

¡AUSENTE, PROFESOR!

Reflexiones sobre educación



GUSTAVO ADOLFO
CÁRDENAS MESSA

**Título original**

¡AUSENTE, PROFESOR! Reflexiones sobre educación

Autor

Gustavo Adolfo Cárdenas Messa

Editorial REDIPE

Red Iberoamericana de Pedagogía
Capítulo Estados Unidos

Bowker Books in Print

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

ISBN: 978-1-951198-48-0

Primera edición: Noviembre 2020

© Todos los derechos reservados

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de esta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@redipe.org
www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia

Mil gracias a quienes hicieron posible que este texto viera la luz del día: Edgar Hernán Ramírez Dávila y Diana Katherine González Ocampo, docentes de la Uceva, quienes leyeron pacientemente estos textos e hicieron aportes importantes y me ofrecieron sus perspectivas, sus visiones de mundo, alrededor de temas tan espinosos como investigación o roles de los actores de la educación.

A los colegas de la Facultad de educación de la Unidad Central del Valle, con quienes hemos discutido lo educativo en incontables momentos, y hemos logrado, en algunas ocasiones, breves consensos.

A Jorge Restrepo, el mejor ilustrador (a mi juicio) de la actualidad en el país, quien permitió generosamente el uso de algunas de sus obras, en este libro.

Un agradecimiento especial a quienes han sido mis estudiantes a lo largo de los años; compañeros de ruta; muchas veces víctimas de los desaciertos didácticos o evaluativos; muchas veces maestros que han aportado de forma innegable a mi formación; a aquellos que desafiaron tantas veces mis convicciones y las convirtieron en preguntas.

A Cesar Augusto Gómez Londoño, compañero de formación, docente comprometido y colaborador en dos ensayos.

A la UCEVA y su equipo directivo, por propiciar que este texto salga a la luz.

Finalmente, (principalmente) un enorme gracias a mi familia: Mis dos bellas hermanas y sus familias; mi esposa Francy, mis hijas Valeria y Mariana, con quienes, por gracia de Dios, he tenido los aprendizajes más importantes de mi vida.

A esa pequeña mujer, dueña del amor más grande del mundo
Mi madre Graciela

Contenido

Prólogo ¡Ausente, profesor! Una invitación a la Incertidumbre	8
De la comunicación a la educación (La educación a distancia como acción comunicativa compleja.)	16
La investigación educativa, territorio sin caminos	24
La cultura y el desarrollo, una aproximación a sus entornos de relación	34
Las políticas educativas como némesis de las realidades sociales	40
Una mirada a la hermenéutica de lo educativo: La educación como escenario de enunciación de lo humano	47
La mediación pedagógica	53
Las interacciones sistémicas del conocimiento, desde un marco de reflexión de lo educativo	58
¡Ausente, profesor!	66
El desarrollo humano o la arbitrariedad del concepto	71
El Alumno, o el encanto de aprender	76
La anomia social en el contexto colombiano, Una reflexión desde el modelo teórico de Emile Durkheim	82

Los maestros y la calidad de la educación	90
¿Solo siete? Una aproximación a Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, de Edgar Morín	93
Pensar y escribir: Los saberes de los maestros	99
Educación y comunicación: Los saberes que se cuentan	103
La transformación de la educación, o el estatismo del pensamiento político educativo	107
La financiación educativa, logros y retos: caso Colombia	120
La calidad educativa: Apuntes para la reflexión	127
América Latina y los desafíos de la educación: caso Colombia	133
La tarea pendiente de la educación en América Latina	140
Una lectura sobre la desigualdad en La educación superior en América Latina	147
Comunicación y micropolítica en educación: Escenarios posibles	154
El Docente: Hacia un liderazgo pedagógico	160
De la entropía social a la entropía educativa. Una reflexión en el contexto colombiano	167
Referencias	179

Prólogo

¡Ausente, profesor! Una invitación a la Incertidumbre

Los libros sobre pedagogía, hechos por profesores, generalmente se escriben desde la perspectiva de una teoría sobre la educación o desde autores ampliamente reconocidos con los que el profesor pretende respaldar sus indagaciones y reflexiones, tal vez para que así adquieran un mayor peso y pueda dar la impresión al lector de que posee un amplio bagaje académico o, incluso, pueda pasar como un intelectual, un pensador de la educación. Y muchos lo consiguen, a fuerza de utilizar un lenguaje suntuoso para describir conceptos enrevesados que logran pasar como pensamientos o ideas ante un lector poco crítico o poco informado.

¡Ausente, profesor!, el volumen que reúne los artículos del magíster Gustavo Adolfo Cárdenas, no está exento de citas y llamados a pie de página en los que se hacen evidentes las fuentes pedagógicas, académicas o literarias de las que ha bebido el autor. Pero justamente son eso, fuentes, en el sentido literal del término. Aquí, las alusiones a otros libros y ensayistas fluyen naturalmente, son necesarias como el agua que brota para humedecer la tierra o calmar la sed. No son referencias pesadas u ostentosas que pretendan apelar al recurso de la autoridad y

llenar vacíos conceptuales, sino tonalidades de un coro que refuerza la voz principal y se suma para que la obra suene armónica y logre expresar lo que el profesor quiere que llegue a sus lectores.

Justo en ese sentido, se puede decir que los artículos que componen la presente obra resultan auténticos y sinceros, porque no son tratados de pedagogía, sino reflexiones sobre las experiencias del autor con la enseñanza, sobre la búsqueda del sentido y el horizonte del devenir maestro. Por eso, como ya lo decíamos, su estilo es ágil, no pesado y tortuoso como algunos compendios sobre currículo, didáctica o evaluación. En el fondo, los artículos fueron escritos para sus estudiantes, colegas y para todos aquellos que muestren un genuino interés en la educación; y ello tal vez porque lo que el autor pretende con esta compilación es prolongar el diálogo académico más allá del estrecho tiempo y espacio de las aulas.

El mismo profesor Cárdenas, en el artículo titulado *Pensar y escribir: Los saberes de los maestros*, evidencia que es consciente de esta condición cuando nos dice: “Publicar es trascender, pero aun los maestros, profesionales de la educación, no ponen por escrito los saberes que han acumulado durante muchos años, de esta manera el conocimiento permanece y se transmite mientras el maestro esté en ejercicio o mientras viva, y luego se desvanece. Es necesario que cada maestro, cada hombre de ciencia, ponga por escrito su bagaje intelectual, es decir los ejercicios de su intelecto, para que así el futuro no tenga que recrear ideas, nociones o conocimientos que ya se habían generado en la mente de alguien, pero que murieron con él.”

Muchos años atrás, Adrián Filiberto Contreras, catedrático emérito de la Universidad de los Andes, publicó un artículo sobre la forma ligera en que algunos profesores empezaron a rechazar el uso de la palabra alumno. Este rechazo se originó debido a un errado pseudoanálisis etimológico según el cual, “alumno”, es un vocablo compuesto, donde “a” cumple la función de partícula privativa y, “lumno”, se deriva de *lumen* o *luminis* que significa luz, lo cual vendría a dar como significado, “el que carece de luz”. El maestro Contreras nos aclara que “alumno” no es una palabra compuesta, y que proviene del latín *alére* que significa alimentar, nutrir, cultivar, educar. “Por tanto,” nos dice, “un ‘alumno’ es alguien al que se ‘alimenta’ para que crezca. (...) Y el crecimiento más importante es el crecimiento interior, como persona.”

Esta digresión me parece necesaria porque considero que, con este libro, el profesor Cárdenas pretende continuar nutriendo, alimentando el camino de sus alumnos, aun cuando ya no estén junto a él, cuando lo extrañen y quieran recuperar sus palabras, sus enseñanzas, pues la enseñanza, al fin y al cabo, como dice W. Deresiewicz, “es el producto de una relación humana que se parece más a la amistad que a la instrucción. (...) Los sentimientos que nos unen a los profesores o a los estudiantes que han significado algo verdaderamente importante para nosotros, nunca desaparecen. Hacen parte de nosotros, y sabemos que algún día los encontraremos de nuevo en algún cielo.”

Y hablando de cielos, en alguna parte, Borges sugiere que tal vez Platón escribió sus *Diálogos* para consolarse por la muerte de su maestro Sócrates,

para seguir interrogándolo e imaginando qué diría frente a tal o cual asunto. Tal es el caso de este libro, pues, como ya lo mencionaba, se convierte en la posibilidad de continuar la conversación entre el profesor Cárdenas y sus alumnos, de seguir reflexionando, desde esa inagotable seducción de la pedagogía, sobre las sombras que acechan siempre a la educación, de seguir en pos del conocimiento verdadero, ese que está en el alumno mismo y que el maestro debe ayudarle a desentrañar para que pueda salir de la caverna oscura de la conformidad y la falta de pensamiento reflexivo.

Continuando con el símil de la caverna platónica, y retomando la idea de Contreras de que el alumno es aquel que es alimentado por el profesor, podríamos agregar que también es el que promueve su alteridad, le permite ser e, incluso, le muestra el camino para que “sea”, en algo muy parecido a lo que Habermas llamó “acción comunicativa”. Pero, como decíamos antes, lo más importante es que el profesor Gustavo, mediante su libro, pretende seguir acompañando a sus alumnos para que aprendan a salir de la oscura conformidad de las respuestas y emprendan el incómodo camino de las preguntas, puesto que, como escribe el propio autor en el artículo sobre Edgar Morin, “las certezas anquilosan, detienen. Las incertidumbres obligan a caminar, a transitar permanentemente el mundo del conocimiento. Y esa debería ser una constante en el mundo educativo, no como un modelo de transmisión de saberes establecidos, sino como una búsqueda de nuevas rutas que recorrer. El pensamiento complejo en este sentido no es una respuesta universal, sino la emergencia (aparición) de nuevas preguntas.”

Contrario a su título, este libro también pretende capturar la presencia del alumno, pues sucede que, a veces, hay presencias ausentes y no basta con que los actores de la educación compartan escena en el aula para que la comunicación sea efectiva. Cuantas veces, los estudiantes, simplemente se sientan a oír la voz de sus profesores como si fuera el rumor de la lluvia que cae sobre los techos. Esta compilación, en cambio, brinda la posibilidad que ofrece cualquier libro: de encontrar y cautivar a sus lectores, pues el acercamiento a este volumen no requiere la obligatoriedad de un horario, ni de un espacio físico determinados, pues estos no son “garantía de lo que deberíamos llamar ‘presencia’, la cual es, como dice Freire (1999), una postura crítica, estructurada, es la plena conciencia del proceso y de cada etapa del proceso, es la certeza de que cada idea o cada saber llega a la mente del estudiante como a una tierra fértil, en la cual germina, no en los surcos predeterminados por el docente, sino desde la riqueza de sus conocimientos previos, de sus propias concepciones de mundo, y de la misma manera retroalimenta el saber, retroalimenta el proceso, y se nutre verdaderamente de lo que el ente educativo le ofrece.” Como nos dice el autor en el artículo que da el nombre al libro.

Otro de los temas recurrentes en esta obra es, como señalara Hugo Zemelman, el papel que juega el profesor como un intelectual transformativo de su contexto social y cultural. Por ello aborda, desde Durkheim, el concepto de anomia, que “aparece cuando la moral y la sociedad no son capaces por sí mismas de regular o fijar ciertos límites al cumpli-

miento de los deseos primarios de los individuos, ya que el cumplimiento a priori de esos deseos primarios es lo que deviene en contravenciones a las normas establecidas de la sociedad o a la estructura general de la sociedad” (*La anomia social en el contexto colombiano*). De ahí que sean los maestros los llamados a continuar siendo los “pilares de la sociedad, pero para recuperar su rol protagónico, deberán también evolucionar, aprender a relacionarse con las nuevas tendencias del estado frente a lo educativo, con las nuevas tecnologías para que sean aliadas del proceso, y con las nuevas miradas pedagógicas, donde la prioridad no son los contenidos sino la formación del ser humano, del ser social representado en los estudiantes, quienes llevarán esta sociedad hacia su futuro” (*Los maestros y la calidad de la educación*). Puesto que “los maestros no educamos para el Estado, para la sociedad, o para cumplir con un programa, educamos seres humanos, y eso nos obliga a pensar la educación con otra perspectiva” (*¿Solo siete? Una aproximación a Los siete saberes [...]de Edgar Morín*).

Podría continuar explorando otros importantes aspectos abordados en los artículos compilados en este volumen, pero ya cerrando esta introducción, quiero resaltar que la presente obra nos ofrece una mirada reflexiva, con aportes críticos y personales a diversos problemas que afronta la educación colombiana y la educación en general. En este sentido, el profesor Gustavo Adolfo Cárdenas, hace una aproximación a aspectos tan relevantes como el liderazgo del docente, las políticas educativas, la educación en la sociedad y la filosofía misma de la educación. Desde la

tabla de contenido, es evidente la relevancia de estos y otros temas en su espectro de preocupación, que se hacen explícitos mediante el título preciso de cada uno de sus artículos, los mismos que alcanzan un talante claramente actual y pertinente para el ámbito académico, si bien puede ser adecuado también para cualquier lector interesado en las temáticas educativas dada la coherencia y capacidad de síntesis del autor.

Para finalizar, considero necesario referirme al estilo narrativo que Gustavo ha dado a la escritura de sus artículos, pues incluso podemos encontrar algunos pasajes casi literarios, como cuando afirma que “la aventura del trabajo intelectual es más enriquecedora que la fama, el poder o el dinero, porque la fama se acaba cuando varían los intereses del gran público, el dinero y el poder dependen de avatares del destino u obstinaciones del buscador, y son tan fútiles como la vida misma. Pero el pensamiento y el saber prevalecen, sobreviven a nuestra propia muerte, y se convierten en la semilla de donde nacerá el jardín del nuevo presente” (*Pensar y escribir: Los saberes de los maestros*).

A esta obra del profesor Gustavo Adolfo Cárdenas, se podría aplicar lo que el filósofo Fernando Savater dice de los ensayos de B. Russell: “Son [escritos] literarios, autobiográficos, filosóficos y eruditos que nunca pretenden establecer suficientemente y agotar un campo de estudio, sino más bien por el contrario desbordarlo, romper sus costuras, convertirlo en estación de tránsito hacia otros que parecen remotos.” Pero el uso de este lenguaje claro y de carácter literario, no obsta para que se encuentre también una rigurosidad en el manejo de las fuentes y una uni-

dad textual con las cuales, muy seguramente, podrá llegar sin dificultad a quienes están dentro y fuera de la comunidad académica colombiana.

Édgar H. Ramírez Dávila (docente TC de la Facultad de ciencias de la Educación, Uceva, poeta reconocido y premiado en diferentes espacios nacionales e internacionales)

De la comunicación a la educación

(La educación a distancia como acción comunicativa compleja.)

Una mirada al proceso educativo es una inmersión al mundo del lenguaje, al escenario de los significados y los significantes, de las interacciones humanas. Esta afirmación (que no conlleva en sí misma novedad alguna) sirve de punto de partida para mirar un tópico de reflexión desde la pedagogía: La didáctica no parametral, y un lugar humano en el cual este tópico será reflexionado: La educación a distancia como escenario de enunciación, de comunicación.

Sobre el tópico podríamos decir inicialmente que se apoya en algunos postulados teóricos de Estela Beatriz Quintar y Hugo Zemelman, quienes, desde una mirada de la complejidad, asumen el acto educativo desde la perspectiva del reconocimiento de lo humano, de las múltiples aristas de lo humano en el proceso de construcción de saberes.

Sobre este escenario es necesario decir que esta realidad educativa no convencional, es hoy una forma cada vez más valiosa y recurrente en el proceso de educación formal, ya sea desde la perspectiva de la semi-presencialidad, o desde la virtualidad.

Entender que las prácticas educativas van más allá de la migración de información con el objeto de construir saberes, será esencial en esta breve aproximación. Nuestra condición de sujetos (en cuando a nuestra sujeción a la estructura social y cultural, trascendiendo la condición de individuos), nos condiciona al acto comunicativo como parte fundante de esa condición social, no como instrumento, sino como parte de la naturaleza humana y social. El lenguaje nos naturaliza como humanos, nos construye como seres sociales, nos nomina y nomina el mundo de la vida.

El proceso educativo es un acto formal de relación multi, pluri-direccional entre sujetos y entre estos con la realidad (entendida la realidad como el marco de relaciones entre sujetos, sus percepciones de lo que existe, y sus interacciones con lo que existe). El lenguaje es entonces mucho más que un sistema complejo de códigos lingüísticos comunes a una comunidad de hablantes; es fundante en la condición social, sin el lenguaje el acto comunicativo no es posible, así como no es posible ningún acto humano¹.

La educación a distancia representa toda una construcción epistemológica, metodológica, relacional, dentro del fenómeno educativo, es constitutiva de este desde una perspectiva hologramática. Dentro del todo educativo se constituye como un subsistema identitario de una forma de pensar lo educativo. Lo configuran razones prácticas, en función de facili-

¹ Aquí valdría la pena mencionar que sin el lenguaje son imposibles pues los amores y los odios, los desarrollos (desde el aprendizaje del uso del fuego hasta la tecnología de punta actual), la organización social, la guerra. Todas las mediaciones humanas, representan mediaciones de lenguaje. En esta torre de Babel humana, donde los más de 6.000 idiomas y dialectos que se hablan en el planeta no comparten muchas veces ni su fonética, ni sus grafemas básicos, la comunicación va más allá de los códigos lingüísticos, incluye los códigos culturales, las percepciones individuales, las ideologías, las huellas de la historia, los vaivenes humanos.

tar el acceso a la educación a sectores vulnerables o sectores poblacionales con limitaciones de tiempo. Y esas razones prácticas implican la construcción de una episteme propia, de una identidad propia, que ha recorrido la historia reciente con diversas metodologías y diversos instrumentos, y hoy validada por la inevitable masificación de las TICs.

Para acercarnos al tópico, objeto de esta reflexión, es importante entender que una estructura educativa tan atípica (al menos hasta hace algunos años), implica la emergencia de nuevos códigos, de nuevos lenguajes, de otras semióticas que medien en el proceso educativo. El lenguaje (que siempre estuvo presente como una simple herramienta) se evidencia como pilar, como fuente, como representación. Estos nuevos códigos responden a la circunstancia tecnológica, a las lógicas disciplinares, a la confrontación entre la tradición educativa y la cultura neonata del siglo XXI, y a muchos factores entre los que podríamos citar la evolución del modelo a distancia que ha pasado de la educación por cartillas, por radio, por tv, hasta llegar a las nuevas herramientas que incluyen ambientes virtuales de aprendizaje, instrumentos de almacenamiento en la nube y registro de información en grandes volúmenes y en diversos formatos, y la obvia aparición de una generación joven, altamente tecnologizada que requiere y que crea sus propios modelos de comunicación.

Nos enfrentamos entonces a una aparente paradoja: La educación a distancia, que busca un medio de comunicar más allá del modelo tradicional, puede enfrentarse a la incomunicación, a la relación disfuncional de dos códigos diferentes y diferenciadores, aquellos que separan al

estudiante del maestro por simple brecha generacional, o al maestro, del contexto tecnológico, o al estudiante del discurso científico. Otro factor distanciador tiene que ver con la escasa interacción directa, presencial, entre los actores. El encuentro eventual, la poca comunicación directa, la mediación de las herramientas tecnológicas tales como los ambientes virtuales de aprendizaje, las redes sociales, e-mail o videoconferencias, si bien son mecanismos que acercan, también son mecanismos que restringen el contacto humano, el encuentro.

En general las metódicas del modelo de educación a distancia propician posibilidades y limitaciones, permite nuevos constructos respecto al fenómeno educativo, pero evita la transición de afectos, de esa otra forma de comunicación que es la empatía, el identificarse con el otro, con su tono de voz, con su sentido del humor, con sus énfasis. Quisiera aquí entonces pensar en la educación como un acto de amor, como una forma del encuentro con el otro, como una forma de vida que tradicionalmente ha sido asociada al *vocare*, al llamado, a esa condición que nos une a un hacer que nos apasiona, que nos transforma, que se constituye en rasgo identitario de nuestro ser. El magisterio es entonces una forma de amor que nos permite la felicidad de compartir desde los saberes y las experiencias aquello que subjetivamente consideramos esencial en la construcción del otro, de poner nuestra voz a consideración del otro, del aprendiente. Una voz que al sumarse a otras se constituye en una polifonía (Bajtín, 1934), generalmente en desarmonía ya que como decía el maestro Estanislao, la sociedad armónica es una contradicción en sus términos (Zuleta, 1980, pág. 27)

Dos miradas me permitiré en esta reflexión, una que aborda el modelo educativo a distancia como una práctica simplemente metodológica, otra que lo aborda como una forma diferente de comunicación, como una proximidad distante (perdón por el oxímoron) que permite otra forma educativa, otra forma del afecto de y por lo educativo.

La primera tiene que ver con la diferencia entre el modelo tradicional educativo y el modelo a distancia. Si bien este último no elimina totalmente la presencialidad, si la disminuye significativamente, ya que cada módulo se limita a uno o dos encuentros con el docente. Y esos dos encuentros, insuficientes a todas luces, al menos en lo que a la relación maestro-alumno se refiere, deben permitir dar las instrucciones necesarias para abordar los contenidos del módulo, superar las dificultades metodológicas y lograr cierto éxito en la evaluación. En este modelo la comunicación es relativamente distante, las palabras compartidas son generalmente dedicadas a la migración de saberes, a los temas abordados, a los mecanismos de evaluación. Visto así el modelo tendría la única expectativa de profesionalizar, de resolver un problema de titulación frente a una población a la cual la presencialidad le es ajena.

Otra forma de ver esta realidad educativa, sería desde la perspectiva de entender el proceso como una interesante variación del acto áulico. Otras formas de comunicación, como lo dije en otro apartado implican otros lenguajes. Necesitamos reconocer, eso sí, que los instrumentos tecnológicos que han cambiado nuestros mapas culturales, especialmente entre la población joven, y que esos instrumentos tecnológicos

se han convertido en los medios principales del modelo de educación a distancia. Ahora, en ese escenario las TICs han cambiado la forma en que nos comunicamos, nuevas estructuras de lenguaje, economías lingüísticas que van en contra de las lógicas de la gramática pero que responden a nuevas lógicas de las relaciones inter-humanas, (concepto acuñado por Mijail Bajtín en el ensayo “Lo humano y lo interhumano” (Bajtin, 1934) y luego retomado por Tsvetan Todorov en su “Principio dialógico”). (Todorov T. , 1991)

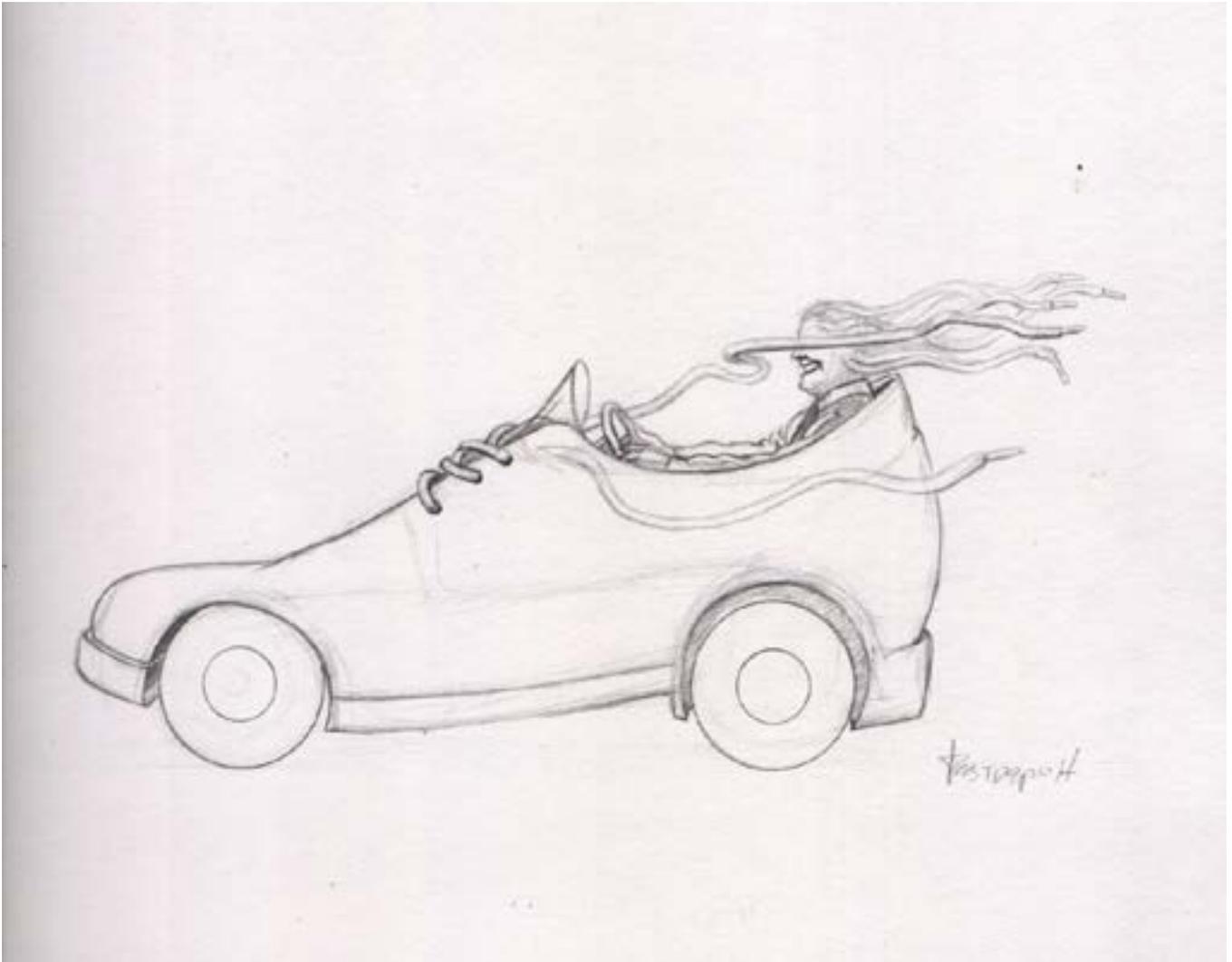
Entender que los medios han permitido nuevas formas de encuentro no solo entre seres humanos, actores del proceso educativo, sino entre esos mismos seres humanos y la construcción de conocimiento es imprescindible. Hoy por ejemplo los afectos se expresan en las redes sociales, la ira, la desilusión, la amistad, el amor, se expresan en imágenes, en videos, o simplemente en expresiones gráficas de facebook o de twitter. Esa realidad nos enfrenta a aceptar que el modelo educativo a distancia hoy permite interactuar de manera efectiva, relacionarse de manera constructiva, crecer unidos en un proceso pedagógico y didáctico, dialógico y crítico.

Acepto que esto significa que me contradigo con lo ya expresado al respecto, tendría que decir como Wiltman (1855) ¿Qué yo me contradigo?, pues sí, me contradigo ¿y qué?, será una forma de reconocer que una única mirada, al menos desde la complejidad, sería reduccionista y simplista.

Así pues, la pregunta sobre los actos de comunicación en la educación a distancia sería ¿Cuál es la verdadera naturaleza del acto comu-

nicativo en este modelo? ¿Cuál es el aporte de la tecnología al proceso?

Me atrevería a pensar que el acto comunicativo en este escenario planteado tiene que ver con la forma como el maestro concibe su rol, y como supera su rol en la relación con el alumno. Siempre el maestro ha tenido la inmensa responsabilidad de ser arma de construcción masiva, de contagio, una cepa que propicie la gran pandemia del amor por el logos, por el saber, y más allá, por el ontos, por el pensarnos como seres humanos, y por la episteme, pensarnos en nuestra relación con el mundo de la vida. Esta forma de percepción y de acción del maestro crea un entorno que el alumno empieza primero a conocer, luego a diferenciar (a comparar), posteriormente a aceptar o rechazar. Y esta fase será definitiva en la forma como el alumno se relacione con el conocimiento. El maestro deberá pues construir con los canales disponibles un micro mundo que propicie los afectos, ya no entre él y el alumno, sino entre éste y el conocimiento, un espejo en el cual el estudiante se vea reflejado, un mundo en el cual la autopoiesis, la autoconstrucción sea el resultado de una acción comunicativa vinculante, que propicie en el otro el tránsito de crisálida a mariposa, la metamorfosis en sus pensamientos, en sus sentimientos y en sus saberes.



La investigación educativa, territorio sin caminos

“Respecto de la investigación docente, creemos que la investigación en la escuela y desde la escuela es la única investigación posible que pueden hacer los maestros.”
(Bolaños, 2001)

Un maestro es esencialmente un investigador de lo cotidiano, un caminante que recorre siempre un nuevo tra/yectum, por los caminos vírgenes del aula, y sus andaduras parten del asombro ante lo cambiante del panorama, ante la diversidad de sus alumnos, ante cada segundo de nuevas miradas, de muchos pares de ojos y oídos expectantes o indiferentes. Y esa experiencia siempre nueva obliga al maestro al desarraigo, a la ruptura casi diaria de sus certezas, a experimentar a cada momento nuevas situaciones que se le plantean en medio de la sonrisa o el llanto. Bucles interminables como la realidad misma. Y es que el aula de clases no es ajena a la vida, no puede ignorar la vida. Por esta razón el maestro, caminante permanente, se enfrenta a la incertidumbre diaria, a lo aparentemente estático de las preguntas que reciben un mar de respuestas dinámicas, perplejizantes.

