*, 23(68), pp. 535-559.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M., Guerrero, B., y Hernández, C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, No. 14, pp. 69-90.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- González, C., y Rosas, D. (2016). *Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Herrera, M. C., e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, No. 20, pp. 76-84.
- Huamán, M. A. (2003). Claves de la deconstrucción. En Huamán, M. A. (ed.), *Lecturas de teoría literaria II* (pp. 89-124). Lima: Fondo Editorial.
- Jiménez, J. R. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y Ciudad*, No. 20, pp. 30-45.
- McAdam, D., Tarrow, S., y Tilly, C. (2001). What are they shouting about? En McAdam, D., Tarrow, S., y Tilly, C. (eds.), *Dynamics of Contention* (pp. 3-37). NY: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers*, No. 68, pp. 141-168.
- Sefchovich, S. (2014). Los conflictos sociales como conflictos discursivos. *Cultura y representaciones sociales*, No. 17, pp. 110-148.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR*, No. 24, pp. 102-113.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vasco, C. E. (1985). Límites de la crítica al cientificismo en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, No. 16, pp. 95-114.
- Veenmam, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, No. 54, pp. 143-178.



# Apapaches: leer, acariciar el alma con los libros. Una micro política educativa en el aula, enmarcada en la felicidad y la expresión

Apapaches: read, caress the soul with books.  
A micro-educational policy in the classroom, framed in happiness and expression

Apapaches: leer, acariciar a alma com os libros.  
Uma política micro educativa na aula, enmarcada na felicidade e na expressão

Blanca Lilia Medina

Blanca Lilia Medina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Docente, curso Jardín, Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED, Localidad octava de Kennedy, Bogotá. Magister en Estructuras y procesos del aprendizaje, Universidad Externado de Colombia; correo electrónico: blanlilia@yahoo.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El siguiente artículo presenta el resultado de la experiencia pedagógica “Apapaches”, que desde 2007 surge como una micro política educativa en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED, para fortalecer la expresión oral, escrita y la construcción de confianza en sí mismo en los estudiantes de educación inicial; su principio pedagógico es la felicidad de los niños, razón por la cual el propósito educativo está enmarcado por el juego, el arte y la imaginación, como lenguajes entrañables de la infancia.

**Palabras clave:** Infancia, lectura, expresión, desarrollo, juego, micro política educativa.

### Abstract

The following article presents the result of the pedagogical experience “Apapaches”, which since 2007 emerges as a micro-educational policy at the Gabriel Betancourt Mejía IED School, to strengthen the oral and written expression as well as the construction of self-confidence in the students of Initial education; Its pedagogical principle is the happiness of children, which is why the educational purpose is framed in play, art and imagination, as endearing languages of childhood.

**Keywords:** Childhood, reading, expression, development, game, micro educational policy.

### Resumo

O artigo a seguir apresenta o resultado da experiência pedagógica “Apapaches”, que desde 2007 surge como uma política de microeducação na Escola de IED Gabriel Betancourt Mejía, para fortalecer a expressão oral, escrita e a construção da autoconfiança nos estudantes de Educação inicial; Seu princípio pedagógico é a felicidade das crianças, e é por isso que o propósito educativo é enquadrado pela brincadeira, a arte e a imaginação, como linguagens cativantes da infância.

**Palavras-chave:** Infância, leitura, expressão, desenvolvimento, educação, política educacional.



### Punto de partida, a manera de prefacio

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo.

El microscopio, el telescopio son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación.

Jorge Luis Borges

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito, (SED) han hecho énfasis, durante los últimos años, en las prácticas de aula y en la manera como cada docente asume la enseñanza de la lectura y la escritura en su contexto educativo, para, desde las prácticas educativas, enfrentar los retos sociales, económicos y culturales del mundo globalizado; por este motivo se ha hecho necesario que los planes de estudio y el currículo adquieran la forma y características propias de cada contexto, para actuar desde allí y “hacer” educación.

Partiendo de tal perspectiva, desde hace diez años se adelanta la propuesta “Apapaches” en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía, ubicado en el barrio Tintal, localidad octava de Kennedy, Bogotá. En principio se constituyó como proyecto de aula con estudiantes de los cursos de transición, pre jardín y jardín; sin embargo, gracias al impacto logrado en la población estudiantil y a los aportes del proyecto al modelo educativo de la institución, la labor se extendió al tiempo extraescolar, donde participan actualmente estudiantes de primaria y bachillerato.

El club de lectura cuenta con la participación de los estudiantes ganadores del concurso “Bogotá una historia esperando ser contada. Concurso leer y escribir” (2016-2017) (2017-2018), de la Secretaría de Educación, y de un alumno ganador del primer puesto en reseña “Que la violencia no se te pegue, colegios con respeto y equidad para mujeres, niñas y niños” (2013-2014), con el título “El libro de madera”<sup>2</sup>. Apapaches ha implementado didácticas atractivas

<sup>2</sup>. Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito: “Porque leer es volar, Bogotá una historia esperando ser contada, 2017. Concurso leer y escribir”. Primer puesto, reseña y cuento, segundo puesto, ilustración y reseña: “Que la violencia no se te pegue, colegios con respeto y equidad para mujeres, niñas y niños”, primer puesto, reseña.

para que el estudiante incurra en el mundo de la lectura desde la participación, a partir de estrategias como “El contrato lector”, donde expresa abiertamente su deseo y firma, junto a sus padres, el compromiso amistoso con la lectura.

Apapaches se apoya en los aportes de la pedagogía de proyectos, desde la psicopedagogía, que busca demostrar que la actividad de quien aprende es determinante en la construcción de un saber operatorio, y que este sujeto, el cual nunca está aislado, actúa en interacción permanente con los medios de su entorno. El proyecto moviliza la cotidianidad escolar en tanto transformación pedagógica, en un aula que desafía a la institución educativa a repensar y replantear sus prácticas de enseñanza y aprendizaje; se ha convertido en alternativa para el fomento y promoción de la lectura, la oralidad y la escritura, pues permea las prácticas pedagógicas, fomenta la participación y moviliza los procesos reflexivos en torno a las concepciones y hábitos del aula.

El trabajo realizado trasciende las fronteras del aula, sin dejar de lado las cartas de navegación que han conducido la implementación de didácticas desde el horizonte de la diversidad, ellas son: nuestro PEI gabrielista “Formación de ciudadanos dialógicos y humanistas con conciencia social”, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” (MEN), los Derechos básicos de aprendizaje (MEN), el Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito, y las estrategias didácticas, a través de la incorporación de la escritura, la lectura y la oralidad en primer ciclo (SED).

Acudir a la memoria histórico pedagógica de Apapaches permite ubicar en una línea del tiempo todos los aportes que han permitido transitar, desde las prácticas tradicionales para el aprendizaje de la lectura y escritura, hasta una visión cultural y social que permite el intercambio de saberes, políticas de debate educativo y didácticas atractivas y efectivas para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad; especialmente desde la intervención en el desarrollo infantil, reconociendo que cada niño y niña que asiste al contexto educativo habita una cultura, una naturaleza diversa que configura su existencia y subjetividad.

Así se ha logrado posicionar la singularidad como concepto de infancia y movilizar las transformaciones pedagógicas, sociales y culturales que, a manera de micro políticas de aula, inciden y permean las concepciones, saberes y prácticas de nuestro contexto educativo.

