

Ruta Maestra ^{RM}

Edición 19

¡Gracias maestros!

Atando cabos... Construyendo el futuro de la enseñanza y el aprendizaje

Competencias docentes, tecnología y mejora pedagógica: la perspectiva de la UNESCO

Lectura digital: más allá de los dispositivos electrónicos

El poder de los maestros

ESPECIAL
Pedagogía y convivencia
para la paz

 **SANTILLANA**

Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra

 /santillana.colombia

 /Santillana_Col



EDITORIAL	Editorial 1 Mariano Jabonero Blanco	INVESTIGACIÓN	La docencia hoy: la investigación para la Tutoría 66 Claudia Ximena Herrera Beltrán
CENTRAL INTERNACIONAL	Atando cabos... 2 Construyendo el futuro de la enseñanza y el aprendizaje Integrantes de la Alianza por la Enseñanza de la Fundación Educativa Varkey	EXPERIENCIA NACIONAL	"Ciencia en acción", la escritura en el aprendizaje en Ciencias Naturales 73 Mario Alejandro Gómez / Jainer Alfonso Leal Acosta
	El docente en el siglo XXI y el uso de metodologías activas 14 Luz del Carmen Dávalos	EXPERIENCIA INTERNACIONAL	Mejorando la calidad del maestro: Una aproximación multigrado 78 Thomas Luschei / Michelle Soto-Peña
	Competencias docentes, tecnología y mejora pedagógica: la perspectiva de la UNESCO 21 Francisc Pedró	REFLEXIÓN	Educación y condiciones sociales: ¿Qué lugar para las emociones? 83 Guillermo Bustamante Zamudio
CENTRAL NACIONAL	La magia de educar con pertinencia y competencias 28 Jaime Fernando Rodríguez Rocha	TENDENCIAS	Las pruebas del Icfes no tienen ningún misterio 88 Ximena Dueñas Herrera
¡GRACIAS PROFE!	Especial Maestros inolvidables 33 Belisario Betancur Manuel Elkin Patarroyo Darío Arizmendi Celso Román	REFLEXIÓN	Educación emocional para la formación integral 91 Mery Jiménez
ENTREVISTA	Entrevista con la ministra de educación Nacional 44 Yaneth Giha Tovar	ENTREVISTA	PISA para establecimientos educativos 93 Andrés Gutiérrez
TENDENCIAS	Lectura digital: más allá de los dispositivos electrónicos 45 María Esther Pérez	CENTRAL NACIONAL	Convivencia y pedagogía para la paz 98 Vicky Colber Algunas características para la implementación de la Cátedra de la paz 104 Katherine Barreto Montero
INVITADO ESPECIAL	Harvard Business Review 52 Fernando Reimers	DIDÁCTICA	Mediaciones pedagógicas para la paz 109 Luis Evelio Castillo
FORMACIÓN DOCENTE	La formación del homo pedagogicus: Formar a un maestro implica formar a un lector 60 Nylza Offir García Vera	INVESTIGACIÓN	Pensar la paz aprendiendo de la guerra 114 Ariel Sánchez Meertens
		APLICACIONES PARA EL AULA	Cuatro películas que todos los colombianos deberíamos ver 119 José Guillermo Martínez
		OPINIÓN	Educación inclusiva 124 Martha Janeth Castillo
		INVITADO ESPECIAL	Artesanos del perdón la reconciliación y la paz 128 Monseñor Óscar Urbina

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez
EDITORES
Orlando Bermúdez
Isabel Hernández
CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Isabel Cristina Ballén
Julio Pedreros

FOTOGRAFÍAS
Shutterstock, iStock
ICONOGRAFÍA
www.freepik.com
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Luis Felipe Jáuregui
Fabián Estupiñán
PRODUCCIÓN WEB
Fabián Estupiñán

EDITORIAL
Santillana S.A.S.
Carrera 11A N° 98-50
Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-7777
www.santillana.com.co
marketingco@santillana.com

ISSN 2322-7036
Impreso en Colombia por
Nomos Impresores S. A.
Mayo de 2017

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com

Editorial

EDITORIAL

La finalidad última y principal de Ruta Maestra, que compartimos todos los que colaboramos en ella, no es otra que contribuir a la mejora de la educación mediante la difusión de información y la creación de conocimiento educativo: somos un equipo que coincide con lo que dice el filósofo español Fernando Savater, cuando afirma que la educación es la acción más humanizadora que se pueda realizar y que sería inimaginable el estado de barbarie en el que viviría el género humano, si no existiera la acción educadora.

También somos conscientes de que son los maestros, para quienes elaboramos y editamos Ruta Maestra, los protagonistas y mayores artífices de esa actividad civilizadora, y compartimos también con el mencionado pensador, su reflexión sobre que los intelectuales –como es su caso–, catedráticos, líderes educativos y similares, no somos más que maestros de segunda categoría: los maestros de verdad, los imprescindibles, son aquellos que ayudan a los niños y las niñas a construir su carácter, a saber ver y leer el mundo, a interpretarlo, a ser generosos; en resumen, a ser ciudadanos libres, solidarios y felices.

Los maestros, como les ha calificado el escritor Arturo Pérez Reverte, son seres humanos buenos que, orientados por la razón, han luchado por aportar a sus compatriotas las luces y el progreso. Maestros que trabajaron en difíciles condiciones, con grandes carencias y que, no obstante, lograron atraer e ilusionar a unos excelentes estudiantes en momentos en los que el acceso a la educación estaba limitado a unos pocos. Es posible que esa realidad pasada sirviera para construir un mito formado por maestros casi heroicos, hombres y mujeres buenos en resumen, y una selección de buenos alumnos, que sirvió de referente o ejemplo para su extensión a todo el país.

Quizás se creó un estereotipo pero, al igual que opina Gardner, en educación, como en el resto de las ciencias sociales, se aprende –y se crece– frente a los estereotipos, superando con ello una idea romántica compuesta por unos docentes que, en

palabras de Mariano Fernández Enguita, eran algo así como unos “extraños sociológicos” en sus entornos de trabajo.

Los maestros son hoy un colectivo profesional que junto a la vocación que le caracteriza, cuenta con creciente cualificación y reconocimiento. Con ello, los maestros hacen frente a situaciones difíciles y complejas, como son su desempeño en una sociedad digital, la exigencia de nuevas competencias y, lo que es más difícil de gestionar, un mundo en crisis, permanente cambio e incertidumbre, que les deja huérfanos de certezas y seguridades para orientar a sus estudiantes hacia un futuro del cual desconocemos hasta el tipo de puestos de trabajo que existirán.

En el caso de Colombia, se produce un factor asociado que aporta a sus maestros una cuota de mayor responsabilidad y reconocimiento, debido a su contribución decisiva a los procesos de paz y reconciliación que se están llevando a cabo, después de un largo conflicto. Recordamos al respecto lo que dice la Carta Constitutiva de la UNESCO, firmada en 1945, después de la devastadora Segunda Guerra Mundial: “Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Tarea que corresponde, en buena medida, a las escuelas y a sus maestros.

Sirva esta edición de Ruta Maestra y, en particular este editorial, como homenaje a todos los maestros y maestras colombianos; a los del pasado, por los retos y penurias que tuvieron que vivir y superar, así como por la ilusión y amor por la educación que nos legaron y, a los de ahora, por su iniciativa, esfuerzo y compromiso con la educación en tiempos de incertidumbre y cambio. **RM**



Mariano Jabonero Blanco

Director de Educación de la Fundación Santillana



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/editorial>



Atando cabos... Construyendo el futuro de la enseñanza y el aprendizaje

Fernando M. Reimers

(Presidente de la Alianza)
Profesor de la Fundación
Ford de la Práctica en
Educación Internacional,
Harvard Graduate
School of Education.

H. E. Esteban Bullrich

Ministro de Educación,
Argentina.

Dra. Beatriz Cardozo

Directora Ejecutiva,
Laboratorio Educativo, Brasil.

Oley Dibba-Wadda

Director Ejecutivo,
Asociación para el Desarrollo
de La Educación en África
(ADEA), Côte d'Ivoire.

Vandana Goyal

Directora Ejecutiva,
Fundación Akanksha, India.

Dr. David Edwards

Secretario General
Adjunto, Educación
Internacional, Bélgica.

Jacqueline Kahura

Maestra, Escuela
Primaria BOFA, Kenya.

Ramya Venkataraman

Directora Ejecutiva,
Centra, India.

Dr. Jari Lavonen

Director, Departamento
de Formación Docente,
Universidad de
Helsinki, Finlandia.

Vikas Pota

Fundación Varkey, Reino
Unido de Gran Bretaña.

Brett Wigdortz,

Director Ejecutivo,
Teach First, Reino Unido
de Gran Bretaña.

Dra. Linda Rush

Directora General,
Aprendizaje de Maestros
y Liderazgo para Todos
(TELLAL), Emiratos
Árabes Unidos.

Profesor Oon Seng Tan

Director, Instituto Nacional
de Educación, Singapur.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/construyendo-el-futuro-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje>

Agosto 2016

Este es un llamado a los líderes de gobiernos, de organizaciones no gubernamentales, educadores, líderes cívicos y ciudadanos comunes para abordar urgentemente siete áreas críticas para mejorar significativamente la calidad de la educación recibida por la mayoría de los niños en la escuela. Estas acciones apoyan estratégicamente la coherencia y la alineación de políticas y programas que, como sistema, sustentan la calidad de la enseñanza:

1. Construir una narrativa sobre la mejora de la calidad de la enseñanza como una prioridad nacional.
2. Mapear y auditar el sistema de programas y políticas que sustentan la calidad de la enseñanza.
3. Desarrollar un marco estratégico de calidad de la enseñanza y normas profesionales que creen coherencia en el sistema que apoya la calidad de los docentes.
4. Capacitar a los docentes como profesionales y desarrollar caminos competentes.
5. Generar una población sólida de candidatos a docentes adecuadamente cualificados en la enseñanza.
6. Generar una preparación inicial altamente efectiva para los docentes.
7. Apoyar trayectorias profesionales de desarrollo para los docentes que sostengan una enseñanza altamente eficaz.

Los educadores y los responsables de la formulación de políticas públicas comprenden la importancia de la calidad en la enseñanza y la docencia. Paradójicamente, si bien las intervenciones políticas que pueden mejorar la calidad de los docentes son bien conocidas y hay una creciente atención y apoyo a la preparación de maestros, dichas intervenciones no se han traducido en apoyos generalizados y efectivos para que los maestros puedan desarrollar las competencias necesarias para educar a los estudiantes. Este problema se basa en una comprensión inadecuada de la naturaleza sistémica de estas políticas, de cómo deben actuar en armonía entre ellas y en un fallo del liderazgo que articule la acción colectiva necesaria para crear alineación y coherencia en los sistemas que apoyan la eficacia del docente. Aun cuando los puntos fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza son conocidos, el sistema que los conecta debe ser llevado al primer plano de los esfuerzos de la reforma.

Este documento propone un marco de siete acciones que buscan alinear el sistema que apoya la enseñanza y el aprendizaje, para que con este, los estudiantes estén adecuadamente preparados y puedan convertirse en arquitectos de sus propias vidas, así como en ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de sus comunidades. El enfoque de este marco está en el carácter sistémico de las intervenciones necesarias para transformar las condiciones en las que los estudiantes aprenden y los maestros enseñan. Estas intervenciones sistémicas requieren esfuerzos coordinados de múltiples actores e instituciones, de ahí la necesidad de la acción colectiva, de la estrategia y el liderazgo que puedan movilizar tal acción en favor de una visión compartida por la transformación educativa. A falta de tal liderazgo y estrategia, las iniciativas dispares trabajan en propósitos cruzados restando entre sí, en lugar de generar sinergias.

Acción 1. Construir una narrativa que genere un sentido de urgencia sobre la calidad de la educación y la enseñanza de excelencia.

Para recalcar la urgencia e importancia de una educación de calidad y una excelente enseñanza, los líderes políticos y educativos deberán emitir declaraciones públicas en las que se comprome-



ten a incluir esos temas en la agenda política además de establecer una comisión de alto nivel con el objetivo de desarrollar una estrategia enfocada en mejorar significativamente la calidad de la formación docente. Esta comisión proporcionará liderazgo intelectual y desarrollará un plan de implementación para la estrategia.

Los líderes educativos, políticos y cívicos deben situar la calidad de los docentes en el tope de la agenda de sus sociedades, no solo de los Gobiernos. En el pasado, la aparente complejidad de apoyar la enseñanza de calidad ha llevado a algunos de ellos a ver esto como un desafío intratable y evitar abordarlo. Los esfuerzos aislados por mejorar la enseñanza que no producen los resultados esperados terminan por desalentar a quienes los intentan. Aun cuando el desafío es complejo, el mismo es manejable, y la oportunidad de liderazgo para quienes lo asuman está en colocarlo en la agenda, entender las dimensiones clave del sistema y del desafío, y aclarar esas dimensiones con los actores clave que deben movilizarse de manera colectiva para reformar el sistema que subyace a la calidad de los docentes.

En consecuencia, el primer paso para resolver el complejo desafío de reformar el sistema que apoya una enseñanza de calidad es que los líderes lo adopten como un objetivo audaz y que alineen este sistema con aspiraciones profundas y ambiciosas para las escuelas que ayuden a definir el sentido de la educación.

El objetivo audaz de renovar la preparación y el apoyo de los docentes debe ser coherente y alineado con los objetivos económicos y sociales del país, así como con los objetivos de desarrollo sustentable y el avance de los derechos humanos. En síntesis, es necesaria una nueva narrativa sobre cómo apoyar una formación docente de calidad, armonizada con una narrativa ambiciosa de desarrollo social, económico y político, nacional y regional.

El trabajo de los maestros debe ser repensado, no solo para comprender cómo los estudiantes aprenden mejor y lo que deben estudiar para participar de forma efectiva en las sociedades modernas y la aspiración de que todos deben aprender, sino también la necesidad de diferenciación en la instrucción, que atienda debidamente a las diferencias individuales en intereses y necesidades, y que con éxito involucre a todos los estudiantes.

Esta práctica profesional es exigente y compleja, y requerirá colaboración entre maestros y otros profesionales, así como el apoyo a la enseñanza con diversas tecnologías que incorporen información sobre el aprendizaje de los estudiantes para, sobre ella, construir planes personalizados para cada estudiante.

La práctica profesional de los maestros debe ser apoyada por la mejor evidencia de cómo aprenden los estudiantes, guiado por el objetivo ambicioso de que todos los estudiantes aprendan a altos niveles, desarrollando una amplia gama de competencias cognitivas, interpersonales, e intrapersonales, así como la capacidad de aprender a dirigir su propio aprendizaje y las competencias para participar efectiva y responsablemente en diferentes contextos, tanto laboral como personal, en todas las comunidades de las cuales forman parte, incluyendo el ejercicio de la ciudadanía global sostenible y responsable.

La construcción de entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar tales competencias requiere que los mismos maestros tengan dichas competencias y que puedan enseñarlas.

Acción 2. Mapear el complejo sistema que respalda el apoyo de la enseñanza y auditar su coherencia.

La comisión de alto nivel dirigida al apoyo de los docentes llevará a cabo una auditoría, un mapa de las diversas políticas y programas que influyen en la calidad de los docentes y evaluará su coherencia, identificando oportunidades para aumentar su eficacia y generar mayores sinergias.

La práctica profesional de alta calidad es el resultado de condiciones cercanas y distantes que la apoyan. Es el resultado de un contexto social e institucional, así como de estructuras y procesos que constituyen un sistema complejo. Identificar los elementos de este sistema, y cómo los mismos interactúan, es una condición necesaria para rediseñar el sistema y poder redirigirlo a metas más ambiciosas.

El no comprender cómo cada política interactúa con otras en un sistema de este tipo explica por qué tantos intentos de influir en la calidad de la ense-

fianza no logran sus resultados, y es la razón por la cual muchos líderes perciben la enseñanza de alta calidad como un problema intratable. Por ejemplo, elevar los requisitos para entrar en los programas de preparación inicial, en un contexto en el que la profesión es poco atractiva, es probable que disminuya aún más el número de candidatos disponibles, alejando a las instituciones de preparación de maestros de estos esfuerzos y produciendo eventualmente escasez de maestros.

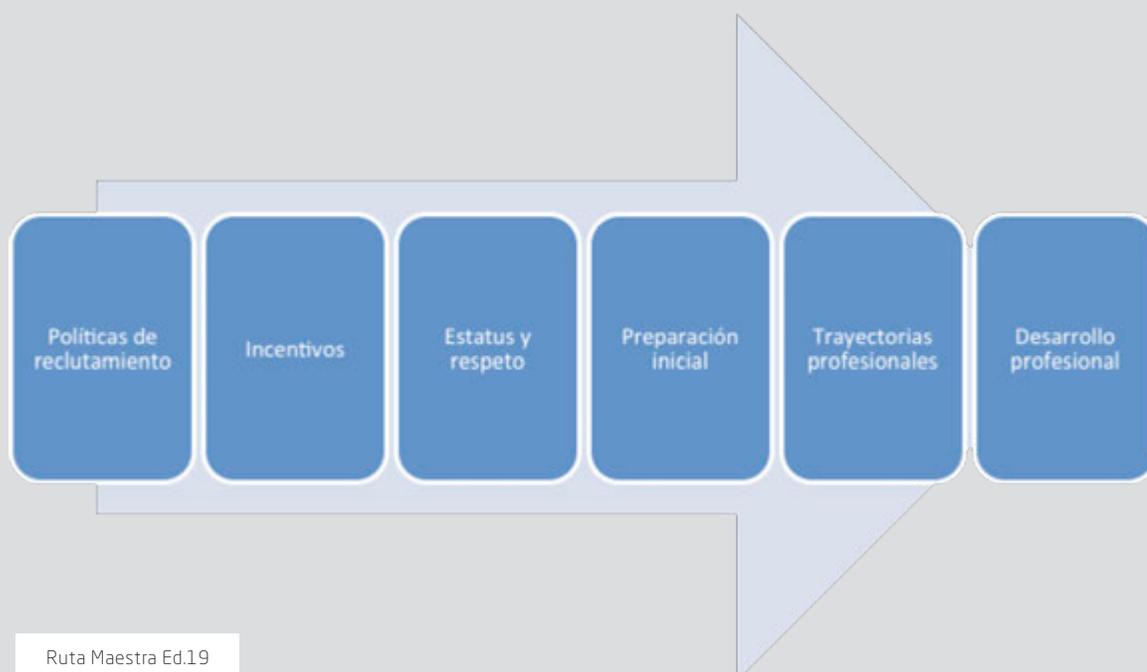
El aumento de la financiación disponible para los distritos o las autoridades locales para el desarrollo profesional, sin orientación o normas que ayuden a alinear esos programas con las necesidades de los maestros, y sus trayectorias de desarrollo, puede traducirse en programas que no corresponden a lo que los maestros necesitan aprender. Alinear la preparación del maestro con una visión ambiciosa de las competencias que deben desarrollar los estudiantes, sin alinear estas con la evaluación de los estudiantes puede cambiar poco en la práctica docente en el aula. Es necesario comprender cómo los diversos elementos del sistema apoyan o fragmentan unos a otros y, en particular, comprender el sistema como lo perciben los maestros y líderes escolares.

Una vez que el sistema se hace visible, y que sus elementos se comprenden, el mismo se vuelve tratable. Los componentes de tal sistema incluyen algunos próximos al alumno, muchos situados en la organización del aula y la escuela, así como distantes, tales como las acciones de supervisión o de gestión educativa en los niveles superiores de

gestión. Los elementos más próximos que influyen en la práctica incluyen los objetivos de instrucción y currículo, los alumnos con su conocimiento previo y motivación, los conocimientos, habilidades y la motivación de los profesores, los recursos de instrucción disponibles para los profesores y la estructura de rendición de cuentas. Estos elementos definen el núcleo de la instrucción cotidiana.