Los estudiantes, los niños y niñas, jóvenes y ancianos, tienen un

territorio en común con el maestro: El lenguaje, la posibilidad de construir desde los signos lingüísticos saussureanos las identidades que los convocan en una sola realidad: El acto de clase. La acción didáctica como un encuentro inter/ humano (Bajtin, 1934) desde la perspectiva bajtiniana de lo dialógico, del encuentro. El acto educativo es entonces un acto esencialmente comunicativo, discursivo (en el espectro más amplio de la noción) y como tal recurre al significado, a la construcción social del significado, que le asigna rangos de valor a los fenómenos de la realidad, que es arbitrario (Saussure de, 1971) y que permite a los sujetos recorrer territorios comunes. En este escenario dialógico aparecen, como migas de pan en el camino, las huellas de la pedagogía, la herencia de la acción educativa que nos trae a la contemporaneidad, (no como la escisión Modernidad/posmodernidad sino como la visión sincrónica del fenómeno), hoy somos herederos de las teorías, de los modelos, de las didácticas, pero también de las transformaciones humanas, de los sueños y de los anhelos de millones de maestros y estudiantes que han recorrido el camino del proceso educativo.

En este escenario en donde el pasado sustenta el presente y es piedra angular del futuro, la investigación educativa se constituye, ya no en una estrategia para la teorización general, sino en posibilidad de comprensión de la realidad situada, de entender el fenómeno educativo desde el metro propio metro cuadrado, en una comprensión de los límites, de las fronteras, pero también del horizonte más allá de las fronteras. Esto impli-

ca un reconocimiento del proceso educativo y sus soportes teóricos, los modelos de aprendizaje, las perspectivas del desarrollo humano desde la educación, pero también un reconocimiento del sujeto como ser individual y social, de sus realidades inmediatas, de sus anhelos y sufrimientos, de sus esperanzas. Esta investigación será pues la primera visión del mundo que el maestro deberá privilegiar en la búsqueda de aportar significativamente en el proceso de construcción de ciudadanía, en el proceso de mediación pedagógica, el maestro como puente (Cárdenas Messa, 2012) entre el conocimiento y el estudiante, y entre este y su realidad.

Por eso la premisa que le pide al investigador educativo alejarse, mantener la distancia con lo investigado, con el fin de mantener la objetividad, es falsa. Y su falsedad radica en que la investigación educativa es esencialmente una investigación de tipo social, humana. Y en ella el investigador y el investigado se funden en un solo universo/multiverso en el cual convergen sus realidades individuales en una realidad mayor, la del acto educativo. No puede haber distancia cuando el maestro debe verse a sí mismo para ver al otro, no puede existir la “objetividad” del objeto, ya que éste es un sujeto implicado, ya que el investigador/maestro es subjetivo, tanto como el investigado/alumno y la priorización de esa acción inter-humana en el proceso investigativo, deviene en nuevas formas de comprensión de la realidad.

Dicho de otra forma, no es posible aislar del proceso investigativo en educación de lo sensible de los actores: El proceso es fundamental-

mente afectivo, responde a Intereses cognoscitivos (Schukina, 1968), de los actores, de sus apasionamientos, de sus prospectos de realidad. La importancia del elemento afectivo no puede ser desplazada por la pretendida objetividad en la obtención de datos, menos aún en procesos educativos donde los datos son cambiantes, falibles, y están sometidos a las dinámicas propias de las personas y de los colectivos sociales. No habrá un dato que sea más relevante que la comprensión integral del proceso, que sí involucra el componente cognoscitivo, que requiere validar las progresiones en el aprendizaje, pero que no puede ignorar a los seres humanos en el entendido que son ellos quienes le dan vida a la realidad, (si la entendemos como una realidad individual, construida por las percepciones del sujeto sobre el mundo que lo rodea, así la realidad no será una sola sino diversa, multicolor, multiversal.

A partir de estas reflexiones nos adentramos en el mundo de la investigación en educación, como un esfuerzo conjunto para hacer aprehensiones de la realidad con el fin de impactarla. La investigación en educación es situada, responde a problemáticas puntuales de poblaciones específicas, no implica generalización sino comprensión e intervención de escenarios problémicos, en territorios sociales definidos, que deben ser abordados, no simplemente desde lo empírico, sino desde constructos que van de lo epistemológico a lo epistémico, que van del modelo general de pensamiento a los requerimientos modélicos de cada situación, de cada espacio áulico. Esta condición especial hace de la edu-

cación un proceso inter y transdisciplinario, no una suma de saberes, no un método aplicado, sino una comprensión de la realidad desde las diferentes ópticas del saber, una misma realidad mirada por el prisma que permite mostrar el espectro de sus colores.

La escuela es el escenario propicio de comprensión de las realidades sociales e individuales, en ella se manifiestan todas las condiciones humanas, siempre y cuando la escuela se conciba a sí misma como un espacio humano y de humanización, un espacio de humanización de lo humano. En este sentido la investigación educativa tendrá un ingrediente fundamental, su condición de propiciar transformaciones, no desde la obligatoriedad del resultado, sino desde la mediación, de propiciar escenarios en los que la transformación del individuo y por ende de la sociedad sea posible. La educación será siempre un escenario de transformación, incluso a la manera Heraclidiana, porque los individuos cambian, mutan, evolucionan, (desde el pensamiento, el lenguaje, la acción, la inter/acción), así mismo cambian los saberes, las formas de relación con la realidad, las interpretaciones de los fenómenos, las acciones sobre esos fenómenos, la creación.

Esto implica una aceptación tácita y expresa de la diversidad, de la multidimensionalidad del individuo y de la heterogeneidad del colectivo, diversidad que se expresa en todos los escenarios de la cultura: lo político, lo religioso, lo económico, lo afectivo, lo perceptivo, etc. Esa diversidad es además en sí misma objeto de análisis de lo educativo, desde las disímiles perspectivas de cómo propiciar el aprendizaje o cómo generar

ambientes propicios de estudio, hasta como resolver conflictos.

Una vez más deberemos reconocer que la educación es en este sentido un territorio sin caminos, una selva virgen que se explora cada día. Un trayectum que se recorre por primera vez cada minuto, que privilegia la incertidumbre y el alea sobre lo seguro, que en sus recodos nos presenta barreras, bifurcaciones, senderos ambiguos y a veces engañosos, y que nos permite la aventura del error, y la aventura de la elección de nuevas sendas, que nos llevarán a lugares ignorados en el territorio fértil de lo humano, de lo social en lo humano.

Ahora, no podemos desconocer que la educación y la pregunta por lo educativo pasan siempre por el hábitat de las ciencias físicas, por la precisión estadística, por la formulación precisa, por el gráfico explicativo, por el resultado verificable y reproducible, en fin, por la ciencia. La pregunta por lo educativo sería en este caso, cómo humanizar la ciencia, cómo transformar el frío paradigma de la educación matemática o natural, en un abismo incierto con muchos lugares de llegada, con muchos caminos factibles de ser recorridos, con infinitas posibilidades de surgimiento del amor. La investigación no es una revisión de las constantes conocidas, es una mirada a las fisuras, a eso que Thomas Kuhn llamó “las revoluciones científicas” (1992) que se producen a partir de las rupturas, a veces leves, en los modelos tradicionalmente aceptados, esto nos habla de la falibilidad de la ciencia, de su posibilidad de refutación, y, por ende, de su sometimiento a la incertidumbre, principio complejo que nos muestra la mutabilidad de todo. Este es un buen prototipo de

la humanización de la ciencia, el reconocimiento de su falibilidad y por lo tanto, de su dependencia del sujeto, de sus recorridos, de sus identidades, que en el proceso investigativo causístico, tiende a transformar, a propiciar la evolución de la ciencia hacia rutas más completas y complejas, hacia comprensiones cada vez más amplias de la realidad.

Se ha insistido a lo largo de esta reflexión que es la investigación en educación busca una comprensión de más integral, más amplia de la realidad educativa, entendida ésta como una forma de interacción entre sujetos, no como un proceso estático., y que por lo tanto requiere una metódica que vaya más allá de los resultados, hasta las situaciones mismas y las condiciones de los actores en esas situaciones. La educación ha replicado lo que la ciencia ha hecho tradicionalmente: Ha parcializado la realidad, la ha parcelado en pequeñas tajadas de realidad que no se confunden con otras, y esta parcialización hace que los fenómenos solo tengan la posibilidad de la comprensión dentro de sus propias fronteras, y que esas fronteras, a veces tan difusas, no permitan establecer principios articuladores de relación entre disciplinas o entre sujetos.

Pero el mundo de la vida no está fraccionado, el sujeto cuando entra al salón de clase no deja afuera su humanidad, sus miedos, sus esperanzas. Por eso para la ciencia el sujeto es investigador o investigado, conceptos como sujeto bio/psico/antropo/social no son para la ciencia realidades observables, medibles. Pero si lo son para la investigación educativa, esa que reconoce el sujeto en toda su dimensionalidad, esa que acepta la diferencia (Zuleta, 1980), esa que se apropia de la realidad para

transformarla desde lo cultural, desde lo ético, desde lo político.

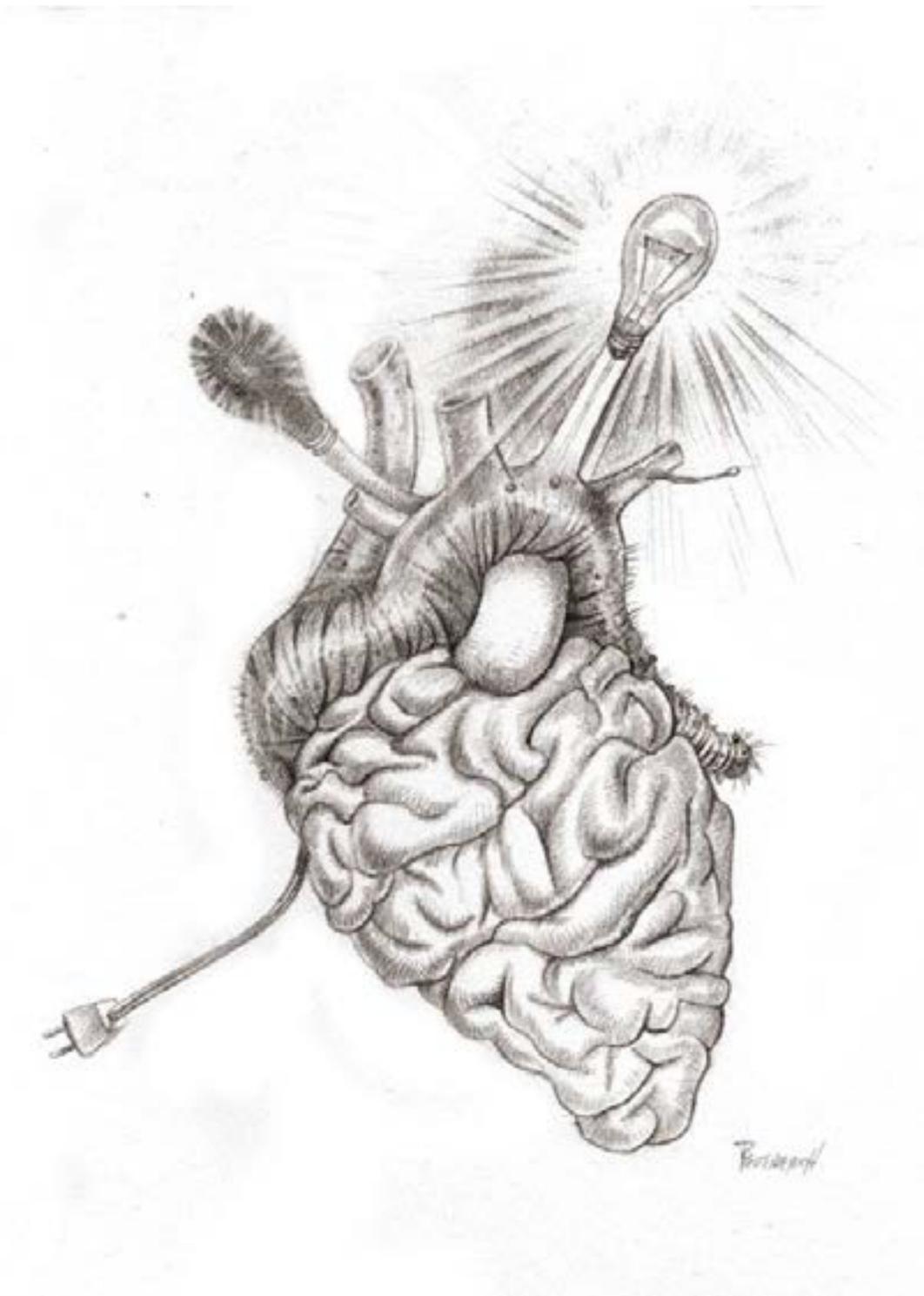
El ethos humano como parte de su enteridad será objeto de la comprensión y aprehensión educativa, una condición subjetiva que lo asocia con el otro, con lo social, no desde la armonía, sino desde la diferencia misma, desde la complementariedad, esa condición que lo diferencia es también la condición que le proporciona un espacio humano de encuentro, en el cual la poiesis del conjunto será el producto de la autopoiesis, de la condición de constructor y auto-constructor del sujeto.

Los resultantes de los procesos investigativos en educación serán entonces productos culturales, (no desde la perspectiva de obras de arte de valor comercial) productos de socialización, de perpetuación o transmutación de paradigmas de pensamiento, conducta, y obviamente de lenguaje. En ese sentido el conocimiento, cualquiera que sea su naturaleza, es un producto cultural, es el resultado de caminos, de travesías del sujeto por las diversas posturas del saber, por los diferentes estadios del saber, y como resultados de la cultura, pueden ser contruidos o decontruidos por la cultura.

Los conocimientos pasan siempre por el filtro del método, no como camino conocido sino como viaje del investigador, a veces con puertos seguros, a veces con mares borrascosos y marineros sin brújula, el método que migra al améthodo, hacia la ruta desconocida, hacia la metódica que implica caminar, haciendo a un lado las rocas que se interponen en el camino, escogiendo entre las muchas bifurcaciones el camino a seguir, enmendando el camino de ser necesario, transformando el cami-

no, modificándolo, haciéndolo más transitable, más humano. El método entonces no se concibe como el instrumento inamovible sino como la herramienta que se adecua a las necesidades del investigador y de la investigación, el método como andadura, como trasegar por travesías que se hacen, como dice Machado, al caminar.

Es importante decir en esta reflexión sobre la investigación en educación diciendo que ésta no es un escenarios caótico, que su distancia de las metódicas tradicionales no implica que no haya derroteros, que no haya validaciones; implica eso sí, que tiene sus propias dinámicas, a partir de las posturas del investigador y de la realidad investigada, que implica una mirada, de las muchas posibles, del fenómeno educativo y de su condición de ser componente esencial en la construcción de una mejor comunidad de aprendizaje, a partir del reconocimiento del individuo como piedra angular de la sociedad.



La cultura y el desarrollo, una aproximación a sus entornos de relación

Limitaciones y/o influencias que impone la cultura y/o el sistema de creencias en el desarrollo democrático, económico o social de la comunidad.

(En colaboración con Cesar Augusto Gómez Londoño)

La asimetría del desarrollo democrático, económico o social de Colombia es indiscutible y ha sido desde la óptica de la medición de indicadores fuente de revisión y estudio, aunque muchas veces desconociendo la vulnerabilidad humana, toda vez que desde un proceso lineal se ha abocado a sintetizar la multidimensionalidad de este desarrollo. Es así como por ejemplo los estudios de pobreza en este país abordan muchas veces solo lo económico cuando “para medir la pobreza es necesario tener en cuenta otras dimensiones humanas que involucren características que no necesariamente sean monetarias, como la educación, la vivienda o la salud, entre otras” (Atkinson, 2003; Bibi, 2004; Bourguignon y Chakravar-

ty, 2003) y esto desconoce las características socio-antropo-culturales, pretendiendo la generalización en un país en el que abunda la diferencia. El problema no es solo de indicadores sino de reconocimiento de la problemática de las comunidades y sobre todo de aplicación de las decisiones que se toman a partir de estudios sesgados.

Si comprendemos que lo económico no es solo una variable que permite medir el desarrollo y abandonamos esta tesis modernista exclusiva, será necesario tener en cuenta otras dimensiones como la cultura y los sistemas de creencias que son diversos y abundantes en el país y que serían en buena medida un elemento fundante para soluciones “locales” a problemas que si son globales; como son: la brecha tecnológica, económica, educacional, la mala distribución de la tierra, etc. es así como estudios sobre desarrollo que abordan más allá de la dimensión monetaria ven por ejemplo a la educación como factor importante “porque un mayor nivel de escolaridad hoy aumenta las probabilidades de un hogar de salir de la pobreza en un futuro” (Flórez Hernández, 2007, pág. 37) lo cual mejora las condiciones de vida de los individuos, sus regiones y del país en general.

Dentro de las obligaciones del estado están reconocer que Colombia a pesar de la modernización y de la modernidad que cree vivir, es hoy todavía más rural por lo cual el estado tiene la obligación de “pagar la deuda social con el campesinado, erradicar la pobreza, fortalecer la democracia local, combatir la cultura de la ilegalidad o transformar prácticas y estructuras sociales y políticas incompatibles con el progre-

so y el desarrollo humano.” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011) y así evitar el nomadismo de nuestros campesinos a las ciudades y con la consabida reducción de su calidad de vida. Lo cual, solo es posible con soluciones locales a los problemas globales y reconociendo nuestra unidad sobre nuestras diferencias. Reconociendo también en ello la transculturalidad que se debe presentar por ejemplo entre nuestras comunidades afrodescendientes e indígenas y los grupos ciudadanos, a medida que las grandes urbes consumen nuevos territorios.

Y es que, así como lo rural es desconocido, también muchos de nuestros pueblos originarios no han podido compartir del “desarrollo” al que nos aboca la modernidad y como lo menciona el Informe de desarrollo humano 2011: “No se observa una política consistente para salvaguardar su diversidad cultural y sus derechos en los territorios que habitan. Varios pueblos indígenas están en peligro de desaparecer y el conflicto los ha vulnerado de manera implacable.” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011)

Los modelos culturales y los sistemas eidéticos humanos (desde la perspectiva de Edmund Husserl) (1982) definen la forma como las sociedades se comportan en relación con sus estructuras económicas, sociales y políticas. Hoy, la migración de la modernidad a la postmodernidad implica una migración de los valores sociales de la modernidad a los valores del individuo: Calidad de vida, importancia de la familia, mejoramiento del medio ambiente, tranquilidad personal, espiritualidad. Ahora, no podemos considerar esto un fenómeno cultural masivo, pero

si una tendencia, una especie de leve motiv de la contemporaneidad, que se evidencia por ejemplo en la proliferación de literatura de auto-ayuda, o de las iglesias mesiánicas o apocalípticas.

En Colombia particularmente esta evolución pasa por las circunstancias particulares de nuestra realidad: La violencia que ha imperado durante medio siglo, las desigualdades sociales que en vez de menguar se hacen cada vez más profundas, las brechas en los ámbitos tecnológico, educativo, de acceso a los servicios mínimos de calidad (salud, educación, recreación etc.) son determinantes a la hora de mirar críticamente de qué forma nuestros modelos culturales definen desarrollos en el ámbito colectivo, como lo expresa el PNUD “Como reto crucial (...) el Informe plantea el de la superación del conflicto armado. Pero, sin ignorar su complejidad, se llama la atención sobre cómo su centralidad en la agenda de la sociedad colombiana, relegó a segundo plano la comprensión de otros problemas vertebrales para el desarrollo humano” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011, pág. 9)

Reconocer esta realidad, esta multidimensionalidad de la crisis (crisis que no es solo social, sino también epistémica, cultural, religiosa.... en la medida que los referentes que se han considerado tradicionalmente válidos se han ido difuminando) es reconocer también la heterogeneidad de la sociedad colombiana, su carácter multicultural y pluriétnico, su diversidad religiosa, sus históricas divisiones ideológicas en lo político (que podrían ser consideradas isotopías culturales más que ideologías) y sus disímiles valores sociales. Asumir esta premisa implica también

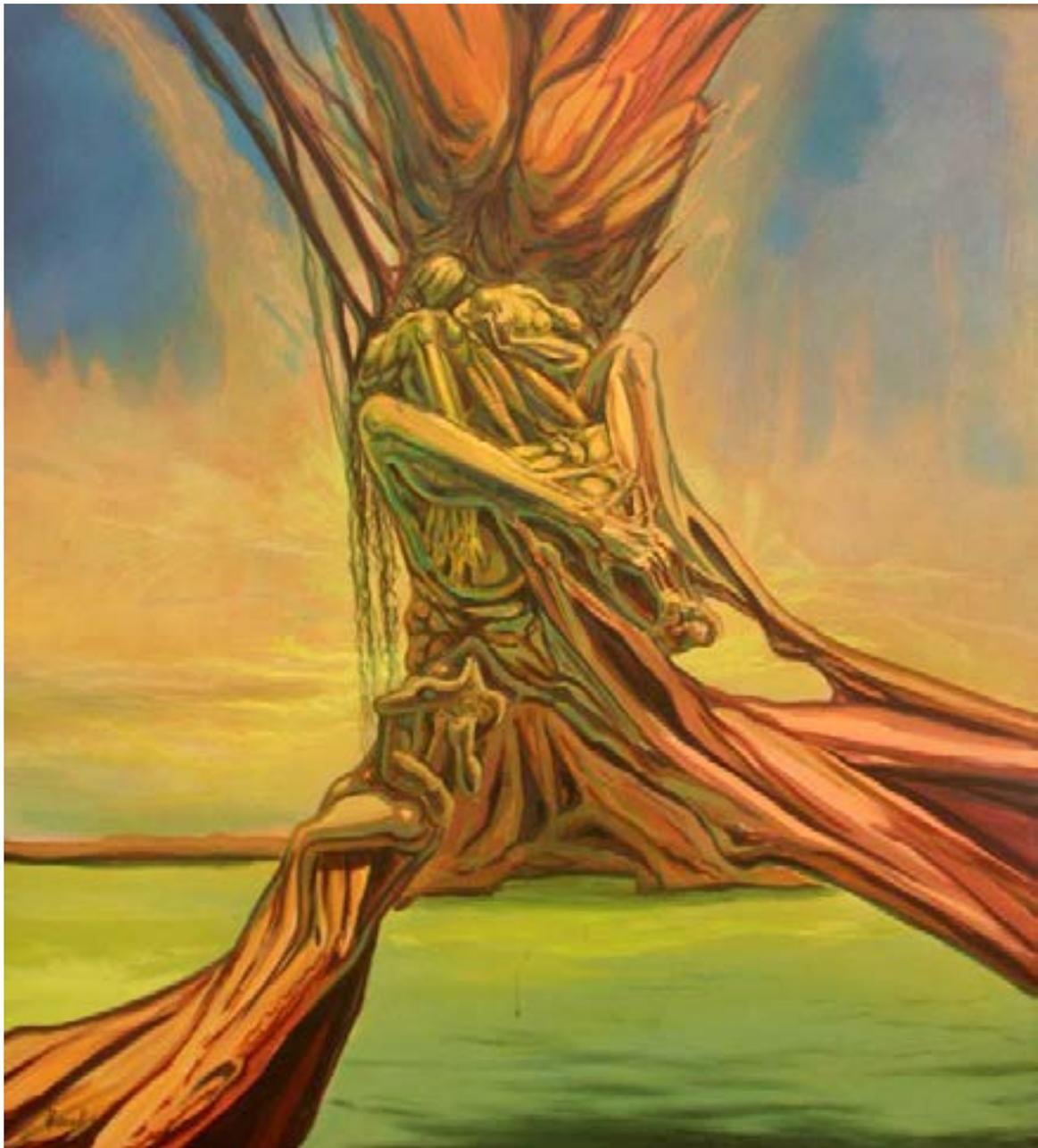
aceptar que las tendencias de transformación colectiva de procesos culturales, que influencien procesos democráticos o económicos no se consolidan fácilmente.

Esta realidad propicia un fenómeno que es recurrente en nuestra frágiles y teatrales democracias latinoamericanas: la permanencia en el poder de algunas élites políticas y sociales que literalmente han gobernado la patria desde tiempos remotos y que no han propiciado los cambios sino el statu quo, como lo expresa el informe de *Colombia Rural, Razones para la Esperanza*, (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011): “La persistencia de élites políticas afecta dos dimensiones del desarrollo humano: la democracia y el bienestar”, (pág. 60).

Esta afirmación acepta que las existencias de estas élites de gobierno afectan el bienestar general de la población, que permite la concentración de la riqueza y el acceso a los recursos, y que profundiza aún más las enormes desigualdades sociales que laceran nuestras sociedades (esas mal llamadas economías emergentes).

En general podríamos decir que las particularidades de conformación social de nuestros pueblos latinoamericanos, y específicamente Colombia disuelven la posibilidad de un desarrollo armónico como sociedad; nuestra historia, signada por fenómenos de violencia, explotación y sumisión, se expresa de formas diversas en los disímiles sectores sociales y económicos. La consolidación de un modelo cultural que propicie por ejemplo una democracia robusta, sana, o una estructura macro-económica que sea garantista de la distribución equitativa de la riqueza-

za (y por ende, de las oportunidades), estaría supeditada a que nuestros pueblos superen las brechas identitarias que nos separan, y acojan un modelo de desarrollo que involucre, no solo la producción y el sistema económico, sino la ruptura con esos imaginarios colectivos de subdesarrollo, tan enquistados en la conciencia social.



Las políticas educativas como némesis de las realidades sociales

La presente reflexión pretende desarrollar dos tesis fundamentales: La primera que las reformas educativas en Colombia, se han hecho a espaldas de la realidad nacional, por lo tanto, no responden a la naturaleza del contexto diverso, multiétnico y pluricultural del país. La segunda que estas reformas no han propiciado desarrollo en términos reales en la constitución de la sociedad. Estas nociones se fundamentarán en una revisión de hechos puntuales como las políticas educativas actuales, los compromisos del país frente a la calidad educativa y la cobertura, y las necesidades reales de formación de la sociedad colombiana, con el fin de propiciar un desarrollo integral.

En un análisis reciente hecho por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) muestra que, en el objetivo de Educación Básica para Todos, se cumplió en 100%, mientras que, en la educación media, solo se llegó al 78%. “Esto incide en la pobreza, ya que un número significativo de jóvenes no se gradúan de bachillerato. (PNUD, 2015)” Esto es respuesta a la política implementada durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez en su Plan de Desarrollo, la cual denominó Cobertura con Calidad (Bogoya, 2003). Sin embargo, varios estudios y análisis han

demostrado que si bien ha habido un amplio crecimiento en la cobertura, esta es inversamente proporcional a las expectativas de calidad. Esta política estuvo fundamentada en el incremento de estudiantes por aula y por docente, no en el incremento del número de docentes, ni en una política de vinculación exigente en términos de las calidades que los docentes deberían acreditar.

La poca capacidad de las instituciones educativas y de los docentes para atender a la población vulnerable, y el hacinamiento que ha originado en los colegios la estrategia de reorganización, que busca estandarizar la relación numérica de alumnos por profesor en treinta a uno (MinEducación, 2006).

Al analizar esta noción, se hace claro que si bien se logró el cumplimiento en cobertura, las pretensiones de mejorar la calidad no son realistas, debido a que no están acompañadas de formación docente, de criterios claros de vinculación, de desarrollo de la infraestructura física y tecnológica, y de unos mecanismos de estímulos docentes que propicien hacer de la docencia una profesión deseada por los mejores estudiantes del sistema educativo.

Al respecto, el profesor Víctor Manuel Gómez, (2013), considera que “en el mundo globalizado e interdependiente, la calidad de la educación nacional no puede ser auto-referida a sus estándares y parámetros locales.”, esto muestra una realidad que no puede negar el sistema

educativo colombiano: Nuestra evaluación, basada en las pruebas Saber, (Antes Ecaes, antes Icfes), mira hacia adentro, pone frente al espejo a nuestros estudiantes, sin otro referente que el de la comparación entre buenos y malos resultados. El problema se presenta cuando nos comparamos con lo que está evaluando el resto del mundo. Ya en el 2012 se presentaron las primeras pruebas PISA,² que desnudaron los problemas de calidad en el contexto educativo colombiano. La misma prensa reseñó con preocupación cómo el país ocupó el puesto 62 entre 65 países, en matemáticas, y el último lugar en la capacidad de resolver problemas.

Esta realidad nos enfrenta a una obvia dicotomía: O establecemos un sistema educativo estandarizado que responda a las demandas internacionales, o lo hacemos con un sistema diferenciado que privilegie la heterogeneidad regional, las idiosincrasias, y propicie el desarrollo desde los potenciales regionales. Ambos escenarios han sido explorados, el segundo con propuestas como la etno-educación, que no ha sido más que un intento de educar las comunidades étnicas dentro de sus propios modelos culturales, experimento que no ha funcionado porque no ha habido una decisión política que garantice recursos y capacitación a docentes; y el primero, que se mantiene actualmente, es la búsqueda de un ideal que permita que tanto en los más apartados rincones del Chocó y del Guainía (regiones marginadas del país), como en los colegios élite de Bogotá, se enseñe lo mismo, con la misma calidad. Este experimento

tampoco ha funcionado, principalmente por el desconocimiento de la realidad que motivó el segundo de estos escenarios.

No podemos negar que una de las grandes dificultades que enfrenta el sistema educativo colombiano, tiene que ver con la transitoriedad de las políticas educativas, que no son políticas de estado sino de gobierno, y esto hace que se den reformas que no responden a las condiciones particulares de la realidad nacional.