Por lo tanto, para quienes trabajan el currículo y la incidencia de las políticas educativas en las transformaciones sociales, resulta atractivo conocer la propuesta Apapaches, que incide en la vida escolar de estudiantes de educación inicial, primaria e incluso

en bachillerato, padres de familia, bibliotecarias, docentes y directivos docentes, como la coordinadora y la orientadora de primaria, quienes en tiempo extraescolar se suman a esta aventura, contribuyendo a la construcción de la primera comunidad lectora y escritora gabrielista: El Club de lectura Apapaches<sup>3</sup>. En síntesis, las prácticas de lectura, escritura y oralidad se dan desde el lenguaje, un terreno fértil para la vida colectiva y el tejido social y humano.

El presente texto es justamente resultado de los procesos, encuentros y desencuentros transitados en esta experiencia pedagógica que se construye y reconstruye día a día, en la interacción con los estudiantes y la búsqueda de nuevas y mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje.

### Actuando en contexto

Los libros son posibilitadores del encuentro, de la comprensión de lo humano, de la construcción de sentido de vida, que es lo que se trabaja en la escuela [...] Lo que estamos haciendo es amasar ese material humano que es el que va a nutrir la sociedad [...] Los libros y la lectura no son solo conocimiento académico, sino que son vehículos para reencontrarnos, reconciliarnos y comprendernos.

Teresa de Jesús Sierra Jaime, coordinadora G.B.M.

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía enfrenta problemas de bajas tasas de lectura y escritura en los niveles de preescolar, básica y media; los docentes buscan responder a la apatía estudiantil frente a estas áreas. Para atender la situación, a nivel institucional se han intentado estrategias como: impulsar el trabajo cooperativo; replantear el PEI; dotar de libros la biblioteca; reforzar tareas con orientación escolar; reflexionar acerca de procesos innovadores como el Método Singapur (comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos) o el método Filadelfia, sobre lectura temprana; y construir, desde la coordinación académica de primaria, proyectos para educación inicial como Puro Cuento<sup>4</sup>, iniciativa que acercó los horizontes conceptuales del lenguaje. Como institución educativa la tenemos clara: ¡Necesitamos mejorar las didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura!

Sin embargo, esfuerzos y buenas intenciones nunca serán suficientes para alcanzar los resultados esperados, si no cerramos en nuestras aulas la brecha entre experiencia estética de la lectura y su mecanización. ¡El desafío es reflexionar sobre nuestros enfoques y metodologías, construir las herramientas pedagógicas

<sup>3</sup>. Al respecto, es posible consultar: [apapachesgbm.blogspot.com.co](http://apapachesgbm.blogspot.com.co)

<sup>4</sup>. Desarrollado en 2013 por Teresa de Jesús Sierra Jaime y la Coordinación Académica del colegio, jornada mañana, sede A.

necesarias para enfrentar, sin miedo ni engaños, las didácticas “perversas” que se han apoderado de nuestra práctica para enseñar la lectura y escritura!, las mismas que han encerrado la lectura en “cartillas” que excluyen las transformaciones actuales del sistema de comunicación, en el cual los medios audiovisuales han situado la imagen en un lugar privilegiado.

Desde los métodos tradicionales nuestros niños y niñas repiten términos pueriles, que no implican ninguna gracia o encanto para su mundo, exiliando la palabra escrita de su campo social y cultural, atrapándola en los pizarrones, cuadernos de planas y transcripciones de libros, lejos de su corazón, de sus mentes. Tales didácticas mecánicas y repetitivas les prohíben el desarrollo de su imaginación como práctica del ejercicio de ciudadanía a través de la escritura, negando todo el aprendizaje que se deriva de su vida social. La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, no a la inversa; esta perspectiva es la que impulsa la propuesta Apapaches, que busca alcanzar los siguientes propósitos pedagógicos:

1. Diseñar un ambiente de aprendizaje cooperativo desde los medios digitales, para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, buscando estrechar la comunicación entre la familia, los estudiantes y el currículo.
2. Construir estrategias didácticas contextualizadas que permitan a los estudiantes recrear el gusto por la lectura y desarrollar habilidades comunicativas orales y escritas.
3. Impulsar en los estudiantes la expresión oral, escrita y la construcción de confianza en sí mismos, a través de la publicación de sus producciones y la puesta en escena de sus habilidades artísticas y comunicativas.
4. Transformar las prácticas tradicionales de lectura, escritura y oralidad en espacios de inserción cultural y de interacción humana.

El siguiente gráfico presenta una relación del entramado pedagógico, las didácticas y los propósitos de la experiencia.

Gráfico 1. Relación entre didáctica, propósitos y pedagogía



## INFANCIA

Nota. Elaborado por la autora

## La escenografía: Sustento pedagógico

Apapaches tiene como principio pedagógico la felicidad, su propósito es impulsar en los estudiantes la expresión oral, escrita y la construcción de confianza en sí mismos; da un lugar fundamental al juego, el arte y la imaginación, no solo porque son sistemas simbólicos de representación y lenguajes entrañables de la infancia, sino porque median en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo infantil: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva; las cuales permiten entenderlo, como lo hace la SED, en tanto entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior.

Pero, ¿cómo convergen cada uno de los elementos propuestos en el currículo con la experiencia pedagógica Apapaches? La respuesta no se resuelve sino en el aula misma, cuando se desarrolla un diálogo entre el currículo y los propósitos pedagógicos de la propuesta Apapaches.

Los seres humanos nacen con la capacidad fisiológica de emitir sonidos y de articularlos, es decir, de hablar, y con la capacidad intelectual de aprender a hacerlo. En tal sentido, Chomsky (1928) sostiene que esta “propiedad de la especie” presenta escasa variación entre los seres humanos y no se repite en otros seres biológicos; así, el origen y uso del lenguaje es reservado para la comunicación humana y su exclusividad se da en tanto que el ser humano convierte los estímulos externos en material significante que conduce hacia una interpretación (Avendaño y Perrone, 2012, p. 15).

[...] La ciencia que se ha constituido en torno de los hechos de la lengua ha pasado por tres fases sucesivas: la gramática, la filología y la gramática comparada.

[...] La lingüística tiene que diferenciarse cuidadosamente de la etnografía y la pre-historia, donde el lenguaje no interviene más que a título de documento; tiene que distinguirse también de la antropología, que no estudia al hombre más que desde el punto de vista de la especie, mientras que el lenguaje es un hecho social [...] El estudio de la gramática inaugurado por los griegos, continuado especialmente por los franceses, está fundado en la lógica y desprovisto de toda visión científica y desinteresada de la lengua misma; lo que la gramática se propone únicamente es dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; es una disciplina normativa, muy alejada de la pura observación, y su punto de vista es necesariamente estrecho (Saussure, 1916, p. 43).

Por su parte, el “signo lingüístico” puede ser definido como cada una de las palabras que componen una lengua; para comunicar, los signos lingüísticos de una lengua integran un significante a un significado. Una vez elegido el modelo y establecido el vínculo entre significante y significado, ni el hablante individual ni el grupo en su totalidad pueden romperlo. No obstante, es imprescindible considerar que estas capacidades adquieren sentido solo si hay un campo social, un sistema de signos común para todos los miembros del grupo.