Los elementos que forman el núcleo de la instrucción están a su vez insertos en un contexto conformado por los siguientes elementos: el apoyo que los estudiantes reciben de los padres y las comunidades, el apoyo que los estudiantes recibieron de maestros anteriores, las oportunidades de desarrollo profesional de los profesores y la organización de la escuela.

Estos dos sistemas están respaldados por una serie de políticas como las que atraen a los candidatos a la profesión docente, los incentivos a los que se enfrentan los maestros (incluyendo la remuneración), el respeto y estima que tienen en las comunidades donde enseñan, las estructuras para el desarrollo en la profesión de la enseñanza, las oportunidades para el desarrollo profesional continuo. Son estas políticas, estructuras y normas las que definen la cultura escolar, sobre la que se asienta la práctica pedagógica.



A su vez, estas políticas están integradas en los objetivos de la sociedad en materia de educación y estructuras de gobernanza, apoyadas por directrices financieras e impactadas por la política a través de la cual los diversos grupos negocian los objetivos educativos y los medios para alcanzarlos.

La articulación coherente de todos estos elementos, o su ausencia, depende de la eficacia del liderazgo educativo. Dado que a menudo hay múltiples niveles de gobernanza implicados en la educación, y numerosas organizaciones involucradas en la contribución de diferentes servicios al proceso educativo, orquestar la coherencia entre estos diversos esfuerzos requiere de acción colectiva para que dicha coordinación sea posible. Liderar tal acción colectiva, en particular hacia objetivos más audaces y más ambiciosos, requiere un liderazgo adaptativo basado en el cambio de sistemas de colectivos poco acoplados, influyendo en redes sobre las que la autoridad posicional tiene una influencia limitada.

El mapeo cuidadoso de los procesos, estructuras e instituciones existentes que influyen en la calidad de la enseñanza puede ayudar a explicar qué propósitos e intereses atiende el sistema actual, qué competencias ayuda a los maestros a desarrollar e identificar potenciales desajustes entre políticas o programas. Una vez realizado este mapeo, este sistema puede ser auditado en términos de su potencial para apoyar a un aprendizaje más profundo y una instrucción poderosa para todos los niños, reflejando la visión ambiciosa descrita anteriormente. Este ejercicio de análisis de la lógica sub-

yacente del sistema en marcha es una condición previa para diseñar una estrategia y un proceso de gestión del cambio enfocado en alinear este sistema hacia una mayor relevancia y coherencia.

Acción 3. Evaluar el sistema para asegurarse que esté coherentemente alineado con metas ambiciosas y estándares de práctica claros.

La comisión de alto nivel desarrollará una estrategia, trazando pasos de acción y una secuencia para crear un sistema completamente integrado y coherente de apoyo al maestro, alineado con una visión audaz para la educación y con estándares profesionales claros para los maestros y directores.

Una vez que el sistema de preparación y apoyo del maestro ha sido mapeado y evaluado, se hace posible identificar los cambios necesarios hacia una mayor coherencia. Estos cambios pueden entonces formar una estrategia, la misma que secuenciará los elementos de la reforma en una serie de etapas significativas. Una estrategia para calibrar un sistema hacia mayor coherencia tendrá que ser sensible a los puntos de entrada particulares, restricciones de recursos y otras condiciones contextuales de cada país. Por ejemplo, los pasos que se llevan a cabo para promover la profesionalización de los maestros pueden diferir en contextos donde hay una seria escasez de candidatos para enseñar o donde el absentismo crónico es desenfrenado en comparación con aquellos en los que esto no es un



problema. De manera similar, el papel que la tecnología puede desempeñar en el apoyo a la enseñanza dependerá del tipo de infraestructura tecnológica disponible. El papel que el sector privado o la sociedad civil pueden desempeñar en las asociaciones público-privadas dependerá de las fortalezas de estas y de las instituciones gubernamentales en cada situación particular. Para incluir e invitar a las partes interesadas relevantes a colaborar e inspirarlas a cambiar, será útil adoptar enfoques que se basen en las fortalezas del sistema que generen y mantengan la confianza entre estos actores.

Las estrategias clave de este realineamiento sistémico incluyen (i) la organización de estructuras de gobierno para asegurar la congruencia de objetivos, alineación de actividades y optimización de recursos, (ii) asegurar la colaboración entre todas las partes interesadas, (iii) activar capas mediadoras y redes para facilitar la implementación, (iv) abordar elementos específicos del sistema como, por ejemplo, aumentar los incentivos para atraer candidatos calificados a la profesión, modificar las reglamentaciones para permitir múltiples vías de entrada a la profesión o apoyar la creación de redes escolares para el desarrollo profesional continuo.

Un primer paso crítico en una estrategia para apoyar la reforma sistémica debería ser el desarrollo de normas claras de la práctica profesional de los maestros y directores, para varios puntos en sus trayectorias profesionales. Estas orientaciones servirán de guía para los procesos de desarrollo profesional, gestión de recursos humanos y desarrollo del sistema. Ejemplos de estándares profesionales son los desarrollados por el Consejo Nacional de Normas Profesionales de Enseñanza en los Estados Unidos: <http://www.nbpts.org/>

Estos estándares deben mapear la progresión del desarrollo para avanzar en las siguientes dimensiones clave de la calidad de la enseñanza:

Una amplia y profunda base de conocimientos, que incluya:

- * Conocimiento de la materia, de los contenidos pedagógicos, de los estudiantes que enseñan y su contexto;
- * Habilidades sociales y de comunicación, habilidades para la colaboración en diferentes redes y asociaciones;
- * Conocimiento sobre el aprendizaje y la diversidad entre los estudiantes (conocimiento para

apoyar a los estudiantes con necesidades especiales y pedagogía culturalmente sensible);

- * Competencia para actuar como profesional autónomo que puede planificar, implementar y evaluar sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes;
- * Competencia para diseñar oportunidades de aprendizaje en varios entornos de aprendizaje digitales (habilidades digitales) y físicos (incluyendo fuera de la escuela);
- * Ideología profesional, incluyendo la comprensión compartida de los valores profesionales y el código ético (conducta ética hacia (i) estudiantes, (ii) prácticas y desempeño, (iii) colegas profesionales, (iv) padres y comunidad);
- * Habilidades de investigación y habilidades para traducir el conocimiento basado en la investigación sobre lo que funciona en la práctica (habilidades para utilizar eficazmente el conocimiento basado en la investigación);
- * Sensibilización sobre las diferentes dimensiones de la profesión docente: bases sociales, filosóficas, psicológicas, sociológicas e históricas de la educación y las conexiones sociales de las escuelas;
- * Sensibilización sobre los diferentes temas transversales, tales como temas relacionados con los derechos humanos y la educación para una ciudadanía democrática, la educación empresarial, el desarrollo sostenible y la globalización;
- * Competencia para actuar en un papel de un “adulto” en un aula.

Experiencia en la generación de ideas novedosas e innovaciones educativas

- * Actitud positiva hacia el cambio continuo, que requiere tolerancia a la incertidumbre y nuevas e innovadoras formas de pensar;
- * Voluntad para crear una atmósfera positiva que apoye los procesos creativos y la curiosidad, el reconocimiento de riesgos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el aula y la creación de innovaciones educativas y, además, la conciencia de la importancia de esta actitud ante los resultados creativos;
- * Competencia para la implementación de un proceso creativo, generar y evaluar ideas relacionadas con la enseñanza en el aula y el aprendizaje y creación de innovaciones educativas;
- * Habilidades de investigación (habilidades para usar, producir y traducir conocimiento basado en la investigación).



Acción 4. Capacitar a los maestros, para que ellos a su vez, puedan capacitar a los estudiantes.

Los líderes educativos desarrollarán y utilizarán continuamente una narrativa que empodere a los maestros, resaltando los elementos de la estrategia que fomentan la iniciativa y responsabilidad del profesorado.

Si el sistema que apoya el aprendizaje y la enseñanza de calidad es capacitar a los estudiantes para que se conviertan en arquitectos de sus propias vidas, él mismo debe capacitar a los maestros para que sean profesionales. Solo los maestros capacitados pueden capacitar a los estudiantes. Esto significa desarrollar la profesionalización de los maestros, involucrar la voz del maestro, su agencia en la innovación y transformación educativa, y capacitar a los maestros para que se hagan cargo de su propio aprendizaje.

El profesionalismo docente, el conocimiento profundo y la experiencia que prepara a los maestros para liderar los procesos de instrucción de manera que apoyen a los estudiantes a ser ciudadanos globales empoderados, requiere oportunidades continuas y de alta calidad para mejorar su capacidad para enseñar. En un mundo que se muda rápidamente, los maestros deben ser conscientes de la naturaleza cambiante del conocimiento, el aprendizaje y del contexto. Existe la necesidad de preparar a los maestros para que puedan asumir nuevos roles, tales como ser facilitadores y diseñadores del ambiente de aprendizaje. Los maestros necesitan adoptar nuevas pedagogías y transformar las prácticas pedagógicas, por ejemplo, para dar cuenta de nuevas formas en que los estudiantes adquieren información a través de la tecnología y las redes sociales. Los maestros deben apreciar su papel en el cultivo de competencias que educan integralmente, incluyendo el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y las habilidades interpersonales. Los maestros también juegan un papel crítico en ayudar a los estudiantes a desarrollar su carácter y su ética.

Si bien la profesionalización de los maestros depende en parte de la capacidad docente, necesita también de la posición o condición de los maestros. Estos influyen en la imagen pública de los do-

Competencia para el desarrollo de su propia experiencia

- * Una actitud de apoyo para la institucionalización en el grupo ocupacional;
- * Habilidades de autorregulación para el control del trabajo (habilidades para la autoevaluación);
- * Competencia para trabajar en redes y equipos, como equipos multiprofesionales en la escuela;
- * Competencia en el diseño curricular y como innovador para enfoques pedagógicos y entornos de aprendizaje;
- * Un facilitador, entrenador, mentor o capacitador de otros maestros;
- * Competencia para reflexionar sobre las perspectivas pedagógicas personales del docente (reflexión en y sobre la acción);
- * Competencia para utilizar los resultados de la evaluación para el desarrollo escolar y capacidad de desarrollar la cultura escolar en diferentes redes y asociaciones con estudiantes, padres, otros expertos y partes interesadas;
- * Competencia para el desarrollo de experiencia propia por medio de actividades de reflexión, conocimiento basado en la investigación, tutoría, capacitación en servicio y seminarios y talleres y disposición a utilizar esta competencia.

centes y pueden actuar como profecías auto-cumplidas que moldean a quien se siente atraído por la profesión y qué tipo de aspiraciones profesionales y eficacia desarrollan. Un imaginario social que ve a los maestros como constructores del futuro, como líderes de innovación, atraerá a la profesión a personas con esas aspiraciones, mientras que un imaginario social de la docencia como una profesión de segunda, terminará atrayendo a quienes no tienen otras opciones laborales. A nivel de la escuela, por ejemplo, la naturaleza del liderazgo, la cultura de colaboración, la estructura de las redes y las asociaciones entre la escuela, la sociedad y la familia son factores importantes que permiten o impiden que los maestros se comporten como profesionales. Es decir, las normas y la organización escolar definen una cultura educativa que apoya o disminuye las perspectivas de la profesión.

Particularmente importante en la construcción de un sistema educativo y profesión docente del siglo XXI será la participación de maestros no solo en su práctica pedagógica en el aula, sino en la identificación de opciones para mejorar la educación y hacerla más relevante, es decir, en el desarrollo y ejecución de políticas y programas de innovación.

Debe reconocerse que la enseñanza de alta calidad se inserta en un contexto social y en un sistema que debe estructurarse para apoyar la mejora y el desarrollo continuo. Este sistema incluye la narrativa pública sobre la educación y los maestros, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización de las escuelas y la medida en que ofrecen oportunidades para la voz y el profesionalismo de los maestros, los mecanismos de evaluación y el apoyo de los maestros alineados con los caminos para el desarrollo de carrera utilizando normas claras de la práctica. Estructuras que fomenten la reflexión continua sobre la práctica y el aprendizaje de los profesores, incluyendo mecanismos de rendición de cuentas que responsabilizan a los maestros, líderes escolares y administradores de la educación de los estudiantes y las metas que los ciudadanos asignan a la educación. La identidad profesional de los profesores, para hacer siempre lo que es mejor, debe anclarse en los derechos de los niños y los estudiantes a aprender y desarrollarse para lograr sus derechos humanos.

Es imprescindible que los maestros se mantengan constantemente informados sobre los nuevos conocimientos, habilidades y prácticas docentes. Las

partes interesadas deben prestar apoyo en términos de tiempo y recursos para satisfacer las necesidades de los docentes en las diferentes etapas de su carrera. Por ejemplo, el desarrollo profesional debe ir más allá de los talleres y cursos e incluir la preparación profesional incorporada en la escuela, la inducción efectiva en los primeros años de ejercicio de la carrera y la mentoría continua. Las redes de maestros, proyectos de colaboración y programas de investigación y de enseñanza basada en proyectos pueden todos apoyar la mejora de las prácticas de enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

La construcción de sistemas que apoyen la profesionalización de los maestros es fundamental para forjar un continuo eficaz para el desarrollo profesional mismo, que integre de manera efectiva la educación previa al servicio de los maestros y el desarrollo profesional permanente. Esto requiere repensar la naturaleza de las relaciones entre las universidades responsables de la formación de maestros y las organizaciones encargadas de la evaluación y el apoyo permanente de los maestros, típicamente las organizaciones locales de gobierno escolar, como los distritos escolares en los Estados



Unidos o las secretarías municipales de educación, o las zonas de supervisión en México y otros países de América Latina. Construir un continuo de este tipo requiere también diseñar formas efectivas de colaboración entre educadores de docentes, investigadores y profesores, y hacer del desarrollo profesional en servicio una actividad con mayores bases en la investigación.

Acción 5. Generar una población sólida de candidatos calificados para la enseñanza.

La estrategia delinearé pasos específicos para hacer de la enseñanza una profesión lo suficientemente atractiva para que los candidatos tengan al menos niveles de habilidades cognitivas generales y habilidades comunicativas comparables a las de la mitad superior de las recientes generaciones de graduados de secundaria. Estos incluirán condiciones de compensación, mecanismos de evaluación para seleccionar a los participantes y vías alternativas para entrar en la profesión.

La enseñanza de calidad necesita maestros de calidad, y esto requiere candidatos calificados que puedan sacar el máximo provecho de una excelente preparación inicial, hacerse cargo de su propio aprendizaje, y seguir aprendiendo a lo largo de sus carreras. En muchos contextos no hay suficientes candidatos a la profesión para satisfacer las necesidades de reemplazo y expansión del sistema.

Las políticas de incentivos, las condiciones de trabajo y el estado de la enseñanza podrían aumentar la oferta de talento en la profesión. Tales políticas incluyen la compensación y las reglas para determinar aumentos en esa compensación con el tiempo. Por su parte, las trayectorias claras de carrera y los incentivos efectivos son claves para hacer la profesión de enseñanza atractiva. También son importantes otros apoyos, incluidos los beneficios de salud y educación, el estatus general y la reputación de la profesión, y las condiciones reales de trabajo de los maestros en las escuelas.

Cuando esas políticas son insuficientes para producir el número necesario de candidatos de alta calidad para los programas de preparación de maestros, se deben abrir múltiples vías de ingreso, permitiendo la entrada en diferentes puntos en las

profesiones de los individuos, por ejemplo, haciendo de la enseñanza una segunda carrera para profesionales que han tenido ya ejercicio de otra por un tiempo. La creación de estos múltiples puntos de entrada requiere abordar limitaciones legales y reglamentarias, ya que en muchas jurisdicciones es difícil que la enseñanza se acepte como una segunda carrera a la que se ingrese luego de tener una extensa experiencia laboral en otro área.

Con el fin de apoyar el profesionalismo que prepare a los candidatos para lograr los altos niveles de rendimiento necesarios para empoderar a todos los estudiantes es importante diseñar mecanismos eficaces para evaluar la capacidad docente de los solicitantes. Los candidatos deben ser seleccionados para entrar a la profesión, en lugar de ser eliminados por su mal desempeño y debe haber múltiples vías para entrar en ella, siempre que sean de alta calidad, evaluadas por instrumentos confiables que valoren la capacidad docente y que se alineen con normas de práctica claramente establecidas.

Los sistemas de evaluación deben centrarse en las competencias y el mérito, y deben estar alineados con las normas de enseñanza profesional. Las



prácticas en que se da trabajo a los maestros para recompensar lealtades políticas, o en las que otros factores, aparte del mérito de los candidatos, juegan un papel en la selección del maestro, deben ser denunciadas como corrupción. Ninguna política será capaz de compensar los efectos desmoralizantes y la débil reserva de talento que tal corrupción trae a un sistema educativo. La selección adecuada de candidatos en la profesión docente debe ser multidimensional, y por lo tanto incluir habilidades cognitivas, de comunicación, interpersonales, carácter y aptitud para enseñar. La valoración de estas competencias y disposiciones debe depender de múltiples formas de evaluación, pruebas, entrevistas, recomendaciones y desempeño observado.

Las vías para entrar en la profesión deben incluir mecanismos alternativos de certificación, junto con el impulso al desarrollo profesional de maestros de alta calidad. En los casos en que la escasez de candidatos sea significativa, debería considerarse la posibilidad de permitir la movilidad de los docentes a través de las fronteras geográficas, lo que podría incluir a los docentes de las economías emergentes que contribuyen a cerrar la escasez de las sociedades industrializadas tempranas..



Ruta Maestra Ed.19

Acción 6. Ofrecer una preparación inicial altamente efectiva para los docentes.

La estrategia desarrollada por la comisión de alto nivel debe incluir incentivos y apoyos para que las instituciones de preparación inicial revisen y, si es necesario, rediseñen sus programas alineados con los siguientes principios.

La preparación inicial del maestro es crítica en la trayectoria profesional de los docentes. Debe estar claramente alineada con los estándares profesionales de práctica y bien articulada con oportunidades posteriores para el desarrollo profesional, particularmente aquellos que apoyan a los maestros principiantes.

Una buena preparación inicial del docente proporcionará una base sólida en conocimientos conceptuales y teóricos, amplias oportunidades para practicar, reflexionar sobre la práctica e integrar dicha experiencia con la preparación conceptual y teórica, proporcionar a los maestros la capacidad de comprender los resultados de investigación y de informar su práctica con ellos, así como desarrollar las capacidades para conceptualizar su práctica y compartir este conocimiento con otros. Los programas de preparación de maestros deben estar estrechamente conectados con las escuelas y con los maestros en ejercicio.

Los principios que deben guiar la preparación del profesor, tanto inicial como continua, incluyen los siguientes:

Mejorar los programas de educación inicial de los maestros

- * Alinear los programas con los estándares de enseñanza profesional, donde sea posible traducir esos estándares en competencias específicas que los programas deben desarrollar.
- * Mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Incluir un aprendizaje robusto y riguroso, con tutoría adecuada.
- * Innovar los entornos de aprendizaje en instituciones de preparación de maestros, especialmente utilizando tecnología en la formación de docentes.
- * Desarrollar un currículo equilibrado, basado en competencias donde sea posible, que ayude a los estudiantes a entender y practicar técnicas

de instrucción eficaces, tales como proporcionar retroalimentación, usar estrategias meta-cognitivas, cognitivas de activación, tutoría entre compañeros y aprendizaje colectivo en grupo.

- * Recopilar información sistemáticamente sobre el desempeño de los graduados y utilizar esta información para la revisión del programa.
- * Desarrollar alianzas sólidas con distritos escolares y apoyar a los candidatos principiantes con desarrollo profesional continuo.
- * Perspectiva holística e integrada de la educación previa al servicio de los maestros y del desarrollo profesional permanente.
- * Adoptar una visión holística desde la selección de maestros hasta la jubilación desde el punto de vista de la educación previa al servicio y del desarrollo profesional permanente. Asegurar que los programas y las actividades de desarrollo profesional se articulen a través del tiempo y las etapas de la carrera, así como coordinados e integrados entre los proveedores.
- * Colaboración entre el departamento temático, el departamento de formación de profesores, las escuelas para la práctica docente.
- * Desde la orientación en el servicio hasta el desarrollo profesional a lo largo de la vida (variación en PDP).