Un ejemplo puntual es el reciente decreto 2054 de 2015, en el cual se establecen los criterios de calidad para las licenciaturas, por medio de un sistema de aseguramiento de calidad (SAC) que busca el problema en los docentes. El argumento es sencillo, si la educación es de baja calidad, es culpa de los maestros. Entonces se legisló sobre las condiciones de calidad que deben tener las licenciaturas en el país, lo cual incluye créditos académicos para práctica profesional docente (casi desde primer semestre), y énfasis en pedagogía, con una fuerte disminución de lo disciplinar. Esto obviamente va en contra vía de la tradición de licenciaturas disciplinares que han hecho carrera en Colombia durante muchos años, con un pobre componente pedagógico.

Algunos estudios (Gómez, 2013) han mostrado por ejemplo que los estudiantes de bachillerato que eligen ser licenciados, lo hacen en su gran mayoría porque son carreras baratas, o porque el resultado de las pruebas de estado no fue suficientemente alto para elegir otra carrera, y en una muy baja proporción, aquellos que realmente quieren ser maestros. Esto hace que las universidades no tengan muchas posibilidades

de fijar criterios de selección para el ingreso a estos programas académicos, y, por ende, tener una población estudiantil con grandes falencias en la formación previa, que impacta luego la calidad de los estudiantes y de los egresados.

El otro escenario es la educación privada, la cual se ha mercantilizado en un alto grado, viéndose oferta de los más variados programas de licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados en educación, que no cumplen los más mínimos criterios de exigencia investigativa y formacional, lo cual es un factor más de la problemática social alrededor de la educación.

en las últimas décadas del siglo XX, las políticas educativas, a veces concretadas en reformas y otras en acciones –u omisiones– de la administración del Estado, ha introducido un “cambio de lógica”: se transita desde el modelo moderno universalista e integrador dirigido a la formación de ciudadanos, centrado en el papel del Estado como garante de la igualdad de oportunidades educativas, a un modelo más individualista y diferenciador, dirigido a la formación de trabajadores-productores, centrado en el papel del mercado como garante de la libertad de elección de unos consumidores de servicios educativos, entre unas ofertas educativas diferenciadas. (Marrero & Hernandez, 2000)

Esta realidad está fundamentada en las reformas educativas colombianas, generadas a partir de la nueva Constitución Política de 1991, de la cual surgen la ley 115 de 1994 (ley general de educación) y la ley 30 de 1992 (ley de educación superior), en las cuales se establece la Formación por Competencias como el ideal de la educación. Esta formación por competencias migra necesariamente hacia la noción de competencias laborales, refrendada por instituciones como el SENA, (Servicio Nacional de Aprendizaje) que basa su modelo en la formación técnica para el trabajo, de carácter gratuito, y que se convierte en la punta de lanza para la búsqueda de formar ese ejército de obreros calificados, y así responder a la vocación que le fue trazada al país, después de la segunda guerra mundial: Ser un simple proveedor de materias primas.

El resultado de este proceso de reformas educativas ha sido el obvio retraso en el proceso de desarrollo del país, realidad que el gobierno cubre con el sofisma del crecimiento económico, el cual, según ha demostrado (Max Neef, 1993), no es sostenible en el largo plazo, mientras que el desarrollo, como posibilidad de potenciación de las capacidades individuales (Sen A. , 2009) es el camino que tiene origen en una educación de calidad, y que tiene como consecuencia una mayor equidad y más equilibrada distribución de la riqueza.

Andres Oppenheimer (2010), ya había explicitado la preocupación de cómo las reformas educativas latinoamericanas privilegiaron la formación en programas como psicología, y no en la formación de científicos que generen desarrollo, que produzcan conocimiento. Esto no es un

menosprecio de los programas humanísticos, sino un reconocimiento de que no hay consistencia en las políticas del estado, con las dinámicas de un mundo globalizado, altamente tecnologizado, y que exige una educación que responda a la condición de globalidad desde lo local.

Concluyo esta reflexión entonces, desde la noción de que las dos premisas planteadas en el comienzo: Las reformas educativas han desconocido la realidad nacional, la esencial heterogeneidad social, cultural, étnica y económica de la población, en la medida en que han buscado la estandarización como mecanismo de nivelación con las demandas de organismos internacionales. La segunda, que estas reformas no han contribuido a propiciar desde la educación, un desarrollo sostenible, en todos los ámbitos que el mismo PNUD ha considerado como esenciales.

Una mirada a la hermenéutica de lo educativo:

La educación como escenario de enunciación de lo humano.

Una mirada al proceso educativo es una inmersión al mundo del lenguaje, al escenario de los significados y los significantes, de las interacciones humanas. Esta afirmación (que no conlleva en sí misma novedad alguna) sirve de punto de partida para mirar un tópico de reflexión desde la pedagogía: La hermenéutica, o ese ámbito del análisis fiel, de la búsqueda de la verdad, no solo sobre el texto sino también sobre el contexto, como lo concebía Freire (1999).

Luis Armando Aguilar (2003) se refiere a la hermenéutica, al menos desde la perspectiva de Gadamer, como crítica, es decir, asumir una posición con base en criterios, en juicios de valor. La hermenéutica como valoración de los juicios de valor de otros, o de la experiencia de otros, es prácticamente una aproximación a la alteridad del otro, a entender desde nuestro propio escenario sus apuestas y los escenarios de enunciación en los cuales esas apuestas se evidencian. Lo que podríamos llamar: La verdad del otro.

En este sentido, una visión reduccionista de la verdad sería concebirla como adecuación, como una especie de acomodación de la mirada al contexto, y no como una verdadera reflexión crítica del mismo. Una verdad así concebida no propiciaría un ejercicio hermenéutico real. La verdad del otro estaría mediada por la percepción del que reflexiona, por la distancia cronológica que los separa, por la brecha cultural o por las identidades que los unen.

La hermenéutica no será pues una relación desde la historia, desde los dominios simbólicos, sino desde la construcción, re/construcción del pensamiento o de la acción del pasado a partir de las nuevas premisas del presente. No se trata de pretender la pureza del mensaje desde las condiciones del contexto original, sino desde las nuevas riquezas que propicia la naturaleza y el escenario del que analiza desde el presente, las acciones o creaciones del pasado.

A partir de estas premisas, el acercamiento al escenario educativo se convierte en una ruta necesaria, particularmente para quienes hacemos nuestros trayectos diarios en el mundo de la educación. El acto educativo desde la perspectiva del reconocimiento de lo humano, de las múltiples aristas de lo humano en el proceso de construcción de saberes. Entendemos pues que la educación es un proceso histórico/cultural, cimentado en la necesidad humana de transmitir la cultura, de perpetuar sistemas de valores y principios cognoscitivos que permitan a las nuevas generaciones relacionarse asertivamente con su entorno. Y dado que ese entorno es cambiante, la educación es también una forma

de adecuación del sujeto a las nuevas condiciones del entorno.

Y como acto estrictamente humano (al menos sí desde la perspectiva filosófica, no biológica) se constituye en un instrumento de construcción de ciudadanía, de definición de identidades individuales y colectivas, es decir, de formación de sujeto, más allá del proceso meramente instruccional.

Entender que las prácticas educativas van más allá de la migración de información con el objeto de construir saberes será esencial en esta breve aproximación. Nuestra condición de sujetos (en cuanto a nuestra sujeción a la estructura social y cultural, trascendiendo la condición de individuos), nos condiciona al acto comunicativo como parte fundante de esa condición social, no como instrumento, sino como parte de la naturaleza humana y social. El lenguaje nos naturaliza como humanos, nos construye como seres sociales, nos nomina y nomina el mundo de la vida.

El proceso educativo es un acto formal de relación multi/pluri/direccional entre sujetos y entre estos con la realidad (entendida la realidad como el marco de relaciones entre sujetos, sus percepciones de lo que existe, y sus interacciones con lo que existe). El lenguaje es entonces mucho más que un sistema complejo de códigos lingüísticos comunes a una comunidad de hablantes; es fundante en la condición social, sin el lenguaje el acto comunicativo no es posible, así como no es posible ningún acto humano. (Zuleta, El elogio de la dificultad, 1980)

El lenguajear (Maturana, 1988) como acto humano esencial nos define y nos constituye, por eso no es ajeno al acto educativo, el cual es

fundamentalmente un acto comunicativo. Educar es comunicar, transitar juntos por los senderos a veces tortuosos del lenguaje, identificarse o distanciarse del otro, de su propuesta discursiva, o ética, o científica, a partir de las consideraciones propias del pensamiento que solo son posibles en el lenguaje, en el cual habita el sujeto (Austin, 1962).

Es por esta razón que una hermenéutica de la educación es fundamentalmente una aproximación comprensiva al discurso educativo, al pensamiento educativo, a la acción educativa manifiesta en el lenguaje.

La hermenéutica no puede prescindir de los prejuicios evidenciados en las experiencias de la historia, solo entenderlos y explicitarlos, sin embargo, puede determinar qué prejuicios se asocian de forma natural al objeto del análisis hermenéutico. Por eso el análisis de lo educativo se hace desde la previsión del contexto de enunciación, pero iluminado por la luz de las nuevas premisas del conocimiento, o del pensamiento o de la práctica educativa. Igualmente, no se hace desde la búsqueda de entenderlo como lo entendería un sujeto del pasado, sino entender el pasado desde las premisas del presente, desde la perspectiva que da la distancia, que permite una mirada más de contexto.

Gadamer (1977), quien se distanció de lógicas hermenéuticas del positivismo, o de Dilthey, plantea que uno se educa a sí mismo, uno se educa en la conversación con el otro. Uno se educa al educar por las experiencias del encuentro. Esta es una postura que reconoce al sujeto desde su conciencia histórica, desde la posibilidad de ser en relación

con el otro, y de entender la educación³ como formadora de esa conciencia histórica que nos distancia del pasado, pero que nos permite ver el pasado a la luz del presente. La hermenéutica implica mantenerse en estado de conversación, de escuchar al otro. La hermenéutica desde esta perspectiva es un humanismo. Una forma de alteridad: Ponerse en el lugar del otro, sin perder la dimensión de lo propio, un equilibrio desde los dominios simbólicos de la historia.

Para concluir esta breve mirada a la hermeneusis de la educación, desde su concepción más general, quisiera reconocer que es un escenario propicio para ser un propósito investigativo⁴ un camino hermenéutico de una realidad educativa, desde la reflexión de un pensamiento pedagógico. Dos lecturas serán pues necesarias, una del texto (lo teórico) y otra del contexto. Es en estas dos lecturas que se explicita la relación que se da entre los actores, (maestros, estudiantes, sociedad), teorías y modelos. Así el deber ser o el querer ser, desincorporados en la teoría, se ponen en escena en las realidades educativas.

Podríamos expresar lo anterior en una metáfora que sirva como ruta simbólica, en una creación humana sublime: La música. Estudiar técnica, conocer teorías, aprender sobre escuelas, movimientos y géneros, es importante en el aprendizaje musical, pero no es suficiente para comprender, para sentir la música como un fenómeno afectivo, más que intelectual. A través de ésta imagen se establece un entramado de rel-

3 Extrañamente Gadamer se refiere al concepto Educación, y no Formación, desde el cual reflexiona en su obra "Verdad y Método"

4 La educación puede concebirse como objeto hermenéutico, desde la revisión de las teorías, pero también desde la mirada a la praxis.

aciones que se visibilizan, ya no en la aproximación teórica a las categorías de análisis, sino en la aproximación pragmática a una realidad, a sus condiciones y su naturaleza. En este sentido una hermenéutica de lo educativo representa la simbiosis perfecta entre constructos conceptuales y sus posibilidades de hacerlos parte del mundo de la vida en el escenario educativo.

De esta forma es posible ser partícipes de esta nueva y refrescante mirada del mundo desde lo educativo, un modelo educativo que ha estado al margen de las interacciones humanas y que se limita a las mediaciones tecnológicas, y una propuesta de lo educativo como lugar de encuentro, no solo gnoseológico, sino epistémico y social, y, por ende, objeto de la hermenéutica como posibilidad de comprensión.

La mediación pedagógica

La educación, como proceso social, (por lo tanto, dialéctico y cultural), se transforma permanentemente. Esta afirmación, obviamente, podría ser rebatida con el argumento de que la teoría se transforma, pero la práctica pedagógica no.

Los maestros hemos pasado por todos los estadios de reflexión sobre pedagogía, y seguramente por muchos de los modelos, desde los que privilegiaban la transmisión de contenidos, aquellos que se basaban en objetivos o logros, hasta aquellos que propenden por formar competencias. Los desarrollos conceptuales en este sentido han sido abundantes: Piaget y los estadios del desarrollo, Gardner y las inteligencias múltiples, o Morín y el pensamiento complejo o los saberes necesarios del siglo XXI, las diversas tendencias de pensamiento pedagógico han permitido, no solo la reflexión, sino una mirada a la práctica misma y a los roles de los actores en el proceso educativo.

Uno de los aspectos relevantes de este análisis tiene que ver con el concepto (que ha cambiado de nombre con los años) de la Mediación Pedagógica, la cual se ha constituido en el fundamento del rol de los maestros y maestras del presente siglo. En términos generales podríamos decir que la mediación pedagógica convierte al maestro en un puente entre el estudiante y el saber.

Su condición esencial cambia, y obviamente cambian los concep-

tos: De “dictar clase” pasa a orientar procesos, de “trabajar con Alumnos” pasa a compartir con estudiantes, en muchos casos, pares en el proceso de aprendizaje, de “hacer parciales” pasa a evaluar aprendizajes y el impacto de los procesos, con una finalidad, no sumativa, sino que permita la toma de decisiones sobre el proceso.

Obviamente tenemos que preguntarnos si esta concepción más liberal de la educación corresponde a la realidad de nuestras aulas. Por ejemplo, tendríamos que preguntarnos si los maestros estamos involucrando a los estudiantes en el proceso o siguen siendo escuchas pasivos de las clases, o si estamos incorporando elementos por ejemplo internet en nuestras prácticas (el uso de blogs o wikis, o de webquest, o al menos del correo electrónico, o de redes sociales), en un claro reconocimiento de que esa es la realidad diaria de nuestros estudiantes, además integrándolos a los procesos. Como lo expresa (Fainholcn, 1997)

La mediación pedagógica por medio de las tecnologías, nos lleva más allá de la relación educativa clásica entre profesor-estudiante, inclusive a los asientos del sistema educativo, porque las TICs pasan desde ser un medio para el aprendizaje a ser parte del aprendizaje, ya que su presencia cultural nos provee no solo del objeto tecnológico en sí, sino que nos propician otra manera de expresión, percepción, información y comunicación.

Con base en estas premisas es válido pensar que las actividades de aula deben cambiar todavía mucho para llegar a facilitar aprendizajes significativos a partir de un proceso pedagógico que sea mucho más propicio, que considere los ritmos de los estudiantes y sus intereses cognoscitivos, que no reduzca la acción del maestro a una transmisión de información (la cual, sea dicho de paso, se encuentra en la web en grandes cantidades), sino que le permita esa relación interhumana esencial en cualquier proceso cultural en el cual intervengan dos o más personas; esto es, considerar al estudiante un aprendiente, un ser humano individual, no parte de una masa humana colectiva. Para lograr esta forma de educar es necesario empezar por el cambio cultural generalizado en la percepción que los maestros tenemos de nuestra labor educativa, y que ese cambio de percepción se traduzca en acciones concretas que transformen la realidad áulica.

Las mediaciones pedagógicas están representadas por la acción, intervención recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso, dentro de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad (Fainholc, 2003).

Esta concepción hace referencia a lo que hoy llamamos “Inteligencia de enseñanza”, es decir, entender la acción del maestro como una aplicación de la inteligencia y la creatividad, para propiciar el desarrollo

de la inteligencia y la creatividad en los estudiantes.

Hoy en las instituciones se habla mucho de formación integral, como un concepto mesiánico que llega a resolver los problemas de formación, y se concibe de una forma fragmentada, como la incorporación a los planes de estudio, de elementos formadores en valores, deporte o ética. De esta manera la ética, la lecto-escritura o la disciplina deportiva se convierten, no en elementos transversales de formación sino en asignaturas. Es en este sentido que cobra todo su valor el concepto de maestro formador, integrador, capaz de trascender los contenidos de sus asignaturas para ir más allá en la consideración del estudiante como un ser humano capaz, activo, propiciador de sus propios procesos de aprendizaje. En este contexto conceptual el maestro propiciará los aprendizajes, y además irá más allá, le permitirá al estudiante crear sus propias situaciones de aprendizaje, lo motivará a ir más allá de lo ofrecido en el aula, lo retará como par, lo llevará al uso adecuado pero constante de las TICs, y de esta manera será un mediador eficaz en el proceso de adquisición de saberes.

El hecho mismo de no reconocer la individualidad del estudiante, de masificarlo conceptualmente, es decir, identificar no al estudiante sino al grupo, de pensar que se es profesor de tercer semestre o de noveno grado, y no que se es profesor de Pedro, de María, de Inés, de Jhonatan, ya es en sí misma una situación que genera límites, que cierra puertas en la relación bi-direccional entre maestros y estudiantes, que no permite la mediación.

A modo de conclusión de este breve comentario, podría decir que la finalidad de la mediación pedagógica es la educación misma, es la

formación de individuos, ahora sí, íntegros, capaces de interacciones sociales positivas, pero igualmente críticos, reflexivos, individuos (desde la perspectiva de su carácter individual) y sujetos (desde la perspectiva de su carácter social), que construyan escenarios de desarrollo propicios para ellos mismos y para las generaciones por venir. Esa será pues, la mayor contribución de los maestros, más allá de la simple transmisión de contenidos, formar seres humanos seguirá siendo el mayor aporte de la educación para la sociedad.



Las interacciones sistémicas del conocimiento, desde un marco de reflexión de lo educativo

La relación entre el pensamiento complejo y las llamadas ciencias de la complejidad, responde a los mismos principios de aleatoriedad y no-organización a los cuales responden las teorías de la complejidad. Es decir, no existen criterios unificados de esta relación, ni los rasgos que se han permeado en las ciencias, ni el alcance de esa penetración, aún incipiente en la mayoría de los casos, al menos desde la perspectiva teórica. Las ciencias que estudian la vida y las dinámicas del mundo físico responden a leyes sujetas siempre a la falibilidad que les otorga su condición de pertenecer a la múltiple gama del conocimiento humano.

Las ciencias en casi todos sus escenarios han crecido al margen de sus relaciones con otros sistemas de conocimiento, y en tal carencia de un marco de relaciones (inevitable en la práctica) ha convertido a esta novedosa mirada del mundo de la vida (el pensamiento complejo) en un agente teórico decorativo, que la epistemología de las ciencias no explora.

Siempre la historia se ha escrito en los márgenes, y la complejidad comenzó a hacer presencia en el mundo de la ciencia desde los márgenes,

como se evidencia a partir de las reflexiones de Warren (1948) sobre lo que denominó Complejidad organizada, una mirada que va más allá de los modelos mecánicos o estadísticos de comprensión de la realidad. Su mirada abordó la reflexión sobre las ciencias desde la perspectiva de las interacciones entre las diversas variables, ya no en su relación con el problema mismo del conocimiento, sino a partir de sus relaciones, y las emergencias que esas relaciones propiciaban. Un modelo de esta naturaleza tiende a permitir una nueva explicación sobre la realidad, no como un simple esquema: Agentes, pacientes, eventos y circunstancias, sino como un marco relacional implícito a la existencia de las ciencias, inevitable en la práctica, pero ignorado en nuestra comprensión de esa realidad.

Morín (1946, pág. 43) asume que los conjuntos de sistemas que conforman el mundo de la vida no son aislados, sino que permanecen en interacciones permanentes, y que esas interacciones necesariamente generan turbulencias, lo cual propicia relaciones que se dan en un marco de inestabilidad y de incertidumbre. Esto no quiere decir que no haya cierta organización en la forma como las ciencias se articulan, sino que esa organización no es lineal, unidireccional, sino que es galáctica (si se me permite la expresión), es decir, múltiple en sus aristas, en sus perspectivas y en sus interacciones.

En este sentido cobra importancia el modelo teórico de Bertalanffy (1968, pág. 7) denominado Teoría General de sistemas, el cual muestra el carácter sistémico de las organizaciones, es decir, la dependencia funcional entre los distintos elementos del sistema. Si bien la complejidad es

inherente a la teoría de sistemas, porque permite evidenciar la naturaleza de las relaciones entre los componentes del sistema, sus dimensiones, sus volubilidades, sus fisuras, no la incorpora dentro de sus referentes teóricos, lo que si ocurre en sentido inverso.

Las ciencias de la complejidad, (yo creería que todas las ciencias lo son, ya que implican relaciones complejas, aun en las llamadas ciencias puras) podrían denominarse, las ciencias del reduccionismo científico, es decir, aquellas que abordan la realidad desde su parcela particular, sin identificar, aceptar, incorporar y confrontar sus relaciones o sus interacciones con otras parcelas del conocimiento. En este sentido el pensamiento complejo ha pretendido constituirse en una teoría articuladora de las ciencias, incorporando elementos que reconozcan la humanidad del conocimiento, y por lo tanto, el papel protagónico del sujeto en la construcción de epistemologías científicas. Al menos así lo plantean Rodríguez y Aguirre (2011)

El pensamiento complejo presenta una hipertrofia filosófica, (...). Las ciencias de la complejidad presentan una hipertrofia práctica. Eso sería la inaplicabilidad práctica del pensamiento complejo y la carencia de reflexividad de las ciencias de la complejidad. Desde el punto de vista de la teoría de sistemas, estaríamos hablando de modelos científicos que se articulan, pero que no se sabe cómo, quién participa y cuál es el rol de los actores en esa articulación, y de los modelos teóricos interesantes que no tienen herramientas que les permita articularse con las ciencias físicas o sociales.

Esto nos enfrenta a la dicotomía de saber si estas dos tendencias del pensamiento son dicotómicas o complementarias. Los autores Rodríguez y Aguirre (2011, pág. 7) defienden su complementariedad, la cual puede darse en el plano teórico, y eventualmente integrarse en algunas de las ciencias de la complejidad, pero aún está lejos de darse en las ciencias más radicales, o ciencias básicas. ¿Son estas entonces sistemas menos complejos?

Si aceptamos que una de las características de los sistemas complejos es su indisolubilidad, es decir, su interdefinibilidad, en palabras de Rolando García (2006) lo cual significaría un alto grado de complejidad por la imposibilidad de estudiar a los elementos del sistema de forma aislada, aceptaríamos también que los sistemas disgregables (separables en sus elementos constitutivos) son menos complejos, lo cual resulta a todas luces una explicación insuficiente cuando tengamos que enfrentarnos al análisis de las relaciones entre esos sistemas.

Esas relaciones podrían ser perfectamente estándar si no fuera por dos aspectos que no se han considerado en el discurso científico desde la época de Galileo: El primero es que la naturaleza no es estándar, está sujeta a transiciones, evoluciones, involuciones, transformaciones radicales, y en última instancia, un devenir incesante no demarcado por leyes precisas. El segundo implica que las relaciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales siempre estarán mediadas por la acción del sujeto cognoscente, en esta medida están subjetivadas, es decir, que responden a las condiciones particulares del sujeto, sus miedos, sus

anhelos, sus percepciones de mundo (que son construcciones de sus interacciones, como lo planteó Vygotsky (1995, pág. 12) en su teoría de aprendizaje sociocultural.

La consideración de estos dos aspectos lleva a pensar que no es posible pues una ciencia que aporte certezas absolutas (al menos desde la perspectiva de Descartes), no solo por la falibilidad del conocimiento con respecto a los fenómenos de la naturaleza y a la condición no estática de esos fenómenos, sino, y especialmente, debido a la imposibilidad de objetivar los conocimientos, es decir, marginar al sujeto en la construcción de los conocimientos científicos. En este sentido las dicotomías sujeto/sujeto o sujeto/objeto pierden vigencia ya que no existe una separación del sujeto y sus percepciones del proceso mismo de hacer ciencia.

Encuentro en Capra (1986), en su recorrido histórico por la concepción cartesiana del mundo, desde Copérnico hasta Newton y Darwin, plasmada en el capítulo “La máquina del mundo newtoniano” (55) una expresión de la forma como el sujeto social e individual ha sido marginado de la discusión filosófica y metodológica de la ciencia. Incluso llegando a pretender explicar las fenomenologías sociales y humanas a partir de modelos cartesianos que parten de la premisa que las sociedades se rigen por leyes exactas similares a las que rigen las ciencias físicas. Es precisamente esta epistemología, esta forma de comprensión de la realidad, que en el presente siglo se enfrenta a la corriente fresca del pensamiento complejo, y es precisamente en las ciencias físicas donde ha tenido su mayor presencia, como se evidencia por ejemplo al acer-

camiento a los conceptos de complejidad en Maturana y Varela (2003, pág. 23) desde la biología.

Ahora, históricamente ha existido un escenario, donde todas las aproximaciones a las diversas concepciones filosóficas de producción de conocimiento y de comprensión de la realidad se ponen en el banquillo de la observación académica: El ámbito de lo educativo. Es aquí, en este terreno eminentemente social, basado en modelos que van desde la psicología conductista hasta las modernas visiones constructivistas del conocimiento, donde las ciencias empiezan su recorrido por el ser humano.

En esto que genéricamente denomino Lo educativo, se encuentra el caldo de cultivo propicio para que los paradigmas de comprensión de la realidad y de modelado de esa realidad se integren a la cultura, a los sistemas de valores de la sociedad. Por eso es también uno de los escenarios donde el pensamiento complejo es objeto de reflexiones profundas.

Esta nueva comprensión de lo real como galaxia de relaciones, como web (telaraña) rompe con los modelos epistémicos cartesianos que imperaron durante varias centurias en la filosofía de la ciencia. Permite una mirada integradora que incorpora los elementos humanos en los modelos científicos. Modelar la realidad humana es, en este sentido (aunque no estrictamente) más complejo que modelar las realidades de las ciencias físicas. Esta afirmación se basa en el hecho de que las ciencias físicas vienen de una profunda tradición positivista, y que su ruptura seguramente se dará en largos procesos de revisión de las fisuras en sus bases filosóficas. Y también se basa en el criterio de que modelar real-

idades humanas implica tener en cuenta la aleatoriedad y heterogeneidad, diversidad e incertidumbre, es decir, modelar lo imprevisible implica fijar criterios de orden para lo imprevisible, tarea, como se evidencia, compleja en su conjunto.

La educación hoy integra múltiples teorías que han avanzado en la comprensión del sujeto educable como fin último de la acción pedagógica, (las inteligencias múltiples de Garner, el aprendizaje social de Vigotsky, las etapas del desarrollo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, entre muchas otras) teorías que construyen modelos que constituyen en bases de la praxis (el constructivismo, la educación problemática etc.). Estas nuevas formas de mirar la realidad educativa, que hoy se agrupan en las genéricamente llamadas “pedagogías activas o pedagogías sociales” parten de la base del reconocimiento de la complejidad en los diversos escenarios del aprendizaje humano.

Quiero finalizar este recorrido por la armazón conceptual, reconociendo que el pensamiento complejo busca, desde sus diversas aristas, explicar las interacciones por fuera de los límites de las ciencias formales, y de lo que históricamente estas ciencias formales han negado, la validez de los saberes en ciencias humanas, si se compara con la base instrumental y empírica que las gobierna. También es necesario reconocer que esa explicación de interacciones no responde a los criterios necesarios para la investigación y generación de productos de base tecnológica y en las ciencias físicas (o las llamadas ciencias duras), pero si provee las condiciones para que estas ciencias y otras reconozcan sus puntos de

convergencia, sus interdependencias, y la necesidad de que sean miradas, ya no aisladamente, sino en su conjunto.

¡Ausente, profesor!

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, como todos los procesos en los que intervenimos los seres humanos, unas simbologías y protocolos que establecen algunas conductas básicas asociadas a normas o simplemente a paradigmas, tales como el uso de ciertas ayudas didácticas como el tablero, o la asignación de una valoración cuantitativa al saber de los estudiantes.

Uno de esos protocolos es la lista de asistencia, en la cual se verifica si el estudiante va a clases, si su cuerpo está visible y tangible dentro del salón de clases.

Un día cualquiera, al llamar la tradicional lista de asistencia en un grupo, la respuesta habitual de los estudiantes “presente”, fue reemplazada por una joven vivaracha que miró despectivamente hacia donde yo estaba y dijo lo más fuerte que pudo: “ausente profesor”.

Al comienzo tuve la firme intención de reclamar la respuesta que la tradición académica reclama, en una situación habitual de clase. Sin embargo, preferí pasarlo por alto. Con un poco más de tiempo para reflexionar sobre el asunto, esta situación me llevó a formularme varias preguntas que quiero presentar.

La primera es qué tan presentes están los estudiantes en los procesos educativos. Sabemos que la presencia física no es garantía de lo que deberíamos llamar “presencia” la cual es, como dice Freire (1999),

“estudiar es realmente un trabajo difícil, exige de quien lo hace una postura crítica, estructurada”, es la plena conciencia de proceso y de cada etapa del proceso, es la certeza de que cada idea o cada saber llega a la mente del estudiante como a una tierra fértil, en la cual germina, no en los surcos predeterminados por el docente, sino desde la riqueza de sus conocimientos previos, de sus propias concepciones de mundo, y de la misma manera retroalimenta el saber, retroalimenta el proceso, y se nutre verdaderamente de lo que el ente educativo le ofrece.