En esta medida, Apapaches une sus esfuerzos pedagógicos a una “psicología cultural” que se ocupa esencialmente del significado.

[...] El estudio de la mente humana es tan difícil, se encuentra tan inmerso en el dilema de ser a la vez el objeto y el sujeto de su propio estudio, no puede limitar sus indagaciones a las formas de pensamiento que se desarrollaron a partir de la física de ayer. La tarea es tan apremiantemente importante que merece la rica variedad de inteligencia y perspicacia que seamos capaces de aportar a la comprensión de lo que el hombre piensa de su mundo, de sus congéneres y de sí mismo. Este es el espíritu con el que hemos de avanzar [...] Un punto de partida [es la] revolución cognitiva [...] cuyo objetivo era recuperar la “mente” en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo. La ciencia cognitiva se encuentra sin duda entre las acciones más cotizadas de la bolsa académica [...] Se basa en un enfoque más interpretativo del conocimiento, cuyo centro de interés es la “construcción de significados” (Bruner, 1999, p. 14).

De lo anterior es posible destacar una preocupación: ¿En nuestras aulas se lee por gusto o para darle gusto al profesor? La educación, tal como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar, en ella hay gran incomunicación, y el tengo que llegar a saber “algo” es resultado de un proceso que no se enseña. Saber significa entonces simplemente repetir<sup>5</sup>.

## Luces, cámara, acción. Las estrategias

Con el propósito de aprovechar los beneficios del aprendizaje cooperativo, para el proyecto se ha puesto en marcha una micro política educativa en el aula, con estrategias y acciones pedagógicas que han permitido alcanzar los propósitos planteados: en primer lugar, se logró estrechar la comunicación entre la familia, los

<sup>5</sup>. Es posible ampliar este enunciado en la entrevista realizada por Hernán Suárez a Estanislao Zuleta, disponible en la revista *Educación y democracia*, p. 19.

estudiantes y el currículo, a través de la creación del canal virtual Gabrielito Piloso y de distintos blogs, que, al tiempo, funcionan como dispositivos de interlocución que conectan las prácticas de lectura y escritura a la vida cotidiana del estudiante, padres de familia y del aula<sup>6</sup>; cada *link* se abre como un libro a nuestro aprendizaje, convirtiéndose en centro de acopio de las historias de vida, emociones y crecimiento de quienes hemos construido la línea histórica del tiempo de Apapaches; en segundo lugar, fue posible crear didácticas centradas en el juego, que han permitido a los estudiantes desarrollar habilidades de expresión oral y escrita mientras gozan y disfrutan de la lectura.

La experiencia Apapaches ha permitido el crecimiento en la autoestima de los alumnos y la movilización de la institución educativa hacia prácticas más participativas y significativas de lectura, escritura y oralidad, mientras, al tiempo, propicia el tránsito pedagógico de un aprendizaje memorístico y repetitivo a un aprendizaje mediado por el aspecto social y cultural del estudiante.

A continuación se presenta una expresión gráfica que da cuenta de la estrategia.

Gráfico 2. Estrategia desarrollada en el proyecto Apapaches



Nota. Elaborado por la autora

Así, en el aula están presentes la comunicación, la creatividad y los desafíos, elementos de interacción que provocan y entusiasman, mientras funcionan como principios integradores del aprendizaje cooperativo (trabajo en equipo, intercambio de saberes, producción de conocimiento) y como estructura de Apapaches desde cuatro momentos en la actividad escolar: intencionalidad, construcción, participación y transformación.

<sup>6</sup> Se recomienda consultar al respecto: <http://consentidoprimerainfancia.blogspot.com.co/>



*Imagen 1.* Tipología ilustración, desde las temáticas de los proyectos de aula. Nuestro planeta Tierra, Gabito en mi colegio



### Intencionalidad

Escribir es una experiencia para los estudiantes, hace parte de su realidad cotidiana, transitan por su propia historia, convirtiéndola en el punto de partida para comunicar; por ello, en Apapaches la premisa pedagógica consiste en aportar al proceso de construcción de sentido de los estudiantes como lectores. La lectura, la escritura y la oralidad se convierten en actividades académicas sin imperativos, en tributo a la libertad, la alegría, el goce y el conocimiento, desde el saber propio de cada estudiante. El ejercicio de escritura literaria se construye en un constante ir y venir hacia y desde la literatura; por ejemplo, en la creación de historias de cada uno de los estudiantes cuando, con su experiencia en Apapaches, se sumergió, desde su propio interés y conocimiento, en los diferentes temas propuestos en el concurso Leer y escribir de la Secretaría de Educación de Bogotá; creando sentidos, enlaces culturales e historias genuinas.

Desde muy pequeña he estado muy interesada en los libros y todo lo que tenga que ver con Literatura. Cuando supe sobre la Feria del Libro deseé asistir a todas las ferias. A mis seis años de edad [...] había un grupo de lectura en el cole, el club de lectura Apapaches [...] Me han dicho muchas veces que después de leer un libro uno es diferente, uno construye diferentes pensamientos y diferentes formas de ver la vida (Adriana Lucía Bravo, grado noveno, segundo puesto, reseña, Bogotá: de feria en feria, 2016).

*Imagen 2.* Salida a la Feria del Libro de Bogotá 2011- 2012



Cuando tenía siete años, mi primera profesora, una persona muy especial, me inculcó el amor por la música, el arte y la cultura [...] De pequeña siempre me imaginé interpretando instrumentos de cuerda como el violín [...] Como en la magia del preescolar, funcionó la varita mágica al concederme el mayor de mis deseos y dar inicio a mi encuentro con la música [...] Esta ha sido la experiencia más maravillosa de mi vida. Cada sonido, vibra y compás son la melodía de mi vida (Jennyfer Tatiana Flórez Delgado, grado noveno, primer puesto, reseña, Notas de juventud, 2016).

*Imagen 3.* Concurso Orden al Mérito Literario Don Quijote de la Mancha 2017-2018



## Construcción

Escribir correctamente es una tarea psicológicamente compleja, por ello, en Apapaches los ambientes de aprendizaje para la escritura se nutren y acompañan desde tres sub-procesos planteados en los modelos cognitivos, los cuales no se dan de una manera lineal, sino que van y vienen:

## Sub-proceso de planeación

Se trata de una proyección del texto: ¿Para quién escribo?; ¿qué quiero comunicar?; ¿a quién va dirigido?, preguntas que remiten directamente al tipo de audiencia y conectan con los posibles lectores; por ejemplo, esto sucede, en el caso de Apapaches, con Samuel Esteban Carranza Caballero, del curso segundo, quien ganó el primer puesto en la categoría de cuento, con su relato “Samuel en Trasmilenio”<sup>7</sup>, que inicia con la pregunta ¿Qué le gusta a Samuel

de Bogotá?, planteando como respuesta: montar en Trasmilenio junto a su familia y mirar por la ventana. Mientras que Julián David Jaimes Cárdenas, del grado jardín, segundo puesto en la categoría de ilustración, hizo lo propio en su obra “Mis amigos y yo en Trasmilenio”.

Solo la imaginación de un niño y la literatura pueden hacer mágica una situación cotidiana y caótica como el viaje en el transporte público bogotano. Para expresarse, los niños deben poder razonar sobre cosas que conocen directamente, que forman parte de su vida. No pueden dar su punto de vista sobre historias lejanas o países y problemas que no conocen, pero sí de la vida del barrio, de la ciudad en que viven, de sus necesidades y deseos. Es importante incluirlos, comprometerlos con problemas que tocan la opinión de todos (Tonucci, 2002, p. 21).