Orientación de la meta en el desarrollo

- * Plan de desarrollo personal: 1) en el inicio de los estudios; 2) durante los estudios; 3) en el comienzo de la profesión docente; 4) durante la profesión docente. Estos planes deben basarse en las necesidades de los maestros individuales y los objetivos señalados anteriormente para el maestro de calidad.
- * Las normas deberían constituir un elemento básico de las políticas de desarrollo profesional.
- * Formación continua y autoevaluación del progreso de los docentes y focalización de las medidas y actividades según estas evaluaciones.
- * Planes de desarrollo para el proveedor de educación y para escuelas. Estos planes deben basarse en las necesidades de los maestros y los objetivos señalados para el maestro de calidad.
- * Promover el uso de un proceso de colaboración para identificar las necesidades, diseñar y ejecutar programas, identificar o crear materiales y evaluar los resultados del desarrollo profesional.

Proyectos innovadores

- * Colaboración entre expertos en educación, escuelas municipales y empresas de tecnología educativa en desarrollo profesional de maestros.
- * Alentar a quienes proporcionan programas de desarrollo profesional a modelar las capacidades (es decir, conocimientos, habilidades y disposiciones) que se espera que los educadores exhiban en su práctica profesional. Los líderes escolares necesitan brindar apoyo en términos de tiempo y recursos para satisfacer las necesidades de los maestros en diferentes etapas de su carrera.
- * Promover la tutoría facilitando el intercambio de información y experiencia entre los profesores.

Apoyar la participación en el desarrollo profesional

- * Fomentar la participación de los educadores en los programas de desarrollo profesional, las políticas del sistema, los procedimientos y los recursos para el reclutamiento, la retención, la evaluación, la remuneración y la promoción de los educadores y el aprendizaje de estos deben enfatizar los mismos conocimientos, habilidades y disposiciones.

Alinear el desarrollo profesional y otras políticas

Otras políticas del sistema educativo (p. ej., currículo, exámenes, autoevaluación y mejora de la escuela) también deben ser consistentes con los comportamientos deseados que los procesos de desarrollo profesional están organizados para promover.

Acción 7. Apoyar trayectorias profesionales a través del desarrollo y aprendizaje continuo de los docentes.

La estrategia incentivará y regulará formas innovadoras de desarrollo profesional docente que apoyen el desarrollo de los docentes a lo largo de las trayectorias profesionales y el desarrollo de culturas escolares que fomenten el aprendizaje organizacional.

Dados los rápidos cambios en la sociedad, los maestros necesitan ser aprendices de por vida y modelar esto para sus estudiantes. Apoyar este aprendizaje a lo largo de la existencia requiere es-

pecialmente el desarrollo profesional incorporado en la escuela, la inducción y tutoría sofisticadas, redes de maestros colaborativas y la investigación basada en proyectos para mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados del aprendizaje y el acceso a las buenas prácticas y al conocimiento de lo que funciona basado en los mejores evidencias disponibles sobre el aprendizaje y la enseñanza.

La creciente disponibilidad de datos sobre el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes a nivel escolar y distrital permite identificar micro-prácticas efectivas de lo que funciona en el aula de manera que puedan apoyar la identificación de buenas prácticas que involucren el conocimiento de grandes grupos de maestros y de redes de mejora. En la mayoría de los países esto requerirá revisar la arquitectura existente de desarrollo profesional, consistente principalmente en talleres y cursos desintegrados de las necesidades de los maestros, e innovar diseñando formas más efectivas que apoyen la reflexión de la acción, aprendiendo de los compañeros y en equipo, desarrollo y trayectorias profesionales, oportunidades diferenciadas y apoyos para maestros en diferentes puntos de su carrera. Las nuevas formas de desarrollo profesional deben apoyar la construcción de culturas escolares que hagan de las escuelas organizaciones de aprendizaje. El uso efectivo de la tecnología puede apoyar la creación de redes y comunidades de práctica que permitan la creación de inteligencia colectiva, de buenas prácticas y otras formas de organización de apoyo que sustenten el trabajo docente con acceso en tiempo real a los conocimientos especializados. La creación de tales redes debería ser especialmente importante para superar el aislamiento de los docentes, más agudo en las zonas rurales y las pequeñas escuelas.

Conclusión

Transformar la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para preparar a los jóvenes con vistas a crear el futuro. Si bien la calidad del docente es el resultado de un sistema complejo, este sistema es manejable. La clave para tal transformación son los líderes que ven el sistema que conecta los puntos que apoyan la enseñanza excelente, que construyen una narrativa para ayudar a otros a entender tal sistema, y que construyen y apoyan a los equipos y procesos que pueden alinear tal sistema para sustentar la transformación educativa. **RM**

Este artículo es una traducción al español del texto en inglés titulado 'Connecting the Dots. Building the Future of Teaching and Learning' Escrito por Fernando Reimers, Esteban Bullrich, Beatriz Cardozo, David Edwards, Stefania Giannini, Vandana Goyal, Jacqueline Kahura, Jari Lavonen, Vikas Pota, Linda Rush, Oon Seng Tan, Ramya Venkataraman, Oley Dibba-Wadda, Brett Wigdortz. Integrantes de la Alianza por la Enseñanza de la Fundación Educativa Varkey. La traducción fue realizada por Yael Karakowsky. La publicación original se realiza bajo una Licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International License, misma que se extiende a esta traducción al español para promover la más amplia difusión del mismo.

La publicación original está aquí https://www.researchgate.net/publication/314878979_Connecting_the_dots_to_build_the_future_teaching_and_learning

En este video hay una presentación de dicho artículo <https://www.youtube.com/watch?v=V1Y1VME8ZO>



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>

El docente en el siglo XXI y el uso de metodologías activas



**Luz del
Carmen
Dávalos**

Perfil



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/el-docente-en-el-siglo-XXI>

La inestabilidad y las diversas crisis económicas, políticas y sociales a nivel mundial, nacional y regional, requieren del talento y la determinación de personas dotadas de fortaleza y flexibilidad para reconocer las posibilidades del entorno y proponer soluciones que mejoren su vida personal y profesional. De igual manera, la globalización, la interdependencia, el desarrollo de las comunicaciones y la posibilidad de trabajar a distancia implican tareas que deben resolverse de manera colaborativa, muchas veces en grupos interdisciplinarios e incluso interculturales. Sea en el campo de la educación pública o privada, los estudiantes, especialmente aquellos que desean dedicarse a la docencia, necesitarán enfrentar trabajos que involucran la toma de decisiones responsable, la resolución de problemas, la coordinación

de grupos humanos y sobre todo, una reevaluación de su proceder personal y social. En ellos, en especial, la formación profesional ha de suponer un desenvolvimiento integral de todas sus potencialidades que le lleven a dar lo mejor de sí para resolver problemas que requieren de un alto nivel de competencia, elevar su calidad de vida e incidir en los logros de su comunidad.

Para que esto pueda lograrse es necesario que la formación humana y profesional de nuestros futuros docentes, incluya la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes reflexivas y críticas, así como también la comprensión de su cultura con sus valores éticos, científicos, humanistas y tecnológicos. Además requerirán fortalecer su sentido de identidad, de responsabilidad y de compromiso

social a partir de la búsqueda de la excelencia en el desarrollo de todas sus capacidades, necesarias para innovar y transformar el entorno ante situaciones de crisis. Aquel docente que posea y desarrolle estas cualidades, tendrá mayores recursos para empoderarse y ser capaz de encarar las dificultades propias y las de sus estudiantes.

En este sentido, la sociedad y la escuela tienen sobre sí el gran reto de formar docentes altamente cualificados, dispuestos a conducir y liderar el esfuerzo conjunto hacia soluciones novedosas, convencidos de la oportunidad de poder construir y construirse con otros, con tendencia hacia el estudio y la actualización permanentes. Para lograr tan altos objetivos humanos, Delors (1996) plantea que se requiere de una educación a lo largo de toda la vida, que ayude a la persona a su estructuración continua, conociéndose a sí mismo, a su ambiente, desarrollando sus atributos, su capacidad de juicio, acción y liderazgo, para desempeñar una función social en el trabajo y en la comunidad. Esto se puede lograr si se desarrollan los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Elementos imprescindibles para preparar las transiciones, diversificar y valorar las trayectorias de los niños, jóvenes y adultos. Por ello, cualquier sistema de enseñanza debe dar atención a estos cuatro pilares del conocimiento a fin de que la vida familiar y social, sean para el ser humano, una experiencia global en los planos del conocimiento y la práctica, tanto en lo individual como en lo colectivo. En la educación para la vida es necesario también que las personas tengan conocimientos y acceso a la información, para ejercer su autonomía; porque solo las personas que saben que tienen derechos, pueden utilizar todos los medios disponibles para proteger y hacer respetar sus derechos y los de los demás. (UNESCO, 2005).

Ante esta perspectiva, el enfoque de competencias surge como respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación para toda la vida y de la formación de los recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y a la sociedad. Para las personas, supone adaptarse a nuevos perfiles de ocupaciones, al trabajo en equipo y al desarrollo de nuevas competencias, mediante la adquisición y actualización continua de conocimientos y habilidades que permitan un desempeño eficiente y de calidad, acorde a los requerimientos de los centros

laborales y de su vida personal. Se debe ser consciente de lo que se ha aprendido (habilidades, conocimientos y actitudes) y que se puede aplicar en diversas situaciones y contextos. (Monzó, 2005, 141). En este sentido, la enseñanza basada en competencias, abre orientaciones más dinámicas, integrales y críticas, logrando que un amplio número de personas asimile capacidades de orden superior, capacidades altamente críticas y estratégicas, que le permiten competir con más equidad en este mundo globalizado. Su foco de atención reside en el dominio de lo aprendido y en el resultado del aprendizaje, a partir de la integración que hace la persona, de conocimientos, valores, juicios, roles y responsabilidades, además de las habilidades y de su puesta en práctica (Vessuri, H. 1998, 421, en Monzó 2005).



Y en el contexto de la formación y actualización docente, Perrenoud (2001), plantea la necesidad de alinear las finalidades de cualquier sistema educativo con las competencias que se requieren desarrollar en los futuros docentes, puesto que no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la

competencia, la solidaridad o el individualismo. Por lo tanto, formar docentes reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas; creadores de situaciones de aprendizaje, gestores de la heterogeneidad y reguladores de los procesos y de los caminos de la formación de las futuras generaciones, se constituye como un reto para cualquier sociedad.

Para Parés (2017), la pieza clave en la formación de cualquier persona, lo representa un modelo educativo que cimentado en raíces antropológicas, permita formar un sistema curricular activo y personal, para desarrollar integralmente a sus estudiantes en los ámbitos cognitivo, intra e interpersonal. Monzó propone analizar diversos aspectos del diseño y desarrollo curricular, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación, así como la formalización, actualización y profesionalización de docentes. Por lo tanto, la educación basada en competencias, se fundamenta en un *currículum* integral, en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, abordados de manera integral realizando trabajo colaborativo coordinado por un tutor.

Para el modelo curricular 2010 de la Universidad Anáhuac México, por ejemplo, un currículum basado en competencias debe promover en cualquier estudiante, la adquisición de habilidades socioe-

mocionales: la autoestima, el autoconocimiento y el trabajo en equipo; un currículum centrado en aprendizajes clave que permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida y aprender a aprender: aprender a razonar y aprender a convivir y a trascender.

Los rasgos característicos del modelo educativo para la formación de los docentes del siglo XXI, exigirían un perfil profesional, unos roles y unas actividades diferentes a los tradicionales para los estudiantes y los profesores. El perfil apropiado de este estudiante remitiría a la siguiente descripción: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable, para lo cual debe estar centrado en el aprendizaje, dirigido a aprender a aprender y a aprender a lo largo de la vida; en el aprendizaje autónomo, tutorado por los profesores con resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas, enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un trabajo cooperativo entre profesores y alumnos. Se propone una nueva organización del aprendizaje en modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global, utilizando la evaluación estratégica en la que se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa. (Fernández, 2009).



En relación con las competencias digitales, también se exige una serie de actitudes valoradas como relevantes en el profesorado de la escuela del siglo XXI: una actitud abierta y crítica ante la Sociedad de la Información y las TIC; predisposición hacia el aprendizaje continuo y la actualización permanente; actuación con prudencia en el uso de las TIC; habilidad para la renovación y actualización permanente del conocimiento a partir del uso pedagógico e investigativo de las TIC; habilidad para producir, comunicar y divulgar el proceso investigativo mediante herramientas y soportes tecnológicos, así como la capacidad para desarrollar el trabajo investigativo a partir de la conformación de redes nacionales y extranjeras.

En este nuevo contexto se tendrían que utilizar *metodologías activas* para la formación de competencias, con métodos de enseñanza centrados en la participación del alumno, en donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, en donde a partir de su compromiso, sean más formativos que meramente informativos, generando aprendizajes más profundos, significativos y duraderos que faciliten la transferencia a contextos diversos.

Para la enseñanza basada en competencias, el profesor debe ser una persona experta, humanista e íntegra, que se distingue por su testimonio de honestidad; con una incansable búsqueda de la

verdad y el bien al servicio del hombre, por su experiencia profesional, preparación académica y capacidad pedagógica. Enseña, educa, forma. La persona solo puede educar a la persona. El profesor es un formador de formadores. Debe aproximar mucho más la realidad al aula, a través de un abordaje integrador entre asignaturas, universidad y medio profesional. Necesita incorporar en su asignatura distintos elementos que realmente favorezcan la formación integral. Es un planificador, mediador y evaluador. Enseña educa y forma, favoreciendo el desarrollo de valores y actitudes bajo las premisas: ser, saber, hacer y trascender. Favorece el aprendizaje autónomo pero con una intencionalidad pedagógica, interactuando con el alumno para favorecer el proceso de presentación de las evidencias y el logro de los resultados de aprendizaje. (Universidad Anáhuac, 2010).

El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno quien va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. Su tarea fundamental es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. En consecuencia, bajo este enfoque, sus dos tareas en el terreno metodológico serían: planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios y, facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El alumno, por su parte, debe aprender por sí mismo, compartir su aprendizaje, aprender de los demás y de esta manera, construir “una sociedad que aprende”, de manera colectiva y reflexiva. Lo importante es formar hijos y alumnos que sean los líderes del mañana, con capacidades de generar perspectivas de “aprendizaje profundo” para toda la vida y el trabajo. (Universidad Anáhuac, 2010). El alumno y en su caso el futuro docente, ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Suponiendo que la formación basada en competencias hace necesario el contacto con diversos contextos sociales y profesionales, así como la capacidad



para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista. (Fernández, 2009).

De este modo, solamente las metodologías activas podrían favorecer la integración del saber y el hacer a partir de las competencias específicas de la profesión y el desarrollo de competencias genéricas transversales, así como el reconocimiento de valores y actitudes positivas ante la vida, ellas serían por el ejemplo, el Método de Caso, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Orientado a Proyectos y Aprendizaje Colaborativo. Con técnicas como mapas conceptuales, proyecto de investigación, pregunta, reporte de lecturas, debate, lluvia de ideas, ensayo y reflexiones críticas. Además cada plan de estudios, podría implementar diversos niveles de *Practicum* que se constituyan como nodos de integración vinculados con la realidad profesional; se trata de momentos en donde se establece si los alumnos han logrado ciertas competencias derivadas de los resultados de aprendizaje adquiridos en las asignaturas, gracias a los cuales, el estudiante puede desarrollar el sentido social de su vocación y comprometerlo en su quehacer profesional en la búsqueda del bien común. De esta manera, los *Practicum* pueden constituirse como elementos de cohesión de un proceso formativo y como una opción posible ante la responsabilidad social y la trascendencia. (Universidad Anáhuac, 2010).

Estas metodologías activas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único o mejor método o camino, sino que la mejor metodología, será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencionada y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser docentes exitosos, debemos establecer criterios sobre el volumen de información y conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes. Igualmente, no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes escritos. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su actuación antes que pasar por notas o calificaciones.

En el contexto de la educación basada en competencias, se debe incorporar también una transfor-

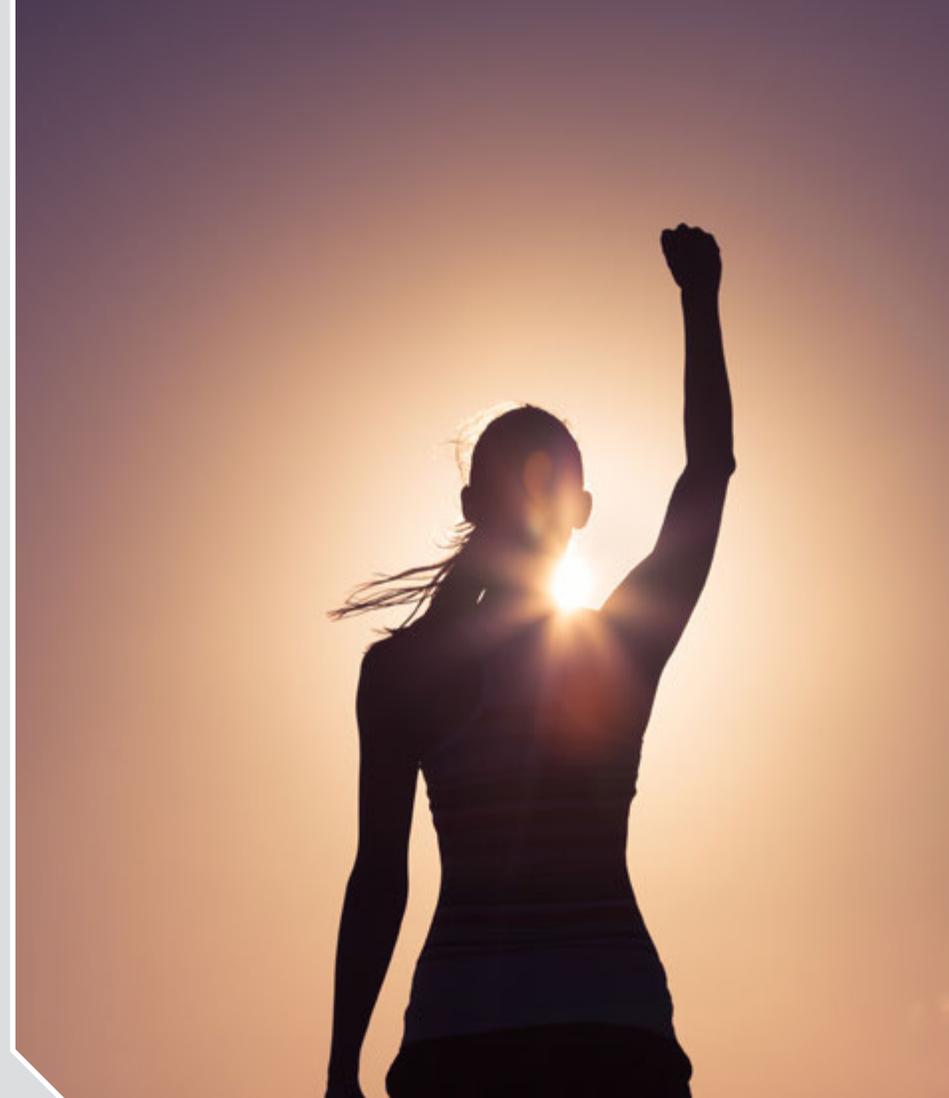
mación en la manera de evaluar, ya que deberá evaluar mucho más el desempeño y resultados integrales, incluyendo necesariamente, las competencias interpersonales como lo son el compromiso ético, la cabida de trabajo en equipo, la crítica y la autocrítica, la responsabilidad social, el compromiso ciudadano, la valoración y respeto por la diversidad, la inclusión y la multiculturalidad. La función de la evaluación es reflejar las habilidades y conocimientos del alumno para que se desempeñe eficaz y eficientemente en el mundo real, tomando en cuenta cómo aprende y la vinculación de su aprendizaje con la evaluación. Por ello, se debe intentar seleccionar los métodos más directos y relacionados con el criterio de desempeño que se valora. Se recomienda utilizar una combinación de métodos para proporcionar evidencias sobre la competencia. Por ejemplo: rúbricas, portafolios, proyectos de investigación, redes conceptuales, diarios de campo, análisis de caso, ensayos, debates, solución de problemas, exámenes integradores orales y escritos, así como resultados de prácticas profesionales enfocadas a resultados para la formación integral.