La respuesta es dolorosamente simple: Antes que nada, no existe un sistema infalible que garantice esta situación ideal, además no existe un método infalible de valoración de la realidad áulica para determinar si esta situación ideal se presenta o no. La evidente falencia en el aprendizaje de un gran porcentaje de nuestros estudiantes nos pone en el supuesto de que en muchas ocasiones ellos están “ausentes” de nuestras aulas de clase a pesar de su presencia física. Los niveles de comprensión son bajos, la capacidad de análisis parece un talento en crisis, la fuerte tendencia a la memorización (de quién es la culpa es una discusión que no quiero tocar aquí) parece rebasar todos los intentos por romper el paradigma.

Podemos decir que los escenarios son cada vez más dinámicos y los actores son cada vez más diferenciados: La ruptura generacional parece ser hoy una ruptura cultural, las diferencias comportamentales y la manera como se conceptúan presentan diferencias cada vez más irreconciliables. Esto hace posible la siguiente pregunta: ¿Qué podemos

hacer los maestros para estimular en los estudiantes la imaginación, la creatividad, el interés, en otras palabras, la pasión por las áreas de estudio? ¿Qué podemos hacer los maestros para que nuestros estudiantes no estén ausentes en nuestras aulas?

Sabemos que el principio articulador del aprendizaje se sitúa en una condición de tipo actitudinal no conceptual, y que a partir de ésta se propician las aproximaciones del individuo al conocimiento, que de alguna manera es una transmisión de la memoria de la humanidad. Pero sabemos igualmente que los individuos no son estáticos en sus aprendizajes, (como pretenden algunos educadores que perpetúan las líneas escritas en épocas pretéritas, donde la tecnología más avanzada era la de la radio o de la T.V. a blanco y negro), sino que son de tipo dialéctico, es decir, que tienen la dinámica misma de la cultura y del desarrollo, en especial de las tecnologías de la comunicación.

Los ritmos son diferentes entre estudiantes y educadores, la cosmovisión es diferente, los rasgos característicos del individuo (en el plano ideal) según muchos maestros, son una verdadera repetición de la monotonía para los estudiantes. En manifestaciones tan propias como las aficiones musicales se ven representados los más radicales intereses y pretensiones que el estudiante tiene acerca de su vida y de su entorno. Pero aparentemente muchos maestros no estamos en capacidad de responder a esas expectativas de manera plenamente satisfactoria. Podríamos citar a ésta como una de las causas de la apatía que los estudiantes sienten por sus asignaturas y sus maestros.

La palabra “motivación” ha sido sinónimo de amabilidad, o flexibilidad en la cátedra o de estrategias para que el estudiante esté contento, pero no se ha asociado al conocimiento, a las formas de migración de ese conocimiento, a las formas de valoración de ese conocimiento. Motivar al estudiante no es entonces generarle situaciones de interés transitorio, sino ofrecerle desde la propia interioridad, la pasión por el saber, las ganas de ir más allá, la independencia, es decir, la capacidad de trascender al maestro mismo y evolucionar hacia sus propios fines e intereses.

Los maestros, en muchos casos aún no están dispuestos a ser trascendidos por los educandos. Aunque ese fenómeno se da a pesar de ellos –los maestros-, debería darse con la complicidad de ellos, lo que daría lugar a que se cumpliera uno de los fines más altos de la educación “permitir el aprendizaje”, así no tendríamos que decir como el argentino Cabral (1979): “Mi educación fue muy buena hasta que me la interrumpió el colegio”.

Es más, un niño llega a la escuela con tantas ganas de aprender, con un dinamismo inagotable, con una capacidad de apropiarse de todo lo que se le ofrece e ir más allá. Parece mentira que bastan unos pocos años de escuela (colegio, universidad) para convertirlo en un ser *educado* (léase pasivo, sin motivaciones, sin interés de relacionarse con el saber, en muchos casos tan desmotivado que decide retardar la continuación de sus estudios, y en la peor de las situaciones, desiste definitivamente).

Valdría la pena que estas sencillas reflexiones, de las cuales hay aún muchos aspectos que explorar, permitieran una revisión de nuestros objetivos como maestros, de nuestro rol, de los “intereses cognoscitivos” de los estudiantes, como dice G.I. Shukina (1968), y de nuestra genuina identidad que no es el cumplimiento de un horario en el salón de clases, sino un lograr estar “presente” en el proceso educativo, para que los estudiantes estén igualmente “presentes” en su aprendizaje.

El desarrollo humano o la arbitrariedad del concepto.

En colaboración con Cesar Augusto Gómez Londoño

El desarrollo puede concebirse, (...), como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos
(Sen A. , 2000)

Iniciamos esta reflexión sobre el desarrollo humano, con un concepto. Si bien podría calificarse de restrictivo (todos los conceptos lo son), también podemos calificarlo como un buen punto de partida para pensar un lugar común en la cultura: El desarrollo humano, que, a pesar de formar parte de las aspiraciones individuales y colectivas, ha sido objeto de tratamientos monetaristas y mercantilistas desde los paradigmas económicos.

El desarrollo humano ha sido abordado desde múltiples enfoques teóricos, y desde diferentes disciplinas, y en cada uno de estos enfoques generalmente restringe la comprensión del concepto a la naturaleza epistémica de cada disciplina y a su objeto de estudio, sin propiciar interacciones entre las diferentes comprensiones.

No haremos una sinopsis exhaustiva de los modelos teóricos, ape-

nas una relación de las expuestas en las diferentes lecturas que hemos hecho al respecto, para centrar nuestra atención en la necesidad de una mirada más integral del desarrollo humano, no como concepto sino como fenómeno social que determina el rumbo humano, tanto en el plano individual como en el colectivo.

Una primera mirada del desarrollo humano, ha sido hecha desde la psicología, desde la cual se entiende el desarrollo humano como el proceso de desarrollo personal desde los ámbitos bio/psico/social, asociados a fenómenos como lo cognitivo o la adquisición de identidad cultural. Aquí el eje de la reflexión se hace desde lo educativo, desde los procesos de construcción de saberes en el individuo. Esta es una mirada que ignora la posibilidad del desarrollo desde la calidad de vida, desde las potencias, desde la libertad, entre muchas otras.

Erikson y Freud abordaron el desarrollo desde modelos como la teoría psicosexual y psicosocial, desde la comprensión del desarrollo como los procesos de maduración del individuo respecto a su sexualidad o a su asociación con el entorno.

Otras miradas del desarrollo que han sido estudiadas desde la pedagogía de forma reiterada tienen que ver con los modelos propuestos por Bandura (aprendizaje social), Piaget (Teoría del desarrollo cognoscitivo) Vygotski (teoría socio-cultural), que esencialmente abordan el desarrollo desde la perspectiva eminentemente educativa, ignorando la vida social posterior del sujeto, el componente económico, entre muchos otros.

Una aproximación que nos parece valiosa en esta reflexión tiene que

ver con la teoría de las necesidades de Maslow (1943), quien plantea que “Las cinco categorías de necesidades son: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto-realización” En este sentido otros autores plantearán que el desarrollo pasa por la solución a estas necesidades.

Queremos centrar esta reflexión en dos propuestas: La primera, planteada por Manfred Max Neff (1986) y otra del pensador Amartya Sen (2000). Ambos modelos son elaborados por economistas que propician la comprensión del desarrollo como un fenómeno más allá del tema económico.

La obra de Max Neff “Desarrollo a escala humana” comprende que estamos frente a una crisis del desarrollo

Después de todo, no se trata de una crisis clara. No es sólo económica, ni es sólo social, cultural o política. De alguna manera, es una convergencia de todas ellas pero que, en su agregación, resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes. (1986, pág. 17)

Esta comprensión es fundamentalmente la del desarrollo humano como un problema multidimensional, que no solo pasa por la satisfacción de necesidades materiales, sino por el sujeto mismo, por sus dimensiones humanas (biológica, ética, estética, volitiva, social, etc.), que además el desarrollo ya no es un problema del individuo, sino una construcción de la sociedad en su conjunto.

Así Max Neef dimensiona un desarrollo desde todos los ámbitos de la contemporaneidad humana:

Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado.
(1986, pág. 22)

Implica esto que en la medida que estas necesidades humanas individuales y sociales no sean satisfechas no es posible un verdadero desarrollo. Por eso el autor nos propone no hablar de pobreza, sino de pobrezas, es decir insatisfacción de cualquiera de las necesidades humanas.

Amarthya Sen plantea que el desarrollo implica la libertad del sujeto para desarrollar sus potencialidades, es decir, que todo desarrollo pasa por la libertad como condición esencial: *“Si lo que promueve el desarrollo es la libertad, existen poderosos argumentos para concentrar los esfuerzos en ese objetivo general y no en algunos medios o en una lista de instrumentos especialmente elegida”* (Sen A. , 2000)

Esta concepción no restringe ninguna de las necesidades humanas, por ejemplo, la libertad económica pasa por disponer de ingresos sufici-

entes, la libertad física implica por ejemplo estar sano para disfrutarla, de esta forma, Sen implica la libertad como condición sine qua non del desarrollo. Este modelo es bastante coherente con el mismo Max Neef, al reconocer que las necesidades insatisfechas (de orden material, espiritual, social o político) frustran el desarrollo, y que éste no es un asunto individual, sino cada vez más, un fenómeno social deseable, pero no alcanzable desde perspectivas estrictamente disciplinares.

Para terminar, recurrimos al PNUD, organismo que desde las Naciones Unidas ha estudiado el desarrollo humano: *“La visión de desarrollo humano propuesta por el PNUD para medir el avance de los países hace énfasis en la calidad de vida, en la expansión y en el uso de las capacidades humanas.”* (PNUD, 2015)

Este documento que recoge la situación colombiana, incorpora tanto a Sen como a Max Neef, de forma especial en la comprensión de que el desarrollo debe abordarse de forma interdisciplinar, que cualquier aproximación que no busque comprender el fenómeno desde sus múltiples dimensiones, estará condenado a la insuficiencia explicativa y al fracaso en la intervención.

Terminamos diciendo pues que el desarrollo humano no debe medirse en términos monetaristas o intelectuales únicamente, si no se concibe la enteridad del sujeto, sus múltiples dimensiones (ética, estética, económica, política, sexual, de identidad, entre muchas otras), no es posible determinar el nivel real de desarrollo humano que tiene un país, una región o un individuo.

El Alumno, o el encanto de aprender

Alumno, una de las palabras que en educación ha sido más vilipendiada, injustamente, además, por causa de una tradición conceptual que nada tiene que ver con la realidad. Ha hecho carrera una forma de entender este vocablo que no tiene sustento, ni etimológico ni histórico. Lamentablemente una mentira mil veces repetida empieza convertirse en verdad en el imaginario popular.

Tradicionalmente se ha dicho que la palabra ALUMNO, deriva de dos raíces griegas A (sin) Lunmus –lummen (luz) y que la explicación literal es que el alumno es un ser sin luz que viene a ser iluminado con la sapiencia del maestro. Nada más ajeno a la verdad. En primer lugar, es necesario decir que el prefijo A si es de origen griego, pero la expresión Lumen o Lumnus, es latina, y en latín se usa el prefijo IN para la negación, por lo tanto, la pretendida significación no es válida.

Dice Guzmán Valdelamar (2013)

*Alumno, que es el término con el cual deberíamos designar a quienes han sido encomendados por la sociedad bajo nuestra tutela, para contribuir con ellos en la estructuración integral de su ser, proviene del latín "Alumnus", de raíz indoeuropea, *al- "crecer, alimentar", em-*

parentado con el verbo “aleare”- “alimentar, “alimentum”- “Alimento” y con el adjetivo “altus”- “alto, profundo”. En demás lenguas indoeuropeas, está conectado con el irlandés antiguo “alim”-(yo) “alimento”, lit. “-”- “nutritivo”, o en el germano occidental “Althas”- “crecido, adulto”, o de donde deriva el alemán moderno “alt” o el inglés “old” “viejo”

*El segundo componente “-mnus” proviene de la forma arcaica medio pasiva del latín, emparentada con la terminación griega participial “ὄμενος” (ómenos) y de origen indoeuropeo *-m-no-. “alumnus” significaría entonces originariamente “niño acogido/cuidado/alimentado” para aquellos de muy corta edad. Más adelante obtuvo su significado actual de “pupilo”, tal vez figurativamente de “niño alimentado intelectualmente”. El femenino alumna significa en latín la que se cuida como a una hija, nodriza.*

Buscando en el diccionario RAE, (2014), el significado es:

“Alumno, na. (Del lat. *alumnus*, de *alĕre*, alimentar).1. m. y f. Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. *Fulano tiene muchos alumnos. Alumno de medicina. Alumno del Instituto.*”

El alumno entonces tiene una connotación afectiva que no tienen otras palabras más frías como aprendiente o estudiante, que le da al sujeto una distancia, un distanciamiento del maestro, mientras que el alumno está atado a ese lazo afectivo del hijo que es orientado por el padre.

El origen de esta expresión no puede ser, pues, más noble: Alimentar, aquel que se alimenta. Y quiero aprovechar esta reflexión, entonces, para proponer una revaloración de la palabra Alumno, una forma de recuperar la dignidad de esta expresión tan maltratada. Grandes pensadores de la pedagogía la han usado sin temor y sin prejuicios, Fernando Savater y Paulo Freire, por ejemplo, en muchas de sus obras y artículos se refiere al alumno como aquel que aprende: *“exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno”* (Freire, 1970) No podríamos pensar que un intelectual de la educación use de forma recurrente una expresión errónea y denigrante del aprendiente.

Una pregunta que podríamos hacernos es ¿todos somos alumnos? Si recurrimos a la etimología tendríamos que decir que sí. Todos nos alimentamos del conocimiento, formal o informalmente, de forma consciente o simplemente en los aprendizajes informales cotidianos. Pero si miramos la tradición pedagógica del vocablo, podríamos decir que alumno es aquel que se involucra en un proceso de aprendizaje, apoyando en la figura del maestro.

En este sentido el alumno es pues quien participa de la vida de aula, la parte más numerosa de la balanza, aquel que cada día llega al aula lleno de sentimientos (expectativa, alegría, apatía, aburrimiento, enojo). Y llega con su enteridad, con su condición de humanidad entera en espera que el maestro le reconozca esa condición, que lo visibilice como sujeto.

Desafortunadamente los maestros muchas veces no estamos prepa-

rados para ver más allá de un código, o de un apellido. No nos gusta ver realidades más complejas, porque implicaría comprometernos afectiva y efectivamente. Preferimos la realidad elemental de “dictar” una clase, lo cual nos permitiría “evacuar” el programa a tiempo. Palabras éstas que sí tienen una historia perversa en la pedagogía, que nos ha llevado a ser profesores dictadores que evacuan contenidos.

Julián de Zubiría (2014), en un artículo en el cual analiza el tema de los malos resultados colombianos en las pruebas internacionales PISA, dice: *“El cerebro está diseñado para crear, soñar, amar, inventar, procesar, analizar e interpretar la información, pero no para almacenarla.”*, es decir, que la escuela debería ser el escenario propicio del pensamiento, de la racionalidad crítica, de la comprensión pertinente del fenómeno estudiando, no de la grabación y la repetición.

Se pregunta Julián de Zubiría qué sentido tiene enseñar fórmulas que se pueden bajar de internet. Yo me pregunto por ejemplo porqué seguimos exigiéndole a los alumnos (bella palabra) que guarden el cuaderno, el celular, la tablet y las conferencias, como requisito para presentar el examen, si en la vida real cuando necesiten esos datos pueden buscarlos en la web o en un libro. Y en ese momento descubrirán que ya han olvidado la fórmula, y peor aún, que no aprendieron a pensar en cómo utilizarla en la vida práctica.

Albert Colmenarez (2009), de la Universidad Centro-occidental Lisandro Alvarado, de Venezuela, en un texto que denomina: *“¿Con o sin luz?, reflexiones sobre la etimología de la palabra Alumno”*, plantea que

“Quedaré a juicio de cada persona aceptar al alumno como alguien nutrido, o como alguien sin Luz”. Y si lo asumimos como el sujeto que se nutre, que se alimenta, en una situación específica, al menos así lo plantea José Jimeno Sacristán (2011), *“Al decir que el alumno es una invención, que la categoría de alumno es una construcción social, quiero decir que yo no soy alumno por naturaleza, soy alumno porque estoy en una situación de alumno”* El autor español es claro en el planteamiento de que se es alumno porque existe la escuela, se es alumno porque existe el maestro. Y esa condición de *alëre*, de quien se alimenta, está sujeta a la función del maestro de ser la fuente, o al menos una de las fuentes válidas de ese alimento que el alumno busca.

El mismo autor dice *“La situación de la educación, es que se encuentra en una situación de vaciamiento ideológico, donde lo que cuenta son las conductas, aquellos rendimientos comprobables de los que hemos venido hablando: la eficacia, la calidad, las competencias, etc.”*(Sacristán 2011), en general reforzando la idea, bastante clara por cierto, de que hoy es muy generalizada la educación generalizante, (valga como énfasis este juego de palabras) estandarizante, unificatoria, en un escenario en el cual el pensamiento y la capacidad real de solucionar problemas no son prioridades del sistema educativo.

Termino esta breve reflexión entonces con una invitación a usar la palabra alumno, a llevarla al aula de clase, a involucrar el concepto histórico en las prácticas académicas, a dejarse tocar afectivamente por el alumno, para poder sentir la necesidad de generar espacios que

propicien su crecimiento, y no la reproducción de viejos saberes que no representan hoy la realidad.



La anomia social en el contexto colombiano.

Una reflexión desde el modelo teórico de Emile Durkheim.

En la obra *La división del trabajo social*, el pensador francés Durkheim (1987) introduce el concepto de Anomia, expresión que retomarían otros académicos de la sociología tales como Robert Merton y Gino Germani. El concepto se refiere específicamente a esa condición de la sociedad y del individuo de desconocer las normas que les rigen; es decir, existen las normas, pero estas ya no sirven para regular el orden social y las formas de estructuración cultural de la sociedad. El a-nomos (sin ley) griego se representa en nuestra sociedad como una condición de tipo objetivo (del individuo) o subjetivo (del colectivo social).

Durkheim anuncia que la anomia aparece cuando la moral y la sociedad no son capaces por sí mismas de regular o fijar ciertos límites al cumplimiento de los deseos primarios de los individuos, ya que el cumplimiento a priori de esos deseos primarios es lo que deviene en contravenciones a las normas establecidas de la sociedad o a la estructura general de la sociedad.

El mundo actual, globalizado en lo económico y en lo cultural, altamente tecnológico, especialmente en lo referente a las comunicaciones y al acceso a la información, en el cual la economía no está al servicio del hombre, como lo plantea Manfred Max Neef en su obra *Desarrollo a escala humana* (1986), sino el hombre al servicio de la economía, se ha convertido en caldo de cultivo propicio para que nuevos fenómenos sociales emerjan y se constituyan en normas respecto a las relaciones entre individuos y entre colectivos.

La anomia, entendida desde la perspectiva de Durkheim, es un fenómeno que transforma la manera como se establecen y se vivencian los principios reguladores de la sociedad, entendidos como los marcos (jurídico, religioso, natural) que establecen los límites de las conductas humanas. La anomia se presenta entonces cuando los marcos normativos ya no cumplen su función reguladora o el individuo, al no encontrar coherencia entre las normas sociales y las dinámicas y la oferta de la sociedad, simplemente desvirtúa esos marcos normativos y los transgrede en busca de nuevas formas de satisfacción.

Ahora, esta no es simplemente una metáfora, una mirada teórica desde la sociología, como lo dice el mismo Durkheim: "*Si la anomia es un mal, lo es, ante todo, porque la sociedad la sufre, no pudiendo prescindir, para vivir, de cohesión y regularidad*". (1987, pág. 15)

Si consideramos como cierta la afirmación del autor, en el sentido de lo imprescindible de la regularidad y la cohesión social como factores sin los cuales es imposible la convivencia, debemos reconocer entonces

que estamos frente a un estado social en el cual cada vez más dicha convivencia, o al menos los factores que la propician se están difuminando.

Nuestra sociedad latinoamericana contemporánea se enfrenta permanentemente a la incapacidad del sistema normativo para regular las relaciones sociales, y a individuos y colectivos para quienes los marcos normativos no los representan y por lo tanto no los respetan. Los actuales modelos económicos motivan al individuo a querer más, a estar dispuestos a romper los cercos normativos con el fin de satisfacer sus deseos, y una vez satisfechos, aparecen nuevos deseos que lo llevan a nuevas y más profundas transgresiones del orden social. Esta situación deviene en un problema de tipo existencial que se traduce en crisis de orden social: Un individuo que constantemente está cambiando el objeto de sus deseos y que adapta sus conductas a la movilidad de la oferta social en el plano material o económico, termina por enfrentarse consigo mismo, con el vacío moral e intelectual, que encontramos frecuentemente en nuestros delincuentes juveniles, en los drogadictos, o en los que buscan acumular dinero y poder por medios ilícitos, entre muchos otros.

Es evidente que nos encontramos frente a una crisis, pero, como lo expresa Max Neef:

Después de todo, no se trata de una crisis clara. No es sólo económica, ni es sólo social, cultural o política. De alguna manera, es una convergencia de todas ellas pero que, en su agregación, resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes (Max Neef, 1986).

Esta evidente complejidad de la crisis que afronta, la que Alfonso Reyes llamaba “nuestra América” (1936), es determinante en la construcción moral del individuo contemporáneo, aquel que afronta la ruptura permanente de las normas, aquel que se ve estimulado por los medios, por los grupos sociales, por la dinámica misma de las sociedades, a transgredir los marcos jurídicos a fin de lograr sus objetivos (satisfacer sus deseos). Un individuo que aprende a “ver sin sentir” es decir, asumir como naturales la violencia, el irrespeto por los más altos valores de la vida: El irrespeto por la integridad del otro, por la dignidad del otro, por la identidad del otro.

Esta situación no es espontánea, ha sido consecuencia de todo un esquema que se ha gestado desde los modelos económicos imperantes y que ha permeado la sociedad:

En lo social, la creciente fragmentación de identidades socioculturales, la falta de integración y comunicación entre movimientos sociales, la creciente exclusión social y política y el empobrecimiento de grandes masas, han hecho inmanejables los conflictos en el seno de las sociedades, a la vez que imposibilitan las respuestas constructivas a tales conflictos. (Max Neef, 1986)

De alguna manera Max Neef reconoce que la crisis social imperante es resultado de las políticas económicas que propician la desigualdad y

que se convierten en escenario propicio para las consecuencias sociales complejas que hoy vivenciamos.

Decíamos en el transcurso de esta reflexión que esta anomia se manifiesta en problemas de tipo humano, individual, y así lo entiende Max Neef:

Al tratar de identificarla con un nombre, nos hemos inclinado por llamarla “la crisis de la utopía”, porque su manifestación más grave nos parece el hecho de que estamos perdiendo –si es que no hemos perdido ya– nuestra capacidad de soñar. (Max Neef, 1986)

Lo que Max Neef llama la crisis de la utopía no es más que la crisis del individuo que ya no se reconoce a sí mismo en la sociedad, que no se asigna una identidad, que está en un contexto en el cual es ajeno, y que lo lleva a la transgresión.

Colombia y Latinoamérica son focos evidentes de anomia social y moral. Todos los problemas sociales contemporáneos que tienen diferentes manifestaciones, son resultado de una construcción social compleja que ha privilegiado la economía, la política y el absolutismo del poder por encima del individuo. Los atentados permanentes contra la vida, contra los bienes, contra la integridad moral, los daños ecológicos, los conflictos sociales, las manifestaciones más delirantes de la pobreza y de la violencia no son más que expresiones de una profunda anomia, en la que se ha sumido la sociedad.

Emile Durkheim plantea la naturaleza del problema desde una óptica bastante lúcida:

Lo que se necesita es hacer que cese esa anomia, es encontrar los medios de hacer que concurran armónicamente esos órganos que todavía se dedican a movimientos discordantes, introducir en sus relaciones más justicia, atenuando cada vez más esas desigualdades externas que constituyen la fuente del mal. Nuestro malestar no es, pues, como a veces parece creerse, de orden intelectual; tiene causas más profundas. (Durkheim, 1987)

Esas causas más profundas están en esencia, en la forma como nos relacionamos con nosotros mismos y con nuestro entorno, en la forma como le asignamos criterios de valor a las cosas, las personas o los fenómenos culturales. No son pues causas de orden intelectual, son causas de orden moral, de orden cultural que nos obliga a pensar en qué sociedad vivimos y qué sociedad le estamos legando a las generaciones por venir.

Latinoamérica en general, y Colombia en particular están estrechamente ligadas a este concepto, y no es necesario un análisis sociológico profundo para saber esto, basta ver las noticias o salir a las calles: Algunas de las ciudades más peligrosas del mundo están en Colombia y Venezuela, fenómenos como el narcotráfico, las diferentes formas de violencia (intrafamiliar, de género, personal, política, etc.) son el pan de

cada día. Cada vez más es notoria por ejemplo la violencia contra la mujer o contra los niños.

Noticias desgarradoras como un bebé recién nacido arrojado a la calle desde un vehículo en Bogotá o unas menores preparando un yogurt para envenenar a su maestra (Periódico El Tiempo, jueves 4 de mayo de 2012), o la violación brutal de una mujer, con tortura y empalamiento (Periódico El Tiempo 31 de mayo de 2012), apenas son visibles en los medios de comunicación y mucho menos en la percepción colectiva. Son reemplazados rápidamente por noticias de futbol o de una nueva serie de televisión.

La corrupción a todos los niveles merecería un capítulo aparte en nuestra reflexión sobre la Anomia: En un modelo cultural donde todo tiene precio encontramos escenarios que son verdaderamente vergonzosos para un país: Casos como el de las empresas Nule en Bogotá, las sucesivas destituciones de gobernadores en el Valle, la Dian, por nombrar solo los más recientes y notorios, son apenas la punta de iceberg de un fenómeno que ha permeado toda la sociedad: Hoy se puede comprar desde la libertad o tratos preferenciales en las cárceles, hasta el turno en una fila para entrar a un partido de futbol. Por eso muchos comparendos de tránsito, impuestos al estado, situaciones penales, silencios administrativos entre muchos otros, se resuelven simplemente con dinero o con las influencias adecuadas.

Esta forma de Anomia es pues la realidad de nuestros días, existen leyes, los legisladores cada día crean nuevas normas, pero estas normas

ya no están cumpliendo su papel regulador de las relaciones sociales, son necesarias transformaciones más profundas a nivel de lo cultural, a nivel de la construcción social de interacciones, a nivel de los imaginarios colectivos e individuales. Hay una enorme brecha entre el ser y el deber ser social, es necesario disminuir esa brecha, pero hacerlo no es sencillo. No hay fórmulas mágicas dado que implica un cambio de pensamiento, palabra y acción de cada ser humano integrante de una sociedad.

Sin embargo, es necesario hacer algo, por ejemplo, que la universidad, el estado, la fuerza pública, los entes de salud, de protección ambiental, las iglesias, y en general todos los organismos que tengan cualquier incidencia en las conductas de las personas se unan en una gran campaña de recuperación axiológica de la sociedad, y de esta forma disminuir el ritmo frenético en el cual estamos caminando hacia nuestra propia destrucción.

Los maestros y la calidad de la educación

En Colombia hay una discusión social bastante amplia sobre la calidad de la educación, debido, en parte, a los resultados de los estudiantes colombianos de 15 años en las pruebas PISA aplicadas en 2012, y en parte también, por la realidad general del sistema educativo, sus enormes debilidades, sus posibilidades y las acciones del estado y de los actores involucrados.

Una tendencia bastante facilista ha sido decir que los maestros en Colombia son malos. Ya el gobernador de Antioquia, el matemático Sergio Fajardo criticó esta posición. Los maestros colombianos hoy son parte de un sistema en el cual durante muchos años se designó a dedo como favor político, la plaza de maestro; un sistema en el cual no se le exigió al maestro cualificación, ni se evaluó su trabajo. En estas condiciones generales llegaron al magisterio muchas personas que vieron éste como una opción económica, no como un proyecto vital. Además de la extraña contradicción de que quienes fueron designados para enseñar en la educación inicial (todo el componente pre-escolar, la básica primaria y la básica secundaria) eran aquellos que menos formación y experiencia acreditaban.

No podemos negar estas falencias, pero tampoco podemos sata-

nizar al colectivo docente, en el cual también hay muchas personas comprometidas, que creen profundamente en las transformaciones que se pueden hacer desde la educación y en aquello que los maestros pueden aportar para la construcción de una mejor sociedad. El mencionado Gobernador Fajardo dijo que los maestros colombianos son buenos, pero pueden ser mejores.

Otro aspecto que está en la picota pública desde hace varios años es la inversión en educación. Colombia ha incrementado significativamente su apoyo económico a lo educativo; por ejemplo, para el 2015 el presupuesto para educación superará ligeramente al de defensa (por primera vez en 50 años). Esto se ve reflejado en la vinculación de maestros y maestras, la apertura de nuevas sedes escolares, el fortalecimiento de las bibliotecas, la formación de docentes, el desarrollo de proyectos especiales, como el actual “Todos a aprender”.

Hasta ahora esta inversión y esta nueva mirada estatal de lo educativo no se ha visto reflejada en los resultados educativos, por ejemplo, planes como el de bilingüismo, al cual se le ha dedicado esfuerzo y dinero, no ha logrado avanzar en lo más mínimo hacia la meta de un sistema escolar donde el aprendizaje del inglés vaya más allá de la repetición de verbos y un pequeño vocabulario. Esto pasa por la formación de los docentes, por la disponibilidad de recursos en las instituciones educativas, entre otros aspectos.