*Imagen 3.* Prácticas de escritura en el aula alrededor del tema para el concurso; Bogotá una historia esperando ser contada; Samuel en trasmilenio



<sup>7</sup> Es posible consultar en <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/os-pequenos-grandes-escriitores-de-los-colegios-de-bogota-se-toman-la-filbo-2017>

### Sub-proceso de transcripción/traducción

Cada idea es importante y va conectada a la intención comunicativa, al pensamiento, a su propio lenguaje; así, en Apapaches el estudiante comienza por cuestionarse y encontrar su propio estilo, paso a paso va encontrando la mejor versión de su escrito.

### Sub-proceso de revisión/edición

En Apapaches la escritura siempre cuenta con una audiencia lectora, esto implica un mayor compromiso del estudiante para pulir su texto y reconocerse como escritor; en los cursos de jardín y transición su actividad intelectual en este proceso gira alrededor de comparar la forma de sus grafías con la de las letras del alfabeto, hecho que le lleva a conversar con los amigos de curso, contrastar, preguntar, actuar y decidir sobre su texto.

### Participación, oportunidad de encuentro con el público lector

En Apapaches los escritos tienen una intención comunicativa dirigida a una audiencia; el momento de participación gira alrededor de la interacción de los estudiantes con diferentes escenarios, tales como exposiciones frente a los padres de familia y la intervención en concursos institucionales, distritales, foros educativos, foros de aula o la presentación de sus textos en círculos de lectura compartida; los jurados son en ocasiones sus propios compañeros o docentes de otros cursos y también consideran los comentarios realizados en la red. La actividad intelectual de los estudiantes de jardín y transición consiste en diferenciar entre dibujo y escritura. Las rúbricas o rejillas de evaluación se convierten en la voz del auditorio que dialoga con el estudiante, permitiéndole conocer su nivel y plantearse nuevos retos en su proceso lector y de escritura.

*Imagen 4.* Actividad de preparación para el concurso. Ilustraciones, Mis amigos y yo en trasmilenio, Remedios y Gabito visitaron mi ciudad educadora, una mariposa juguetona en Macondo, jugando a la ronda con Gabito.



Al tiempo, leer y escribir son un gusto que se transmite en doble vía: de maestro a estudiante y de estudiante a maestro. En Apapaches la docente comparte sus pasiones y saberes; de este ejercicio nace “Pacha la cuenta cuentos”, actividad que ha llevado a la profesora a convertirse en mediadora en la lectura y narración de cuentos. Cada encuentro es entonces un regreso a sus experiencias, a casa, al regazo de la madre, leyendo un libro o esperando los domingos para encontrar las tiras cómicas del *Magazín Dominical: Mafalda*,

Benitín y Eneas, Lorenzo y Pepita, Pancho y Ramona, Calvin y Hobbes, Fernand e incluso Olafo el Amargado; volviendo a la radio y a personajes como Kaliman, junto a su inseparable amigo Solín, que alimentaron la capacidad de imaginar. Tal reconstrucción de los hechos sociales y culturales, la propia experiencia de lectura durante la infancia, los símbolos como el cartero, la estampilla y el periódico funcionan a manera de eco que repercute en las decisiones que se toman en el aula.

*Imagen 5.* Actividad de lectura en voz alta. Pacha, la cuenta cuentos y dinamizadores de lectura, visita a la biblioteca pública, El Tintal.



## Transformación

El producto escrito se acompaña y construye en clase, junto a los docentes y amigos de curso; se socializa en casa y se lee en compañía de los padres. No existe la tarea del tipo “Haga un cuento y lo trae la próxima clase”; en Apapaches el interés escritor y lector se desarrolla mediado por el afecto y la compañía permanente del maestro. En tal contexto, la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) hace referencia a la distancia entre el desarrollo actual y el potencial; el primero, el momento en el cual el niño resuelve problemas de forma independiente, el segundo, la fase en la cual la solución de problemas se realiza con ayuda de un adulto guía o de un niño con mayores conocimientos (Vygotsky, citado por Flórez, 2004, p. 200).

De la misma forma, Apapaches incluye distintas formas de apropiarse del entorno, tales como la creación del “Menú literario”, el paseo de la maleta viajera por los escenarios escolares o la creación de “Pacha la cuenta cuentos”. Recursos que entusiasman a los estudiantes por la lectura y facilitan el rol docente como mediador. Las salidas pedagógicas con los estudiantes a cada una de las ferias del libro de Bogotá también se han convertido en la inspiración perfecta para seguir “afinando la pluma” de nuestros jóvenes escritores de “Apapaches”.

**Tabla 1.** Diferencias entre Apapaches y la enseñanza clásica

Prácticas tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura	Apapaches: Micro política educativa en el aula, en el marco de la felicidad y la expresión
Copia	Currículo flexible
Transcripción	Bazares literarios
Silencio	Libretas personalizadas
Disciplina	Menús literarios
Homogenización	Cartillas musicales
Calificación	Salidas pedagógicas
Censura al error	Ambientes de aprendizaje
	Campo virtual, juego dramático, entorno
	Publicaciones escritas (impresión escolar)

## Escenarios. Ambientes de aprendizaje cooperativo

### Juego dramático

Se trata de un ambiente centrado en ejercicios de comprensión desde la oralidad, que funciona como primer escenario de aprendizaje en Apapaches, partiendo de las ideas de Vigostky, desde la perspectiva de entender el juego simbólico de los niños como un complejo sistema del lenguaje. Así construimos, de manera colectiva con los estudiantes de preescolar, “guiones dramáticos”,

integrando la literatura, la convivencia y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dicho escenario permite que la lectura en voz alta, empleada como herramienta pedagógica, nutra los imaginarios de niños y niñas y despierte el sentido de escucha, mientras la capacidad de ejercer imaginación les facilita la creación de una nueva relación entre el campo del significado y el visual.

### Las tecnologías

Son empleadas como recurso para optimizar y precisar la comunicación entre familia, estudiantes y currículo. El proyecto cuenta con un canal: Gabrielito Piloso, auspiciado por Apapaches y la Institución Educativa Gabriel Betancourt Mejía, desde su programa con énfasis en TIC. Cada pieza audiovisual del canal funciona a partir de la conjunción entre la intención pedagógica (IP) y la intención comunicativa de la imagen (IC); así, como docente, me es posible una transformación en directora de escena con el sonido de la claqueta, por ejemplo, la intención pedagógica de aprender a escribir el propio nombre, combinada con la intención comunicativa de la imagen, permitió crear un producto<sup>8</sup> en el cual los elementos identitarios hacen parte de escribir el nombre, teniendo como cuerpo de consulta el contexto escolar, conformado por los amigos de curso, quienes permiten disfrutar de una experiencia estética de la lectura y la escritura al sostener comunicación fluida con los pares. Antes que “un” texto, las interfaces gráficas componen una pluralidad de textualidades entrelazadas.