En conclusión, para la educación basada en competencias, la evaluación incluye solamente tareas contextualizadas en donde a partir de problemas complejos, se contribuya a que los estudiantes desarrollen en mayor grado sus competencias personales y sociales. Esto exige la utilización funcional de conocimientos disciplinares, con una cierta forma de colaboración con los pares. La tarea y sus exigencias son conocidas antes de la situación de evaluación, por lo que la corrección toma en cuenta las estrategias cognitivas y meta-cognitivas utilizadas por los alumnos. La corrección considera solo los errores importantes en la construcción de competencias y la forma de corregirlas. La auto y la coevaluación forman parte de este proceso formativo.

En fin, ante el actual mundo convulsionado, globalizado, multiculturalizado y el auge de las TIC que nos rodean y que traen consigo desafíos éticos para todos los ciudadanos del siglo XXI, tendrán que desarrollar altos niveles de competencia, que les permitan, a los futuros docentes, gestionar el tiempo para mejorar la productividad y la competitividad; esto supone establecer prioridades y objetivos, planificar y tomar decisiones. En consecuencia, tendrán que gestionar la información y el conocimiento, saber organizar y analizar las ideas así como aprender a gestionar e interpretar los datos. La gestión de la comunicación constituye una habilidad para acceder, analizar, evaluar y producir contenidos en distintos formatos y contextos. Además la habilidad para gestionar bien las emociones propias y ajenas, conlleva la destreza para expresar nuestras opiniones o sentimientos, sean positivos o negativos, de forma clara, directa y sin que medie la hostilidad, lo cual requiere confianza y autoestima como para respetar las convicciones propias y no tratar de imponerlas sobre las de los demás. Al final, las habilidades personales, la toma de decisiones, la iniciativa, el liderazgo, el pensamiento crítico y la capacidad para trabajar bajo presión, les permitirán enfrentar y gestionar el impacto y su responsabilidad social, así cada uno de nosotros tenga su parte de responsabilidad a la hora de abordar los nuevos desafíos docentes y sociales futuros.

En consecuencia, la meta será formar a los docentes no solo en el conocimiento de las diferentes disciplinas, en las TIC, o en *e-learning*, sino también en la comprensión de aquello que se les hace necesario en el momento actual y que los puede convertir en



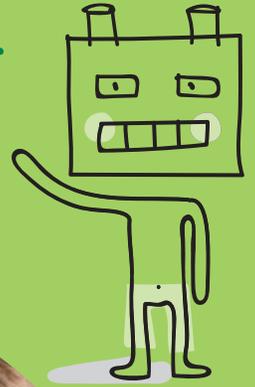
eficientes e ilimitados en un futuro más o menos inmediato. Este cambio en la orientación formativa es el que les va a permitir que puedan llegar a ser profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos. Por ello, los programas de formación del profesorado de alta calidad son esenciales y se trata de un área donde hay que trabajar a fondo en los modelos educativos, los programas de asignaturas, las estrategias didácticas y los profesores necesarios para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y competencias. Los educadores son claves en este proceso y solo cuando ellos entienden la trascendencia del enfoque de la educación basada en competencias, asumirán la complejidad de las transformaciones que este reto significa en todas las áreas de gestión institucional y, se comprometerán con el desarrollo de las acciones requeridas para lograrlas. Además y fundamentalmente, la sociedad ha de estar dispuesta y convencida de la trascendencia social de la docencia y, ha de proporcionarles incentivos y recursos financieros y humanos para fomentar su aprendizaje y su posterior desenvolvimiento profesional. **RM**



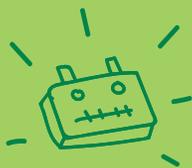
 <http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>

SET VEINTI UNO

Con Set Veintiuno aprenderás,
a programar un robot que hable inglés,
a crear tu propia startup, desarrollar un
videojuego o a producir música digital.



ACTIVAR



EXPERIMENTAR



PENSAR



COMUNICAR

Para que tus estudiantes
alcancen su potencial
como profesionales,
ciudadanos y personas.

setveintiuno.com

 **SANTILLANA**

Competencias docentes, tecnología y mejora pedagógica: la perspectiva de la UNESCO

CENTRAL
INTERNACIONAL



Francesc Pedró

Es Máster en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/competencias-docentes-tecnologia-y-mejora-pedagogica>

Los cambios sociales y económicos exigen, cada vez más, una educación centrada en el desarrollo de las competencias, lo cual supone un desafío para la reforma de la educación. La tecnología juega un papel instrumental en este proceso a condición de que los docentes cuenten, a su vez, con las competencias técnico-pedagógicas necesarias. Uno de los modelos más utilizados para describir estas competencias es el de la UNESCO, que enfatiza la necesidad de desarrollar competencias docentes para el uso pedagógico de la tecnología que sean acordes con las necesidades y características del propio contexto.

Se ha dicho y repetido hasta la saciedad que si un profesor de finales del siglo XIX entrara hoy en un aula se encontraría con que la mayoría de las cosas le serían muy familiares: la tiza y la pizarra, los pupitres o los libros de texto resultan tan comunes ahora como entonces. Sin embargo, no son muchos quienes parecen darse cuenta de que este mismo profesor decimonónico se sorprendería por las demandas de los currículos de hoy. Por ejemplo, hace apenas un siglo se esperaba de los alumnos de secundaria poco más que fueran capaces de recitar textos famosos, relatar hechos científicos simples y resolver problemas aritméticos básicos. En Europa, por ejemplo, los sistemas estaban diseñados para que menos del 4% de los alumnos aprendieran álgebra antes de completar la escuela secundaria.

Pero hoy en día nuestras escuelas han evolucionado mucho y, por lo menos, en el terreno de las expectativas, se han revolucionado y esto es lo que dejaría fuera de juego a un docente decimonónico: la ambición universal es que todos los alumnos de secundaria sean capaces de leer y comprender una gran variedad de textos, en lugar de limitarse a memorizar unos pocos sin entenderlos, y que lleguen a ser competentes en la resolución de problemas de matemáticas, incluyendo por ejemplo álgebra, y mucho más: que apliquen la racionalidad científica a cualquier cuestión que se les plantee. Cada vez será más imprescindible aprender a navegar críticamente a través de grandes cantidades de información, a dominar el cálculo, a resolver problemas en equipo y a comunicar apropiadamente para participar plenamente en una sociedad cada día más tecnológica. Así, aunque las herramientas básicas del aula (pizarras y libros) que dan forma a cómo el aprendizaje se lleva a cabo parece que no hayan cambiado mucho en el último siglo, las demandas sobre lo que deben aprender los alumnos sí que han evolucionado drásticamente: ya no basta con saber cosas, sino que hay que saber ponerlas en juego para realizar tareas complejas de forma eficiente.

El tránsito de la escuela del siglo XX al siglo XXI se está saldando con un progresivo cambio pedagógico: del énfasis en el aprendizaje de contenidos a un enfoque centrado en el desarrollo de competencias. La idea fundamental que resume el cambio pedagógico que emerge es que **el concepto de la enseñanza como mera transmisión de contenidos debe dejar paso a nuevas metodologías que**

posibiliten el desarrollo de las competencias de los alumnos para operar sobre los contenidos. La definición más clara de competencia es la de un conjunto de capacidades o desempeños que integran conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos ponen en juego en contextos específicos para un propósito determinado. En este sentido, la pregunta fundamental del *currículum* no es qué saben los alumnos, sino, preferentemente, qué son capaces de hacer con lo que saben. Esto no significa para nada la renuncia al valor del contenido sino, más bien, su afirmación como sustrato necesario para el desarrollo de las competencias: ¿Se puede comunicar correctamente sin conocer las reglas básicas de ortografía y sintaxis? ¿Se puede resolver un problema científico complejo sin haber memorizado en algún momento las tablas de multiplicar? ¿Se puede analizar la amenaza que nuestro modelo de desarrollo ciernen sobre el medioambiente sin conocer la diferencia entre un ácido y una base? En definitiva, sin dominio del contenido no puede haber un buen desarrollo competencial.

Inmediatamente surge la pregunta de cómo deberían ser los docentes para poder asumir este nuevo mandato. La pregunta tiene mucho que ver con las competencias profesionales de los docentes. Ya no basta con que conozcan los contenidos a impartir



porque su labor se ha vuelto muchísimo más compleja: ahora tienen que saber cómo conseguir que los alumnos desarrollen competencias complejas. Dicho de otro modo, **el pilar fundamental de la calidad educativa son las competencias profesionales docentes**: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa. Existe, por consiguiente, un creciente consenso acerca de que, para satisfacer las demandas derivadas de este cambio pedagógico, es necesario repensar cómo los profesores diseñan y ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ayudarles a poner en práctica esa nueva visión. En América Latina, como en otros lugares, el debate se centra ahora en la identificación y la puesta en práctica de las reformas más apropiadas para dar salida a estas mayores exigencias en los currículos, la formación del profesorado, la evaluación de los alumnos, la gestión y la administración, la arquitectura escolar y su equipamiento tecnológico.

A medida que el desarrollo económico avanza y la riqueza crece, tanto muchos Gobiernos como titulares de centros tienen mayor disponibilidad e interés por las aplicaciones tecnológicas, los contenidos digitales y los equipamientos que los soportan.



Sin embargo, da mucho que pensar que en el pasado innovaciones en la tecnología de los medios de comunicación, como la radio, la televisión, el cine y el video, tan solo tuvieron efectos aislados y marginales sobre qué y cómo aprenden los alumnos en la escuela, a pesar de su revolucionario potencial educativo. Del mismo modo, a pesar de que hoy la tecnología digital es una fuerza omnipresente y poderosa, tanto en la sociedad, empezando por los propios alumnos, como en la economía, también es cierto que es cara, conlleva riesgos de mal uso y, al final, puede acabar teniendo tan solo efectos marginales sobre la calidad de la educación. ¿Cómo garantizar, entonces, que el equipamiento tecnológico de la escuela se transforme en una ventana de oportunidad? ¿Cómo evitar que se transforme en una fuente de problemas adicionales en lugar de ser una herramienta imprescindible?

Para conseguirlo es preciso contar, por lo menos, con tres condiciones básicas. La primera es un liderazgo pedagógico convencido de que la tecnología puede ser instrumental para el cambio pedagógico y el tránsito hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de las competencias. La segunda es contar con unas condiciones apropiadas, tanto en términos de conectividad y equipamiento como, muy particularmente, de aplicaciones y contenidos que respondan a las ne-

cesidades del proyecto pedagógico de la escuela. Y la tercera condición, que es la crítica, es que el profesorado cuente con las competencias profesionales adecuadas para sacar partido de las oportunidades que la tecnología ofrece.

¿Y cuáles serían estas competencias? La UNESCO desarrolló en 2008, y luego actualizó sucesivamente unos estándares de competencias docentes para el uso pedagógico de la tecnología que permiten una aproximación gradual a esta transformación. La síntesis de esta aproximación se ofrece en el recuadro siguiente. El atractivo de este marco de competencias reside en que es progresivo y atiende a objetivos cada vez de mayor complejidad en función de las metas que cada país o cada centro escolar decida perseguir en ejercicio de su particular contexto y necesidades. Además, los tres distintos niveles se superponen y complementan entre sí.

En un primer nivel muy básico (**Alfabetización digital o Adquisición de nociones básicas de TIC**), las competencias docentes requeridas tienen que ver con la alfabetización digital, es decir, qué competencias deberían desarrollar los docentes para poder contribuir a la alfabetización digital de los alumnos. A pesar de que a simple vista se pueda pensar que los alumnos de hoy ya llegan a la escuela completamente alfabetizados digitalmente, es un hecho que las destrezas digitales que desarrollan por sí solos están casi exclusivamente relacionadas con sus necesidades de comunicación, socialización y entretenimiento. Falta de las competencias adecuadas, en lugar de nativos digitales tienen el riesgo de convertirse en huérfanos digitales que no saben cómo distinguir una página web que contiene información falseada de una fuente creíble, o que no entienden lo que el plagio significa y por qué empobrece a las personas. En este primer nivel se trata, pues, de competencias docentes relacionadas con la enseñanza acerca de la tecnología y su uso.

Síntesis del marco de competencias de los docentes en materia de TIC según la UNESCO (2008)

a. **Nivel 1: Alfabetización digital o Adquisición de nociones básicas de TIC** para incrementar la capacidad de los alumnos, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tec-

nologías tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica. Implica poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología.

* **Nivel de competencia del docente:** Manejo básico de la tecnología haciendo uso de recursos digitales que guían al alumno en su aprendizaje, herramientas de productividad, multimedia, búsqueda de información en Internet y comunicación con redes sociales. *Utilizar la tecnología como herramienta de productividad, gestión y ejercitación.*

* **Impacto:** Cambios de primer orden, desarrollo de competencias digitales enfocadas al manejo de información y uso básico de la tecnología.

b. **Nivel 2: Profundización del conocimiento** para aumentar la capacidad de alumnos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales y relacionados con medioambiente, seguridad alimentaria, salud y solución de conflictos.

* **Nivel de competencia del docente:** Uso de metodologías y tecnologías más sofisticadas como simuladores, organizadores gráficos, buscadores temáticos o herramientas de colaboración, donde el docente actúa como guía y administrador de proyectos de aprendizaje que integren problemas reales. *Resolver problemas con el uso de la tecnología.*

* **Impacto:** Cambios de segundo orden que demandan modificaciones en el currículo para hacer hincapié en la comprensión de conocimientos escolares y en su aplicación tanto a problemas del mundo real, como a la pedagogía.

c. **Nivel 3: Generación de conocimiento** para aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de alumnos, ciudadanos y trabajadores dedicados a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea.

* **Nivel de competencia del docente:** Uso generalizado de la tecnología para apoyar a los alumnos que crean productos de conocimiento y que están dedicados a planificar y gestionar

sus propios objetivos y actividades. Programación, robótica. *Crear con Tecnología*.

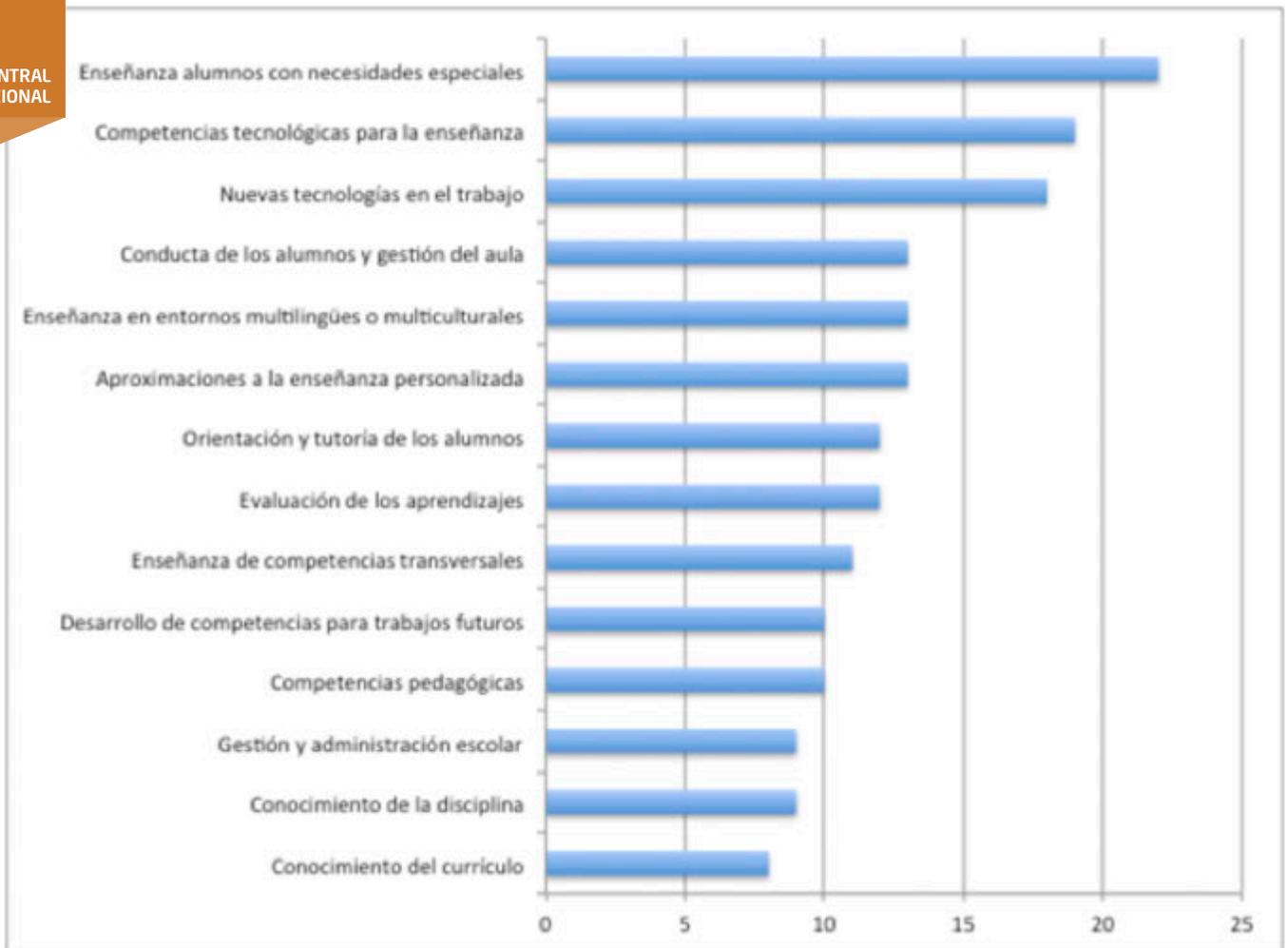
- * **Impacto:** Las repercusiones de este nivel implican cambios en los planes de estudios, que van mucho más allá del simple conocimiento de las asignaturas escolares e integran explícitamente competencias indispensables para el siglo XXI necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente). En este caso, la escuela fomenta el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

En un segundo nivel de mayor complejidad (**Profundización del conocimiento**) las competencias docentes se orientan a la utilización de la tecnología para promover un aprendizaje de mayor calidad. Estas competencias son de naturaleza técnico-pedagógica puesto que giran alrededor de la idea de que determinados usos de la tecnología, de los contenidos y de las aplicaciones digitales, pueden conducir a mejores resultados de aprendizaje. En este segundo nivel de competencias se busca aprovechar la tecnología para enseñar y aprender mejor utilizándola para fomentar, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos. Es difícil desligar en este nivel lo que es una profundización en las competencias pedagógicas de lo que es, estrictamente hablando, competencias tecnológicas. Lo que importa es que se intenta optimizar el potencial de la tecnología para llevar a cabo un proyecto pedagógico más consistente con el énfasis en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Finalmente, el tercer nivel (**Generación de conocimiento**) apunta a unas competencias profesionales docentes que permitan la promoción de un aprendizaje centrado en el alumno en el que él mismo construye su propio conocimiento, junto a otros, investigando con la tecnología. Este último nivel supone una verdadera transformación pedagógica que se traduce en demandas de competencias docentes que son, en muchos casos, totalmente innovadoras como, por ejemplo, la gestión del aprendizaje individualizado para dar salida a ritmos y necesidades distintas o la evaluación del trabajo en equipo.