Los maestros son un componente esencial del sistema educativo, sin embargo, su papel protagónico en la sociedad se ha desdibujado con

el tiempo, debido entre otras cosas a la pobre compensación económica que recibe por su trabajo (especialmente comparado con otros profesionales), a la desatención del estado, que si bien hace inversión, ésta no llega a todos los sitios donde una escuela, un maestro y un grupo de estudiantes la necesitan. Otro factor es el hecho de que las TICs han facilitado de tal forma el acceso a la información, que los maestros de pronto se encontraron enfrentados al saber circulante en google o en las redes sociales. Y dado que no ha habido cambios substanciales en las prácticas pedagógicas, el maestro contemporáneo aún está buscando su lugar en el escenario altamente tecnificado de la actualidad.

En conclusión, los maestros y maestras son y seguirán siendo pilares de la sociedad, pero para recuperar su rol protagónico, deberán también evolucionar, aprender a relacionarse con las nuevas tendencias del estado frente a lo educativo, con las nuevas tecnologías para que sean aliadas del proceso, y con las nuevas miradas pedagógicas, donde la prioridad no son los contenidos sino la formación del ser humano, del ser social representado en los estudiantes, quienes llevarán esta sociedad hacia su futuro.

¿Solo siete?

Una aproximación a Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, de Edgar Morín.

Cuando el profesor Jaime Landínez, de la UCEVA, me pidió escribir una reflexión sobre Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morín, inicialmente tuve la sensación de que esta es una reflexión necesariamente reiterativa, dado que el texto mismo se explica en sus alcances y en su naturaleza. Pero después de un breve lapso de relectura del documento, encontré en él una saludable posibilidad, una que recordé en algún texto de Borges, sobre el hecho de que cada texto son miles de textos, ya que dependen de la mirada del lector, de su aprehensión del texto, de sus apasionamientos. En este escenario me dispuse pues a esta reflexión.

La Unesco le pidió al pensador italiano Edgar Morín que plasmara en un documento su pensamiento sobre la educación del futuro, a partir de su teoría sobre pensamiento complejo. Este documento fue publicado en octubre de 1999 con el nombre de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (1999) Es un documento lúcido, que esboza de una forma concisa, al menos para el estilo del autor, su pensamiento sobre la educación como pilar fundante de la sociedad, y su apreciación

de cuáles deberían ser los saberes que se exploren y fomenten en la escuela (entendida como todo el sistema educativo) para construir una mejor sociedad desde el presente para el futuro.

Para iniciar este recorrido, es necesario reconocer que Morín es la cabeza visible de un movimiento que ha cobrado fuerza en el mundo intelectual, en relación con un modelo de pensamiento que él llamó: Pensamiento complejo, no como una teoría educativa, sino como una teoría de percepción del mundo en general, de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de nuestra comprensión del mundo. Lo que Morín hizo fue fundamentalmente establecer una relación directa, frontal, entre la educación y el mundo de la vida. Esta relación, para muchos obvia, no ha existido en el plano de lo real (con notables excepciones). Por eso esta nueva forma de modelar el mundo hace que nos enfrentemos a nuevos conceptos, nuevas interacciones del lenguaje que se convierten en interacciones en las relaciones inter-humanas.

Una primera premisa de Morín en esta obra objeto de nuestro análisis, él las llamó las Cegueras del conocimiento. Esta premisa parte de una ruptura fundamental, las ciencias naturales se basan en la exactitud, en la certeza. Pero debemos reconocer que hasta las ciencias más exactas tienen fisuras, tienen escenarios ilusorios que rompen de plano su exactitud. Normalmente los científicos tienden a ignorar los datos que no concuerdan con el paradigma establecido, como lo ha planteado Thomas Kunn en su obra: La estructura de las revoluciones científicas (1992). Aceptar esto es permitir que las verdades que hemos consid-

eradas inviolables empiecen a tambalear. Aceptarlo implica darle lugar a la duda, a la incertidumbre, la cual es uno de los principios más fuertes en la noción de pensamiento complejo, que en el mundo de la vida la incertidumbre es una constante, que no hay garantías de ninguna índole. Y eso es bueno, porque nos obliga a permanentes movilizaciones, a permanentes búsquedas. Las certezas anquilosan, detienen. Las incertidumbres obligan a caminar, a transitar permanentemente el mundo del conocimiento. Y esa debería ser una constante en el mundo educativo, no como un modelo de transmisión de saberes establecidos, sino como una búsqueda de nuevas rutas que recorrer. El pensamiento complejo en este sentido no es una respuesta universal, sino la emergencia (aparición) de nuevas preguntas.

Un segundo saber fundante es lo que Morín llamó: los principios de un conocimiento pertinente. Y es que el conocimiento en abstracto dejó de ser una ruta válida. La educación que se da porque sí, porque está en el programa, dejó de ser válida en la medida que el mundo cambió y empezó a exigir personas capaces de afrontar los desafíos del presente y también capaces de transformar el futuro desde la innovación y la creatividad. Entonces la educación deberá ser capaz de ofrecerle al alumno conocimientos pertinentes, que respondan a las exigencias de un mundo globalizado, que no nieguen la influencia de lo tecnológico, de la integración económica y cultural del mundo. Conocimiento pertinente es pues aquel que les sirve a las personas a integrarse exitosamente en el mundo, entonces aquí cobran un enorme sentido de valor todos aquel-

los saberes que permitan la interacción humana, la relación asertiva, la incorporación de la tecnología en las prácticas cotidianas, en fin, la vida.

El texto sigue explorando entonces estos saberes esenciales, con un principio esencial de la educación: Enseñar la condición humana. Esto es, reconocer la condición esencialmente humana del sujeto, reconocer que el estudiante en el salón de clases es más que un número en una planilla, o un apellido. Es un ser humano que aun en el salón de clases tiene alegrías, angustias, esperanzas, desilusiones, expectativas. Reconocer que en cada sujeto hay un universo, y que 20 o 50 personas en un aula no es un grupo, es un multiverso, una unión de universos que confluyen en un espacio físico, que interactúan en él, y que conviven en la diferencia, en lo que los distancia, pero también en lo que los une. La educación partirá pues de la premisa de reconocer la humanidad de lo humano (Todorov S. , 1991). Y esta trascendental concepción del mundo implicará necesariamente el repensar las prácticas educativas: Los maestros no educamos para el estado, para la sociedad, o para cumplir con un programa, educamos seres humanos, y eso nos obliga a pensar la educación con otra perspectiva.

Otro aspecto que Morín menciona en su texto lo denominó: Enfrentar la identidad terrenal. Esto implica aceptar que todos estamos en este mismo planeta, que nuestras acciones tienen consecuencias globales, que las acciones de otros nos afectan, que es necesario revisar nuestras interacciones con el planeta, que es la casa común. Un campo intelectual del pensamiento contemporáneo es precisamente la crisis ambiental,

pensada no solo como un problema de consumo excesivo de recursos o deterioro del medio ambiente, sino como un modelo cultural que afecta toda nuestra vida, nuestras relaciones con los demás, nuestra percepción del mundo. Asumir nuestra identidad planetaria implicará nuevas perspectivas, más cercanas a una convivencia mucho más sana con el universo.

El quinto conocimiento esencial, es para Morín Enfrentar las incertidumbres. Si bien este aspecto ya ha sido abordado en otro aparte de este texto, creo necesaria una precisión, La incertidumbre es parte del mundo de la vida. Y es inevitable. Los astrónomos no pueden predecir con exactitud cuándo puede ocurrir un desastre de dimensiones planetarias, ni siquiera las variaciones del clima (al menos no de forma exacta), las fluctuaciones de la economía están más allá del manejo de una persona o un estado, los cambios en las conductas de las personas, en sus sentimientos o en sus gustos, son una constante. Los avances en la ciencia y la tecnología hacen que tengamos que renunciar con enorme rapidez a lo que hemos aprendido.

El sexto saber, según Morín, es enseñar la comprensión. El autor plantea que nuestros sistemas educativos no forman para la comprensión, simplemente para la reproducción, aprenderse fórmulas, fechas, conceptos no contribuye a que el estudiante entienda, vaya más allá del dato y lo pueda relacionar exitosamente con su vida. Comprender es estar en capacidad de establecer relaciones entre saberes, convertirlos en acciones, transformarlos, y claro, abandonarlos cuando sea necesario.

Y finalmente el último, pero no menos importante, la educación ética

del género humano. Esta ética, entendida no como moral, sino como una dimensión mayor que integra todas las conductas humanas en relación con el otro, es pues una antropo-ética, es decir, una ética del sujeto para el sujeto, para la especie. Una ética política, cultural y social que motive al sujeto a construir en beneficio de la colectividad, que respete la diferencia, que reconozca en el otro a un igual, que promueva los principios del buen gobierno, en general, que propicie escenarios de convivencia entre el sujeto y la especie, entre el sujeto y el planeta, entre el sujeto y su propia vida.

Para terminar esta breve aproximación a la prolífica obra de Morín, diré que una concepción del mundo de la educación en relación con el mundo de la vida permitirá que la educación cumpla con un rol más allá del desarrollo de competencias, propiciará, desde la mediación pedagógica, la respuesta de las personas a las diversas crisis que afronta en la actualidad el género humano.

Pensar y escribir: Los saberes de los maestros ⁵

Indudablemente uno de los reflejos más significativos de la Institución de educación superior es lo que publica. En sus textos está reflejada su historia, su tradición, su capacidad de producir conocimientos, su esencia. La industria editorial de las instituciones académicas en el país todavía es incipiente, aunque existen notables esfuerzos por sacar a la luz lo que los investigadores, académicos y estudiantes producen en distintas áreas del conocimiento. La Universidad colombiana debe fortalecer la publicación de los resultados de su quehacer. Si la universidad es generadora de conocimientos, solamente serán útiles y trascendentales en la medida en que se publiquen. Igualmente, en este espacio en que se viene disertando sobre el rol de la universidad actual, una manera de expresar esa nueva identidad, de dar a conocer sus avances en los procesos de formación del nuevo hombre, es la expresión escrita, una cultura que es necesario fortalecer.

Publicar es trascender, pero aun los maestros, profesionales de la educación, no ponen por escrito los saberes que han acumulado durante muchos años, de esta manera el conocimiento permanece y se transmite mientras el maestro esté en ejercicio o mientras viva, y luego se desvanece. Es necesario que cada maestro, cada hombre de ciencia, ponga por es-

crita su bagaje intelectual, es decir los ejercicios de su intelecto, para que así el futuro no tenga que recrear ideas, nociones o conocimientos que ya se habían generado en la mente de alguien, pero que murieron con él.

La identidad de los pueblos está representada por sus manifestaciones culturales; y esta generación forma parte de la revolución tecnológica que es obviamente una manifestación cultural. En este sentido es importante decir que las herramientas tecnológicas permiten mayor facilidad y rapidez en la obtención de la información (con todos los pro y contras que pueden hacer los analistas), e igualmente permite de manera más abierta la difusión de la información, de los productos intelectuales. No es pues la difusión un problema de la falta de instrumento o de cobertura, es un problema de decisión personal, de toma de conciencia, o finalmente, de valentía para poner de manifiesto su propia identidad, con el fin de que sea confrontada, criticada, aplaudida o simplemente ignorada. El riesgo del fracaso lo vivieron los grandes, muchos de los cuales solo encontraron con su muerte el camino para llegar a los ojos del mundo.

Escribir es pues, desde la perspectiva borgiana, la permanencia del pensamiento, del conocimiento, de las ideas en el tiempo, así esto no signifique necesariamente la perpetuidad personal, del nombre, o de la imagen. Perpetuarse es dejar para la posteridad el saber desarrollado a lo largo de la vida, es, como los árboles, dejar la semilla en la tierra, aunque las nuevas generaciones, al ver el nuevo árbol no recuerden aquel que produjo la semilla. Lo verdaderamente importante es que la semilla quedó para pagar el precio esencial de la permanencia, del desarrollo.

Así los errores del pasado han servido para las vivencias del presente, de la misma manera, los conocimientos del presente deben convertirse en los pilares en los cuales se construya el futuro. La experiencia es un concepto vacío, más aún en un mundo que cambia más rápido que nuestras propias concepciones y percepciones, incluso, mucho más rápido que nuestras propias convicciones.

Cuando se escribe se está contando un poco de la subjetividad del pensamiento, que es susceptible de ser avalado o falseado por la historia. Y también se está contando un poco de la experiencia, que en últimas es un referente que solo sería totalmente útil si la historia se repitiera fielmente para los nuevos hombres. Y se cuenta algo de lo aprehendido, del saber, de los descubrimientos que nos asombraron o que nos alegraron al poder ofrecer soluciones a las realidades contemporáneas. Y es ese saber el que soportará la construcción de nuevos saberes, de nuevas respuestas, pero que será igualmente el pilar de nuevas incógnitas, de nuevas dudas, de nuevos retos, elementos que en última instancia constituyen la vida.

La esencia vital, creo, es aquello que nos lleva a terminar un día y estar dispuestos a enfrentar el siguiente: Las motivaciones, los intereses, las metas, los desafíos. Un ser que pierda estos derroteros seguramente perderá el interés hasta por su propia vida. Y el saber nos ofrece la emoción de la duda, de la incertidumbre, de un enorme *jardín lleno de senderos que se bifurcan* (Borges Acevedo), que se agrupan o se separan, que nos llevan a fuentes insospechadas, pero que nunca constituyen el final del viaje. La aventura del trabajo intelectual, lejos de ser un ejerci-

cio monótono, es un caminar por la naturaleza física o humana, por los resultados del paso del hombre sobre la tierra, por lo desconocido, o por aquello que creíamos conocer y que luego nos muestra facetas insólitas y apremiantes. Llegar es encontrarse siempre con la necesidad de empezar de nuevo, con nuevos destinos, con nuevos instrumentos para la búsqueda, con nuevos temores, con nuevos aciertos y desaciertos.

La aventura del trabajo intelectual es más enriquecedora que la fama, el poder o el dinero, porque la fama se acaba cuando varían los intereses del gran público, el dinero y el poder dependen de avatares del destino u obstinaciones del buscador, y son tan fútiles como la vida misma. Pero el pensamiento y el saber prevalecen, sobreviven a nuestra propia muerte, y se convierten en la semilla de donde nacerá el jardín del nuevo presente.

Educación y comunicación: Los saberes que se cuentan.

Tradicionalmente en los diferentes programas universitarios, la comunicación, las técnicas de redacción, las habilidades comunicativas, el español, y demás nombres con los cuales se designa a las materias que buscan mejorar los conocimientos sobre estructura y uso adecuado de nuestra lengua, además de fortalecer procesos específicos como la lectura y la escritura, no son tenidos como pilares fundamentales de la formación profesional sino que se conciben como una constante tradicional de los programas académicos.

Hoy los investigadores del lenguaje están estableciendo una serie de relaciones que determinan la vital importancia del estudio de la lengua en la formación de los profesionales de diferentes áreas del conocimiento. Como sabemos la lingüística se ocupa de tres planos fundamentalmente: EL lenguaje, la lengua y el habla. El primero se refiere a la facultad de comunicación que tenemos la mayoría de las especies animales. Comunicación elemental en el caso de algunas especies, o más elaboradas, como en el caso de la especie humana. La segunda hace referencia a aquellos sistemas complejos de comunicación conformados por un nivel oral, y generalmente por uno gráfico. Esto es el idioma, un código común a ciertas regiones, culturas o etnias. Finalmente está

el habla que es el uso particular que cada hablante hace de su lengua. (Cada uno de estos planos diferenciales puede estar bifurcado en otros constructos correlacionados). En el estudio del idioma, sabemos que éste puede variar de acuerdo a las profesiones (Argot), a una realidad cultural específica (jergas), entre otras. Los ámbitos laborales generan formas de expresión que son particulares al ejercicio de cada disciplina. Así los médicos manejan unos códigos que generalmente son difíciles para sus pacientes (saber científico), al igual que los abogados (saber jurídico), o los maestros (saber pedagógico, además de su saber específico). Y para cada uno de los saberes disciplinares, para su utilización y su transmisión se requiere necesariamente de la lengua como vehículo, (como se ha enseñado tradicionalmente en los actos de comunicación). ¿Qué son los números para un matemático? Obviamente su lenguaje, al igual que las fórmulas lo son para el químico. Y siempre en la utilización o transmisión de ese saber, la lengua es la herramienta esencial, sin la cual estos procesos no serían posibles.

Sin embargo, no existe una clara connotación del papel del estudio de la lengua en los programas académicos. Aun se concibe bajo la generalidad de las normas ortográficas a partir de las archi repetidas definiciones, o del estudio de la gramática como una estructura rígida, constituida por normas diseñadas para ser memorizadas, pero no como un instrumento dinámico esencial en las construcciones del pensamiento que corresponda a un sistema educativo cada vez menos memorístico y más participativo. Y sin embargo nos quejamos de la incapacidad de nuestros estudian-

tes para construir, para abstraer o para confrontar ideas y nociones. Esta breve reflexión hace pensar en la urgente necesidad de repensar el papel de los cursos de lenguaje en los programas académicos, de direccionarlos hacia la construcción del pensamiento crítico, de la lectura creativa, de la producción coherente y sintética. Pero esta propuesta no puede ser una actividad aislada de un docente o de un área, debe ser una política académica de las instituciones, y debe ser un objeto de reflexión continua en los claustros académicos, pues si bien es cierto que la tecnología ha generado los cambios más significativos en la cultura de los últimos 50 años, también es cierto que ha sido la lengua la que ha dado cuenta de esas transformaciones. En un mundo cambiante, las lenguas son cambiantes por antonomasia. Y el papel de la universidad, en este plano, es responder a estas transformaciones con los instrumentos, los saberes y los procesos metodológicos que requiere el nuevo profesional.

Una expresión que se ha vuelto recurrente en educación es lo *transversal*, se ha incorporado a los proyectos de área, a las prácticas investigativas o a algunos modelos pedagógicos como el interestructurante. Sin embargo, aún no hay una dinámica académica que permita transversalizar aspectos del aprendizaje que tienden a formar competencias generales necesarias en el desempeño profesional. Entre éstas se encuentra el aspecto comunicativo. Son escasos los escenarios en los cuales la preocupación por el lenguaje (Escribir bien, argumentar con solidez, leer fluida y críticamente, entre otros) se toman en cuenta en asignaturas diferentes a las de comunicación. Esto propicia que el estudiante se

esfuerce por escribir bien solo para estas asignaturas, y no adquiere la competencia genérica, no desarrolla la capacidad de escribir bien, leer bien, argumentar, interpretar. Sin embargo, puede obtener buenas notas en dichas asignaturas.

Esto propicia varias reflexiones a saber: La primera que las evaluaciones (al menos las tradicionales) no dan cuenta de los verdaderos aprendizajes de los estudiantes. La segunda que la enseñanza no garantiza el aprendizaje, esto es que el hecho de enseñar, de dar cátedra, no es en sí mismo garantía de que los estudiantes están incorporando saberes. La tercera, que las competencias no se desarrollan desde asignaturas, sino en la transversalización de las prácticas. Y finalmente, que la apropiación social del conocimiento, entendida como el saber puesto en circulación después de su adquisición, solo es posible en la medida que el sujeto, aun sin memorizar los datos, pueda interpretarlos, asumir posturas intelectuales y argumentarlas.

La transformación de la educación, o el estatismo del pensamiento político educativo

La historia educativa reciente ha pasado por el fenómeno de las tensiones entre los investigadores en educación como fenómeno social, y los gobiernos como generadoras de políticas, que se constituyen en insumos fundamentales del desarrollo de los procesos educativos de los diversos países. Estas tensiones pasan por la brecha entre los intereses (las más veces mezquinos) de quienes son generadores de políticas, y quienes (a veces ingenuamente) proponen reformas del pensamiento educativo que desafíen las jurídicas propuestas por los entes estatales.

Dos escenarios contradictorios son la teoría, la reflexión sobre los modelos teóricos, y las normas que regulan la praxis. Bernstein plantea que es necesaria cierta dosis de modestia para entender esta distancia que generan las limitaciones de la teoría como resolutor de problemas sociales educativos: “Cualquier involucrado en el juego de teorizar necesariamente debe ser modesto, y para ser modesto debe comprender las limitaciones de la teoría, los supuestos sociales de la teoría”. (Bernstein, 1988, pág. 12). En este sentido se hace necesario reconocer que en este tipo

de tensiones el desafío es romper el paradigma de dominación imperante en los estados latinoamericanos, en los cuales la democracia sirve como distractor de estados en los cuales siguen primando intereses perversamente individuales (en el caso de los gobernantes de turno), o transnacionales (en el caso de las exigencias de los organismos multinacionales).

En este sentido el mismo Bernstein afirma: “Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado”. (pág. 17). Este es un escenario de enunciación, en el cual la primera ruptura es eminentemente comunicativa, discursiva. Una escisión entre un discurso de la dominación y un discurso de la transgresión reflexiva, del desafío intelectual hacia las bondades de un modelo que no ha permitido que la educación se convierta en factor de liberación real para las sociedades pre-desarrolladas contemporáneas.

Es en este teatro social y educativo donde aparecen por necesidad o por simple dinámica social, los pensadores que retan, desde las premisas de la reforma del pensamiento, a los modelos de las jurídicas educativas. Así lo entendió Freire, al afirmar:

Un día, en el proceso histórico de esa sociedad, suceden hechos nuevos que provocan los primeros intentos de volver sobre sí misma. Un nuevo clima cultural comienza a formarse. Representantes de élites dirigentes, hasta entonces inauténticas por

estar superpuestas a su mundo, comienzan a integrarse en él. Un mundo nuevo se eleva delante de ellos, con matices hasta entonces desconocidos. Ganan, poco a poco, la conciencia de sus posibilidades, como resultado inmediato de su inserción en su mundo y de la captación de las tareas de su tiempo o de la nueva visión de los viejos temas. Comienzan a hacerse críticos y, por ello, renuncian tanto al optimismo ingenuo como a los idealismos utópicos; y en cuanto al pesimismo y a la desesperación, se tornan críticamente optimistas. (1967, pág. 19)

Es aquí donde las relaciones mediante las cuales se ejerce el modelo educativo desde el estado, empieza a reconfigurarse con la mirada de quienes libremente reflexionan sobre la pertinencia de lo enseñado en relación con las necesidades del mundo contemporáneo.

En Colombia particularmente estas jurídicas se dan principalmente mediante dos figuras: los estándares (Mineducación, 2002) y los lineamientos de calidad de la educación (Mineducación, 2010). Los primeros establecen logros mínimos, los segundos, configuran la hoja de ruta para la educación pública básica y media. La medición se hace mediante las pruebas Saber (Mineducación, 2010), construidas sobre el viejo modelo de las pruebas Ecaes, y éstas a su vez, sobre los exámenes del Icfes. Las modificaciones se han dado en el marco de las exigencias de los estándares internacionales y niegan la realidad diversa y pluricultural de la sociedad colombiana.

Estandarizar está siempre acompañado de la pretensión de homogenizar, de establecer un mundo de colores blancos y negros que ignora las diversas tonalidades de grises del espectro. Por esto, las reformas educativas de los últimos 50 años en Colombia, desafían las condiciones diferenciales de los estudiantes urbanos y los rurales; de los que tienen acceso a educación de alta calidad (y alto costo) y quienes se someten a la muchas veces precaria educación pública; de quienes están en zonas en las cuales el acceso a las mínimas condiciones educativas es una utopía, y aquellos que están en medio de las posibilidades.

Esta estandarización es, en parte, lo que el pensamiento pedagógico liberador pretende retar, casi siempre sin éxito, en el concierto de las reformas educativas estatales. Además la educación como ruta del desarrollo no ha formado parte de políticas de estado, sino de políticas de gobierno, distinción que hacen los autores del texto tutelar de esta reflexión: Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse, (1996), al afirmar que muchas de estas reformas obedecen a cambios en las políticas de determinados gobiernos, y no a una ruta que defina al estado como un garante de la educación como agente de la libertad.

Un concepto recurrente de los gobiernos en sus acciones sobre la educación, tiene que ver con las Reformas Educativas, que han tenido la finalidad de responder a los desafíos económicos de la globalización, y no a los retos epistemológicos de la sociedad contemporánea en contexto. Estas reformas propenden por la Formación por competencias, un concepto bastante recurrente en Colombia, asociado a la formación de

personas que garanticen satisfacer la demanda de un mundo altamente globalizado: Bilingüismo, negociación internacional, competencias tecnológicas. Y esto no es necesariamente malo, si se mira desde la perspectiva de la inserción social, pero es perverso si se mira desde la óptica de la renuncia que hace la ley a formar ciudadanos críticos, capaces de desafiar intelectualmente esta realidad, o de aceptarla a partir de su propia conciencia histórica. “También al llegar a este punto el mundo institucional requiere legitimación, o sea, modos con que poder “explicarse” y justificarse. Esto no es porque parezca menos real”. (Berger & Luckmann, 1968, pág. 83). Esta legitimación entonces esboza una percepción de la realidad que entiende cualquier percepción como mala fe o dogmatismo. (Zuleta, El elogio de la dificultad, 1980).

Un desafío de este campo intelectual del pensamiento contemporáneo es obviamente la forma de disminuir esa brecha entre las jurídicas del estado en relación con la educación, y las jurídicas de la educación, asociadas más a sus teleologías y a sus epistemologías. Si se pretende que no sea necesaria una legitimación “por la fuerza” sino que se pueda llegar a acuerdos tanto metodológicos como discursivos, no será pues la imposición normativa el mecanismo del estado para este re-pensamiento de la educación.

La educación como proceso cultural y social, no responde a las lógicas de la ley sino a las lógicas de la cultura, del devenir de los pueblos, de sus necesidades y de su capacidad de pensarse a sí mismos desde una perspectiva crítica y audaz. Eso que Boaventura de Sousa, llama las

Epistemologías del sur (2011), no es otra cosa que el reconocimiento de un pensamiento propio latinoamericano, construido desde las propias realidades, las múltiples posibilidades, y las infinitas carencias de la educación criolla, más allá de la educación colonial, que primero nos impusieron, y que luego buscamos voluntariamente.

Una tensión que mencionan los autores Braslavsky & Cosse, (1996) tiene que ver con las funciones de la educación, un para qué, indolente con el por qué, tan necesario en la reflexión sobre el rol social de la educación. Los modelos reformadores de la década del 90 y que han permeado incluso el pensamiento estatal contemporáneo, tiene que ver con la educación como formación para la producción. Esta premisa que ya se usó antes de la primera guerra mundial por Antonio Gramsci, quien lo usó por primera vez en su ensayo *Americanismo y fordismo* (1934), perteneciente a sus *Cuadernos desde la cárcel*, tiene la finalidad de referirse a la producción en serie como objetivo de la economía industrial. Traída a la educación, se podría entender ese fordismo como el interés de educar para la producción, generar sujetos en serie, que respondan a las necesidades y demandas del mundo postcontemporáneo. La otra finalidad de la educación es aquella que entendía Freire (1967), la educación para la libertad, para la autonomía, para el auto-reconocimiento en el contexto de una sociedad que requiere pensamientos divergentes y pluralistas.

En este mismo sentido se plantea la tensión entre el cumplimiento de las normas y la acción, todo un dilema ético que los maestros y maestras vivencian en sus aulas de clase. Esta realidad, conocida por el

autor del presente texto, en el escenario educativo colombiano, enfrenta al maestro a la dicotomía de responder por las múltiples exigencias normativas de los entes reguladores de la educación (Ministerio de Educación para el caso colombiano), o afrontar desde una pedagogía crítica y activa, el reto de ser maestro, es decir, de educar, de propiciar escenarios de reflexión sobre la realidad del contexto, de superar las barreras del transmisionismo pedagógico y propender por prácticas educativas pertinentes, adecuadas, y que respondan, no solo a la finalidad estatal de la educación, sino a los intereses cognoscitivos de los estudiantes, a sus apasionamientos y a sus aprehensiones respecto al saber.

Esta concepción de la educación se enfrenta a la obviedad de todas las trabas burocráticas que enfrenta en la aplicación diaria. Ya nos decía Estanislao Zuleta que le tememos a la dificultad, que preferimos una felicidad cínica y vacía al reto de enfrentar la incertidumbre del pensamiento:

En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido. (Zuleta, El elogio de la dificultad, 1980, pág. 1)

Una tensión más que se suma a esta amalgama de estructuras que terminan constituyéndose en insumos para las reformas educativas, es la tensión en los tiempos, de los cuales me referiré a dos: "...los tiempos políticos, ... y los tiempos pedagógicos." (Braslavsky & Cosse, 1996, pág. 15) En las reformas educativas contemporáneas el término eficiencia, traído arbitrariamente de la administración, se ha convertido en un paradigma de lo que la educación debe ser. Esta eficiencia, animada por el concepto de Calidad educativa, (que no es otra cosa que un mecanismo de estandarización que permite la evaluación en torno a referentes estáticos) está medida por los gobiernos mediante el cumplimiento de mínimos cuantificables y rutas de conocimiento establecidas en planes educativos institucionalizados. Y para ese cumplimiento se establecen metas de tiempo, que normalmente corresponden a los cronogramas estatales en los cuales se deben cumplir los planes de estudio por grados o por nivel educativo. Estas metas de tiempo son irreales, y no coherentes con los tiempos pedagógicos, con las posibilidades de educabilidad del estudiante y de enseñabilidad del saber, como lo plantea Herbart (S.F.). La educación como evento social y psicológico, como acto voluntario, pasa de los tiempos establecidos a los tiempos necesarios, los cuales no se ven representadas en reformas educativas generalmente importadas, sin pasarlas por el tamiz de su contextualización.