Al tiempo, vale la pena señalar una segunda experiencia relevante: Enseñanza de mitos y leyendas Ícaro, que comienza con la intención pedagógica y se combina con la intención comunicativa de la imagen en el siguiente producto: <https://youtu.be/Lac4x3tYSz8>. Aquí la Literatura se transforma en un arte de jugar con la palabra, instalándose en la escena humana para hacerla propia y concibiendo a los niños como sujetos dotados de razón, de vida consiente de sí misma (Fromm, 2007).

El ambiente tecnológico también incorpora a los padres de familia, desde sus propios ritmos y tiempos; tareas como escribir comentarios en cada página les une a sus hijos en una actividad de lectura y escritura para comunicar emociones<sup>9</sup>. Compartir espacios en familia significa llevar a los estudiantes hacia otros esquemas de comunicación, distintos de los habituales como la T.V. Las narrativas construidas por los padres y madres son productos comunicativos que expresan su identidad, pero a la vez otorgan la oportunidad de construir identidad a partir de narrativas.

<sup>8</sup> Es posible consultar el trabajo en: <https://youtu.be/FuvfvV2SmNU> y en <https://youtu.be/NpgGn5pOnQU>

<sup>9</sup> Se recomienda consultar: <https://youtu.be/r2xLCjlsf10>

Por otra parte, en Apapaches la gramática del dibujo<sup>10</sup> se ha constituido a partir de la conexión entre aprendizaje y evaluación, un texto que puede ser leído sin palabras por la docente. Se trata de una comunicación no verbal que ilustra la forma de expresión y conocimiento que habita en el mundo de cada uno de los estudiantes. Como nota personal, colecciono sus dibujos con la misma emoción que, de pequeña, recolectaba las “monas” para mi álbum “Amor es”; prestar atención a sus dibujos me ha permitido evaluar las diferentes dimensiones de su desarrollo: la personal social, la cognitiva, artística, corporal y comunicativa.

### Bazar Literario Gabrielista. Espacio de interacción literaria

Desde el año 2013 Apapaches ha concretado distintas publicaciones estudiantiles, entre ellas, el Primer Concurso de Ilustración Gabrielista, en el que construimos el cuento “La cebra presumida”, en el año 2017 la producción literaria “De Apapaches por Bogotá” de los estudiantes participantes del concurso leer y escribir de la SED, Bogotá una historia esperando ser contada, guiados por la idea de que el sentido democrático de la literatura no radica en que todos seamos escritores, sino en el hecho de que aprendamos desde la infancia a disfrutar de la palabra escrita (Rodari, 2003).

Con ello en mente, la propuesta avanza en la tarea de llevar a los estudiantes a conquistar espacios alternos al aula. Conectar el canal Gabrielito Piloso al contexto escolar ha permitido establecer una comunicación mediada por el computador o el celular, lo cual implica, para padres, niños y niñas, integrar en un solo momento lectura, escritura, socialización, imagen y texto; sin contar con la expectativa de entusiasmo que les produce encontrar sus dibujos, familia, amigos y textos, y apreciar sus producciones a través de la pantalla.

*Imagen 6.* La ilustración como actividad de comprensión y construcción de significado



*Nota.* Autora: Erika Mahecha, año 2013

<sup>10</sup> Como ejemplo de este tipo de trabajo es posible revisar: <https://youtu.be/RGSaassrdeM>

El voz a voz virtual de Gabrielito Piloso también ha llegado a las familias de los estudiantes diagnosticados con Síndrome de Down, Parálisis Cerebral, Hemiplejía y Mielomeningocele del Colegio Gabriel Betancourt Mejía; confirmando el carácter inclusivo de la propuesta, en consonancia con el enfoque diferencial, que invita a maestras y maestros a profundizar en la comprensión de las niñas y niños como sujetos diferenciados y protagonistas de su desarrollo, así como de sus modos de comunicación.

*Imagen 7.* Actividad de lectura; escritores al alma



Francesco Tonnucci  
Yolanda Reyes



Celso Román



Fredy Chikangana

### El entorno: Ambiente de aprendizaje dotado de multiculturalidad a la espera de ser explorado y apropiado por los estudiantes

La Biblioteca Pública El Tintal, Manuel Zapata Olivella, cercana a la Institución Educativa Gabriel Betancourt Mejía es, parafraseando a Borges: “lo más cercano al paraíso”; en ella, y en las bibliotecas públicas de Biblored, he tenido el privilegio de disfrutar junto a mis estudiantes y mi hijo, Mateo, el placer exquisito que conecta al hombre con la palabra escrita y al conocimiento con el acto de leer. De esta pasión por los libros nace el emblema de nuestro proyecto: Apapaches. En este espacio leer es acariciar el alma con los libros.



Amalia Low

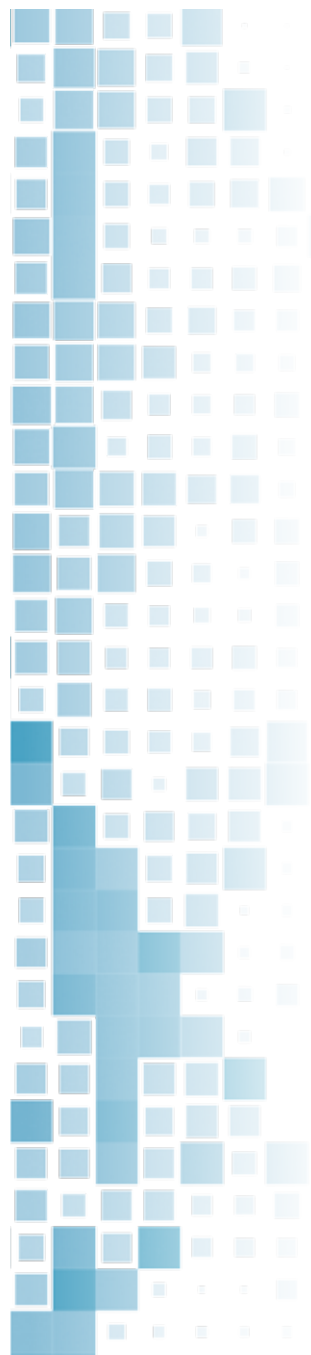
### Reflexiones finales

Apapaches moviliza las prácticas de aula para el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad, asumiendo el reto de afrontar sin miedo ni engaños las prácticas tradicionales que han habitado por tanto tiempo el contexto escolar, mutilando la creatividad, la confianza y el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Por mucho tiempo se promulgó un currículo único e inamovible, es el momento de salir con nuestros estudiantes al encuentro con la diversidad, la felicidad, la multiculturalidad.

Los esfuerzos y avances del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación Distrital serán letra muerta si no se transforman, desde la base, las didácticas escolares, llevándolas a ser instrumentos que aporten en la construcción de un diálogo efectivo entre el estudiante, la familia y el currículo, considerándolos desde sus características propias.

El ejercicio de plantear una micro política de educación en el aula para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, enmarcado en la felicidad y la expresión, implica entender que las didácticas alternativas, llevadas al aula, contribuyen al intercambio de saberes, a la comunicación de doble vía (contexto-escuela) y a un currículo flexible que adquiere la forma y características propias de cada contexto para, desde allí, actuar y “hacer” educación.