Lo que emerge de este recorrido es que no se puede improvisar la formación y el apoyo a los docentes que requieren el desarrollo de estas competencias. Si bien es verdad que se ha invertido mucho en la formación docente, resultan muy ilustrativos los resultados del Programa TALIS de la OCDE que investiga, entre otras cosas, las necesidades de formación y desarrollo profesional que los docentes (secundaria inferior) perciben como todavía no atendidas adecuadamente. El gráfico de la página siguiente acredita que, incluso en algunos de los países más avanzados, la segunda y la tercera área que los docentes consideran menos bien atendidas por los programas de formación permanente tienen que ver con la tecnología. En efecto, se trata en primer lugar, de las competencias para el uso pedagógico de la tecnología y, en segundo lugar, el uso de la tecnología en el propio lugar de trabajo —por ejemplo, para la gestión de los materiales o administrativa del aula.





Fuente: Base de datos
TALIS de la OCDE, 2017.

Necesidades de desarrollo profesional, por orden de prioridad, de los docentes (2012)

¿Cómo se llega a dar salida a las necesidades de desarrollo de las competencias docentes para promover un uso pedagógico transformador de la tecnología?, esto requiere probablemente una aproximación gradual e incrementalista, con el epicentro en las mismas aulas en las que los docentes trabajan. El cambio pedagógico no puede concebirse bajo una misma fórmula universal para todos, sino que es indispensable que se reconozcan cuáles son las expectativas que tienen los docentes frente a estas herramientas, y de la mano de ellos mismos, se pueda establecer una ruta metodológica clara en la que puedan practicar sus propias ideas, en el que se les acompañe a reflexionar sobre los obstáculos a los que se enfrentan, y a que afiancen sus logros, en más actividades que le impliquen un reto constante por mejorarse a sí mismos. No es fácil para ningún profesional, singularmente cuando la disponibili-

dad de tiempo es limitada, cambiar radicalmente sus prácticas. Es muy posible que sea preferible empezar por familiarizarse con soluciones tecnológicas que resuelven problemas inmediatos, lo cual conferirá oportunidades de descubrir qué es lo que podría venir después. Sería, en definitiva, una aproximación en círculos concéntricos, ampliando poco a poco los límites de la confortabilidad, exigiéndose un poco más cada vez. Sin embargo, nada de esto será posible si no se establecen entornos de trabajo proclives al cambio promovidos por un liderazgo escolar fuertemente comprometido con la transformación de la escuela. **RM**



SANTILLANA **COMPARTIR**

Santillana Compartir es un sistema de gestión pedagógica que le apuesta a la innovación educativa para **mejorar los ambientes de aprendizaje y la inmersión en la cultura digital**. Para ello ha seguido cuatro focos claves como guía en el camino de la transformación:

1 ESTUDIANTE COMPETENTE
COMO CENTRO DEL APRENDIZAJE

2 AMBIENTE DIGITAL
ENRIQUECIDO

3 ALCANCE A TODA LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

4 EVALUACIÓN DIGITAL
PARA EL APRENDIZAJE



CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co



@santillana_Col



/santillana.colombia



santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - soporte@santillanacompartir.com.co



La magia de educar con pertinencia y competencias



Jaime Fernando Rodríguez Rocha

Ingeniero Industrial -
Universidad Javeriana.
Postgrado Administración de
Empresas - Universidad del
Rosario y Operación Bursátil
- CESA / Incolda. Consultor y
conferencista en actividades
administrativas, financieras,
comerciales y operacionales del
sector financiero, académico,
empresarial y solidario.

Cambios culturales, tecnológicos y sociales requieren una adaptación que impacte positivamente la sociedad. Qué hacer, para qué y cómo; es fundamental para no quedar fuera de contexto con la realidad del entorno. La educación es el medio para dinamizar estos fenómenos y los educadores, debidamente formados, los ejecutores.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/la-magia-de-educar-con-pertinencia-y-competencias>

El entorno: el influenciador obligado

Actualmente vivimos cambios permanentes en todos los niveles. Estos se dan en cualquier lugar del planeta e impactan de alguna manera, nuestro entorno cercano e influyen de cierto modo en el diario vivir de cada uno de nosotros. Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación hacen que estas transformaciones se conozcan, implementen y afecten, en mayor o menor

escala, la cultura de todos los países. Desde luego este impacto se da y refleja en las personas. La rapidez con que llegue y la distorsión con que se apropie el conocimiento y el impacto de las mismas, puede causar beneficios o problemas. Este fenómeno se maximiza o minimiza de manera positiva o negativa, en la medida en que la educación logre empoderar a las personas de los conocimientos.

El entorno de la educación

En la economía del conocimiento es de todos conocido la importancia de la educación, como elemento de crecimiento a nivel personal, académico y laboral de todos y cada uno de los ciudadanos colombianos. Esta debe ser de calidad, entendida como la pertinencia del conocimiento transmitido que permita su articulación con el sector real de la economía y la sociedad, que dote a los educandos de competencias del saber y del ser; para ser mejores seres humanos, que sean más felices, motivados al emprendimiento y creación de nuevas e innovadoras formas de hacer las cosas. Todo basado en un saber que se actualice y mejore de manera permanente.

Desde la primera infancia hasta alcanzar la media y luego ir a la superior, todas estas etapas educativas deben ser armónicas, equilibradas y complementarias entre sí para no dejar vacíos que limiten una educación integral y adecuada. Estos insumos o bases para poder aprender, adquirir y crear conocimiento, se reciben desde la primera infancia y se posicionan de mejor manera si las personas

reciben afecto, alimentación y la correspondiente motivación desde etapas tempranas. Más tarde, no se adquieren de igual manera.

Una buena educación da al país un desarrollo social y económico acorde a las necesidades de la actual globalización y circunstancias.

Existe una permanente búsqueda en el mejoramiento de la calidad de la educación escolar por parte del Gobierno, los educadores, los padres de familia y los empresarios con el fin de obtener un cambio y mejoramiento social y económico.

Es el momento para que las organizaciones educativas asuman el reto de liderar la creación de la sociedad que queremos tener y de proponer el modelo educativo para lograrlo.

Por lo anterior, los animo a ser parte de las personas que hacemos que las cosas pasen y no solo de aquellas que ven las cosas pasar.

¿Para qué educar?

Sin duda alguna el principal objetivo de la educación es “educar para la vida”. El dar a las personas conocimientos, capacidades, habilidades, calidades y cualidades, es sin duda la mejor forma de empoderar a las personas para que busquen una vida feliz, digna y autónoma. Permite a las empresas, como medios de producción y fuentes de trabajo, no solo tener un capital físico y el cambio tecnológico como factores de crecimiento económico (Solow, 1956) sino que existan otros elementos, los cuales motivan la creación de *capital humano*

como factor de producción, crecimiento social y económico (Becker, 1993).

El trabajo es uno de los fines fundamentales de la educación al dotar de capacidades y competencias a las personas para que puedan tener una vida y un empleo mediante el cual puedan realizarse y recibir un ingreso digno para su manutención y el de su familia. Mediante el trabajo efectuado, desarrollan y ejecutan su misión ante la sociedad y al mismo tiempo se integran a ella.

¿Qué tipo de educación es la requerida?

Es necesaria una educación de calidad que contenga los elementos demandados por el entorno y la formación en competencias que necesitan los estudiantes para ser personas de bien, felices y dotadas de capacidades y habilidades que les permitan desempeñarse durante la vida de manera adecuada social, laboral y personalmente.

Es importante entender la diferencia entre *educar*, *enseñar* e *instruir* (Machean, 2011), para así identificar las diferentes formas de transferir conocimiento.

El **enseñar** le transmite a una persona conocimientos, saberes, ideas o experiencias que esta no tiene, con el objetivo de que las comprenda y haga uso de ellas. Este se realiza de acuerdo a normas y principios establecidos como son: el modelo pedagógico, el *syllabus*, plan de estudios, etc. en el colegio, los institutos y la universidad.

El **educar** comprende el desarrollo de facultades morales e intelectuales de una persona para que aprenda a **ser** (integridad), a **estar** (interrelaciones) como competencias generales, a **hacer** (me-

todologías), **saber** (conocimientos) y **emprender** (ejecución) como competencias específicas (Bogatyzis, Goleman, & McKee, 2002). Todas las anteriores como saberes esenciales que pretenden dar a la persona una formación integral, enseñarle a vivir, sobrevivir y a convivir con los demás. Los ejecutores de esta labor son: la familia en la casa, en la empresa y la sociedad principalmente mediante el ejemplo.

El **instruir** comprende la transferencia de un saber especializado que abarque solo un campo del conocimiento para que sea aplicado de manera inmediata, puntual y repetitiva haciendo énfasis en el hacer. Esta labor la ejecutan los institutos técnicos y las instituciones de educación continuada.

Lo anterior nos lleva a concluir que debemos *enseñar, educar e instruir* simultáneamente.

¿Quiénes son los **responsables de efectuar estas actividades formativas**?

Sin duda alguna son los educadores y existen diferentes tipos: los padres o tutores en casa, los profesores en la escuela; y en otro nivel, los líderes, los amigos, los personajes reconocidos, etc.

La definición de *educador* indica que es aquella persona que ejerce acciones de educar, por lo cual está muy vinculada a los maestros de colegios, institutos y universidades quienes transfieren capacidades intelectuales y morales en una persona.

¿Qué tipo de educadores son los requeridos?

Las personas encargadas de la ejecución de las acciones y actividades mencionadas son los funcionarios del colegio de los diferentes niveles y áreas quienes, según sus funciones, deben poseer las competencias requeridas.

El tema educativo, conlleva a que los educadores tengan las habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos que les permitan acompañar a los alumnos, ya sea, mediante labores pedagógicas o desempeñando cargos directivos relacionados con la gestión de la entidad.

Estas aptitudes a su vez generan en los educadores comportamientos valiosos que transmiten a sus alumnos. Se trata de establecer procesos de aprendizaje mutuo entre educador y estudiante, funda-

mental para crear relaciones entre ellos. Estas relaciones conducen a un mejor aprovechamiento por parte del alumno de todos los elementos recibidos del educador, además de incrementar sus capacidades relacionales con los demás.

Los espacios libres dan la oportunidad al educador de conocer al estudiante y su forma de ser; cómo aprende, qué le interesa, cómo desarrolla y aplica sus diferentes inteligencias múltiples y así, facilitar los procesos educativos, en particular, en la relación entre alumno y educador (Gardner, 2008).

Se requieren educadores con competencias necesarias para el siglo XXI que formen jóvenes para el futuro.

Diferencia entre habilidad, destreza y competencia

Aquellas personas que tienen la **habilidad** para desarrollar algo muestran la capacidad de hacerlo correctamente y generalmente con facilidad. Usualmente, se debe a que poseen cierta aptitud física.

La repetición, experiencia y habilidad para realizar determinadas actividades, otorgan a las personas

una **destreza** que les permite hacerlo más fácil y rápidamente, de manera mecánica e incluso inconsciente.

La **competencia** implica tener la habilidad, la aptitud, el talento, los valores y el saber necesarios para desarrollar algo.

Competencias del educador del siglo XXI

El siglo XXI ha traído cambios importantes en la vida de las personas, que exigen que la educación también evolucione, dejando atrás la simple transmisión de conocimientos para ser repetidos por los

estudiantes. Hoy es necesario que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan encarar los retos de un mundo globalizado de manera cambiante y con capacidad para hacer un uso



acertado de los conocimientos y así contribuir a la construcción de una sociedad más igualitaria y respetuosa, basada en comprensión, tolerancia y aceptación de la diferencia y la diversidad.

Por esto es fundamental que los educadores del siglo XXI cuenten con las competencias educacionales, personales y administrativas que permitan enfrentar los retos de la globalización haciendo instituciones más competitivas, productivas y sostenibles en el tiempo.

Existen múltiples formas de clasificar las competencias. Aquellas que todos debemos tener definidas como las básicas, otras llamadas **transversales**, son las comunes a varias ocupaciones permitiendo el desempeño en diferentes disciplinas, y otras que van de acuerdo con las necesidades puntuales de las personas y se conocen como **específicas o especiales**.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo realizado en el año 1999 por parte de la OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – plasmado en el documento *Defining and Selecting Key Competences* (OCDE, 2001), las competencias básicas se establecen y definen de acuerdo con la fijación de algunos requisitos previos (Gimeno Sa-

cristán, 2008). Estos requisitos se agrupan en tres categorías generales de competencias:

- * Interactuar en grupos heterogéneos. Para desarrollar y crear competencias relacionales con otros, cooperar, manejar y resolver problemas conjuntamente.
- * Actuar de manera autónoma. Creando y desarrollando habilidades para ejecutar proyectos independientemente.
- * Utilizar recursos de manera interactiva. El manejo del lenguaje, símbolos y el manejo de la información y la tecnología.

Otras clasificaciones menos técnicas indican el objeto de las habilidades esperadas. Entre ellas, la que las agrupa en *habilidades duras y blandas*. Las **habilidades duras**, son aquellas obtenidas mediante el conocimiento adquirido académicamente en programas de educación formal e informal, a diferencia de las habilidades blandas, que se relacionan con los valores, actitudes, carácter y la personalidad. Entre estas últimas se encuentran las comunicativas, colaborativas, trabajo en equipo, interdisciplinariedad y en general los valores especialmente los de respeto y ética.



Cómo lograr una mejor educación

Una educación de calidad tiene diferentes visiones y posiciones. Demanda ciertas capacidades, habilidades y competencias de los educadores para que los estudiantes se apropien del conocimiento y de las habilidades blandas mencionadas. Posteriormente se definen objetivos, estrategias y tácticas para alcanzar lo deseado. La calidad es un concepto integral y dinámico adaptable a las realidades del mundo y las necesidades del entorno. No debe limitarse a aspectos de rendimiento académico sino que debe incorporar la trasmisión de competencias que formen un mejor ser humano.

Otro elemento importante a conseguir es el fortalecimiento y empoderamiento de competencias laborales y personales en los educadores aportando estas al mejoramiento de la competitividad en todas las áreas funcionales de la institución como son: la administrativa, la financiera, la comercial y la operativa. Esto conducirá a la sostenibilidad de la institución.

El mejoramiento de la educación, y en especial la calidad de la misma es un proceso permanente y complejo en el cual debe armonizarse con todos los actores o grupos de interés.

Sistema educativo requerido

En los colegios, deben formarse estudiantes con las competencias y el conocimiento requerido para un mundo globalizado y no limitarse solo a dar información para memorizar y luego olvidar. Deben formarse estudiantes con competencias en comprensión de lectura, razonamiento lógico,

creatividad, innovación, autonomía, manejo de tecnologías, etc.

Los sistemas o métodos de evaluación deben ser pertinentes y validar si los estudiantes se apropian y se empoderan de las destrezas, conocimientos y

habilidades deseadas para ser aplicadas posteriormente.

Personas sin valores hacen sociedades que no tienen sentido. Sin duda alguna, la base de la sociedad es la familia y es desde allí donde se conforma esta. Podemos recordar frases tan importantes y mencionadas como la que dice: “La familia es base de la sociedad y el lugar donde las personas aprenden por vez primera los valores que les guían durante toda su vida” (Juan Pablo II).

Permanentemente somos condicionados a actuar y ser, de acuerdo a parámetros establecidos por alguna instancia. Sin embargo esto coarta de alguna manera nuestra libertad de ser y de actuar libremente de manera responsable y reflexiva. Es impo-

tante mantener esa independencia, la cual se puede lograr mediante el “floreamiento de la mente”, esto implica el cultivo de esta, del corazón y del cuerpo de manera integral (Krishnamurti, 2007).

Luego, de acuerdo a los deseos y posibilidades de cada persona, podrá ir a la formación laboral donde se dotará al estudiante de capacidades y competencias que le permitirán ejecutar un trabajo de manera más competente y calificada.

Aquellos que quieran y cuenten con los medios económicos podrán acceder a la educación terciaria universitaria, tecnológica o técnica profesional en las instituciones respectivas y en algunos casos enlazarse para efectuar ciclos propedéuticos o continuos.

El modelo funcional a ejecutar

La educación, al igual que cualquier sector económico, requiere de transformaciones permanentes y uno de ellos es ajustar sus acciones de manera conjunta e interinstitucional para lo cual se propone el modelo de la Triple Hélice (Etzkowitz,

2002). Este modelo espiral de innovación expresa la relación Academia-Empresa-Estado/AEE como iguales independientes, pero que se articulan para capitalizar el conocimiento y recursos de cada uno de manera aplicada.

Instituciones educativas con mentalidad y estructura empresarial

El cobrar, promocionar o divulgar productos o servicios sociales básicos (salud, educación, bienestar...) es percibido como una acción mercantilista y calificadas las entidades que lo hacen como tales y con ánimo de lucro. Sin embargo, toda organización debe ser sostenible económica, social y ambientalmente en el tiempo o caso contrario, desaparece. Esta es la principal razón para que su administración y gestión se ejecute usando criterios y teorías ad-

ministrativas utilizadas en cualquier empresa y las cuales son generadoras de valor. Todas las empresas tienen áreas funcionales administrativas, financieras, comerciales y de operación. Cada una debe interrelacionarse con las otras a fin de tener un desarrollo armónico.

Es así como utilizando una *planeación estratégica*, mediante cualquiera de las metodologías vigentes, fija un derrotero o rumbo claro a seguir. Este proceso contempla la fijación de objetivos a conseguir en un período, fijación de estrategias, tácticas y metas, así como un responsable para su ejecución.

En resumen, el objetivo de los educadores del siglo XXI es formar hombres integrales, responsables y honestos, los cuales tengan un desarrollo adecuado de su inteligencia mediante el empoderamiento del conocimiento para su posterior aplicación en la sociedad y beneficio de la misma. Para el logro de esto los educadores deben contar con las competencias requeridas; ya sea para impartir conocimiento y valores a los estudiantes o para ejercer actividades de gestión en la institución educativa. **RM**



ESPECIAL Maestros inolvidables

¡GRACIAS
PROFE!

Esta sección está dedicada a todos aquellos seres humanos que día a día contribuyen a la formación de la niñez y la juventud del siglo XXI, aportando sus experiencias, conocimientos y compromiso invaluable.

Es un homenaje a aquellos maestros que han dejado una huella imborrable en la vida de algunos personajes destacados del país y que han contribuido a forjar su historia. En la presente edición especial de Ruta Maestra, un expresidente, una ministra, un científico, un escritor y un periodista, entre otros, se unen para expresar su admiración a los docentes que más recuerdan y su mensaje de felicitación a quienes se dedican a esta noble labor.

Es así como Belisario Antonio Betancur, expresidente de Colombia; Yaneth Giha Tovar, Ministra de Educación Nacional; Manuel Elkin Patarroyo, científico e inmunólogo; Celso Román, poeta y escritor; y Darío Arizmendi, periodista, resaltan la labor docente y reconocen su importante aporte para el presente y el futuro de Colombia.

¡Gracias Profe!

¡GRACIAS
PROFE!

EL ángel vegetal



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/el-angel-vegetal>

A los docentes colombianos.

La escuela, de pisos de tierra, techo de paja y paredes de cañabrava aplastada, era tan dulce como Misiá Rosario, la única maestra. Era arriba en la montaña sin carretera, ni luz eléctrica, pero con mucha patria. La casa éramos nosotros mismos. La maestra enseñaba bondad y citología. La maestra también florecía, como en la mente de los jóvenes y en sus padres florece el saber de los docentes.

Así hacíamos nuestras vidas, con transfondos de quimera. La mía comenzó al salir del monte, por entre el incendio de los fundamentalismos propios y ajenos. Los cuales me obligaron a desbordar las talladuras de la arriería familiar, con la alfabetización recibida todavía en la niñez, de arrieros semianalfabetas a la luz de una vela de sebo, en fondas camineras y lascivas.

Lo que estoy narrando no pudo existir, es tan insólito: lo inventó León de Greiff en el "Romance de Ramón Antigua", para que yo lo escribiera, simulando ser un campesino, como si no lo fuera. Al imaginario niño inteligente, le agregaban aureolas macheteras heredadas que lo malquistaban a priori. Me tocó crecer, por tanto, en mitad de la violencia de entonces, que nos aplicaban y que aplicábamos. Era un diario caminar por atajos de delirio. Montescos y capuletos, sin saberlo. Y yo, de cinco años, detrás de la quimera del conocimiento, que me enseñó a buscar Misiá Rosario Rivera, a quien le debo mi letra barroca y el encuentro "pata al suelo", con mi duende: el conocimiento. O con mi ángel de la montaña, es decir, con mi ángel vegetal: Misiá Rosario.