Ya la historia ha demostrado con suficiencia cómo la identidad educativa de un país, asociada a sus políticas educativas, se constituye en una posibilidad de desarrollo, o en un mecanismo de perpetuación de las

diferencias sociales. Y no podemos desconocer la historia como referente: “Lo que nos obliga a tomar en cuenta lo social histórico es el hecho de que constituye la condición esencial de la existencia del pensamiento y la reflexión”. (Castoriadis, 1997), porque es desde esta categoría de la reflexión es que se puede constituir la categoría de la acción, es decir, el devenir del pasado como construcción del presente y enunciación del futuro. Lamentablemente no podemos ignorar que estas diferencias sociales perpetuadas desde los modelos educativos, responden a la primacía del estado sobre los intereses de los pensadores, a los intereses de la sociedad de consumo y de las grandes estructuras de poder, ya así lo planteaba Galeano: “La dictadura de la sociedad de consumo ejerce un totalitarismo simétrico al de su hermana gemela, la dictadura de la organización desigual del mundo” (Galeano, 1998). Organización del mundo que no solo se da en el ámbito económico y productivo, sino en el ámbito esencial de la estructura educativa.

Siguiendo esta ruta de pensamiento, me detengo en otras tensiones, resultantes de la diáspora de miradas de la educación en nuestros contextos latinoamericanos: “Las tensiones entre la necesidad, la disponibilidad y la utilización de competencias y conocimientos” (Braslavsky & Cosse, 1996, pág. 18). Esto es: ¿Los capitales intelectuales, sociales, culturales y científicos existentes en los maestros (Bourdieu, 1983), son suficientes para atender las demandas de la sociedad educativa contemporánea, vista desde la perspectiva de los nuevos pensamientos pedagógicos que son constituyentes de un pensamiento social? Si la

respuesta es sí, tendríamos que preguntarnos entonces por la forma de que esos capitales puedan migrar socialmente de forma adecuada. Si la respuesta es no, habría que enfrentar el reto (confrontación tardía, creo) de asumir que los colectivos docentes (como concepto genérico) aún no tienen la formación, las aptitudes, y en muchos casos las actitudes, que les permitan una mediación eficaz entre el estudiante y el conocimiento. (Cárdenas, 2012)

En América latina en General, y en Colombia en particular, se han concebido diferentes escenarios para afrontar políticamente el costo de las debilidades manifiestas en la formación de maestros (Gómez, Licenciaturas en crisis, nuevos estándares de calidad de la educación y necesidad de nuevo modelo de formación de docentes, 2013), y los retos de transformar esa realidad: Ajustes en los modelos de vinculación de maestros (En Colombia se pasó del obsoleto decreto 2277 de 1979 al 1278 de 2002, que si bien no es perfecto, al menos establece como criterios de ascenso, la cualificación y la evaluación permanente del docente), ajustes a los soportes teóricos de la educación, que pasa por las obvias restricciones de lo presupuestal, de lo logístico y de la voluntad de los colectivos docentes y administrativos, para su implementación; y más evidentemente, por las limitaciones de los intereses gubernamentales a la hora de producir transformaciones educativas que impacten la identidad cultural homogenizada:

Desde esta posición, la pedagogía y la didáctica, necesariamente imbricadas en la educación, muchas veces son vistas

como dispositivos de poder y control que reproducen los códigos culturales dominantes y se convierten en una condición para la reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, práctica y cultura. Así, estos discursos, en el fondo se convierten en dispositivos de control social agenciados –algunas veces- por organismos supranacionales que al intervenir en la política educativa buscan configurar sujetos que cumplan con determinadas especificaciones para el mercado. (Quintar, 2008)

Estas barreras se producen desde tres miradas de lo educativo: “de innovación, de permanencia o anti-cambio y de mercado” (Braslavsky & Cosse, 1996, pág. 20). La primera se basa en la premisa de la innovación desde los métodos de enseñanza, hasta los métodos de producción y los métodos de relación cultural y social. (Oppenheimer, 2010), la segunda, se basa en la perpetuidad del statu quo como premisa acción del presente y premisa del porvenir, garantizando así las estructuras de poder inmodificables. La tercera se basa en la producción en serie de sujetos capacitados en las demandas del mundo globalizado. Una capacitación que capacita para la incapacidad, que no fomenta el pensamiento divergente y crítico, sino que usa a la escuela como una fábrica celosamente guardada que tiene la finalidad de producir sujetos en serie. (Tonucci, 2009).

Contra estas barreras aún queda la actitud desafiante de los pensadores de la educación que propugnan por una acción pedagógica congruente, respetuosa de la individualidad (incluso de la individualidad social, del colectivo), una educación que no busque innovar por innovar, que no perpetúe modelos de enseñanza del siglo XIX, ofrecidos por maestros del siglo XX a estudiantes de siglo XXI, y que no siga simplemente las rutas trazadas por el mercado, eso que Adela Cortina llamó una “ética mínima”, en la formación de una “teoría de la ciudadanía” (1997)

Esto implica necesariamente una forma de rebelión, entendida en el sentido más íntegro de la palabra. Una rebelión contra la sumisión a las políticas educativas y del mercado, una rebelión contra la carencia de una identidad, y contra el desarraigo que nos hace indiferentes: “A veces hablamos como si no hubiese alternativa a un mundo de lucha y competencia, y como si debiésemos preparar a nuestros niños y jóvenes para esa realidad. Tal actitud se basa en un error y genera un engaño” (Maturana, 2001). No podemos caer en la visión paranoide del hombre como mercancía (Houart, 2009), sino en la esperanzadora visión del hombre que va más allá de lo que los medios de comunicación le ofrecen como deseable.

Implica también desafiar la realidad, un desafío titánico si consideramos que la realidad es la del sujeto implicado, diluido, en una forma de vida que Bauman llamó “modernidad líquida” (Bauman, 2000) y que no es otra cosa que la forma como se diluye la esencia humana en un caos de consumo y de pensamientos prestados, y fomentados a través del sistema educativo imperante. Y desafiar la realidad implica reconocer

por ejemplo que los principios sobre los que está basada la filosofía educativa visible, es en los principios del crecimiento, no del desarrollo. El crecimiento no es sostenible indefinidamente, pero el desarrollo propicia escenarios de libertad y de apropiación de la realidad (Max Neef, 1993). Ya desde las más críticas teorías económicas se reconoce la educación como factor decisivo para el desarrollo, y éste como factor decisivo para el ejercicio de la libertad.

Quiero concluir estas reflexiones con esta frase de Tagore, citado por Martha Nussbaun, que, si bien puede sonar fatalista, es realmente un llamado a ejercer el derecho a la rebelión de pensamiento en contra de los viejos paradigmas que no han propiciado verdadero desarrollo.

La historia ha llegado a un punto en el que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio, casi sin saberlo [...] al hombre comercial, el hombre limitado a un solo fin. Este proceso, asistido por las maravillas del avance científico, está alcanzando proporciones gigantescas, con un poder inmenso, lo que causa el desequilibrio moral del hombre y oscurece su costado más humano bajo la sombra de una organización sin alma.

Rabindranath Tagore, *Nacionalismo*, 1917 (Nussbaun, 2010)

La financiación educativa, logros y retos: caso Colombia

Si bien esta reflexión está basada en el artículo sobre la financiación de la educación en México (Marquez Jimenez, 2012), he decidido esbozar los tópicos de análisis en el contexto colombiano, en el cual estoy inserto.

La educación ha sido uno de los grandes retos de los países en vía de desarrollo, como mecanismo de transformación social y cierre de la brecha de la pobreza. América Latina ha enfrentado ese reto en medio de la profunda heterogeneidad que representa una región diversa en sus estructuras políticas y en sus concepciones de mundo.

En el año 2000 la UNESCO y la PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) formuló los Objetivos de desarrollo del milenio; un gran acuerdo en el cual se definieron 8 grandes metas que debían ser cumplidas voluntariamente por los países participantes, con fecha límite de 2015. Una de estas grandes metas, la N. 2 fue lograr la educación primaria universal.

Esto constituyó un primer paso importante en la disminución de las grandes brechas sociales. Muchos países, entre ellos Colombia, asumió el reto por medio de la generación de políticas y estrategias, tales como la gratuidad de la educación básica, los alimentos escolares, y el apoyo con insumos básicos a fin de garantizar, no solo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes.

En el 2015 tras la evaluación del cumplimiento (parcial en muchos casos) de los objetivos del milenio, se formularon nuevas metas, conocidas como los Objetivos del Desarrollo sostenible, con una vigencia de 15 años (hasta 2030) y cuyo objetivo N. 4 dice: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Este objetivo se formuló a partir de la premisa de que la educación primaria no es suficiente, y que para lograr un desarrollo social equitativo e incluyente, era necesario fortalecer todos los niveles de formación: Los básicos para generar las condiciones necesarias de progresión en el aprendizaje, y los avanzados, para promover desde el sistema educativo, estrategias de innovación y desarrollo.

Los estudios de la PNUD y muchas otras organizaciones han sido fuente para reconocer las profundas inequidades sociales en América Latina. Y que estas inequidades pasan siempre por el filtro de la educación. La historia ha demostrado que los países con mayores índices de desarrollo no construyeron sobre la base de la industrialización, o el fomento de economías sólidas; todo esto fue consecuencia lógica de sistemas educativos contextualizados y realistas.

Colombia no ha sido ajena a esta realidad: Las desigualdades sociales no solo pueden medirse en la pobreza y pobreza extrema, o en las relaciones de poder, sino en que estas brechas se crean a partir de un sistema educativo que propicia la marginalidad y el dominio. Así lo entendió Basil Bernstein: “La comunicación pedagógica es un transmisor

de modelos de dominación externos a ella” (1988, pág. 15). Es por esta razón que la intervención educativa se convierte en factor decisivo para el cambio de ruta social.

Para mirar un poco más detenidamente el tema de las desigualdades, habría que revisar los contextos en los que están inscritas.

Colombia particularmente tiene un escenario social e histórico complejo. Y las manifestaciones de inequidad se expresan en algunos factores que me gustaría considerar:

El primer factor es la desigualdad en el acceso. No todos tienen la posibilidad de acceder a la educación. Y la cifra cada vez es menor a medida que se avanza en nivel formativo. Esto se debe a los costos de la educación superior, a las limitaciones de los contextos en un país disperso y heterogéneo como este, y a la falta de una cultura de la educación para el desarrollo, y no una educación para la empleabilidad que es bastante generalizada, y que se fortalece en programas gubernamentales de educación terciaria. Esto se evidencia en el crecimiento de la matrícula en programas técnicos para el trabajo, que pasaron en 2010 de 209.364 matriculados a 425.551 en 2016 (Mineducación, 2017).

El segundo factor tiene que ver con la inequidad en la calidad de la educación: Las posibilidades de obtener educación de alta calidad disminuyen a medida que nos alejamos de los centros urbanos más grandes. Las zonas rurales son poco privilegiadas con la disponibilidad de instituciones de formación y de docentes cualificados. Esta desigualdad tiene que ver también con factores como la violencia rural, que ha

desfavorecido la inversión pública o privada en la educación rural.

Un tercer factor es la desigualdad basada en las diferencias sociales. Si bien se ha avanzado en una educación más inclusiva, y ésta se ha constituido en un campo intelectual del pensamiento contemporáneo latinoamericano, no podemos negar que la cultura de la desigualdad sigue vigente en muchos escenarios. Un ejemplo puede ser el programa de ser pilo paga. Mientras esta iniciativa les da acceso a las mejores universidades privadas, a estudiantes de escasos recursos, pero con altos resultados académicos, la población élite de estas universidades manifestaron malestar por tener en sus aulas personas de clases sociales tan diferentes.

Finalmente me referiré a la desigualdad en los recursos. En un mundo altamente tecnologizado, el acceso a la información es una herramienta de inclusión. El gobierno le ha apostado a estrategias como una mayor inversión en el sector educativo (33,5 billones de pesos para el 2017) (Saenz Vargas, 2016) que permiten liderar proyectos como computadores para aprender, en la cual entregan tablets y pc a colegios y escuelas. Esto no ha sido una solución radical, en la medida en que no se ha solucionado el problema de la conectividad, y no se ha formado adecuadamente a los docentes para que integren la tecnología a sus prácticas pedagógicas.

Otros proyectos de inversión tales como *Colombia Científica* (Min-educación, 2017), con una inversión de 234.000 millones de pesos, le apuesta a fortalecer propuestas de innovación y desarrollo a partir de

iniciativas universitarias.

A pesar de estas desigualdades, que se evidencian en los resultados de las pruebas internacionales (PISA por ejemplo), respecto a países como Singapur o Finlandia, que a pesar de ser pequeños y con economías en construcción, han logrado el milagro de una calidad educativa alta, no se evidencian acciones contundentes para cambiar esta realidad. Dice Andrés Oppenheimer, que los latinoamericanos estamos cómodos con esta realidad, y en lugar de buscar mejorar, defendemos los pequeños logros que se presentan. “la mayoría de la gente en la región tiende a juzgar su sistema educativo por la calidad de los edificios escolares o por el trato que reciben sus hijos en la escuela, más que por lo que aprenden” (Oppenheimer, 2010).

Por ejemplo, en el ranking hecho por la Universidad de Harvard en 2013, la única universidad latinoamericana que parecía entre las primeras 200 fue una universidad mexicana. Esto es alarmante. No es de celebrar la presencia en este índice, sino reconocer que esto nos pone muy lejos de los verdaderos escenarios de educación de calidad en el mundo.

Blanco y Cusato entienden la desigualdad educativa como un fenómeno que contribuye directamente a otras desigualdades sociales:

América Latina es la región más inequitativa del mundo, en ella persisten la pobreza y la desigualdad distributiva que han dificultado la constitución de sociedades más integradas. La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel

socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. (Blanco & Cusato, S.F.)

Estas enormes deficiencias se ven reflejadas en las cifras de deserción que siguen siendo altas en la educación básica a pesar de haber logrado leves mejorías. Mientras que en el 2003 la tasa de deserción estaba en 7.5 en el 2009 bajó a 5.15 global en el sistema básico y medio. (Mineducación, 2011)

Uno de los debates sobre la calidad educativa pasa obviamente por la formación de los docentes. El gobierno de Colombia está promoviendo, a partir del nuevo régimen de contratación de docentes mediante concurso público y de ascenso mediante prueba de méritos y formación (Decreto 1278). Igualmente propicia la formación mediante la oferta de maestrías gratuitas a docentes de educación básica y media. Este es un proceso vigente por lo cual sería atrevido pretender evaluar su impacto, aunque se puede inferir que, a mejor formación docente, habrá mejores prácticas. Sin embargo, este tipo de iniciativas siguen teniendo como frontera la gran ruralidad nacional y la diversidad cultural y social.

A pesar de que hay un interés del gobierno por fortalecer la educación, como lo han señalado diferentes actores sociales como el presidente Santos, y los miembros de negociación de La Habana, es necesario reconocer que para cumplir con la idea de *Colombia la más educada* (Hurtado, 2016),

hacen falta recursos y un modelo educativo más eficiente.

Si a educación no es solo un proceso transmisionista, sino la posibilidad de abrir oportunidades de desarrollo al sujeto, y propiciar escenario donde se potencie su libertad (Sen A. , 2000) es decir, sus potencialidades, entonces podremos decir sin temor a equivocarnos que la educación latinoamericana está lejos de ser el agente de transformación social que debería ser. La equidad pasaría entonces por el filtro de reconocer que la calidad educativa es igual, o más importante que la equidad en el acceso o la retención de población académica, y que estos no se pueden convertir en indicadores exclusivamente válidos para evidenciar progresos en los proyectos educativos nacionales o regionales.

La educación estándar, homogenizante, desconocedora de las realidades propias de los diversos escenarios sociales, no es la salida a las profundas desigualdades sociales. Crear igualdad no es crear sujetos iguales, sino igualar las posibilidades de acceso a la educación, del disfrute de una vida digna. Por esta razón, la homogenización se convierte en un mecanismo arbitrario que poco aporta a reducir las brechas sociales.

Podemos concluir aceptando que ha habido acciones para mitigar las inequidades educativas, pero que estas no son suficientes ni en cantidad ni en calidad, ni siquiera en la concepción misma de lo que las motiva. Es necesario entender las enormes diferencias entre los pueblos, para poder ofrecer alternativas que equilibren y hagan más justo el sistema educativo en su conjunto.

La calidad educativa:

Apuntes para la reflexión

Si bien el concepto de calidad ha sido tomado del sistema productivo y de la administración, no es descabellado reconocer que se necesita como rasero para medir el proceso educativo, en el aula, en la institución, en la nación. Ahora, la calidad concebida desde la estandarización es un concepto falso. Implica desconocer las heterogéneas realidades locales y regionales, implica desconocer las brechas en el acceso a la información y a las fuentes de actualización del saber. Implica desconocer las diversidades culturales, tan amplias en un país, que, como Colombia, dispone de la presencia de grupos étnicos, de manifestaciones zonales de cultura, y de muchas expresiones autóctonas.

La calidad, traspolada de la producción a la educación, puede poner en riesgo el alcance social y cultural de la misma; puede exponer la acción pedagógica a unos límites profesionalizantes, o de formación para la demanda social de producción, pero no implica que propicie desarrollo desde las perspectivas más amplias, como las que plantean Manfred Max Neef (1986), Amartya Sen (2000) o Martha Nussbaum (2010). Sin embargo, el documento de Inés Aguerrondo: *La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación*, plantea un escenario en el cual la calidad puede servir de referente sobre lo deseado y lo realmente alcanzado en educación.

Por el contrario, a mi entender, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que me parece interesante explicitar. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general. (Aguerrondo, 2017)

El mundo posmoderno exige, entre muchas otras cosas, la adecuación de la educación a las dinámicas sociales y sus transformaciones. Una de esas dinámicas sociales corresponde a los desarrollos tecnológicos que se han convertido en mediaciones importantes en el proceso educativo. Esto implica por parte del docente la incorporación de prácticas y concepciones didácticas que en muchos casos le son ajenas. El tema de las mediaciones es quizá, junto al de renovaciones pedagógicas más allá de lo discursivo, el que más marca las fronteras entre los docentes que aceptan el reto de educar para el mundo contemporáneo, y aquellos que prefieren ignorar esta realidad y mantener sus arraigos.

La resistencia al cambio, de la que hablaba Thomas Kunn (1992), no solo se da en la práctica pedagógica, sino también en los ámbitos administrativos, curriculares y en lo que respecta a la teología educativa. En el ámbito administrativo la resistencia se puede ver reflejada en las interacciones del componente administrativo con el académico, las distancias conceptuales, las definiciones de lo importante. En el escenario curricu-

lar, podemos evidenciar que, a pesar de las múltiples miradas teóricas, la evolución en el pensamiento educativo, aún hay deudas enormes en la planeación educativa, en la construcción de los macro-currículos, que definen la naturaleza del proceso en un sistema educativo determinado; esto es, las normas, las regulaciones, los estándares educativos. Estos macro currículos se ven reflejados en los niveles meso y micro de la realidad educativa, y terminan definiendo, no solo los currículos formales, sino los ocultos.

El otro aspecto se refiere a la teleología educativa, los fines de la educación, la respuesta a los por qué y para qué de la práctica educativa, no como un hecho de reproducción cultural, sino como una reflexión sobre el papel social de la educación desde sus fines. Actualmente esos fines, que se ven reflejados en los diferentes niveles de currículo, están contruidos documentalmente para el desarrollo de competencias en el sujeto, sin embargo, la realidad educativa muestra una brecha entre las intencionalidades del sistema educativo (Caso Colombia) y las prácticas, las mediaciones, y la disponibilidad de recursos físicos y financieros.

Al hacer un recorrido por el esquema normativo del sistema educativo colombiano, se puede evidenciar una notable progresión en los macro-currículos, desde la ley 115 (ley general de educación) (Congreso de Colombia, 1994) y la ley 30 (ley de educación superior) (Congreso de Colombia, 1992) se constata la intencionalidad de una educación de calidad. El problema no es el espíritu con el cual se escriben las normas y los currículos, el problema es que la realidad está bastante alejada

de esta filosofía. La carencia de recursos, la carencia de docentes con formación suficiente, la carencia de una cultura del aprendizaje y de la investigación, se convierten en la frontera a veces infranqueable para lograr la calidad educativa.

Muchas universidades han propiciado el surgimiento de un ethos propio, de una identidad educativa, sin embargo, ésta no trasciende a otros ámbitos del sistema educativo. Los cambios no pueden ser solo accesorios, de filosofía, sino que deben ser estructurales, es decir, aquellos que logren pasar de la palabra a la acción, del modelo pedagógico a la conducta pedagógica.

Dos preguntas abordan el concepto de calidad en educación: Cómo dar una mejor educación y cómo hacerlo para todos. Estas cuestiones abordan una problemática importante: Como unificar en un sistema educativo homogéneo las dinámicas heterogéneas de la sociedad. En Colombia el tema es vertebral, dada la inmensa diversidad de su población, no solo en el ámbito de manifestaciones culturales o jergas regionales, sino en el acceso a los recursos: Un país con un alto porcentaje de población pobre, distribuida entre la zona urbana y rural. Y otro segmento poblacional que tiene acceso a las mejores instituciones, a los más adecuados recursos mediadores, y al contacto cultural diverso, no puede buscar la estandarización de sus lineamientos, y no puede buscar evaluar bajo el mismo criterio a toda esta diversidad poblacional. Sin embargo, la tendencia estandarizadora no es solo local sino internacional, y pruebas como PISA ponen en balance la calidad como un criterio generalizado y unificador.

Para cambiar esta realidad hay que mirar la calidad no desde la lógica administrativa, sino desde la lógica sociológica y pedagógica. Esto es, que la oferta educativa responda a lo que se conoce como triángulo didáctico (Docentes, estudiantes, conocimientos) sino que responda también a las características propias del contexto, en procesos tales como la etno-educación o la educación integradora.

Esta amplitud conceptual, requiere pues, pasar de lo instrumental a lo sustantivo, de las soluciones que integran temas como los salarios docentes o los recursos académicos, a los temas fundamentales de qué educación se necesita para qué sociedad. Y tomar las decisiones que esto implique. Es pues una comprensión de la educación como un sistema, compuesto por subsistemas integrados (Bertalanffy, 1968), que responden al criterio del principio hologramático que planteó Edgar Morín (1946) en su Introducción al pensamiento complejo. Esto es que cada subsistema contiene en sí mismo las características del sistema entero, y que, a su vez, éste tiene las características de los subsistemas. Esto permite la unidad en la diversidad, un concepto complejizante de la educación, pero que permite integrar las realidades locales al sistema educativo general, y de esta forma generar un escenario de equidad educativa mucho más amplio.

Transformar la educación implica no solo transformar el sistema, sino necesariamente, los subsistemas, para que, en una estructura piramidal, donde los subsistemas sean la base, se pueda construir un modelo educativo nacional integrador. De aquí que el concepto de calidad

podría adquirir una significación más allá de la estandarización y se podría transformar en un elemento de reconocimiento de las necesidades globales y locales: Lo Glocal.

La calidad entonces no es un concepto neutro, sino un concepto ideologizado, matizado por las demandas sociales, por los escenarios económicos, por las limitaciones o posibilidades estructurales o logísticas, por el acceso a las mediaciones, y obviamente por las fronteras políticas que definen el rumbo general de lo que es políticamente correcto en el escenario educativo.

América Latina y los desafíos de la educación: caso Colombia

La educación ha sido uno de los grandes retos de los países en vía de desarrollo, como mecanismo de transformación social y cierre de la brecha de la pobreza. América Latina ha enfrentado ese reto en medio de la profunda heterogeneidad que representa una región diversa en sus estructuras políticas y en sus concepciones de mundo.

En el año 2000 la UNESCO y su estructura la PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) formuló los Objetivos de desarrollo del milenio; un gran acuerdo en el cual se definieron 8 grandes metas que debían ser cumplidas voluntariamente por los países participantes, con fecha límite de 2015. Una de estas grandes metas, la N. 2 fue lograr la educación primaria universal.

Esto constituyó un primer paso importante en la disminución de las grandes brechas sociales. Muchos países, entre ellos Colombia, asumió el reto por medio de la generación de políticas y estrategias, tales como la gratuidad de la educación básica, los alimentos escolares, y el apoyo con insumos básicos a fin de garantizar, no solo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes.

En el 2015 tras la evaluación del cumplimiento (parcial en muchos

casos) de los objetivos del milenio, se formularon nuevas metas, conocidas como los Objetivos del Desarrollo sostenible, con una vigencia de 15 años (hasta 2030) y cuyo objetivo N. 4 dice: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Este objetivo se formuló a partir de la premisa de que la educación primaria no es suficiente, y que para lograr un desarrollo social equitativo e incluyente, era necesario fortalecer todos los niveles de formación: Los básicos para generar las condiciones necesarias de progresión en el aprendizaje, y los avanzados, para promover desde el sistema educativo, estrategias de innovación y desarrollo.

Los estudios de la PNUD y muchas otras organizaciones han sido fuente para reconocer las profundas inequidades sociales en América Latina. Y que estas inequidades pasan siempre por el filtro de la educación. La historia ha demostrado que los países con mayores índices de desarrollo no construyeron sobre la base de la industrialización, o el fomento de economías sólidas; todo esto fue consecuencia lógica de sistemas educativos contextualizados y realistas.

Colombia no ha sido ajena a esta realidad: Las desigualdades sociales no solo pueden medirse en la pobreza y pobreza extrema, o en las relaciones de poder, sino en que estas brechas se crean a partir de un sistema educativo que propicia la marginalidad y el dominio. Así lo entendió Basil Bernstein: “La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella” (1988, pág. 15). Es por esta

razón que la intervención educativa se convierte en factor decisivo para el cambio de ruta social.

Para mirar un poco más detenidamente el tema de las desigualdades, habría que revisar los contextos en los que están inscritas.

Colombia particularmente tiene un escenario social e histórico complejo. Y las manifestaciones de inequidad se expresan en algunos factores que me gustaría considerar:

El primer factor es la desigualdad en el acceso. No todos tienen la posibilidad de acceder a la educación. Y la cifra cada vez es menor a medida que se avanza en nivel formativo. Esto se debe a los costos de la educación superior, a las limitaciones de los contextos en un país disperso y heterogéneo como este, y a la falta de una cultura de la educación para el desarrollo, y no una educación para la empleabilidad que es bastante generalizada, y que se fortalece en programas gubernamentales de educación terciaria. Esto se evidencia en el crecimiento de la matrícula en programas técnicos para el trabajo, que pasaron en 2010 de 209.364 matriculados a 425.551 en 2016 (Mineducación, 2017).

El segundo factor tiene que ver con la inequidad en la calidad de la educación: Las posibilidades de obtener educación de alta calidad disminuyen a medida que nos alejamos de los centros urbanos más grandes. Las zonas rurales son poco privilegiadas con la disponibilidad de instituciones de formación y de docentes cualificados. Esta desigualdad tiene que ver también con factores como la violencia rural, que ha desfavorecido la inversión pública o privada en la educación rural.

Un tercer factor es la desigualdad basada en las diferencias sociales. Si bien se ha avanzado en una educación más inclusiva, y ésta se ha constituido en un campo intelectual del pensamiento contemporáneo latinoamericano, no podemos negar que la cultura de la desigualdad sigue vigente en muchos escenarios. Un ejemplo puede ser el programa de ser pilo paga. Mientras esta iniciativa le da acceso a las mejores universidades privadas, a estudiantes de escasos recursos pero con altos resultados académicos, la población élite de estas universidades manifestaron malestar por tener en sus aulas personas de clases sociales tan diferentes.

Finalmente me referiré a la desigualdad en los recursos. En un mundo altamente tecnologizado, el acceso a la información es una herramienta de inclusión. El gobierno le ha apostado a estrategias como una mayor inversión en el sector educativo (33,5 billones de pesos para el 2017) (Saenz Vargas, 2016) que permiten liderar proyectos como computadores para aprender, en la cual entregan tablets y pc a colegios y escuelas. Esto no ha sido una solución radical, en la medida en que no se ha solucionado el problema de la conectividad, y no se ha formado adecuadamente a los docentes para que integren la tecnología a sus prácticas pedagógicas.

Otros proyectos de inversión tales como *Colombia Científica* (Min-educación, 2017), con una inversión de 234.000 millones de pesos, le apuesta a fortalecer propuestas de innovación y desarrollo a partir de iniciativas universitarias.

A pesar de estas desigualdades, que se evidencian en los resultados de las pruebas internacionales (PISA por ejemplo), respecto a países como Singapur o Finlandia, que a pesar de ser pequeños y con economías en construcción, han logrado el milagro de una calidad educativa alta, no se evidencian acciones contundentes para cambiar esta realidad. Dice Andrés Oppenheimer, que los latinoamericanos estamos cómodos con esta realidad, y en lugar de buscar mejorar, defendemos los pequeños logros que se presentan. “la mayoría de la gente en la región tiende a juzgar su sistema educativo por la calidad de los edificios escolares o por el trato que reciben sus hijos en la escuela, más que por lo que aprenden” (Oppenheimer, 2010).

Por ejemplo, en el ranking hecho por la Universidad de Harvard en 2013, la única universidad latinoamericana que parecía entre las primeras 200 fue una universidad mexicana. Esto es alarmante. No es de celebrar la presencia en este índice, sino reconocer que esto nos pone muy lejos de los verdaderos escenarios de educación de calidad en el mundo.

Blanco y Cusato entienden la desigualdad educativa como un fenómeno que contribuye directamente a otras desigualdades sociales:

América Latina es la región más inequitativa del mundo, en ella persisten la pobreza y la desigualdad distributiva que han dificultado la constitución de sociedades más integradas. La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas

en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. (Blanco & Cusato, S.F.)