## Referencias

- Avendaño, F., y Perrone, A. (2012). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, J. (1999). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Flórez R., R. (2004). *El lenguaje en la educación, una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. México: Editorial Harper.
- Paronzini, P. (2012). *Los niños y las artes visuales en el jardín y la escuela primaria*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial popular.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de la comunicación, arte y expresión*. Bogotá: SED.
- Suarez, H. (2010). La educación, un campo de combate. *Educación y democracia: un campo de combate*, pp. 9-47. Obtenido desde <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Buenos Aires: Losada.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.



# Prolegómenos para una “aprendencia” desde la corporeidad

Prolegomena for learning from the corporeality

Prolegômenos para um “aprendizado” da corporeidade

Carlos Eduardo Pacheco Villegas

Carlos Eduardo Pacheco Villegas<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia Social de la Educación, UPN. Licenciado en Educación Física, UPN. Docente catedrático, Facultad Educación Física Universidad Pedagógica Nacional. Docente, SED Bogotá; correo electrónico: c\_pachequin@yahoo.es

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

Como noción, la corporeidad está inmersa en lo que hoy se denominan “discursos epistemológicos emergentes de la Educación Física”, con una fuerte carga fenomenológica inspirada en la intencionalidad, la conciencia y la experiencia humana. Su riqueza intrínseca invita a pensar desde “otras formas” la mediación pedagógica de la Educación Física, con la finalidad de superar la visión cartesiana dualista, científicista y mecanicista que ha venido haciendo énfasis en la individualidad, la competitividad y el rendimiento. Esa visión cartesiana ha dejado de lado, aparentemente, la multidimensionalidad del sujeto aprendiente, la existencia humana y el ser. Se procura en el escrito, entonces, posibilitar la construcción de elementos formativos desde la corporeidad, que sugiera formas alternativas de aprendizaje.

**Palabras clave:** Corporeidad, aprendizaje, Educación Física.

### Abstract

As a notion, corporeity is immersed in what are now called “emerging epistemological discourses of Physical Education”, with a strong phenomenological burden inspired by intentionality, conscience and human experience. Its intrinsic wealth invites us to think from “other forms” the pedagogical mediation of Physical Education, in order to overcome the dualistic, scientific and mechanistic Cartesian vision that has been emphasizing individuality, competitiveness and performance. This Cartesian vision has apparently left aside the multidimensionality of the learning subject, human existence and being. It is sought in the writing, then, to enable the construction of training elements from the corporeality, suggesting alternative forms of learning.

**Keywords:** Corporeity, learning, physical education.

### Resumo

Como noção, a corporeidade está imersa no que hoje se denomina “discursos epistemológicos emergentes da Educação Física”, com forte carga fenomenológica inspirada na intencionalidade, consciência e experiência humana. Sua riqueza intrínseca nos convida a pensar, a partir de “outras formas”, a mediação pedagógica da Educação Física, a fim de superar a visão cartesiana dualista, científicista e mecanicista que tem enfatizado a individualidade, a competitividade e o desempenho. Essa visão cartesiana aparentemente deixou de lado a multidimensionalidade do sujeito de aprendizagem, a existência humana e o ser. Procura-se, então, escrever para possibilitar a construção de elementos de treinamento a partir da corporeidade, sugerindo formas alternativas de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Corporeidade, aprendizagem, Educação Física.



En el campo de la Educación Física la colonialidad del saber se ha hecho evidente por las técnicas y metodologías aplicadas en su saber hacer, derivadas de las ciencias exactas que ponen el acento en el rendimiento y en el cuerpo como cosa. El ser humano en su integridad no ha sido prioridad para este enfoque cuantitativo de la disciplina y, en sí misma, la noción de Educación Física posee una fuerte carga semántica, deportivista y simbólica, que hace pensar que educar físicamente al hombre solo es posible si se siguen los postulados positivistas de las ciencias exactas.

Sin embargo, el horizonte que el desarrollo de la disciplina describe no es negativo ni pesimista, en la medida que se desea cuestionar y superar esas estructuras teóricas que han soportado las dinámicas formativas en la escuela. Los aportes teóricos de las universidades colombianas y los grupos de investigación, a propósito de la motricidad humana, la experiencia corporal y el cuerpo vivido, desde un enfoque fenomenológico<sup>2</sup>, han sugerido pensar la Educación Física de manera alternativa, tomando distancia del predominio de los datos y la lógica instrumental.

El escrito se desarrolla en dos momentos, el primero se relaciona con el panorama que describe el desbordamiento de la racionalidad científica, cristalizado en una crisis de las ciencias de la cual la Educación Física es heredera; y el segundo es un ejercicio de construcción teórica que propone la base de una aprendizaje de la corporeidad a manera de prolegómenos. El intento se inscribe en los esfuerzos epistemológicos de formar al ser humano desde enfoques alternativos al tradicional.

### Primer momento

Husserl hace uso de una categoría que caracteriza los desbordes racionales de la ciencia y amenaza al escepticismo, al irracionalismo y al misticismo, denominada “crisis”. La caracterización de esos desbordes, planteados en este apartado, tiene que ver con una teórica y metódica sistemática justificada en la matemática pura

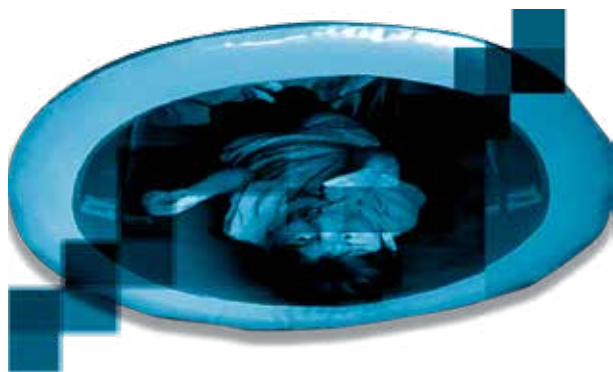
<sup>2</sup> Son propuestas de un inquieto grupo de maestros en Colombia y en Latinoamérica: Margarita Benjumea, sobre los elementos constitutivos de la motricidad humana; el grupo de investigación Kon-traste, que adoptó lo sugerido por Manuel Sergio a propósito de la Ciencia de la motricidad humana; las aproximaciones epistemológicas de la profesora Luz elena Gallo en la Universidad de Antioquia; y León Urrego y William Moreno, cuyo objeto de estudio en la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, se refirió a la experiencia corporal.

y en un principio de exactitud (Husserl, 2008, p. 48). La “crisis” es, en primer lugar, un cuestionamiento de los métodos y las tareas que desarrolla y emplea la ciencia con la intención de universalizar las prácticas que ofrecen acceso al conocimiento; sobre todo una ciencia que se deriva del positivismo, del carácter científico y, como se ha mencionado, de la exactitud.

En segundo lugar, la “crisis” redefine un nuevo modelo de valoración de la ciencia, que no tenía en sus estimaciones a la existencia humana ni a los modos otros de ser del sujeto; es decir, esta nueva visión, en la segunda mitad del siglo XIX, deja de lado la subjetividad junto a todas aquellas preguntas que “son decisivas para una autentica humanidad” (Husserl, 2008, p. 50).