**Belisario
Betancur**



Experiencias pedagógicas con participación activa de los estudiantes para vivir en democracia



XXIII PREMIO
Santillana
DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
2017



Fundación Santillana
para Iberoamérica

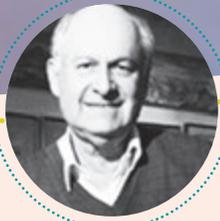


MINEDUCACIÓN

www.premiosantillana.com.co

Premiación: 19 de octubre
de 2017 en Bogotá.

Mis Maestras



**Manuel Elkin
Patarroyo**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/mis-maestras>

Yo no tuve una maestra, realmente tuve muchas maestras y maestros que con su cariño, paciencia y bondad sembraron en mí las bases de su conocimiento, el amor por la verdad y el placer del descubrimiento.

Tal vez la que más recuerdo es a mi madre, Ana Julia Murillo de Patarroyo, maestra de profesión (había adelantado sus estudios de magisterio en la escuela Normal de Ibagué) quien sembró en sus hijos el gusto por las matemáticas.

La recuerdo en ese pequeño almacén localizado en el parque principal de nuestro pueblito del sur del Tolima, Ataco, en donde junto con su marido el sargento de la policía Manuel Patarroyo Leyva habían

organizado su hogar. Por las noches, en el mostrador de la tienda y en una forma muy divertida con palitos y bolitas nos enseñaba los números, la suma, la resta, la multiplicación, la división y jugábamos y jugábamos a sumar, restar, multiplicar y dividir de memoria sin utilizar ningún instrumento, papel o lápiz. Tal vez por esa forma lúdica y divertida de aprender es que me fue siempre tan bien en matemáticas, aun sin instrumentos, ya que todavía muchas de las operaciones matemáticas continué haciéndolas de memoria.

Mi tía Lola Patarroyo (prima hermana de mi padre), maestra también de profesión, corazón y oficio con dos perritos imantados y otros juegos como animalitos desarmables, esqueletos de

plástico y un sinnúmero de historietas fue quien me introdujo en el mundo de las ciencias. Fue ella quien me regaló los primeros fascículos de la serie Billiken (Bill y Kent) quienes en términos y lenguajes sencillos explicaban para los niños los secretos y el poder de las ciencias.

La esposa de mi tío Luis Ángel Murillo, Alicia Ospina, también maestra de escuela graduada en la Normal de Ibagué, me enseñó las letras y el placer de la lectura de pequeñas cosas que luego mi padre Manuel se encargó de nutrir alimentando mi curiosidad con innumerables cuentos, cómics o revistas sobre las vidas de Luis Pasteur, Armauer Hansen, Robert Koch, Ronald Ross que después se convirtieron en mis ídolos y luego, al proporcionarme series de libros y libros y libros sobre ciencias biológicas que yo ansiosamente solicitaba, marcaron para siempre el derrotero de mi vida.

Mi madre siempre nos ponía de paradigma y ejemplo a su hermano, el tío Alfonso, quien recién cumplidos los 21 años de edad se había graduado de médico en la Universidad Nacional de Colombia, cuando la medicina eran 7 años de estudio. Había ingresado justo al cumplir los 15 años. Era un paradigma para emular.

Así pues crecí en un ambiente familiar de maestras que forjaron mis sueños, metas, ilusiones y un núcleo familiar con principios, valores y actitudes que luego me permitieron ser lo que mis sueños, objetivos y propósitos me dictaran. Nos inculcaron la disciplina para el estudio, el trabajo y el pensamiento y cada uno de nosotros tenía su pupitre propio donde guardaba sus útiles escolares y hacía sus tareas (Ver fotografía p. 38). Siempre con un ansia de saber, conocer, descubrir para poder ayudar más y mejor a nuestros semejantes.

En el Ataco, éramos un pequeño grupo de párvulos, de aproximadamente la misma edad, que asistíamos a la Escuela pública “Martin Pomala”. Muchas veces faltábamos a clase y como no había carros en el pueblo (salvo el bus de línea que salía para Girardot e Ibagué a las 5:00 a. m. y regresaba a las 7:00 p. m. y uno o dos camiones), todo el pueblo era para nosotros, para trepar a los árboles y bajar mangos, guayabas, icacos, guamas, nadar en las quebradas, jugar al trompo, la rueda, las canicas, enlazar caballos o burros y todos trepados en el pobre animal, hacerlo correr o trotar por todos los potreros del

pueblo hasta lograr nuestro cansancio. Yo era un potro salvaje, libre como el viento.

Allí aprendí lo que es la libertad y su precio. Todo ese sueño terminó a mis 10 años en un tenebroso diciembre cuando por esa estúpida guerra fratricida llamada “la Violencia” quisieron atentar contra la vida de mi padre y de un momento, en menos de dos días, terminamos como desplazados en Girardot.

Girardot ya era una ciudad de más de 50.000 habitantes, muchos carros, trajín, turistas y mucha gente. Una metrópoli para lo que mi pequeño mundo conocía e imaginaba. Tomó un poco de tiempo pero los girardoteños nos acogieron con una generosidad y un cariño que nunca podremos compensar ni parar de agradecer.

Fui matriculado en 3.º de primaria en el famosísimo Colegio Santander, de Don Pedro Páramo, forjador de generaciones y de ciudadanos de bien, en donde mi primer maestro, don Neftali Lozano, se encargó de ponerme al día en el conocimiento de la biología, las matemáticas, el castellano, etc. La verdad es que iba puntualmente a clase porque me fascinaba su hija Rosalba quien también asistía al colegio en el mismo curso. Don Heli Santacoloma Camacho me hizo fascinarme por la geografía describiéndonos mundos que nunca había visto pero que de memoria conocía. Don Augusto Lerma nos enseñó la historia de los griegos, las guerras púnicas y muchas batallas que libraron guerreros reales, invencibles, que inflamaban nuestras mentes juveniles.

Fui desde el principio el mejor estudiante del colegio Santander y por eso quise batirme en conocimientos con el mejor estudiante del recién inaugurado colegio oficial Atanasio Girardot y para ello solicité mi traslado a escondidas de mis padres. Era un duelo que esperaba toda la ciudad pues los colegios competían intensamente en justas académicas y deportivas. Los primeros meses fueron un martirio pues en el primero (febrero) quedé en el puesto 21 de 30, pero a partir de mayo la contienda se puso igual siempre alternándonos el primer puesto. Es una lástima pero Germán Rodríguez el mejor estudiante de mi curso y del colegio Atanasio Girardot tuvo que, por razones económicas, retirarse en septiembre de ese año. Se competía leal y agradablemente, sin violencias, ni agresiones. ¡Cuánto ha cambiado el mundo!



En este colegio mis maestros fueron: el negro Nicolás de Tolentino Mosquera, quien me retaba con los trabajos de trigonometría y cálculo, pero yo ya traía las ventajas matemáticas que me había enseñado mi madre. Agapito Alfaro fue quien orientó a mi padre para que me comprara los libros de química que luego me permitieron sentar las bases de lo que luego convertí en mi proyecto de vida: el de las vacunas químicamente producidas.

Pero tal vez a quien más debo en ciencias biológicas (anatomía, biología, bioquímica, etc.) fue a don Víctor Romero Rincón. Malinterpreté sus exigencias y retos académicos que siempre me imponía (por sugerencia de mi padre) y con un grupo de compañeros del último año adelantamos una de las primeras huelgas estudiantiles de un colegio de provincia (Girardot, mayo de 1964) solicitando su retiro inmediato como rector. Esa huelga, que obviamente perdimos, hizo que casi todo 6.º de bachillerato de ese plantel tuviéramos que salir a buscar en otras ciudades (Neiva, Ibagué, Fusagasugá, etc.) donde terminar nuestro estudios pues era junio y había que graduarse de bachiller. Don Víctor en un acto de grandeza que no olvidaré jamás me acompañó junto con mi padre a buscar colegio en Bogotá. Luego de peregrinar por largo rato y rogar en los mejores colegios (¿lo sabrían luego?), Don José Max León fue el único, que a pesar de mi historial, decidió aceptarme en su colegio. Por eso cuando en 1965 en pleno auge revolucionario camilista ingresé a la Universidad Na-

cional de Colombia a estudiar medicina, ya sabía lo que eran las huelgas y su precio. Me dediqué de lleno a lo que siempre había querido hacer: ciencia.

Pero para mí mis grandes maestros fueron mis padres. ¡Qué principios!, ¡qué valores!, ¡qué coraje!, ¡qué templanza!, ¡qué actitudes! De sus 11 hijos, 10 somos profesionales y 8 de nosotros cursamos estudios de especialización o post-grado. Nos inculcaron el amor a la verdad y el placer que proporciona el conocimiento para poder servir a los demás, porque como siempre nos decían “si nadie conoce los designios de la Divina Providencia y nadie sabe para dónde va la Evolución entonces ayudémonos los unos a los otros que alguno se salvará”. A todos ellos les debo lo que soy y lo que he hecho y quiero públicamente reconocerlo y dar las gracias ¡Gracias maestros! RM

**A TODOS ELLOS
LES DEBO LO QUE SOY
Y LO QUE HE HECHO Y
QUIERO PÚBLICAMENTE
RECONOCERLO Y DAR LAS
GRACIAS
¡GRACIAS MAESTROS!**

Maestros que influenciaron mi vida

RM Ruta Maestra. ¿Cuál fue ese profesor o cuáles esos profesores que te inspiraron?

Me acuerdo de tres en particular. Uno que se llamaba Bernardo Izasa, era calvo, simpático, exigente. Pero ponía a los estudiantes a pensar distinto. Sacudía la mente, era un hombre que inspiraba valores, que los predicaba y los practicaba. Era consagrado, cumplidor de su deber, una persona... muchos estudiantes dirían que es muy duro, pero... sí era duro, era exigente, pero no arbitrario. Ponía metas, era un maestro ejemplar, casi nadie le decía en el colegio profesor, sino maestro, en el más amplio sentido de la palabra, porque es que en el pasado se celebraba el día del maestro, ahora creo que se celebra el día del educador, que es válido también, pero maestro si uno quisiera es una palabra muy bonita.

Bueno Jesús, maestro Jesús, de Galilea... pero maestro pueden ser los padres, algún compañero, entonces ese me impactó sobremanera.

Otro, Miguel de Garganta. Un español, adulto mayor, pero que tenía mucho recorrido en la vida, un hombre ilustrado. Me acuerdo que su clase tenía que ver con la salud, la fisiología, el conocimiento del cuerpo. En ese momento, delicado porque éramos adolescentes, sin embargo, lo hacía con un rigor científico, una claridad, con un sentido de la pedagogía, que hacía difícil lo que de suyo es complejo, en temas en ese momento inabordables como el de la sexualidad, por ejemplo.



**Darío
Arizmendi**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/maestros-que-influenciaron-mi-vida>

Y el tercero es un profesor de origen norteamericano, que hablaba perfectamente bien español, Frederic Whilhensen. Era altotote, con el pelo revolcado, tú desde que le veías la pinta decías este es un genio, este un... y evidentemente lo era. Él dictaba filosofía. Pero te la daba de tal manera que te hacía encariñar, te hacía coger gusto, era una filosofía..., él partía desde los griegos y desde los romanos, y aterrizaba en macrofilosofía, y lo que estaba pasando lo relacionaba con la geopolítica. Entonces eso a mí me dio una cantidad de luces y de orientaciones, y no había Internet... para nada, pero era tal su ilustración y tenía mucha experiencia y había trabajado en varios países. Esos tres en particular me marcaron.

RM ¿Qué tienen en común esos tres profesores?, ¿por qué los elegiste?

Primero porque los tres cumplían como con ese requisito..., primero eran idóneos, preparados, realmente eran personas ilustres en sus respectivas asignaturas. En segundo lugar, tenían un método de enseñar, y no enseñar de memoria sino enseñar a pensar que es lo que realmente tendría que hacer la educación. Porque para un contenido de una materia, de cualquiera, eso hoy más que nunca está en Internet y hay muchas aplicaciones, no es un tema de conocimiento solamente específico. No, es una... Hay que enseñar una actitud ante la vida, ante la sociedad y eso conlleva una serie de responsabilidades, de deberes. Pero los tres lo hacían sin que resultara aburrido. Para los estudiantes era otra manera realmente de ponerse en contacto con la vida y con el mundo y con otras experiencias, porque lamentablemente Colombia durante mucho tiempo fue un país muy provinciano, aún lo sigue siendo en muchas cosas, y entonces pensamos que el mundo se acaba en Colombia y en la frontera con Ecuador, con Venezuela y con Panamá. Ya sabemos que la globalización en la que estamos cada vez va ser mayor. Una idea global que ya se ha cumplido en un alto porcentaje, entonces ya somos ciudadanos del mundo y vivimos conectados y sabemos lo que pasa en Siria y cuántos murieron por armas químicas por un bombardeo como en estos días, y que por qué pasó lo que pasó en la elección presidencial de los Estados Unidos, etc. O sea, ya las preocupaciones trascienden el problema parroquial y Colombia durante muchos años fue muy parroquial y la enseñanza la hacía aburrida, *jarta*, pesada. Uno no quería ir al colegio sino a jugar o cosas por el estilo, pero no a aprender a pensar, y ellos me aportaron eso.

En ese sentido, yo veo o advierto una gran diferencia como la que hay en Colombia por las clases sociales, por las diferencias socioeconómicas, por la calidad. En Colombia hay enseñanza de primera, de segunda, de tercera y de cuarta y de quinta, infortunadamente. Pero no es educación universal, gratuita, igual para todos. No es verdad porque lamentablemente los docentes no están preparados, porque las condiciones económicas muchas veces no son las más adecuadas. También a ellos hay que empezar por abrirles la cabeza y la mente para que tengan una actitud diferente frente a las nuevas generaciones.

RM Un mensaje a los maestros.

(La de los maestros) Es la más noble de las profesiones pero, al mismo tiempo, en algunos casos muy incomprendida; en otros casos, con unos docentes que se han convertido más en líderes sindicales que en otra cosa, olvidando su papel fundamental. Yo no quiero decir que los profesores, los maestros, no luchan por su reivindicación económica y social, pero la factura no la pueden pagar ni los niños, ni los padres de familia, ni la sociedad. Cuántos paros de maestros hay en Colombia al año, eso bate récord en el mundo entero, y la única preocupación no es mejorar el nivel realmente de preparación, el nivel educativo general, sino obtener reivindicaciones económicas, por eso hacen los paros. En Chile hace nada, hace 4 años, empezó un movimiento de protesta y hubo huelga nacional, pero reclamando un mejor nivel educativo. Es otra filosofía, es más europea. Porque aquí, realmente en ese orden de ideas, aquí hay educación excelente y profesores maravillosos que se han formado en el exterior, que han tenido acceso a conocimientos mucho más especializados y más actualizados. Sobre todo, que no son anacrónicos. Pero esto aquí en todos los niveles, ya no son dos o tres clases socioeconómicas, no, aquí hay profesores de primera, de segunda, de tercera, de cuarta y de quinta. Ese *visionamiento* es de esos profesores que están en una condición menos valorada; que también ellos pongan de sí mismos un esfuerzo por superarse, por mejorar sus conocimientos, su relación con los alumnos, por entender que esta sociedad cambió y si los maestros no se ponen a la altura de las exigencias de la sociedad, la sociedad colombiana se va demorar muchos más años que otras para salir adelante. El nivel de los alumnos es tan alto como el nivel de sus maestros. **RM**



El poder de los maestros

Hablar de los maestros lleva necesariamente a recordar los tiempos de la infancia en el colegio. Muchas personas recuerdan con especial cariño algún maestro de los primeros años de escolaridad y si me hacen esa pregunta yo puedo contestar que la persona que marcó definitivamente mi camino hacia la literatura fue el profesor Rafael Aramendiz. Era un hombre alto –en la infancia los adultos son una suerte de gigantes para todo niño–, originario del Tolima, lo recuerdo siempre vestido impecablemente con trajes elegantes, camisas de almidonados cuellos blanquísimos, corbatas de seda y zapatos muy bien lustrados. Rodeado siempre de una fragancia de fresca loción de Agua de Colonia, cuando hablaba de los clásicos de la literatura mantenía su acento regional.

Hago memoria y vuelvo a los años en que el colegio era para mí un espacio más de sufrimiento que de alegría, pues yo tengo un defecto visual –un estrabismo divergente del ojo izquierdo– que me dificultaba calcular adecuadamente las distancias para agarrar cualquier objeto y eso significaba la casi total incapacidad deportiva para dominar en béisbol la captura de una bola, o encestar con una pelota de básquet o patear un balón de fútbol. Por esa razón mi refugio era la biblioteca. Allí encontré un espacio para que la imaginación volara con las alas de los libros, que son sus páginas abiertas.

El profesor Aramendiz había institucionalizado una tarea que para mí se convirtió en una especie

de ritual, pues bajo el título genérico de *Trabajo de composición: contar qué hice en vacaciones* yo tenía lo que consideraba una compensación a mi incompetencia atlética en los diversos campos de juego del colegio, ya que algunos de mis compañeros –que eran excelentes deportistas– entraban en profunda angustia cuando se trataba de escribir, que era lo que a mí me gustaba.

Yo tenía entendido que en esos tiempos las secretarías, los periodistas y los detectives llevaban una pequeña libreta en la cual tomaban notas de los casos que investigaban, algo así como los datos generales de primera mano, que después estructuraban una historia.

Registrar frases con rapidez era una especie de arte secreto, solo para iniciados como mi tía Gilmita Campos, quien dominaba la taquigrafía y era maravilloso ponerle retos como dictarle frases rápidamente para tratar de hacer que se equivocara; le decíamos por ejemplo: *ayersalldelcolegiomuycansadoporqueenlaclasedegimnasionohicieroncorrercomocaballos* y ella tomaba nota en una libreta de papel verde con líneas rojas y garabateaba una serie de signos, ilegibles para nosotros, que parecían escritos en árabe y que después, con aire triunfal leía repitiendo con exactitud: *ayer salí del colegio muy cansado porque en la clase de gimnasia nos hicieron correr como caballos*.



Celso Román



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/el-poder-de-los-maestros>

Pues yo, sin dominar el arte de la taquigrafía monté un pequeño *negocio literario* en el cual los principales clientes eran los estudiantes que no querían, o no podían, conectar palabras para escribir un texto para la famosa *Composición*. La cosa era sencilla y a la manera de un periodista hacía las preguntas claves:

1. ¿Dónde sucedieron los hechos? Respuesta: en una pequeña finca en tierra caliente, cerca del pueblito de Villeta.
2. ¿Quiénes estaban presentes? Respuesta: mi papá, mi mamá, mi hermanito, mi hermanita, la señora que nos ayuda en la cocina y yo.
3. ¿Qué hacían en ese lugar? Respuesta: nos bañábamos en un río pequeñito que pasaba por allí.
4. ¿Había árboles? Respuesta: sí, un naranjo con tres fruticas y un mango en cosecha.
5. ¿Había animales? Respuesta: un perrito flaco, un gato que dormía todo el día y un burrito que cargaba leña.

A partir de las preguntas y con esa información como materia prima, desarrollaba una composición complementada con dos ingredientes que aprendí a encontrar en la biblioteca del colegio: información e imaginación que volaba desbordada con las alas de los libros. Como era un asiduo lector de la *Enciclopedia Barsa*, una colección de numerosos tomos de lomo rojo, donde estaba el conocimiento del mundo en orden alfabético, yo tenía la firme convicción de que si era capaz de leerla toda, sin duda tendría la posibilidad de hablar de cualquier tema, literalmente desde la A de Amazonas hasta la Z de zorro, Zapata y zaguán.