Uno de los debates sobre la calidad educativa pasa obviamente por la formación de los docentes. El gobierno de Colombia está promoviendo, a partir del nuevo régimen de contratación de docentes mediante concurso público y de ascenso mediante prueba de méritos y formación (Decreto 1278). Igualmente propicia la formación mediante la oferta de maestrías gratuitas a docentes de educación básica y media. Este es un proceso vigente por lo cual sería atrevido pretender evaluar su impacto, aunque se puede inferir que, si ha mejor formación docente, habrá mejores prácticas. Sin embargo, este tipo de iniciativas siguen teniendo como frontera la gran ruralidad nacional y la diversidad cultural y social.

A pesar de que hay un interés del gobierno por fortalecer la educación, como lo han señalado diferentes actores sociales como el presidente Santos, y los miembros de negociación de La Habana, es necesario reconocer que para cumplir con la idea de *Colombia la más educada* (Hurtado, 2016), hacen falta recursos y un modelo educativo más eficiente.

Si a educación no es solo un proceso transmisionista, sino la posibilidad de abrir oportunidades de desarrollo al sujeto, y propiciar escenario donde se potencie su libertad (Sen A. , 2000) es decir, sus potencialidades, entonces podremos decir sin temor a equivocarnos que la educación latinoamericana está lejos de ser el agente de transformación so-

cial que debería ser. La equidad pasaría entonces por el filtro de reconocer que la calidad educativa es igual, o más importante que la equidad en el acceso o la retención de población académica, y que estos no se pueden convertir en indicadores exclusivamente válidos para evidenciar progresos en los proyectos educativos nacionales o regionales.

La educación estándar, homogenizante, desconocedora de las realidades propias de los diversos escenarios sociales, no es la salida a las profundas desigualdades sociales. Crear igualdad no es crear sujetos iguales, sino igualar las posibilidades de acceso a la educación, del disfrute de una vida digna. Por esta razón, la homogenización se convierte en un mecanismo arbitrario que poco aporta a reducir las brechas sociales.

Podemos concluir aceptando que ha habido acciones para mitigar las inequidades educativas, pero que estas no son suficientes ni en cantidad ni en calidad, ni siquiera en la concepción misma de lo que las motiva. Es necesario entender las enormes diferencias entre los pueblos, para poder ofrecer alternativas que equilibren y hagan más justo el sistema educativo en su conjunto.

La tarea pendiente de la educación en América Latina

Uno de los elementos de discusión social que ha estado en la agenda de gobiernos y organizaciones transnacionales, es a todas luces, la educación. Las grandes brechas que históricamente han dividido a los países en virtud de la calidad y pertinencia de sus procesos educativos, y las grandes brechas que dentro de un mismo país dividen a quienes tienen acceso al sistema educativo, son enormes.

Durante muchos años, tanto los gobiernos, como las iniciativas inter-gubernamentales y civiles, han destacado la necesidad de democratizar la educación y elevar los estándares de calidad de la misma. Propuestas como las del PNUD (ONU, 2015), en su objetivo del milenio N. 2, formulado en el 2000, y denominado *Lograr la enseñanza primaria universal*, han logrado la disminución de la brecha en la desescolarización básica, pasando de un 83% en el 2000 a un 91% en el 2015. En América latina específicamente fue de 87% a 94%. Esta iniciativa concertada con los diferentes gobiernos, ha permitido una reducción significativa en el número de niños y niñas que no terminan la educación primaria. En países como Colombia se logró la meta de 100% bruto, con un incremento de casi un millón quinientos mil cupos en educación básica y de más de 700 mil en educación media (PNUD, 2014).

Esto significa en términos generales que, si bien la cobertura en educación básica ha mejorado significativamente en la región, este por sí solo no representa un indicador de inclusión y democratización. Por esto la misma ONU fijó en el 2015 los Objetivos del desarrollo sostenible, entre los que se encuentra: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). Esto implica un reconocimiento de que solo la educación básica no es suficiente; que se hace necesaria una educación integral, para toda la vida, en todos los niveles de formación, y que sea abierta, inclusiva (sin mecanismos explícitos, implícitos o culturales de discriminación), y de alta calidad.

Bernstein reconoce la “Práctica pedagógica como forma social” (1988, pág. 51), esto es identificar que la educación juega un rol esencial en la constitución de la sociedad y las formas como se regulan las relaciones de poder. Por esta razón la educación se constituye en elemento fundamente que define la paridad o disparidad de condiciones sociales de los individuos. Y esto ha sido bastante visible en América Latina, donde la sociedad ha estado tradicionalmente dividida en clases: Clase dominante, clase media y clase obrera. La primera recibe educación de calidad para que mantenga el poder de la élite. La segunda recibe educación adecuada para que asuma la responsabilidad de la gerencia local y sectorial de la sociedad, la tercera recibe educación técnica y operativa, o no recibe ninguna. Y de esta forma se garantiza el sostenimiento de esas relaciones de poder.

“La realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce”. (Berger & Luckmann, 1968), Y es por esta razón que la identificación de los procesos sociales parte de la identificación de la realidad educativa que permea y propicia la generación de estos procesos sociales.

Como mencionábamos, América Latina ha desarrollado procesos importantes respecto a los procesos y políticas educativas. En este sentido Poggi (como lectura vertebral de esta reflexión) reconoce el valor inmenso de elevar los procesos de inclusión en el ámbito educativo: “El planteamiento integral, basado en los derechos humanos, propugna una educación inclusiva de calidad, que enriquezca la vida de todos los educandos, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados” (Poggi, 2014).

Ahora, la misma autora reconoce que si bien las brechas han disminuido significativamente, esto no ha sido suficiente para que la educación se convierta en motor del desarrollo de los países de América Latina, en especial si reconocemos que dentro de esta generalidad hay también diferencias importantes respecto a las políticas educativas y la forma como se hacen operativas en la realidad académica.

Las recientes décadas han sido testigos de cambios esenciales en la forma como se entiende la inclusión en educación y las políticas de calidad. Un ejemplo es el concepto de inclusión educativa que durante mucho tiempo se mantuvo en el rango del acceso a las personas con limitaciones físicas o intelectuales. Si bien esa concepción sigue siendo

válida, fue necesario reconsiderarla en función de las diversas diferencias que nos convocan: Las etnias, las diversidades sexuales, las poblaciones vulnerables (en sus diversos matices). Esta mirada se refiere casi exclusivamente al acceso a la educación. Otra mirada es aquella que contempla la inclusión a quienes ya forman parte del sistema educativo, y contempla por ejemplo las personas con diversas formas de aprender, o que presentan dificultades de aprendizaje, o de conducta. Inclusión es pues un proceso que va desde la concepción misma de su filosofía, a todas las prácticas escolares: Pedagógicas, administrativas, de políticas públicas, entre otras, que garanticen igualdad de condiciones y oportunidades para todos sin distinciones de ninguna índole.

Esto pasa obviamente por reconocer la heterogeneidad. América Latina es una región continental con gran diversidad poblacional: Diversas etnias, grupos sociales, modelos políticos de nación, ideologías, entre muchos otros elementos, hacen que no sea sencillo articular políticas homogéneas. Venezuela, Cuba, Ecuador, Nicaragua, por ejemplo, responden a modelos educativos que privilegian el socialismo como identidad nacional. Colombia, Panamá, Costa Rica, y muchos otros, responden al modelo de la democracia capitalista. Este tipo de modelos definen también las políticas públicas respecto a los procesos educativos.

Colombia por ejemplo ha venido trabajando en diversas estrategias de inclusión y democratización de la educación. Programas como “Ser pilo paga”; la existencia de un modelo de universidad pública financiada casi integralmente por el estado; la formalización de la educación técnica

laboral mediante programas como el SENA, responden a la intención de facilitar el acceso, pero de alguna forma también se constituyen en mecanismos de discriminación. Por ejemplo “ser pilo paga” ofrece acceso a los mejores estudiantes de los colegios, a las universidades públicas y privadas, pero es limitado a un reducido número de jóvenes y no integra a toda la población. El SENA ofrece alternativas de formación gratuita de índole técnico laboral, esto obviamente limita la posibilidad de una formación profesional de alto nivel, y que estas personas, además de mano de obra calificada, puedan aportar al desarrollo del país.

Esto podría entenderse desde la perspectiva de la democratización cuantitativa y cualitativa (Poggi, 2014), en la medida que democratizar la educación no es solamente garantizar el acceso, sino la permanencia, la calidad de la oferta educativa, las condiciones sociales que permitan el progreso.

No se pueden negar las bondades de estas iniciativas, ni sus limitaciones. Si bien han contribuido a disminuir la brecha en términos de cantidad, ha contribuido también a profundizarla en términos de calidad, de posibilidades de desarrollo (Max Neef, Desarrollo a escala humana, 1993), y como potenciación de la libertad (Sen A. , Desarrollo y libertad, 2000). Las asignaturas pendientes no solo pasan por el incremento sustancial de los recursos destinados a educación en los países de la región, sino por una reconceptualización de lo que la educación debe ser en los propios escenarios de enunciación. Esto implica, por ejemplo, no generar dependencias en relación con las pruebas estandarizadas, que

son un referente, pero no pueden constituir la medida global de la educación. Implica aceptar las diferencias sociales y culturales, para que en esta aceptación se puedan explorar las posibilidades de una educación que fortalezca lo propio, lo autóctono, sin desmarcarse de las tendencias de la modernidad y de la integración global.

Este no es un equilibrio sencillo, para países que han convivido con realidades diferentes a las de los países desarrollados: realidades mediadas por la violencia, los sesgos ideológicos, el abandono estatal, las profundas desigualdades sociales, la desesperanza. Es por esto que los desafíos no son solo en la construcción de políticas estatales más coherentes con la realidad de sus pueblos, sino que pasan por una profunda transformación en el ámbito cultural en el que los docentes, las instituciones educativas, las familias y la sociedad toda, se comprometa con una educación pertinente. (Morín, 1999).



Una lectura sobre la desigualdad en La educación superior en América Latina

La lectura del documento: *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*, muestra un preocupante panorama respecto a las dinámicas económicas de los países en mención, en relación con la forma como las decisiones económicas han impactado a la sociedad en elementos de análisis como la pobreza y la desigualdad.

Si bien ha habido signos de recuperación importantes, especialmente los asociados a los objetivos de desarrollo del milenio, de la ONU, que se evaluaron en 2015, y los más recientes objetivos de desarrollo sostenible, (también conocidos como Objetivos mundiales), es claro que las brechas económicas, que repercuten en brechas sociales y culturales, se mantienen, y esta realidad impacta significativamente la posibilidad de los países de obtener procesos de desarrollo, que no estén asociados principalmente a estrategias de crecimiento macroeconómico, sino a una distribución más equitativa de las oportunidades. (Max Neef, Desarrollo a escala humana, 1993).

Estas estrategias pasan necesariamente por la educación como agente primario del desarrollo. Las decisiones económicas que afectan

directamente el sector educativo inciden, no solo en aspectos como cobertura e infraestructura, sino en la calidad misma, que se ve expresada en pertinencia de los procesos formativos, en respuesta, no a necesidades globales y etéreas, sino a las necesidades propias de los países, asociadas a sus sistemas de producción y movilización económica, y dinámicas sociales. (Aponte-Hernández, 2018)

Una de las consecuencias apenas obvias de la deficiente distribución de la riqueza, es la brecha que se genera entre quienes tienen acceso a educación de calidad dentro de sus propios países o fuera de ellos, y quienes no tienen esa posibilidad. Esto construye un escenario de diferenciación entre quienes reciben educación de buena calidad, acceso a los recursos tecnológicos, a la investigación y a la información relevante, y quienes no. Igualmente se ve reflejado en la capacidad de producción intelectual entre las dos poblaciones, una que históricamente se ha dedicado al empleo, al subempleo o a la economía informal, y otra a la producción de conocimiento y de riqueza. (Berger & Luckmann, La construcción social de la realidad, 1968)

El texto de Aponte hace mención a un aspecto específico que es el resultado de las decisiones económicas que afectan el acceso a educación de calidad y que considero relevante: La menor cohesión social, que impide una mayor interacción entre ciudadanos, y genera desconfianza de estos hacia el gobierno, que no representa sus legítimos intereses. (Aponte-Hernández, 2018). Esta falta de cohesión se ve reflejada en los bajos índices de participación democrática, y en la toma de deci-

siones que afectan el curso de las dinámicas sociales.

Hay una creciente tendencia de los gobiernos hacia un discurso incluyente, pluralista y orientado al fortalecimiento de los procesos educativos y de innovación y desarrollo. Sin embargo, esta narrativa con es coherente con las decisiones que los países toman frente a la inversión en educación. Esa aun es precaria, y los recursos tienen una destinación asociada más a la infraestructura y desarrollo tecnológico que a la formación de un capital humano calificado, que propicie escenarios de aprendizaje propios del desarrollo social y cultural. Los hábitos (Bordieu, 1979) son consecuencia, no solo de las condiciones sociales, sino de las condiciones educativas en las cuales están enmarcados.

La transformación no es pues únicamente de narrativas de la realidad, sino de la forma como se articulan esas narrativas a los hechos, desde los diferentes niveles. El legislador que provee las normas necesarias, el estado que provee los lineamientos y los recursos, las instituciones que propician las condiciones en sus PEI y sus currículos, y obviamente, los maestros que son quienes le dan sentido a todo el andamiaje previo, convirtiendo las aulas en espacios de inclusión étnica, religiosa, cultural etc.

La UNESCO ha construido diversos análisis en los cuales la conclusión ha sido que la calidad y el nivel de la educación que reciben las personas determina en alto grado el acceso a posibilidades laborales, a ejercitar sus derechos democráticos, y a desarrollar su vida a partir de la potenciación de sus habilidades y apasionamientos. (Sen A. , Desarrollo y libertad, 2000). Es decir, que la consolidación de su libertad, es, en realidad,

la consolidación de la potenciación de su condición de individuo, a partir de sus propios capitales intelectuales y materiales, y el incremento de los mismos en un campus social y cultural determinado. (Bourdieu, 1979).

Para darle contexto a este análisis, es importante revisar casos concretos, como el de Colombia, donde los gobiernos entre 2002 y 2010 desarrollaron una política de cobertura educativa bastante fuerte, a la que le dieron un lema para los medios de comunicación: Cobertura con calidad. El programa ha sido efectivo respecto al incremento de la cobertura a partir de iniciativas como la gratuidad de la educación básica y media en instituciones públicas, así como la alimentación escolar. El eslabón débil ha sido la calidad, debido a que este incremento de cobertura nunca estuvo respaldado por un aumento significativo de docentes, ni por programas de cualificación docente, ni por la ampliación de la infraestructura que permitiera albergar a la creciente población estudiantil. De esta realidad se ha derivado un incremento en el egreso de la educación básica y media, pero no un registro significativo de mejora en la calidad, como se puede evidenciar en pruebas nacionales como Saber (en sus diferentes niveles) e internacionales como PISA.

Como consecuencia, y a pesar de la evolución de algunos indicadores, la disparidad social, el acceso a la educación superior de calidad, las oportunidades reales en condiciones igualitarias, siguen siendo utopías, o fragmentos de los discursos políticos de turno. Y la brecha sigue aumentando de forma considerable, con el incremento exponencial de los grandes capitales y el empobrecimiento paulatino de grandes sectores de la sociedad.

Un tema que el documento aborda de forma enfática tiene que ver con el acceso a la educación superior (Aponte-Hernández, 2018) de calidad. En este aspecto la discusión pasa por la oferta educativa, por la calidad de la educación previa de los aspirantes, por los mecanismos de financiación, por la disponibilidad de condiciones igualitarias en términos de acceso a recursos tecnológicos y cognoscitivos.

Respecto a la oferta, si bien se ha ampliado y diversificado de forma significativa, la discusión sobre la calidad en programas a distancia, virtuales o con presencialidad limitada, así como sobre la calidad de algunos programas específicos (Gómez, 2015). Esta discusión tiene como fundamento, no solo los resultados de los aspirantes a título en las pruebas nacionales, sino el bajo impacto que los profesionales hacen al medio productivo y a las iniciativas de investigación y desarrollo.

Respecto a las condiciones igualitarias de acceso a los recursos, en países con enormes territorios, con poblaciones urbanas mayoritarias, con fenómenos de violencia o desatención estatal en las zonas rurales, el acceso igualitario a recursos no es una posibilidad real. La marginación en la que se encuentran muchas zonas de los países latinoamericanos, las diversas prioridades de los estados, asociadas a competitividad, seguridad o estabilidad política, han imposibilitado el establecimiento de programas efectivos de igualdad. Y esto es válido para otras poblaciones, que en la narrativa oficial se encuentran incluidas, pero que en la realidad, aun no hay canales de oferta, más allá de ofrecerles acceso diferencial. Poblaciones como las personas con capacidades físicas

o intelectuales reducidas, o las diversidades de género, aun no son parte de la agenda práctica de la educación (Berger & Luckmann, La construcción social de la realidad, 1968).

Varias son las desigualdades que el documento ofrece como referentes para el análisis: La desigualdad entre los sectores urbanos y rurales (que no incluye las desigualdades dentro de lo urbano, por estratos sociales; las desigualdades de género (no solo en términos de hombre-mujer, sino en todas las diversas manifestaciones de preferencia sexual tan discutidas en la actualidad); las desigualdades étnicas, en las cuales la población indígena se ve mucho más marginada que otros grupos étnicos; las desigualdades de suficiencia, que plantea escenarios desfavorables para poblaciones vulnerables, con procesos educativos previos deficientes, o con limitaciones físicas o intelectuales. (Aponte-Hernández, 2018)

En términos generales se puede decir que hay una fuerte tendencia internacional hacia la definición de políticas que favorezcan la inclusión y la equidad pero el impacto de estas políticas en la realidad educativa no es significativo, especialmente porque muchas de estas políticas se han centrado en la educación básica y media, dejando de lado una educación superior de calidad, de fácil acceso e incluyente (más allá de la discriminación positiva que presentan programas gubernamentales de acceso a poblaciones étnicas o vulnerables), que permita escenarios de desarrollo social inclusivo, y que modifiquen las narrativas de un *deber ser* hacia un *ser*, en relación con la función de la institución educativa y del maestro.

La prospectiva de este ejercicio se orientaría a algunos temas específicos:

- El rol de las IES frente al aumento de su población académica
- La garantía de calidad en los diferentes programas de formación
- La generación de una articulación entre IES y sociedad, de tal forma que las oportunidades educativas se transformen en oportunidades de inserción laboral y de productividad.

Para terminar, podemos concluir pues que el panorama actual no es halagüeño, pero que, si se logra trasladar la política a la acción, los procesos educativos latinoamericanos tienen inmensa posibilidad de crecer no solo en función de las pruebas internacionales sino de sus propias demandas sociales.

Comunicación y micropolítica en educación:

Escenarios posibles

El presente documento es un acercamiento a una de las reflexiones de Eduardo Terrén sobre educación, y en este caso sobre comunicación y micropolítica al interior de las organizaciones escolares. Al hablar de la escuela nos referiremos pues a todo el sistema educativo del contexto colombiano, desde la educación inicial, pasando por la básica y la media, hasta llegar a la educación superior de pregrado y posgrado.

El planteamiento fundamental está orientado a reconocer en la organización escolar un ser y un deber ser frente a sus procesos de liderazgo organizacional mediado por los mecanismos de comunicación. Esto implica una serie de comprensiones de lo que el hecho comunicativo debe ser, pasando de una información piramidal de arriba hacia abajo, (donde se construye a partir de criterios de autoridad) a una información de distribución exponencial en red, donde los diferentes nodos que originan los datos se puedan articular en un sistema complejo de análisis de esos datos para la toma de decisiones.

Terrén argumenta que la organización es una estructura de gobierno y de comunicación, personas que se comunican, y que están determina-

dos por sus sistemas de gobierno: “El gobierno de una organización es el meollo de su política” (2004), por lo tanto, la escuela (en todos sus niveles) es una organización primordialmente comunicativa, desde donde se produce y/o reproduce conocimiento e información. En este sentido la organización escolar no es solamente reproductora de saberes, desde la práctica pedagógica, sino que es una recreadora de esos saberes a partir de las interacciones comunicativas cotidianas, y de las discusiones que se pueden suscitar a partir de la socialización del saber. De esta manera el saber y la comunicación del mismo se convierten en actos dialógicos, en interacciones sistémicas del conocimiento y no en procesos unidireccionales y unívocos.

...Un profesor que genere nuevas posibilidades de enseñanza aprendizaje, por lo que lo redefinen como formador y facilitador del aprendizaje de los alumnos, concibiendo esta relación dentro de un proceso comunicativo dialógico en el cual se le da un papel activo y protagónico al alumno ante su desarrollo... (Delgadillo, 2011)

Se entiende además que la referencia no es exclusiva al proceso educativo, sino a las dinámicas propias de toda la organización escolar en sus dimensiones pedagógica, curricular, administrativa, entre otras.

Para que esta forma de liderazgo dialógico sea posible se hace

necesario el profundo conocimiento de las dinámicas del gobierno escolar desde la gestión de la información y del conocimiento y desde las interacciones entre los sujetos. Para que estas relaciones se transformen en procesos comunicativos asertivos, con capacidad de gestión del acuerdo y de la divergencia, es importante no ignorar que se trata de relaciones inter-humanas (como lo llamaría Bajtín, citado por Todorov: (1991)), es decir una relación entre sujetos con identidades culturales, dimensiones sociales y cognitivas distintas, por lo cual la comunicación no es una simple afirmación sino una completud o divergencia en el pensamiento.

Si bien este análisis se podría hacer en los diferentes niveles de la organización, nos mantendremos en el nivel micro-político, o el gobierno en el aula, propuestos por Terrén. La escuela como organización, y el aula como organización requieren una dirección política para la construcción colectiva de una identidad, y de una filosofía, que se evidencia en el nivel meso en los PEI y en el nivel micro, en los planes de aula, y las negociaciones entre actores. Esta dirección política puede ser de orden jerárquico o distribuido, dependiendo de la naturaleza identitaria de sus miembros.

La cultura organizativa y comunicativa de cada institución y de cada clase, trascienden las políticas estatales, y permiten una mejor contextualización de los procesos educativos. Estas dependen en gran medida de las capacidades individuales y la forma como éstas se conjugan por medio de mecanismos comunicativos formales e informales, de los currículos ocultos en la interacción cotidiana, en la presencia de situaciones

rupturales de la rutina comunicativa. Esta cultura no se limita a una identidad común, sino más bien a la suma de los diferentes mecanismos de expresión y a las diferentes idiosincrasias presentes en la organización escolar. La cultura organizacional escolar no es pues el resultado exclusivo de las demandas procedimentales del estado, ni de la necesidad de alcanzar ciertos estándares, sino también, (y principalmente) de la manera como los actores conjugan sus diversas percepciones de mundo respecto al escenario escolar.

Esta heterogeneidad genera necesarias tensiones comunicativas y de clima organizacional, que la estructura micropolítica debe abordar desde una acción comunicativa asertiva. El liderazgo escolar, y específicamente el liderazgo de aula, se convierte en un liderazgo comunicativo, un mecanismo capaz de matizar o armonizar las diferentes posturas resultado de las diferentes concepciones individuales, y propiciar desde esas tensiones, la construcción de elementos de crecimiento de los sujetos y de la organización.

La complejidad organizacional está mediada por la complejidad comunicativa al interior de sus procesos. Esto determina el grado de incertidumbre que debe afrontar la estructura de la organización. A mayores dinámicas comunicativas, mayores serán los retos de armonizar la diferencia y lograr acciones convergentes de identidad organizacional, aun a pesar de dichas heterogeneidades perceptivas y comunicativas. Procesos organizativos complejos exigen mecanismos de comunicación complejos que permeen toda la estructura.

La gestión de la información involucra la capacidad de descentralizar la toma de decisiones y la comunicación efectiva dentro de la misma. Una comunicación unidireccional (como ha sido la tradicional clase magistral) sin lugar al *feedback* necesario, hace que el proceso comunicativo en sí mismo sea una relación de *imput* sin *output*, en el peor de los casos. La sola limitación de la respuesta, desde el concepto atávico de que el maestro es poseedor del saber, ya se convierte en una frontera para la comunicación.

La comunicación organizativa se puede entender desde la teoría de la complejidad moriniana (Morín, 1946) desde la perspectiva de la red, y sus múltiples nodos como elementos articuladores de todo el conjunto comunicativo. No se puede considerar aisladamente las estructuras comunicativas; hay que analizarlas y dinamizarlas en el conjunto de hechos comunicativos intencionales o casuales, planificados o producidos en las dinámicas propias de la actividad académica y administrativa cotidiana de la escuela. Esto responde a una visión sistémica, desde la perspectiva de que toda organización es un sistema compuesto de varios sub-sistemas, y que de éstos depende en buena medida el funcionamiento macro de la organización. Todo subsistema se configura en un elemento vertebral o accesorio, pero importante dentro de la estructura escolar. Por eso el sistema es más que la mera suma de sus subsistemas. (Bertalanffy, 1968). La teoría general de sistemas abarca entonces la completud que Morín concibe entonces como sistemas complejos.

La escuela no depende solo de sus estructuras, sino de la forma

como sus diferentes actores gestionan el conocimiento y lo comunican. El conocimiento puede ser explícito, en soportes físicos o digitales, o puede ser tácito, derivado del compartir la experiencia de los actores del proceso educativo. Es necesario aquí diferencias conocimiento de información y ésta de comunicación. El conocimiento es saber material o social construido y prolongado en el tiempo. La información responde más a la inmediatez, al acceso a los datos. La comunicación es, entonces, ese mecanismo lingüístico o extra lingüístico que permite convertir los dos anteriores en capital social.

Una buena gestión no deriva solo de la toma de decisiones basada en autoridad, sino en la capacidad de retroalimentarse de los conocimientos dispersos en la organización para la toma de decisiones, recurriendo al concepto de red de conocimiento donde se expresa el capital social.

El liderazgo organizativo de la escuela pasa pues por la capacidad de democratizar la comunicación, por incorporar los saberes difuminados en el interior de la misma, y por la capacidad de gestionar un liderazgo democrático que propicie escenarios inter-humanos asertivos.

El Docente: Hacia un liderazgo pedagógico

Dar ejemplo no es la mejor manera de influir sobre los demás,
Es la única.
Albert Einstein

El presente informe de lectura se fundamenta en el texto *Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa*, de Aurora Bernal Martínez de Soria y Sara Ibarrola García (2015), en relación con un aspecto de la gestión educativa que no ha estado en el centro de los debates académicos en Latinoamérica: El rol del maestro como líder, no ya desde la perspectiva puramente administrativa, sino desde la acción misma de su liderazgo en el aula de clases.

Hay una relación que el documento explicita de una forma generosa, y es la relación entre el liderazgo y la calidad educativa, en función de reconocer la calidad, no como un criterio cuantificable, basados en los resultados de pruebas estandarizadas, sino en la capacidad de la educación de formar ciudadanos capaces de interactuar de forma eficaz con su entorno a partir de su rol personal y profesional. En esta medida un adecuado liderazgo, tanto en el ámbito administrativo como pedagógico, es fundamental para garantizar una mejor calidad en los procesos de formación.

El valor del liderazgo docente se ve reflejado entonces en las diferentes mediaciones de éste con sus estudiantes, en sus mecanismos de interacción, en su capacidad de ser propositivo y no solo un ente transmisor de información. Esto propicia el escenario para fortalecer el rol activo del docente, su participación en los procesos del aula, su compromiso con la institución, con su rol, y fundamentalmente, con los educandos, que se ven representados en él.

En este sentido se puede entender el papel del maestro desde una perspectiva mucho más amplia que el simple asignaturismo. El docente líder se transforma en un paradigma social, que representa una axiología propia de la sociedad en la cual está inmerso. Además de ser un instructor, es un formador para la realidad, un creador de sentidos, y un analista crítico capaz de tamizar las situaciones sociales y evidenciarlas desde el discurso y desde su propia identidad.

El documento da cuenta de los diferentes liderazgos entre los que se encuentra el Instruccional, que “hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos” (Bernal Martínez de Soria & Ibarrola García, 2015, pág. 4), esto es el rol de rectores, directores y coordinadores que gestionan no solo el componente financiero e infraestructural, sino que gestionan la academia misma.

Otro liderazgo es el transformacional, más enfocado en el aprendizaje. Aquí el maestro adquiere un rol activo fundamental, no solo ser líder, sino en promover desde la clase, los liderazgos de sus educandos. En este sentido este se puede considerar un liderazgo distribuido, que puede ser

ejercido desde los directivos a los docentes, y de estos a sus alumnos. De esta forma el líder potencia otros liderazgos, de forma que no se ejerce desde un cargo, sino desde una actitud, desde una opción frente a la propia actividad docente. Esta es una forma de liderazgo colaborativo, propio de los líderes empáticos y capaces de interactuar, no solo con la información que se transmite en el aula de clase, sino, con los sujetos en formación, reconociendo su carácter de enteridad (Skliar, 2002), es decir, reconocer sus múltiples dimensiones (Intelectual, afectiva, social), su condición de sujetos sociales, y por tanto asumir como propio el reto de ofrecerles escenarios de aprendizaje donde el acto voluntario de aprender, sea consecuencia de la sesión de autonomía y liderazgo distribuido.