Con ello se podría decir, entonces, que “la crisis de las ciencias” es la denominación dada por Husserl a una forma de legitimación que aleja la existencia de la humanidad (su sentido y significado ubicado en la cultura) de una lógica formal y racional, porque la ciencia, con su lógica formal y racional, técnica, reduce y descarta preguntas relacionadas con lo enigmático de la consciencia, la sinrazón o la misma existencia. Esta ciencia se enfoca en la caracterización y objetividad de cuerpos inertes, de la repetición de unas constantes, de la aparición de fenómenos medibles y cuantificables. Sin embargo, no siempre las preguntas que se enfocaron en lo “humano” o, mejor, en la existencia humana, fueron desarraigadas de las ciencias en general.

En todos estos aspectos confluyeron diversas formas de plasmar la denuncia a ese reduccionismo y tecnicismo del conocimiento del hombre, que involucró categorías de análisis como ciencia, ciencia del hombre, ciencia natural, lógica, teórica, teoría de la ciencia, entre otras, como expresiones de una maraña lógica que sirvió de medio ambiente a las estructuras de pensamiento. Dentro de esa maraña se planteó precisamente el cuestionamiento de las ciencias alrededor de una tensión que desembocó en una inestabilidad a los fundamentos de la razón y a los fines que la ayudaron a promulgar.



A finales del siglo XIX y comienzos del XX, las ciencias en general, pero en especial las denominadas Naturales, empezaron a ser cuestionadas por su carácter científicista y la manera institucionalizada de legitimar sus alcances. Durante años su método, validado y consolidado desde la institucionalidad científica, hizo ver su proceder como única fuente de acceso al conocimiento, un conocimiento legitimado por la creciente forma de ver la ciencia y la lógica desde la formalidad sin precedentes.

Cuando aflora la modernidad en el continente europeo, allí se imprime, instala y obliga a ver el mundo desde la lupa de un “No Dios”, y del “No misterio” que caracterizaba la Edad Media, ofreciendo así una supuesta independencia arrogante al momento de dar una explicación a los problemas o fenómenos encontrados bajo el rótulo de “verdadero” o “auténtico”. Es decir, eso “verdadero” o “auténtico” del carácter científico tuvo que ver con las nuevas apuestas relacionadas con los valores deterministas que orientaron su forma de ser y hacer, legitimados en la modernidad. En otras palabras, lo “auténtico” se inscribió en una forma lógica y en una lógica interna que responde al espíritu propio de lo que la ciencia va construyendo y fortificando para ella misma. Los valores deterministas aquí son las imposiciones que se deben cumplir al pie de la letra, como mecanismo procedimental a seguir en la emergente doctrina científica.

Esa doctrina científica exigió toda forma de abandono a preguntas que la filosofía había tomado como relevantes para la existencia humana; como, por ejemplo: ¿Quién soy yo?; ¿cuál es el sentido de la vida?; ¿qué es la libertad? y otras de esta índole, enmarcadas en un sentido metafísico, dejaron de ser atractivas para la ciencia, pues no podía tener un dominio real y universal sobre ellas. Es decir que, para el pensamiento científico de la época -comienzos de 1900-, las preguntas metafísicas sobrepasaban el mundo como universo de las mismas cosas y no fueron factibles para la comprobación desde las disciplinas científicas. Como se ha mencionado, el carácter científico descarta las preguntas que toman posiciones valorativas y relaciones derivadas de la cuestionabilidad de la razón y la sinrazón de la humanidad (Husserl, 2008, p. 50).

Este es el análisis relacional planteado por Husserl a la luz de un fracaso de la ciencia objetiva, al no interesarse por cuestiones propias de la humanidad y de no vislumbrar un panorama que produjera un conocimiento propio del hombre desde todas sus dimensiones antropológicas, sociológicas, metafísicas, espirituales, etc., conduciendo a una ciencia de hechos que estudiara meros hombres de hechos.

Con todo lo anterior, la manera en que la ciencia planteó su tarea se dio cerradamente en los bordes teóricos y producciones

investigativas de lo que está hecho el mundo, pero le costó, y no hizo manifestaciones científicas de corte subjetivo; de hecho, el método científico tiene su mayor fecundidad solo en los albores de las disciplinas positivistas (Husserl, 2008, p. 54). En consecuencia, la ciencia prefiere alejarse de discusiones basadas en la espiritualidad, la subjetividad y la ambigüedad que sugiere descifrarse como humanidad de los hombres humanos, con la mera biologización de su corporalidad. En esa ambigüedad suelen emerger enigmas que solo pueden ser tratados y analizados desde la reflexión de las llamadas Ciencias Humanas, y precisamente es allí, dentro de esos estudios, que emergen otras formas de ser y de formar al ser.

## Segundo momento

Bajo la racionalidad de la ciencia se originaron los sistemas de organización y producción en el mundo, anclando enunciados como sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje, sociedad de consumo o aprendizaje por competencias, que pusieron en desventaja al ser humano, pues le introdujeron en una lógica de competición con los demás, aislándolo de su ser con una fuerte carga individualista, egoísta y hedonista.

Frente a ello, Assmann (2002) propone pensar una sociedad aprendiente, constituida por una actitud o un “estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas” (p. 19), es decir que la aprendencia, se diría en este escrito, es un estado alertado, en constante apertura con la disposición de aprender algo relacionado con el-mundo-de-la-vida. Para tal disposición no es prudente inclinar el enfoque hacia las formas de enseñar o a la enseñanza, sino que la mirada debe hacerse desde las posibilidades de “dejar ser”; en ese “dejar ser” confluyen diversos modos de ser del ser, que acogen una estructura ontológica en donde el Ser-ahí o la presencialidad -o como se conoce en la filosofía *Dasein*- es fundamental en la disposición de aprendencia desde la corporeidad.

En muchas ocasiones Husserl menciona el término “mundo de la vida” para designar algo que le es concreto y originario al hombre, resultado de la cultura en un momento histórico, sus problemas, sus soluciones y resoluciones teóricas planteadas desde una coherencia y acceso al mundo. La fenomenología va en busca de un retorno al mundo de la vida que está oscurecido y sombreado por diversas ideas, teorías, prejuicios, creencias que se han tejido en nuestro tiempo.

El mundo de la vida persigue todos los mundos de los hombres, sus metas, sus deseos, sus anhelos, que poseen una temporalidad



vivida que es muy diferente del tiempo homogéneo y medible, cuya estructura se enmarca en lo presente viviente, dimensión que es un privilegio del tiempo vivido. En este presente viviente se instalan las impresiones de las cosas presentes, la retención de nuestras experiencias pasadas y la protención de las experiencias futuras (Husserl, 2008, p. 116).

El mundo de la vida tiene en su estructura una dimensión temporal, pero también una dimensión espacial que orienta a nuestro propio cuerpo. Es decir, las dos dimensiones establecen un marco propio de elementos para la vida. El “olvido del ser” es, de forma rigurosa, el dejar de preguntar por aquello que se denomina “ser” y que fue parte esencial en las investigaciones de los antiguos griegos<sup>3</sup>. El olvido por la pregunta del ser posibilitó que la humanidad cayera en desgracia, por no reconocer, o no querer reconocer, la existencia humana como parte de una ontología cargada de sentido. “El ser es el concepto más universal, pero al mismo tiempo es algo indefinible porque no se puede definir como ente, y a la vez es evidente por sí mismo” (Parafraseando a Heidegger, 2006b, p. 27).