Con esos antecedentes la pequeña finca de tierra caliente se convertía en la misteriosa zona tropical, ubicada entre el trópico de Cáncer y el trópico de Capricornio; el pequeño río se transformaba en el gran Amazonas; los dos arbolitos eran la selva tropical lluviosa; y los animales presentes eran ni más ni menos que la fauna amazónica.

La redacción quedaba así, con la salvedad de algunas reiteraciones propias de la ausencia de un estilo literario:

En estas vacaciones fuimos al gran río Amazonas con mi papá, mi mamá, mi hermanito, mi hermanita, la señora que nos ayuda en la cocina y yo. Llegamos al puerto de Leticia y nos subimos en una canoa con mi papá, mi mamá, mi hermanito, mi hermanita,

la señora que nos ayuda en la cocina y yo. Empezamos a remar y muy pronto estuvimos en esa inmensa extensión de agua que el conquistador Don Francisco de Orellana creyó que era un mar hasta que le dijo a uno de sus marineros:

- * “Probad el agua” y el hombre arrojó un balde amarrado con un lazo, lo sacó lleno y con un cucharón de palo se sirvió en una copa española. La saboreó y exclamó:
- * “¡Está dulce, Capitán!”
- * “¡Entonces este no es un mar sino un río!”, exclamó el conquistador.

Luego los atacaron unas mujeres guerreras que se les parecieron a las Amazonas de la antigua Grecia, y por eso lo llamaron la mar dulce o gran río de las Amazonas.

Estábamos en medio de tanta agua que por ningún lado se veía la silueta de las selvas en las orillas, cuando el agua alrededor de la canoa empezó a agitarse y salió el gran caimán negro del Amazonas, que era grandísimo como del largo de media cancha de básquet, pues yo sabía que los reptiles pueden crecer casi indefinidamente mientras tengan comida y como era grandísimo, con su cola partió la canoa y estábamos ahogándonos mi papá, mi mamá, mi hermanito, mi hermanita, la señora que nos ayuda en la cocina y yo, cuando a mí se me ocurrió quitarme el cinturón en medio del agua, sin pensar ni siquiera en que se me cayeran los pantalones, porque lo que hice fue amarrar la boca del caimán y me le monté encima. Yo era como uno de esos jinetes del lejano Oeste americano montando un potro salvaje y el caimán brincaba y saltaba del agua y como yo había visto el mapa del río sabía que habíamos pasado por Iquitos, Caballococha, Santa Rosa de Yavarí, Puerto Nariño, Tabatinga, Manaos y Belem do Pará, hasta llegar a la gran isla de Marajó en el delta del río donde su corriente entra al mar llevando tanta agua dulce que se mete cien kilómetros dentro del agua salada, y cuando llegamos allí, al puro borde del océano Atlántico, el caimán ya estaba mansito y yo pude volver con él y rescatar a mi papá, mi mamá, mi hermanito, mi hermanita, la señora que nos ayuda en la cocina y yo, que pasé unas deliciosas vacaciones en el Amazonas.

Y como yo tenía tantos compañeros que eran buenos deportistas pero negados para escribir, tuve que inventar muchas historias para las composiciones de las vacaciones, de manera que los niños de ese curso viajaron ese año al desierto de Gobi

en Asia, que recorrieron montados en dromedarios de dos jorobas, porque los que fueron al Sahara montaron en camellos de una sola joroba; otros fueron a explorar el Polo Norte y el Polo Sur. Algunos fueron en busca de naufragios en las cataratas del Niágara y en las de Iguazú, y hasta tesoros de piratas en los arrecifes del Mar Caribe. Eran tantos los que me pedían escribir redacciones, que tuve que enviar algunos a formidables viajes interplanetarios en Marte, Venus, Saturno, Urano Neptuno y Plutón, en los extremos de nuestro sistema solar.

Lo que yo jamás descubrí fue que muy pronto el profesor Aramendiz descubrió que el autor de todas esas composiciones era el mismo niño de imaginación desbordada, en otras palabras, él sabía que yo no sabía que él sabía y ahí fue donde yo pude evidenciar el poder de los maestros en su real dimensión.

Lo digo porque el profesor Aramendiz habría podido aparecer muy serio en la puerta del salón, imponiendo silencio solamente con su figura, pues los estudiantes tienen un sentido especial para detectar el estado de ánimo del maestro: boca rígida, tres líneas horizontales en la frente, dos líneas verticales en el entrecejo son suficientes para que los estudiantes interpreten el mensaje sin palabras: el profe está furioso y todos ocupan su pupitre sin musitar palabra alguna.

Mi maestro de español y literatura podría haber llegado con todas las tareas que yo le había hecho a mis compañeros, ponerlas encima del escritorio y golpearlo de un manotazo exclamando con un fuerte grito:

- * “¡Trampaaaaaaa...!”
- * Los papeles con las composiciones volarían en un remolino para descender nuevamente, en cámara lenta, mientras el profesor Aramendiz decía:
- * “¡Román, pase al frente!

Y en medio del silencio helado del salón solo se escucharían mis pasos temblorosos, mis rodillas claqueantes y yo quedaría en vergüenza delante de mis compañeros mientras el profesor profería su veredicto:

- * “¡He descubierto que usted hace trampa porque le hace las tareas a sus compañeros, y ya varios confesaron que le pagan cincuenta centavos por cada composición. Queda castigado con matrícula con-

dicional hasta que vengan sus padres a responder, porque lo vamos a expulsar del colegio!”.

Pero el profesor Aramendiz no dijo nada. No hubo castigo ni sanción, no hubo condena ni humillación pública.

Hoy, al cabo del tiempo, ahora que soy escritor, pienso que acaso el maestro pensó *ese niño del ojo estrábico, que tiene pocos amigos pero mucha imaginación y es un asiduo visitante de la biblioteca, tiene la semilla de la literatura, acaso como una compensación a sus carencias en el deporte. Merece ser apoyado.*

Ese es el mayor agradecimiento que le puedo dar a un docente como él, porque el verdadero maestro es ese ser humano que es capaz de descubrir en sus estudiantes lo que el sicólogo Howard Gardner llama *las inteligencias múltiples*, que no son otra cosa que los talentos con los cuales llegamos a la vida y que a veces en una educación que tiende a tratar a todos los niños como *a-lumnos* (seres ausentes de luz) y a nivelarlos a todos a la fuerza, a base de estándares impuestos, negando la expresión a quienes se salen de la norma, *a los que son diferentes.*

En este mes del maestro me gustaría decirle a los docentes que les agradezco de corazón el hecho de ser capaces de demostrar su verdadero poder protegiendo esas semillas de creatividad y talento que existen en todos los niños y que los maestros saben detectar, porque ese fue mi caso. Si con otro profesor hubiese llegado el castigo, seguramente yo jamás me habría atrevido a poner un lápiz sobre una hoja en blanco porque la autocensura y el miedo a la condena me habrían maniatado.

Por eso pienso y ya para concluir este manojito de recuerdos escolares, que si me fuera permitido retroceder el tiempo, mi consejo para mi mismo en el colegio sería buscar al profesor Aramendiz para agradecerle su generosidad –que cuando era niño por mi timidez no supe reconocer– porque él guardó mi secreto y sin que yo me diera cuenta, me recomendó lecturas, me sugirió seguir amando los libros, mantener en cuadernos y libretas todas las ideas que se me ocurrieran y especialmente me dio un consejo que he llevado siempre en mi corazón: *nunca, jamás, tenga miedo a la imaginación joven-cito, porque cada vez que uno abre un libro, es como si abriera la puerta hacia universos donde cualquier cosa puede pasar. En eso consiste la Literatura.* **RM**





Yaneth Giha Tovar

Economista de la Universidad de los Andes y especialista en Resolución de Conflictos. Tiene una Maestría en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana y una Maestría en Estudios de Guerra del King's College de Londres. Actualmente ministra de Educación.

Entrevista con la **ministra** de Educación

¿Cuál es el profesor que más recuerdas y por qué?

Sister Johana, la rectora de mi colegio, el Marymount de Barranquilla. *Sister Johana* me enseñó el sentido de la excelencia, el valor del servicio y el amor por Colombia. También que la disciplina y la perseverancia son indispensables para alcanzar nuestros sueños.

Este es un mensaje que le reitero a los niños y jóvenes cada vez que visito las regiones y las instituciones educativas del país: la disciplina y el esfuerzo son la fórmula para lograr lo que se propongan.

También quiero expresar a los maestros mi gratitud y admiración por la labor que cumplen y les recuerdo que ellos no solo son la columna vertebral de la calidad de la educación sino los principales inspiradores de sus alumnos.

¿Qué anécdotas recuerdas de tu tiempo en el colegio?

Recuerdo que por ser buena estudiante debía hablar, todos los lunes, frente a más de mil compañeros de bachillerato. Sentía muchos nervios, pero fue gracias a esa experiencia que perdí el temor de hablar en público.

Comprendí que uno siempre debe enfrentar sus propios miedos para desarrollar nuevas habilidades y fortalezas, tanto en lo profesional como en lo personal.

¿Para cuál docente sería tu mayor agradecimiento y por qué?

Sin duda, para mi profesor de álgebra de sexto y séptimo grados quien me enseñó a confiar en mí misma, a creer en mis propias capacidades.

¿Qué te gustaría decirle a los docentes en este mes del maestro?

Que tienen el trabajo más increíble de todos, la labor más importante, la de educar a los niños y jóvenes de Colombia. Que nunca olviden que son la inspiración de sus estudiantes, quienes los ayudan a confiar en sí mismos y los invitan a creer y trabajar para que hagan realidad sus sueños.

¿Si pudieras retroceder el tiempo, cuál sería tu consejo para ti misma en el colegio?

Repetiría el consejo que me dio mi madre cuando estaba en el colegio. Me dijo que las oportunidades son para quienes se han preparado para recibirlas y hoy soy una firme convencida de ello. Aquello que anhelamos no cae del cielo, sino que es fruto del esfuerzo, de la disciplina y la persistencia. **RM**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/entrevista-con-la-ministra-de-educacion>

Lectura digital: más allá de los dispositivos electrónicos

TENDENCIAS

Leer es construir de significado a partir del contenido de un texto, ya sea en papel o digital. Si bien, la lectura precisa distintas destrezas, de acuerdo con el soporte y los lenguajes implicados, el acto de leer sigue siendo una práctica dialógica, que exige un ejercicio crítico por parte del lector.

Hasta ahora el Libro Electrónico y yo somos buenos amigos, aunque de repente tenga que recordarle que un códice viejo como yo he existido desde hace cientos de años, y que no tengo planes inmediatos de extinguirme.
(El libro) John Agard, en Libro. Una autobiografía

La cultura escrita de la arcilla al pergamino y al papel

El acto de leer, como toda práctica cultural, se ha configurado históricamente. Sus modos de realización han estado determinados por factores tan básicos como la naturaleza de los tipos de textos que se leen, es decir, por la forma como estos se han producido y por los soportes que los han contenido, por las funciones que han cumplido, así como por los contextos en los que se han dado las prácticas lectoras. La lectura, entendida como la construcción de sentido a partir del contenido de un texto, ha cambiado su modo de realizarse a lo largo de la historia y los contextos en los que ha tenido lugar. Desde la lectura de textos escritos en tablillas de barro, cuyo origen data hacia principios del cuarto milenio antes de nuestra era (a. n. e.), por parte de la élite de “la burocracia

de los templos urbanos de lo que hoy es Iraq” (Lyons, 2011, p. 16), hasta la lectura cada día más popular en tabletas y otras pantallas digitales de la actualidad, la lectura ha representado tanto un ejercicio cognitivo en constante reto, una práctica sociocultural diversa, así como una oportunidad de desarrollo técnico y creativo en el terreno de la producción de textos.

La lectura ha estado, y sigue estando, ligada a la escritura, a la producción de textos y a la innovación de sus soportes. Y, de igual modo, como práctica cultural, ha estado estrechamente ligada a distintos propósitos y modos de acceder a los textos. En la Antigüedad, por ejemplo, los textos mesopotámicos en tablillas de arcilla con escri-



María Esther Pérez Fera



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/mas-alla-de-los-dispositivos-electronicos>

tura cuneiforme eran utilizados para “redactar contratos legales, hacer inscripciones a los dioses y componer relatos” y se ha conocido que hacia el segundo milenio a. n. e. “ya había escuelas de escribas que enseñaban el esotérico arte de la escritura” (Lyons, 2011, p. 16). Y desde entonces, otros usos de la escritura fueron la creación o registro de textos literarios, como mitos, himnos dedicados a los dioses e, incluso, bromas (Lyons, 2011), así como el poema épico más antiguo del que se tiene noticia, el *Poema de Gilgamesh*, el rey de la ciudad de Uruk que vivió proezas, pérdidas y fue guiado hasta los confines por su anhelo de inmortalidad. Es decir, desde la Antigüedad se han escrito y leído textos que tratan la experiencia humana en todas sus dimensiones.

Asimismo, durante la Antigüedad se dieron cambios en la producción escrita relacionados con la creación de alfabetos y de soportes. En Egipto, Grecia y Roma se utilizó el papiro. Más tarde, en la Edad Media, se probó con el pergamino y se introdujeron elementos en la elaboración de códices, como fue el extraordinario arte de la iluminación. Los copistas se especializaban en la transcripción de textos y los artistas en la ilustración de letras capitales e imágenes coloridas, así como en la compleja elaboración de tinturas; con lo cual, los textos comenzaron a comunicar a través de la palabra escrita y de las imágenes su importante carga simbólica. ¿Podríamos hablar de estos como los primeros textos multimodales? ¿Quiénes eran los lectores de estos textos y cómo eran sus prácticas letradas, entonces? Durante esos períodos, eran muy pocos quienes tenían acceso a textos escritos: por lo general se trataba personajes pertenecientes a los grupos de poder, religioso o político, y acaso a los miembros de las órdenes religiosas de los monasterios y conventos. Los manuscritos fueron durante largos siglos la manera de registrar y preservar la memoria y el conocimiento.

Modos de leer

Se sabe que la práctica de la lectura silenciosa, íntima e individual ha tenido lugar desde tiempos antiguos, aunque de modo poco frecuente. Hay algunas obras en las que se representa a personajes de las tradiciones griega y latina leyendo silenciosamente, como la escultura *El joven Aristóteles* (384-322 a. C.) leyendo un pergamino sentado cómoda y despreocupadamente, hecha por Charles Degeorge; una pintura de Virgilio (70-19 a. C.)

leyendo con asombro, de Ludger Tom Ring -el anciano-, (Münster, 1496-1547); y la representación de Marco Tulio Cicerón (106-43 a. C.), el retórico, prosista y orador romano, como un concentrado niño lector (en un lienzo de 1464, de Vincenzo Foppa, pintor renacentista italiano). Sin embargo, la oralización de textos tienen un largo recorrido que alcanza nuestros días.

La primera revolución que transformó la cultura escrita fue la invención en el siglo XV de la imprenta de tipos móviles, de Johannes Gutenberg (1400-1468, Maguncia, Alemania). Hacia el año de 1480 contaban con imprenta 110 ciudades europeas y veinte años más tarde, en 1500, su número se había duplicado. Algunos libros se ilustraban con grabados y comenzó a extenderse su difusión y comercialización. El número de personas que sabían leer era muy reducido aún, no obstante, había más personas que conocían textos escritos, gracias a la práctica de la lectura en voz alta compartida. Al respecto, Margit Frenk (2005) refiere que en el mundo hispano había muchas personas analfabetas, a quienes llama “lectores-oidores”, que conocían una buena cantidad de textos escritos gracias a haberlos escuchado leer en voz de quienes sabían hacerlo, en sitios públicos, como plazas, tabernas y conventos, entre otros. La autora habla de “la di-



fusión de la escritura a través de la voz humana”, si bien, revisa esta práctica esencialmente en contextos de la Edad Media y los Siglos de Oro, los hallazgos que documenta en su obra, *Entre la voz y el silencio. La lectura en los tiempos de Cervantes*, dan pie para revisar y reflexionar sobre las referencias a la lectura social, en voz alta y a cargo de un lector, que a la vez tenía la función de mediador entre los textos y los varios lectores oyentes.

La reproducción en serie de los libros impresos durante los siglos XVI al XIX dio pie a la consolidación de la lectura silenciosa, pero aún coexistió con la práctica de lectura colectivas, públicas, en voz alta hasta entrado el siglo XIX. Es destacable, por ejemplo, en este último siglo referido, la instauración de lecturas en voz alta para los trabajadores de las fábricas tabacaleras en Cuba, que instauró Saturnino Martínez, fabricante él mismo de cigarros y poeta, quien al darse cuenta de que solo el 15% de los trabajadores sabía leer, buscó lectores voluntarios para leer durante las jornadas de trabajo. En 1866, El Fígaro fue la primera fábrica donde se llevó a cabo esta práctica, en la cual los trabajadores prefirieron elegir a uno de sus compañeros para que fuera el lector y entre todos se hicieron cargo de pagar su salario.

Esta iniciativa fue tan exitosa que la práctica de lectura en voz alta se extendió a otras fábricas. Se leía, entre otros, el periódico *La Aurora*, fundado por el propio Saturnino Martínez, publicación que incluía artículos políticos, de divulgación científica y literatura; así como libros de historia, novelas y colecciones de poesía. En “El lector de tabaquería” (publicado en el sitio de Internet *EcuRed*), se menciona que: “La influencia de la lectura [en voz alta] fue tan arrolladora, que algunas de las marcas más famosas de habanos cubanos, creados a partir de esa época, fueron nombradas según los títulos o personajes de la literatura que se leía en las fábricas”. Con el tiempo y el contexto de lucha independentista cubano estas lecturas públicas fueron consideradas “subversivas”, por lo que se prohibieron. No obstante, en 1869 resurgieron en los Estados Unidos, a cargo de trabajadores que emigraron a ese país, llevando consigo la convicción de que el lector público era necesario para todos los trabajadores. Más tarde, las lecturas en voz alta se reinstalaron en las tabacaleras de la isla y continúan llevándose a cabo hasta el día de hoy.

¿Cuál es el impacto que puede tener la lectura en voz alta compartida en la actualidad? ¿La lectura en soportes digitales puede darnos la oportunidad de seguir haciendo lectura social, lectura solidaria?

Del texto a los hipertextos

El Diccionario de la Real Academia Española destaca el origen de la palabra “texto”, proveniente del latín *textus*, que significa “propia­mente ‘trama’, ‘tejido’”; y señala que un texto es un “Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”. Esta es una definición que pondera la naturaleza lingüística de la idea de texto y que no la limita a la palabra escrita, sino que incorpora la palabra viva. Sin embargo, me parece interesante atender el origen etimológico que se refiere a que un texto es una ‘trama’, un ‘tejido’, porque esta idea sirve para visualizar los textos digitales, a los que nos referiremos en este escrito, como entramados de elementos sígnicos que bien pueden pertenecer a distintos códigos, además del lingüístico.

Así mismo, para hablar de la lectura digital, me resulta necesario hacer una formulación sobre lo que es la lectura en un sentido más amplio que la que se refiere a los textos lingüísticos, por lo que invito a pensar la lectura como actividad cognitiva y como práctica sociocultural, históricamente determina-





da, mediante la cual un sujeto accede al contenido de un texto como “portador de significado” (Lotman, 1982) para construir sentido. Esta construcción de sentido que permite la lectura implica necesariamente un acto dialógico y una interacción entre el texto como un portador de significado y el sujeto lector como un receptor activo que pone en juego su conocimiento previo y su experiencia, es decir, su horizonte lector, sociocultural e histórico y que, a partir de estos componentes, elabora un sentido provocado por el texto que lee.

Para aclarar, reitero la necesidad de una idea que conciba por texto una unidad de sentido y significado que se configura a partir de diversos lenguajes o códigos específicos. Para ello, me resulta útil pensar en la definición que hace Yuri Lotman (1982) cuando señala que un texto es un “portador de significado” (p. 69) y un conjunto sógnico coherente que porta un significado integral.