El otro concepto es el liderazgo pedagógico, aquel que se ejerce por los directivos en función de los currículos, la planeación de lo educativo, desde el meso y el micro currículo, el primero como consecuencia de los consensos entre las exigencias del estado y las necesidades del contexto, en relación con las posibilidades de los maestros; el segundo desde el maestro mismo, al convertir el aula de clases en un escenario de aprendizaje.

El maestro asume pues un rol de líder, no solo cuando se le ubica en cargos directivos, sino en su condición propia de ser maestro. Una de las primeras acciones de liderazgo es su autogestión, basada en el desarrollo profesional y académico. No podemos desconocer la importancia capital de la formación continuada como elemento clave del desempeño docente, de su actualización, de su vigencia intelectual y contextual, y por lo tanto, de su capacidad de liderar procesos de forma asertiva, en el aula de clase,

desde la perspectiva intelectual, y desde la perspectiva social.

Esta perspectiva social pone al sujeto educador, en una condición diferenciadora de otros profesionales: La condición de una responsabilidad social integral, que lo pone como responsable del aprendizaje (Skliar, 2002), y además responsable de los procesos sociales y humanos de los sujetos educables (Zambrano Leal, 2001). Esto implica el reconocimiento de su papel social, (Zemelman, 2011), en función del conocimiento y del impacto social del conocimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, las autoras proponen unos saberes esenciales del maestro, que le permitan ejercer ese liderazgo: El primero es el relacionado con los procesos de inclusión social e inclusión en el aula. En un mundo heterogéneo y diverso, ser capaz de propiciar y fomentar la integración y la aceptación de la diferencia (Zuleta, Elogio de la Dificultad y otros ensayos, 1980) es elemento esencial de un liderazgo educativo constructivo de sociedad. Otro elemento fundamental tiene que ver con su propia práctica, con las didácticas que se asocian a su formación disciplinar y su desempeño (Bolívar Botía, 2015). Un tercer elemento tiene que ver con los saberes evaluativos, desde los cuales se reconoce la evaluación como un proceso arbitrario y subjetivo, pero que da cuenta de los desempeños y/o de los aprendizajes de los estudiantes, en contextos determinados. Y finalmente la habilidad, no solo para potenciar el trabajo en equipo, sino para trabajar en equipo, siendo entonces la constante, el ejemplo, como la mejor forma de ejercer liderazgo, siendo un modelo a seguir.

Hoy la autoridad del maestro no es coercitiva ni policiva, es fundamentalmente intelectual y axiológica, y en esa medida hace del maestro un referente, una línea a seguir, y es aquí donde el liderazgo docente cobra su mayor importancia: Ser referente de vida, ser paradigma en todo el sentido de la palabra. Esto implica para el maestro ser íntegro, no solo honesto, no solo justo, sino íntegro.

El liderazgo de aula se puede ver representado por ejemplo, en asumir la responsabilidad de proyectos transversales, en la capacitación a colegas en temas de su competencia, en la participación o dirección de proyectos de investigación que cuestionen la realidad educativa y la intervengan, o en la generación de producción intelectual y contenidos que puedan ser puestos a disposición de los estudiantes, poniendo en escena la capacidad del maestro de dar aquello que exige en el proceso educativo.

Un aspecto, que por las obvias dificultades que presenta en su abordaje, ha sido poco desarrollado teóricamente, aunque si comentado en diferentes escenarios educativos, tiene que ver con la vocacionalidad del maestro. No se puede ser maestro líder si no se es maestro vocacional, si no está emocionalmente comprometido con su trabajo. Esta condición obviamente potencia la condición de modelo axiológico y analítico del maestro: Alguien que propicia valores, capacidad de mirar objetivamente la realidad, capacidad de crítica y de proposición. Ahora, no es fácil crear un mecanismo de ingreso a la carrera docente donde la vocación sea un criterio, además por la naturaleza subjetiva del concepto,

pero si es posible potenciar desde diferentes espacios de formación y reflexión, una práctica pedagógica más empática, más comprometida con el saber y con los sujetos en formación. (Gajardo & Ulloa, 2016).

El texto guía de esta reflexión, propone algunos elementos que podrían ser investigables en el ámbito docente, específicamente en relación con la condición de líder educativo.

La primera es concepción de la enseñanza. El primer elemento a considerar cuando se analizan las prácticas pedagógicas tiene que ver con cuál es el modelo teórico, didáctico y evaluativo al cual responde el maestro, puesto que este es identitario, responde a su naturaleza y a lo que se evidencia en su hacer áulico.

El segundo es un tema sobre el cual no se ha investigado mucho en el escenario latinoamericano, y es la inteligencia emocional, y a partir de allí, su capacidad para resolver problemas, para percibir al otro desde su propia realidad, para identificar y formular soluciones a problemas, y para ser capaz de enfrentar el conflicto, evitar su escalada, mediar en las relaciones disfuncionales entre agentes, y en general, ser un promotor de una sana convivencia en la escuela.

Y finalmente la percepción que tiene el maestro del clima socio-emocional de su entorno. Esto representa una fortaleza frente a la posibilidad de diagnosticar su realidad escolar para intervenirla asertivamente. No es posible solucionar un problema que no ha sido identificado y diagnosticado adecuadamente. Su comprensión se constituye en elemento fundante de las propuestas de solución o intervención.

El texto aporta pues una reflexión fuerte sobre el liderazgo más allá de las prácticas administrativas, reconociendo al maestro como líder en los ámbitos sociales y pedagógicos, lo cual lo proyecta como un referente social.

De la entropía social a la entropía educativa.

Una reflexión en el contexto colombiano.

La educación, la sociología, la psicología, entre otras áreas humanísticas, han traído a su basamento teórico, conceptos que se formaron en otras disciplinas. La *resiliencia*, por ejemplo, es una traspelación de la ingeniería de materiales a la psicología. La *calidad* es un aporte de las ingenierías a casi todas las disciplinas, entre ellas las ciencias de la educación. Estos y otros ejemplos muestran ese fenómeno de migración conceptual interdisciplinar que alimentan la comprensión de algunos fenómenos sociales que pueden ser explicados desde las metáforas de las disciplinas naturales.

Uno de esos conceptos está basado en la segunda ley de la termodinámica: La entropía, que se entiende como la tendencia de los sistemas de pasar del orden al caos de manera continua, si no hay manipulación del medio en el cual se inscriben esos sistemas. El físico Jeremy England, (2015) investigador del M.I.T. lo ejemplifica con una tasa de café caliente. A menos que se manipule el medio ambiente, la tendencia del café es a enfriarse a la medida del medio que lo rodea, es decir, que se pasa de un estado ideal, de orden, a un estado de caos, que en termod-

inámica tiende al cero respecto al medio ambiente. Otro ejemplo es que hay mayor entropía en el vapor de agua, con sus moléculas dispersas, que, en el estado sólido, con sus moléculas estrechamente unidas.

Este concepto se ha visto filtrando hacia algunas reflexiones sobre fenómenos sociales. ¿Una entropía social? ¿Existen fenómenos sociales que tienden al caos, a la entropía? La respuesta no es obviamente sencilla. Como siempre las traspolaciones corren el riesgo de no ser precisas ni responder de forma natural a la teoría que las generó. Ya Diego Linari ha abordado el concepto en su obra *entropía educativa* (2005), en la cual aborda el concepto desde el sistema educativo y desde la perspectiva del sujeto. Igualmente Sulpicio Vicuña (2018) en su obra *La entropía pedagógica*, asume la entropía como fenómeno visible en el sistema educativo peruano.

La educación como fenómeno social tiende a responder a la naturaleza cambiante de las dinámicas sociales. En este sentido se podría pensar en cuatro escenarios fenomenológicos en los cuales se expresa esa respuesta del pensamiento y del hecho educativo:

El primer escenario lo he denominado *Cinética del Arraigo*, una especie de oxímoron, pero que responde muy bien a la idea: El arraigo genera cierta movilidad que tiene que ver con la defensa de las ideas o de las prácticas que a las cuales se está arraigado. Es la energía resultado de esta movilidad, aquella que expresa lo que en la práctica ocurre cuando los docentes presentamos resistencia al cambio. Cualquier alteración de la zona de confort genera incomodidad, muchas veces, incapacidad de

adaptarse a tales rupturas. Y generalmente esa resistencia se sustenta en falacias: *¡Así lo hecho toda la vida y me ha funcionado! ¡Hasta ahora nadie se ha quejado! ¡Pregúntenle a los que fueron mis alumnos desde hace 20 años! ¡Ese cambio no sirve!* Y en esa medida, la resistencia argumentada se convierte en una defensa de la razón, o de la verdad concebida desde las propias experiencias.

El segundo escenario es el que he denominado *Activismo pedagógico*, un mecanismo de defensa interesante, pero que no aporta mucho a las lógicas de la educación. Este responde a las prácticas del y la docente que se quiere adaptar al cambio, y para ello desarrolla una gran cantidad de actividades, ya sea desde lo tecnológico, o desde las prácticas didácticas, o desde la concepción discursiva. Pero este sinnúmero de actividades, no tiene un norte, no responde a la idea del desarrollo de competencias, o de transversalización de saberes. Son solo hacer, ya sea desde la práctica o desde el discurso. (esto podría concebirse como un estatismo didáctico con movilidad teórica). Este es un escenario en el cual los y las docentes hacen mucho, pero aportan poco a la construcción de un proyecto con fines precisos de formación.

El tercer escenario es el de la *entropía educativa*. Este se presenta tanto en el ámbito administrativo como en la academia. Es un proceso gradual de paso de un estado de desequilibrio con alto grado de entropía a otro con bajo grado de entropía. El paso del caos al orden de forma gradual y sistemática. Ocurre por ejemplo cuando el maestro o maestra, que ha empezado su vida en las aulas lleno de alegría, de ilusiones, de

ideas, y que ve reflejada en el aula su propia identidad, empieza a perderla con el paso de los años. Esto lo lleva a un cumplimiento (cumplimiento) de su tarea académica, de su horario, de sus cargas cotidianas, sin interés alguno por el aprendizaje. Esto podría equipararse con el síndrome de Burnout⁶ (García-Allen, 2019), (guardando obviamente las proporciones), el sujeto quemado. Este es un estado que ha sido estudiado como fenómeno psicológico, no solo en los maestros, sino en diferentes profesiones y actividades humanas.

El cuarto escenario que planteo es el *transformacionismo pedagógico*, la acción educativa asertiva, resultado del establecimiento de unos fines específicos para el acto de educar, consecuencia, (tal vez) de cierta vocacionalidad del maestro y maestra, que involucra su apasionamiento por la educación.

Debido a que el primero, segundo y cuarto escenario siempre estarán afectados por la entropía, en la medida que es una manifestación de los sistemas, y en cuanto la educación es un subsistema del entramado social, será éste el ámbito de la presente aproximación.

La entropía, desde la perspectiva de la termodinámica, se puede entender de forma positiva, cuando ésta se incrementa y aumenta la desorganización molecular, haciendo que el azar juegue un papel más importante en el logro del equilibrio. Y de forma negativa, cuando hay mayor orden, es decir, menor entropía. Desde la perspectiva de la educación, la entropía puede ser positiva o negativa en la medida en que responde a

6 O síndrome del sujeto quemado.

diferentes escenarios culturales o situacionales.

Vale lo anterior para decir que una entropía positiva (desorden creciente en el sistema) muchas veces puede ser un mecanismo de reorganización -Todo caos trae consigo un nuevo orden- (Cazau, 1995), o puede ser síntoma de un sistema desarticulado, sin una hoja de ruta, sin una finalidad, o con finalidades disímiles y dispersas.

La Negentropía (entendida como entropía negativa), es para el sistema educativo una tendencia a la organización, a la coherencia, o a la minimización del azar (cosa bastante improbable en procesos culturales). Es la eterna distinción entre el ser y el deber ser.

La educación debe responder a las condiciones cambiantes del entorno, adaptando sus prácticas y sus contenidos a las necesidades históricas (actuales) de los estudiantes, y a sus intereses de formación. En esta medida la educación está sometida a altos niveles de entropía, en la medida que hay una gran dependencia de las condiciones cambiantes del entorno. Sin embargo, la realidad muestra que las prácticas educativas (con notables excepciones) son altamente tradicionales, organizadas, con bajos niveles de entropía, y con tendencia a mantener el estatus quo. Esta negentropía si bien permite un cierto control (un poco ilusorio) del proceso educativo, no permite que se introduzcan al sistema, nuevas formas de comprensión del mundo y de construcción de sentidos.

Los modelos teóricos han evolucionado mucho en educación. Las actuales reflexiones sobre las pedagogías activas (Garner (1987), Ausubel (1983), Bernstein (1988)), y las más contemporáneas reflexiones

sobre pedagogías sociales (De Sousa (2012), Bauman (2000), Quintar (1998)), tienden a comprender la realidad social como un sistema o un conjunto de sistemas altamente cambiantes, a los cuales la educación debe dar respuesta como sub-sistema del macro sistema cultural. Esto implica que la educación es (o debe ser) un sistema de altos niveles de entropía, capaz de reorganizarse y resignificarse permanentemente.

Si concebimos los diferentes niveles de formación, podríamos decir que en educación inicial, aunque hay mayor claridad sobre cuál es la finalidad primaria de esta etapa (la socialización, el desarrollo de interacciones con el mundo, la motricidad, el descubrimiento de su realidad circundante), aun se desarrollan actividades puramente “académicas”, es decir, de enseñanza de contenidos, donde la prioridad no es el desarrollo de competencias básicas de comunicación e interacción, sino el aprendizaje de datos o de habilidades.

En educación básica y secundaria, la preocupación hoy ha pasado de los contenidos a los resultados de las pruebas de estado, y esto, si bien apoya la idea del desarrollo de competencias, no involucra de manera activa al estudiante; La finalidad ha cambiado, pero los modelos que buscan esa finalidad son los mismos.

En educación terciaria (los diferentes niveles de educación superior) queda la tarea de ser remedial de las deficiencias de los niveles previos, o cumplir con su misión profesionalizante. Generalmente el intento de armonizar las necesidades de los y las estudiantes con el compromiso de formación termina en un híbrido que no satisface ni unas ni otro.

Esta manifestación de negentropía tiende a mantener cierto orden, cumplir de manera exhaustiva con las exigencias y directrices ministeriales (Estándares, lineamientos, DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), currículo sugerido, mallas de aprendizaje), mejorar los puntajes obtenidos en las pruebas Saber, atención a los proyectos institucionales, entre otras fundamentaciones bastante estáticas. En este escenario, lograr que el proceso educativo se transforme en la medida que la teoría y la realidad se transforman, es poco probable.

Otro aspecto importante tiene que ver con la naturaleza de las instituciones. Mientras que las I.E. del Estado no desarrollan (en su mayoría) una línea pedagógica orientadora, sino que se mantienen en el marco ministerial, las I.E. privadas buscan establecer elementos diferenciadores que potencien su presencia en el mercado educativo. Es por esto que la lucha por los mejores puntajes en las pruebas de estado, se dan entre las instituciones privadas; mientras que las públicas hacen la tarea de mantenerse en la media nacional, en el mejor de los casos.

Los sistemas abiertos, aquellos que más se permean de las realidades exteriores, tienden igualmente a una mayor entropía que aquellos que están más cerrados, o más aislados en lo ideológico, geográfico o educativo. Un sistema educativo cerrado o aislado, (ya sea porque los profesores no quieren incorporar cambios en su práctica, o porque no hay acceso a recursos por distancia geográfica, o porque su dirección no permite riesgos en los procesos de formación), tiende a manifestar negentropía, o entropía negativa, esto es, un mayor orden, pero menor

capacidad de evolución y de adaptación.

Esta entropía negativa puede presentarse desde la perspectiva del docente, como lo referencia Jacques Ranciere (2003) en la medida que éste no se forme, no se apropie de nuevas perspectivas teóricas, no incorpore el uso de nuevas tecnologías a su praxis, o desarrolle cierto activismo pedagógico que no deriva en una intencionalidad pedagógica clara. Desde la perspectiva de las instituciones, en la medida en que no fomentan la investigación, no propician espacios de reflexión pedagógica ni la incorporación de modelos activos o sociales que se acerquen más a la realidad del contexto.

Bourdieu (1984) planteaba en su teoría, que los hábitos se definen a partir de las prácticas sociales repetitivas, social o individualmente incorporadas, y que responden a lo concebido como adecuado, correcto o tradicionalmente validado. Se puede inferir aquí una especie de resistencia paradigmática sobre la cual ya nos había advertido Kuhn (1962), en su *Estructura de las revoluciones científicas*.

Para aterrizar los conceptos, habría que decir que a mayor entropía, mayores posibilidades de emancipación intelectual (Ranciere, 2003), mayores posibilidades de constitución de capitales sociales de contexto (Bordieu, 1984), y mayor posibilidad de incorporación de modelos educativos propios de las dinámicas contemporáneas de los sujetos (Garner, 1987). En su opuesto: A menor entropía, mayor organización estandarizada, menor capacidad de adaptación a los cambios, mayor riesgo de pérdida de utilidad práctica del sistema educativo formal y menor capaci-

dad de respuesta a los cambiantes problemas de la sociedad contemporánea (Bauman, 2000).

Actualmente existe una tendencia fuerte a nivel de políticas estatales y multinacionales, en relación con la educación; prueba de ello es la naturaleza de las pruebas de estado Saber, y las pruebas internacionales como PISA o PIRLS. Si bien la búsqueda de desarrollo de competencias es una finalidad educativa loable, existe una obviedad relacionada con la heterogeneidad de los contextos, y la precariedad de las pruebas para dar respuesta a las necesidades de formación en esos contextos.

Estandarizar siempre ha sido la solución económica y técnicamente viable, que, sin embargo, no garantiza respuestas a las preguntas específicas de las regiones, ni soluciones a las problemáticas propias de cada escenario educativo. En este caso los criterios de evaluación van completamente en contravía del pensamiento pedagógico contemporáneo, que nos dice, desde Estela Quintar (1998), por ejemplo, que la verdadera pedagogía es la de la potenciación de las capacidades del sujeto, o Amartya Sen (1999) que nos recuerda que el desarrollo colectivo es posible en la medida que se propicie individualmente. O incluso Manfred Max Neef (1993), quien nos dice que el desarrollo debe ser a escala humana, reconociendo las particularidades económicas, sociales culturales y cognitivas de cada región y de cada sujeto. Esto pasa a través de lo que De Sousa (2012) llama, la Ecología de los saberes, esa diversidad propia de la escena humana en la ciencia, la técnica y las humanidades, todas enmarcadas en sus propias realidades crono-geográficas, o históri-

co-geográficas si se prefiere.

Esta contradicción en la cual la teoría cambia mucho más rápidamente que la práctica, y mucho más que las normas que tipifican la práctica, evidencian de forma alarmante la brecha que hay entre la educación y la realidad.

Los rezagos históricos de la educación en el ámbito colombiano.

Si bien es cierto que esta realidad puede ser extrapolada a muchos otros ámbitos nacionales, y para naturalizar este ejercicio, es necesario reconocer que de esta forma la educación nacional se ha venido quedando rezagada frente a los retos y desafíos del mundo poscontemporáneo (aunque esta forma de taxonomía sea arbitraria), o que, en el mejor de los casos, la realidad social rebasó la realidad educativa de una forma alarmante.

La profunda revolución que ha representado la interconexión tecnológica del mundo, y la forma como esto ha afecta nuestra manera de relacionarnos, de aprender y de construir sentidos; las implicaciones profundas en la cultura en relación con los desarrollos tecnológicos en salud, comunicaciones, seguridad, servicios sociales (entre muchos otros), no pueden ser desconocidas por la educación. Este distanciamiento no es otra cosa que un detenimiento, una forma de estatus quo (perdón por el latinismo), que implica en sí mismo un retroceso, si el punto de referencia cambia constantemente. Y sí cambia.

La frase lapidaria de Fernando Filgueira⁷, nos dice que somos maestros del siglo XX, formando personas del siglo XXI con modelos metodológicos y contenidos del siglo XIX, lo cual, por sí mismo, valdría para alarmarnos y ponernos, no a la defensiva, sino a la ofensiva; no contra el sistema, o contra las normas, sino contra nuestras propias incapacidades frente al devenir social.

Un sistema educativo propicio a la entropía, capaz de asumir la desestabilización de la cultura, el azar, la incertidumbre de la que nos habla Edgar Morín (1999), y capaz de ser realmente agente de cambio, punta de lanza en las transformaciones sociales, obliga también a que el maestro y maestra no sean observadores pasivos, sino actores comprometidos, qué superando las ambigüedades y estatismos miopes de los dirigentes de turno, puedan, desde su propia práctica, ser agentes de esta dinámica social.

Para concluir, recorro a los escenarios que enuncié al comienzo, en los cuales, el *transformacionismo pedagógico* (entendido como la movilización de los saberes desde el ejercicio didáctico, que involucra, no solo el elemento cognitivo, sino el elemento axiológico y social) no implica anarquía, no implica volubilidad, o incapacidad de reorganización a partir de nuevos órdenes, sino que implica capacidad de adaptación, es decir, la capacidad de reconocer los cambios, aceptar las nuevas condiciones, y hacer modificaciones significativas a las prácticas educativas; y más aún, capacidad para ser los generadores de cambio, para ser parte de

7 Sociólogo Uruguayo. .

la vanguardia que propicia las transformaciones en una sociedad, cuya identidad cada vez se ve amenazada por crecimientos desordenados y sin soportes éticos que los sustenten.

Las transformaciones que hoy demanda la sociedad del sistema educativo, son, mucho más que cambios en los contenidos, para adaptarlos a los nuevos saberes. Implican la transformación de las percepciones que los maestros tenemos de los estudiantes, de la realidad y de sus propias prácticas educativas.

Referencias

Aguerrondo, I. (11 de 09 de 2017). *La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación*. Obtenido de OEI: <http://www.oei.es/historico/calidad2/aguerrondo.htm>

Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*(23), 11.18.

Aponte-Hernández, E. (2018). *DESIGUALDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: TENDENCIAS Y ESCENARIO ALTERNATIVO EN EL HORIZONTE 2021*. Obtenido de IESLAC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Bajtín, M. (1934). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bauman, S. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

Bernal Martínez de Soria, A., & Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo

del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55-70.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.

Berstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago: CIDE.

Bertalanffy, L. v. (1968). *Teoría general de sistemas*. México: FCE.

Blanco, O., & Cusato, S. (S.F.). *Las desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables*. Chile: UNESCO.

Bogoya, D. (12 de 07 de 2003). *Cobertura y calidad*. Obtenido de Mineducación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-88003.html>

Bolaños, F. (2001). *La investigación entre los docentes, aportes desde el pensamiento complejo*. Lima.

Bolivar Botia, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, 43-57.

Bourdieu, P. (1979). *Las distinciones*. Paris: Les editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1983). "The forms of capital". En John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*. . New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Argentina: Grijalbo.

Borges Acevedo, J. L. (s.f.). *El jardín de los senderos que se bifurcan*, en: *Ficciones*. Buenos Aires 1980: Ed. Nuevo mundo.

Braslavsky, C., & Cosse, G. (1996). *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*.

Buenos Aires: OPREAL.

Cabral, F. (1979). *Ferrocabral* [Grabado por F. Cabral]. Buenos Aires, Argentina: Discos Fuentes.

Capra, F. (1986). *El punto crucial*. Buenos Aires: Troquel.

Cárdenas Messa, G. A. (2012). La mediación pedagógica. *Revista Balance y Gestión*, 2(6), 13-16.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*(35).

Cazau, P. (1 de 3 de 1995). *La teoría del caos*. Obtenido de Cazaus: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Teoria%20del%20caos.pdf>

Colmenarez, A. (2009). *¿Con o sin luz?, reflexiones sobre la etimología de la palabra Alumno*. Obtenido de Ucla: <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/revistaeredine/trabajos/reflexionesetimologiaalumno.pdf>

Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30, de educación superior*. Bogotá: Congreso de Colombia.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 general de la educación*. Bogotá: Congreso de Colombia.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

De Sousa Santos, B. (2011). Introducción a las Las epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.

De Sousa Santos, B. (2012). *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI Editores.

De Zubiría, J. (2014). *¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA?* Obtenido de Semana: <http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>

Delgadillo, A. (20 de 03 de 2011). *Formación Humana*. Obtenido de Educación dialógica y comunicación.: <https://formacionhumana.wordpress.com/2011/03/20/educacion-dialogica-y-comunicacion/>

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

England, G. (8 de 3 de 2015). Obtenido de Entropía social y teoría de caos social: www.Englandalab.com

Fainholc, B. (2003). *Procesos de Enseñanza ± Aprendizaje en la educación de las Personas Jóvenes y Adultas*. S.E.

Fainholcn, B. (08 de 03 de 1997). *La mediación pedagógica*. Obtenido de <http://jugarc.es.wordpress.com/2006/11/13/mediacion-pedagogica/>

Flórez Hernández, M. (2007). *La Pobreza en Colombia: Un Fenómeno Multidimensional*. Bogotá: Facultad de Economía, Universidad de los Andes.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Obtenido de <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Sao Pablo: Herder & Herder.

Freire, P. (1999). *pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones, Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS*. Concepción: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción, Chile.

Galeano, E. (1998). *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*. Montevideo: Taurus.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

García-Allen, J. (2 de 3 de 2019). *Burnout (síndrome del quemado)*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/organizaciones/burnout-sindrome-del-quemado>

Garner, H. (1987). *Las estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, V. M. (2013). *Licenciaturas en crisis, nuevos estándares de calidad de la educación y necesidad de nuevo modelo de formación de docentes*. Manizales Colombia: Simposio Regional de Investigación Educativa.

Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Gramsci, A. (1934). *Cuadernos desde la cárcel, antología*.

Guzman Valdelamar, E. R. (2013). *Perdamos el temos a usar la palabra alumno*. Obtenido de Blog: <http://enrique.over-blog.com/article-per>

damos-el-temor-a-usar-la-palabra-alumno-58320611.html

Herbart, J. (S.F.). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid. : La Lectura. .

Houtart, F. (2009). *Deslegitimar el capitalismo, reconstruir la esperanza*. Panamá: CLACSO.

Hurtado, M. F. (10 de 03 de 2016). *Semana*. Obtenido de Falta plata para la más educada: <http://www.semana.com/educacion/articulo/presupuesto-para-la-educacion-en-colombia/496078>

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. (1962). *Teoría de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kunn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Linari, D. (2005). *Entropía Educativ*. Buenos Aires: Dunken.

Marquez Jimenez, A. (2012). La financiación de la educación en México. *Perfiles educativos*.

Marrero, A., & Hernández, F. J. (2015). *Reformas educativas de las últimas décadas, Privatización y privación*. Obtenido de Universidad de Valencia: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/poli_edu.pdf

Maslow, A. (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*. S.E.

Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Terapia Psicológica*(6).

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*.

Santiago: Dolmen.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.

Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan-comunidad.

Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Icaria: Barcelona.

Mineducación. (12 de 07 de 2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Informes estadísticos: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353023.html>

Mineducación. (19 de 08 de 2011). *Encuesta nacional de deserción escolar*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf

Mineducación. (2002). *Estándares curriculares*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87872.html>

Mineducación. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Centro Virtual de Noticias de la Educación: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-100042.html>

Mineducación. (2010). *Lineamientos curriculares*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Mineducación. (2010). *Pruebas saber*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>

MinEducación. (2015). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Decreto 2450: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

MinEducación. (2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Sistema de Aseguramiento de la calidad de Educación Superior: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>

Mineducación. (31 de 03 de 2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Colombia Científica: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360383.html>

MinEducación. (31 de 05 de 2006). *Balance al gobierno Uribe Vélez en Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-100042.html>

Morín, E. (1946). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Nussbaun, M. (2006). *Ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaun, M. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Catz.

ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio, informe 2015*. New York: ONU.

ONU. (2015). *Objetivos del desarrollo sostenible*. New York: ONU.

Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias*. México: Debate.

PNUD. (2014). *Objetivos del milenio Colombia*. Bogotá: ONU.

PNUD. (2015). *Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido de Evaluación de Colombia frente a los Objetivos del Milenio: <http://nacionesunidas.org.co/blog/2015/09/28/como-le-fue-a-colombia-con-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: INDH, PNUD.

Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.

Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.

RAE, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2014). *RAE*. Obtenido de www.rae.es

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Reyes, A. (1936). *Nuestra América*. Buenos Aires.

Rodriguez Soya, L., & Aguirre, J. L. (2011). Ciencias de la complejidad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30.

Rodriguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 253-267.

Sacristán, J. J. (2011). Entrevistas y debates. *Revista Uni-Pluri-Ver-*

sidad, 11(2). Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11084/10181>

Saenz Vargas, J. (29 de 07 de 2016). Gobierno presenta presupuesto general para 2017 con menor inversión. *El Espectador*, pág. 7a. Obtenido de <https://www.elespectador.com/noticias/economia/gobierno-presenta-presupuesto-general-2017-menor-invers-articulo-646238>

Saussure de, F. (1971). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Lozada.

Schukina, G. (1968). *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. México: Grijalbo.

Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *The journal of political economy*, 68(6), 571-583.

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: Y si el otro no estuviera allí. *Educação & Sociedade*, 85-123.

Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189-214.

Todorov, S. (1991). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México D.F.: Siglo XXI.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede

enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 11-24.

Vicuña Vida, S. (2018). *La entropía pedagógica*. Lima: Yopublico.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Weaver, W. (1948). Science and complexity. *American Scientist*(36), 536. Obtenido de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf

Witman, W. (1855). *Hojas de hierba*. Buenos Aires: Colihue, 52.

Zambrano Leal, A. (2001). *La mirada del sujeto educable*. Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz: CAB.

Zuleta, E. (1980). El elogio de la dificultad. En E. Zuleta, *El Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.