La esencia del ente del ser, dice Heidegger, consiste “en su tener-que-ser” (*Zu-sein*), el “Qué” (*essentia*) de este ente, en la medida en que se puede siquiera hablar así, debe concebirse desde su ser (*existentia*) (Heidegger: 2006b, §9, p. 67). Dentro del análisis existencial se contempla la pregunta por el ser y, en consecuencia, es el *Dasein* la fundamentación que abre la relación óntico-ontología.

En otras palabras, el *Dasein* heideggeriano obliga a pensar y a relacionar el análisis existencial del *Dasein* con el análisis de lo que significa ser-hombre. Dice Heidegger que: “el *Dasein* no es tan solo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que lo caracteriza ónticamente es que a este ente le va en su ser este mismo ser”. La constitución del ser del *Dasein* implica, entonces, que el *Dasein*

<sup>3</sup> Para Heidegger, Platón y Aristóteles (Husserl, 2008, p. 26).

tiene en su ser una relación de ser con su ser. Esto sería realmente lo novedoso de Heidegger: el hecho de identificar la caracterización de la “esencia” a diferencia de la caracterización de la “existencia”, haciendo ver que el ser del ente es mío, lo cual significa, a su vez, que el *Dasein* se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con, y por su ser, se encuentre abierto y, sobre todo dispuesto, para él mismo. La comprensión del ser es ella misma una determinación de ser del *Dasein*. La peculiaridad óptica del *Dasein* consiste en que el *Dasein* es ontológico.

### Tercer momento

La corporeidad, según Alicia Grasso (2001), es una: “construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual”; es decir, “del ser humano a parte de lo que tiene significado para él y para su sociedad; es una concepción que rompe el habitus corporal que tiene incorporado el profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física” (p. 19).

Parte de los prolegómenos para una aprendencia desde la corporeidad se fundamenta en el postulado de Assmann (2002), quien sostiene que: “solo una teoría de la corporeidad puede proporcionar las bases para una teoría pedagógica” (p. 32). Para pensar en esa actitud de alerta y dispuesta a aprender, desde la corporeidad, se consideran elementos constitutivos: a) La experiencia humana; b) La finitud motrícica; c) El espacio y el tiempo, y d) La Illeidad.

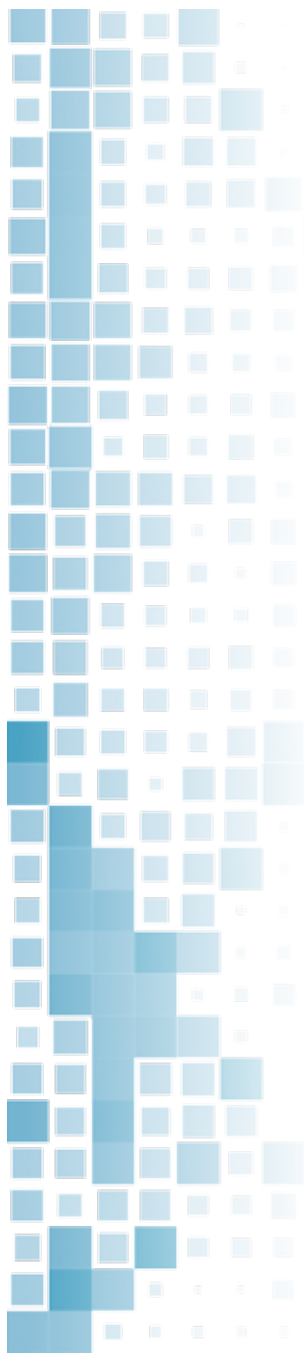
a. La experiencia humana. Según Mèlich (2012), se trata de “una pasión, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable [...] la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe” (p. 67). En otras palabras, la experiencia humana

está llena de sentido, en la medida en que no es un recetario de cómo resolver los problemas y, solo por eso, ya tiene una carga de transformación hacia lo que desea o desconoce el aprendiente. La experiencia está anclada a un tiempo y a un espacio determinado; posibilita poder ser algo a alguien, pues no somos seres acabados. En consecuencia, desde este elemento se puede captar el devenir de la existencia y dirigirlo a la formación del ser aprendiente.

- b. La finitud motrícica. Es el elemento que posibilita identificar los alcances y límites de la dimensión motriz, relacionados con el lenguaje y la expresividad de mis pasiones. Aquí la experiencia humana despliega siempre un renovado lienzo en donde se impregnan las posibilidades de ser de otro modo.
- c. El espacio y el tiempo. Se enmarcan en la determinación del recuerdo, ya que desde allí me permite volver sobre los rasgos que posibilitaron un acontecimiento, una emergencia o un padecimiento. El espacio se nutre de la heterotopia de sus lugares; se mimetiza como la geolocalización en el sueño: por instantes, colores, referencias cercanas y lejanas; aquí está el devenir.
- d. La Illeidad. Es un neologismo utilizado por Levinas (1995) e indica: “un modo de concernirme sin entrar en conjunción conmigo [...] la illeidad de lo-más-allá-del-ser es el hecho de que su venida hacia mí es un punto de partida que me permite realizar un movimiento hacia el prójimo” (p. 57). La illeidad en la aprendencia es la apertura, no solo hacia a mí, sino hacia la corporeidad del otro. No aprendemos solos, aprendemos junto al otro.

Estos cuatro elementos posibilitan pensar en una aprendencia desde la corporeidad, superando la carga epistemológica y de contenido que encierra la noción de Educación Física.





## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Heidegger, M. (2006a). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006b). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Levinas, E. (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.







# Parámetros de publicación revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos para la Revista Educación y Ciudad

La revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajo interdisciplinarios.

En cada edición de Educación y Ciudad se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista Educación y Ciudad divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

**La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán ampliar y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>**

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 el artículo incluya:
  - 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. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
  - “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
  - Fecha en la cual el texto fue enviado.
  - 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).

- Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc. (formato).
  - Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato).
3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las 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. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
  4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
    - Evaluación y/o arbitraje de artículos por parte de integrantes del comité editorial de la revista, editor y editor académico invitado.
    - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
    - Los artículos se recibirán mediante correo electrónico [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co), o tramitarse a través del OJS (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co> y adelantando el registro respectivo), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
  5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
  6. 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). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.

- a. *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. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.
- a. *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. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
- a. *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.
7. 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.
8. Los artículos podrán remitirse vía correo electrónico o a través de la página de la revista.
9. La revista sólo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

## Ética y buenas prácticas de la publicación

*Educación y Ciudad* apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

## Responsabilidades de los autores

Para la presentación de artículos a la revista *Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que ha sido ni presentado ni publicado parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y

canales de comunicación. Los autores se comprometen además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- confirman la no existencia de otros (as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- reportan y garantizan de ser necesario la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- garantizan no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;
- declaran la originalidad del artículo postulado y el ético uso de la información que en este se encuentren contenidos, conforme los derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y
- se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

## 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 (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>)
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 el caso de tratarse de autor local o nacional. Todos los autores tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico.

## Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Publindex (Colciencias), Categoría B

Latindex

Ulrich's

E revist@s

Iresie

Dialnet

ERA

Google Metrics

Google Académico

Actualidad Iberoamericana

¿Dónde lo publico?

Credi

Clase

Worldcat

Rebiun

EBSCO

DOAJ

## Recepción de artículos

OJS: <http://revistas.idep.edu.co>

Correo electrónico [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)

Av. Calle 26 No. 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



9 770123 042003



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
**MEJOR**  
**PARA TODOS**

IDEP