Lotman se refiere al “lenguaje del arte” así como a otros “lenguajes de comunicaciones sociales”, distintos del lenguaje de las palabras, entre los cuales están los lenguajes escénicos, cinematográfico, icónico, musical... los cuales tienen la capacidad de configurar textos, a partir del conjunto articulado de signos que los constituyen, y que organi-

zados de manera coherente permiten componer textos específicos, como portadores de significado, susceptibles de la lectura que puedan hacer de ellos los receptores o destinatarios.

Si seguimos esta premisa: un texto es un portador de significado, que puede estar configurado a partir de un conjunto sógnico determinado, podemos extender esta noción de texto hacia los textos digitales como portadores de significado con mayor complejidad, debida esta, por una parte, a la vinculación del texto principal con otros textos a los que se puede acceder a través de hipervínculos; así como a su configuración a partir de la integración de distintos lenguajes o sistemas de códigos. No me refiero aquí a los textos digitalizados que conservan su naturaleza textual (lingüística) y únicamente cambian de soporte, sino a la diversidad de textos configurados con distintos lenguajes integrados, también llamados hipertextuales y, en su caso, multimodales.

Los textos digitales multimodales se componen a su vez de diversos textos configurados en distintos lenguajes, como pueden ser imágenes fijas o en movimiento (animaciones, video, fragmentos de películas), sonido o música, efectos de color y luz, además de textos escritos, los cuales pueden tener movimiento, aparecer a través de hipervínculos, incluso producirse en el proceso de lectura mediante la activación de ventanas emergentes para la escritura por parte del lector.

G. P. Landow (1992), citado por Mendoza (2013, pp. 10-11), señala que un hipertexto es un «texto compuesto de bloques de palabras (o imágenes) vinculadas electrónicamente por múltiples trayectos, cadenas o senderos en un final abierto, en una textualidad perpetuamente inacabada, descrito en términos [de] *vínculo, nodo, red, web y trayectos*».

En tanto que la hipertextualidad es una cualidad de los textos convencionales que consiste en la conexión de un texto con otros textos de los cuales se deriva o son su punto de partida. En el contexto de los soportes digitales, la hipertextualidad consiste en la vinculación de textos diversos y de distinto orden, a través de enlaces y conexiones llamadas hipervínculos. Por ejemplo, un texto digital escrito puede contener hipervínculos similares a los que podemos hallar en textos escritos en papel, y que cumplen distintas funciones, entre las más frecuentes se hallan:

- * Glosario, para aclarar el significado de una palabra.
- * Cápsulas con información de contexto de uso de términos y expresiones.
- * Datos sobre alusiones y citas.
- * Información para ampliar el tratamiento sobre un concepto, autor, tema.

Así como otros hipervínculos de mayor alcance, que conectan con:

- * Sitios o páginas de Internet.
- * Otros textos extensos que complementan o se relacionan temáticamente con algún tópico tratado en el texto que se está leyendo.
- * Videos, películas, galerías de fotos, música, etc.
- * Aplicaciones o redes, entre otros.

Además, es muy posible que en estos otros textos a los que se accede a través de los hipervínculos se encuentren otros hipervínculos con funciones parecidas a las descritas y que pueden conducir el camino del lector hacia otros derroteros que, si bien, pueden abrir muchas posibilidades de acceder a mayor información, también pueden llevarle por senderos que lo alejen de su propósito de búsqueda.

La lectura hipertextual de textos digitales exige de lo que varios autores denominan “alfabetización digital” (Gutiérrez Marín, 2003; Mendoza, 2012) o “literacidad digital” (Cassany, 2006), entendida esta como las “prácticas de comprensión de escritos” que incluyen, conocer tanto el código escrito como los géneros discursivos, los roles del autor y el lector, los valores y las representaciones sociales, entre otros aspectos (pp. 38-39); así como el desarrollo de habilidades cognitivas para la construcción de sentido a partir de la lectura digital. Para Gutiérrez Marín (2003) más allá de entender la alfabetización digital como el mero aprendizaje técnico sobre el uso de los dispositivos electrónicos, se requiere formar lectores y escritores que puedan comprender, interpretar y construir sentido a partir de los textos que leen en soportes digitales, y que sean capaces de leer críticamente dichos textos, que aprendan a construir conocimiento con base en la información a la que acceden, y que aprendan a utilizar sus lecturas y escrituras digitales para la transformación del mundo en un lugar mejor para todos.



Para este autor, el acceso a grandes cantidades de información, algo que sin duda permite Internet, no es equivalente en lo absoluto al acceso al conocimiento. De hecho, para Gutiérrez Marín, la construcción de conocimiento exige que los lectores de textos digitales desarrollen habilidades de lectura tanto analógica como digital. Y esto requiere aprender a interactuar con los textos a partir de propósitos de lectura prefigurados de acuerdo con el tipo de texto que se va a leer. Además, es necesario tener en cuenta que es distinta la lectura y la recepción de textos literarios que la de textos informativos, como lo es la lectura de textos lineales lingüísticos que de textos multimodales; y es imprescindible aprender a leer hipertextos sin sucumbir en el viaje.

Por su parte, Mendoza (2012) señala que la lectura hipertextual (nos obliga a revisar “si el lector es o no capaz de controlar su propia trayectoria” de búsqueda y lectura “en la red o en los espacios del hipertexto digital y su relación con la lectura lineal”. En relación con la lectura de hipertextos, este autor puntualiza:

Un hipertexto es un texto complejo porque, con frecuencia, su textualidad y/o multimodalidad dependen de las claves inter-/hipertextuales, presentes en la modalidad digital y de papel. El hipertexto digital resulta ser una textualidad inabarcable, un docuverso; se ha dicho que este tipo de hipertexto resulta no tener fin, ni un específico principio, ni tampoco una secuenciación única para su lectura lineal” (p. 9)



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>

Es por ello que, la lectura digital implica un mayor reto cognitivo y crítico a la hora de enfrentarse a un texto ya sea hipertextual o multimodal, sobre todo en o que se refiere a textos con contenidos informativos, de divulgación científica e histórica, entre otros, puesto que exige del lector una mayor capacidad para localizar y seleccionar, para contrastar e integrar información; para generar aprendizajes o nuevos saberes basados en el procesamiento de la información y los datos que se deriven de la búsqueda y los hallazgos. Y es tarea de los educadores llevar a cabo, en primer lugar, su propia alfabetización digital, hacerse cargo de su formación como lectores y escritores de hipertextos y de textos multimodales. Aprender a utilizar los lenguajes diversos y configurar sus propios textos digitales, para que tengan mayor posibilidad de mediar entre sus alumnos y los soportes electrónicos para lograr, para sí mismos y para ellos, la práctica de la lectura como construcción de sentido, como medio para construir aprendizajes, como fuente de recepción estética y como insumo formativo de la persona y de su sentido crítico, solidario y creativo.

Por último, vale el esfuerzo, y el gozo, pensar que uno de los poderes de la lectura (tanto analógica como digital), como parte del proceso formativo del ser, es la construcción de la subjetividad (se dice que también somos lo que leemos), así como la posibilidad de construir conciencia de otredad y sentido de alteridad. Logros que no se dan sin una mediación educativa y cultural comprometida y consciente, a través de prácticas de lectura social, donde se pongan en común las diversas lecturas que hacen los distintos lectores y sus hallazgos, y que esto tenga lugar en ambientes de construcción de comunidades dialógicas, democráticas y solidarias.

La lectura digital poco tiene que ver con el uso de redes sociales en Internet, para lo cual, los alumnos y alumnas no requieren alfabetización alguna, pues son expertos en teclear a toda velocidad, en usar las aplicaciones para hacer fotos, animaciones y videos impresionantes, para estar conectados y en comunicación continua con sus amigos. Ahora lo que toca es ayudar su alfabetización digital para su formación como lectores y escritores críticos y creativos, y para que aprendan a construir conocimiento y nuevos saberes con el uso de hipertextos y textos multimodales, así como con el uso de las herramientas digitales a su alcance. **RM**



Soy loqueleo



www.loqueleo.santillana.com

Porque leer es una forma de ser.

El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.

loqueleo

INVITADO
ESPECIAL



Harvard International Review



Fernando M. Reimers

Profesor de educación internacional de la escuela de postgrados en educación de la Universidad de Harvard.

Fernando Reimers sobre la educación internacional.

Análisis y estudio global y comparativo para el avance, el desarrollo, la colaboración y una enseñanza y aprendizaje efectivos

Alison W. Steinbach entrevistó a Fernando Reimers acerca de su trayectoria, así como también sobre la evolución de la "educación internacional". Ellos discutieron respecto a los logros importantes alcanzados en este campo, las tareas claves que se avecinan y las posibles ganancias de estudiar la educación en un nivel multinacional, colaborativo y enfocado en los estudiantes.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/harvar-international-review>

Alison W. Steinbach. Quizás podrías comenzar describiendo tu trayectoria. ¿Cómo llegaste a la Escuela de Posgrados de Educación de Harvard (HGSE)?

Fernando Reimers. Llegué a la HGSE como resultado de una serie de circunstancias inesperadas. Nací en Venezuela de padres inmigrantes que tenían una firme creencia en que la educación era la clave para el progreso. Ninguno de mis padres había ido a la universidad y yo no tenía planes de ir a la universidad hasta mi tercer año de secundaria. Ese año, el gobierno de Venezuela lanzó una iniciativa ambiciosa: el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia Humana. Al leer acerca de las iniciativas para ayudar a que las personas desarrollaran sus talentos al igual que dos libros escritos por el Ministro Luis Alberto Machado se despertó mi interés en adelantar una carrera en educación. Uno de esos libros, *La Revolución de la Inteligencia*, exponía que los talentos de las personas se desarrollan como resultado de la oportunidad. El otro, *El Derecho a Ser Inteligente*, discutía que es obligación de un estado democrático crear las condiciones para que las personas desarrollen sus talentos. Decidí, al leer esos libros, que enfocaría mis energías en tratar de crear condiciones de modo que las personas pudieran desarrollar sus talentos. Asistí a la Universidad Central de Venezuela y apenas me gradué, me contrataron como profesor en el Departamento de Psicología Experimental. Durante mi época de estudiante de pregrado, vine a la Escuela de Verano de Harvard para aprender inglés. En Harvard, conocí al profesor B.F. Skinner en el Departamento de Psicología, cuyo trabajo yo venía siguiendo desde Venezuela, así como también conocí al profesor Terry Tivnan de la Escuela de Postgrado en Educación de Harvard, quien me sugirió considerar venir a Harvard a seguir mis estudios de postgrado. También me enamoré de la Biblioteca Widener de Harvard. Esa visita aumentó la posibilidad de venir a Harvard a estudiar mi postgrado. Como profesor universitario en Venezuela, estuve estudiando cómo aumentar la creatividad de los niños en los preescolares, y este trabajo me despertó el interés por escalar programas innovadores que me condujeron a seguir estudios doctorales en planeación educativa y política social en la HGSE.

Siendo estudiante de postgrado, me invitaron a trabajar para el Instituto Harvard de Desarrollo Internacional (HIID, por sus siglas en inglés), un centro universitario interdisciplinario que brindaba

asesoría a gobiernos extranjeros para promover el desarrollo. Trabajé en un proyecto grande de investigación relacionado con educación básica en países en vías de desarrollo. Trabajé para el HIID por ocho años una vez me gradué, haciendo investigación en efectividad escolar en Paquistán, Egipto, Jordania y varios países de América Latina. Luego trabajé como Especialista en Educación para el Banco Mundial, y posteriormente regresé a Harvard para unirme al profesorado de la HGSE. Mi trayectoria profesional está muy distante de lo que había planeado en el pregrado, e incluso en el postgrado, aunque el objetivo en el que he tratado de avanzar —ayudar a crear las condiciones que permitan que las personas desarrollen sus talentos— es el objetivo que se cristalizó para mí cuando decidí ir a la universidad.

AWS. ¿Qué es lo que más te gusta de Harvard? ¿Qué es lo que menos te gusta?

FR. Principalmente disfruto a los estudiantes y a mis colegas y demás miembros de la facultad. Me gusta que Harvard es una comunidad muy ética, movida por propósitos nobles, y por profundas raíces históricas. Es es fuente continua de inspiración saber que somos una pequeña parte de una institución cuyo impacto se expande a través de los siglos, en el pasado y en el futuro. En términos de lo que menos me gusta, diría que el ocasional lentitud en lograr cambios en la institución.





AWS. Tu principal interés académico se centra en la educación internacional. ¿Qué involucra específicamente el estudio de la “educación internacional” y cómo te interesaste inicialmente en este campo?

FR. La educación internacional se desenvuelve en dos dominios relacionados: 1) el estudio comparativo de la educación, y 2) el estudio de la educación con el propósito de promover el desarrollo y avance de la educación en los países en vías de desarrollo donde vive el 90% de las personas jóvenes del mundo. Mis intereses originales se basan en trabajar en el avance del desarrollo de la educación en Venezuela (el segunda acepción del término “educación internacional”). El curso de mi vida y educación ampliaron mi interés a los condiciones educativas en diversos países, también, así como trabajar en una variedad de naciones moldeó mi interés en la educación comparativa, ayudándome a descubrir el poder del análisis comparativo para informar las políticas y las reformas.

AWS. Tú eres el director del Programa de Política Educativa Internacional de Harvard así como también diriges la Iniciativa Innovadora en Educación Global. ¿Cuáles son las misiones y los propósitos de estos programas?

FR. Uno de los primeros proyectos que emprendí al unirme al cuerpo profesoral de la HGSE fue dise-

ñar un nuevo programa en educación internacional que preparara individuos interesados en liderar reformas a los sistemas educativos alrededor del mundo, con el propósito de educar bien a todos los niños. Hoy más de 700 egresados del Programa de Política Internacional conducen programas alrededor del mundo para expandir la oportunidad educativa y asegurar que la educación que reciben los niños es relevante. Aprendo mucho de mantenerme en contacto con ex-estudiantes a quienes visito a menudo durante mis viajes al igual que muchos de ellos que regresan a visitarnos.

La Iniciativa Innovadora en Educación Global es una creación más reciente. Es una consorcio de instituciones en ocho países alrededor del mundo con el objetivo común de discernir cómo preparar mejor a los estudiantes con las competencias que ellos necesitarán para llegar a ser arquitectos de su propia vida y miembros contribuyentes de sus comunidades. Nosotros llevamos a cabo investigaciones comparativas aplicadas para tener luces en cómo apoyar mejor a las escuelas públicas para ofrecer educación relevante en cuanto a las exigencias que los estudiantes encontrarán en sus vidas. Apoyamos y participamos en la investigación y los diálogos de políticas con las instituciones líderes, con el objetivo de transformar la educación de modo que empodere a los estudiantes. Nosotros desarrollamos programas que pueden ayudar a aumentar el impacto de los hallazgos de nuestras investigaciones. En nuestro más reciente libro, *Enseñanza y Aprendizaje para el Siglo XXI*, se analiza en qué formas la educación pública ayuda a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias en nuestra época. Otro libro reciente, *Quince Cartas sobre la Educación en Singapur*, presenta las lecciones aprendidas por un grupo de educadores de Massachusetts, quienes discutieron con sus colegas de Singapur cómo apoyar una enseñanza y aprendizajes efectivos.

AWS. Has escrito acerca de la “competencia global” que los estudiantes necesitarán para navegar en la vida en el siglo XXI. ¿A qué te refieres con eso?

FR. El desarrollo de las tecnologías de telecomunicación y de computación en las últimas tres décadas ha transformado las formas en las que producimos bienes y servicios y participamos en la sociedad, dando como resultado que las interacciones entre las personas de diversos orígenes culturales y nacionales se hayan intensificado. Este proceso se

llama globalización. La competencia global y el cosmopolitanismo son formas de saber al tiempo que son planes y habilidades para entender este proceso, y para que uno mismo tenga sentido en un mundo cada vez más interdependiente, y en las que uno escoge comprometerse con el mundo en formas en las cuales se avanza en la sostenibilidad y la paz mundial. Una forma avanzada de competencia global, por ejemplo, ayudaría a que una persona entendiera que existen retos globales que enfrentamos, y que enfrentar esos retos requerirá la colaboración con individuos más allá de las fronteras nacionales, y que incluirían la inclinación y la capacidad para resolverlos en forma conjunta. Yo le llamo a esta etapa ciudadanía global.

Mis colegas y yo hemos publicado recientemente un libro titulado *Empoderando a los Ciudadanos Globales*, el cual explica por qué es crucial educar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales. El libro ofrece un plan de estudios de preescolar a grado 12, diseñado para ayudar a desarrollar en los estudiantes ese cosmopolitanismo y compromiso para mejorar el mundo.

AWS. También lideras el Grupo de Reflexión Anual sobre Educación Global en Harvard. ¿Cuáles son los objetivos de esas sesiones?

FR. El Grupo de Reflexión Anual sobre Educación Global es una plataforma que reúne a líderes en educación comprometidos con el avance de la ciudadanía global, de modo que podamos aprender uno del otro, hacer que el campo avance, proyectarnos a más colegas y estudiantes, y finalmente, permitir que más estudiantes tengan la oportunidad de convertirse en ciudadanos globales empoderados.

AWS. ¿Cuáles, dirías tú, son algunos de los temas más importantes en educación internacional?

FR. En los últimos setenta años, desde que la educación fue incluida como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la humanidad ha experimentado una “revolución silenciosa”. Esta revolución nos llevó de ser una especie en la cual la mayoría de sus miembros no tenían ningún nivel de escolaridad a una sociedad donde la mayoría de nuestros jóvenes pasan un período significativo de sus vidas en la escuela. Este es un logro notable. Nosotros ahora le brindamos a casi todos los niños la oportunidad para que aprendan intencionalmente lo que la generación ante-

rior considera que debe preservarse, y lo que nosotros creemos que les ayudará a mejorar el mundo.

Los desafíos más importantes que debemos resolver se basan sobre los logros de esta revolución silenciosa. Lo primero de este trabajo es brindar el acceso a los niños que deberían estar en la escuela, pero que no lo están —alrededor de 60 millones de niños, la mayoría niñas, y la mayoría de ellos pobres, que viven en zonas afectadas por conflictos o marginados socialmente de alguna otra manera—. El segundo es asegurar que la enorme inversión de tiempo y recursos que los niños, sus familias y las sociedades hacen para brindarles una educación se use de tal manera que realmente empodere a los estudiantes, y que permita que estos se vuelvan forjadores de su propio camino y, a la vez, se preocupen por sus comunidades, con la capacidad de asociarse con los demás para mejorar el mundo. Esto significa que tenemos que asegurarnos de que la educación sea relevante, y que los profesores y las escuelas sean efectivos.

De estos dos imperativos se desprende el reto de la preparación de los docentes. Que la escuela logre tener éxito en empoderar a sus estudiantes es ampliamente dependiente de cuán expertos son sus maestros. Descifrar cómo construir la profesión docente del siglo XXI es un asunto crucial en la educación global.

AWS. ¿Qué se puede ganar al estudiar la educación desde una perspectiva internacional? ¿Cómo puede el estudio de la educación internacional ser útil para los profesores y la escolaridad en los Estados Unidos?

FR. Aprendemos de las comparaciones, y el mundo es un laboratorio mucho más rico de práctica educativa que cualquier distrito escolar, o incluso que todos los Estados Unidos. No es factible entender cómo la educación hace la diferencia en una persona o una sociedad estudiando solamente las jurisdicciones donde todas las personas asisten a la escuela, y es difícil imaginar cómo construir un sistema que apoye una docencia de alta calidad mirando a un lugar donde las dimensiones de tal sistema son invariables.

El estudio comparativo de la educación comenzó con la creación de los primeros sistemas de educación pública de la Revolución francesa, y se intensificaron en el siglo 20 con la formalización del

campo de la educación comparativa. La creación de la educación pública en los Estados Unidos se benefició de las observaciones hechas por John Quincy Adams con respecto al sistema educativo de Silesia, una región de Europa Central en lo que hoy es Polonia, en sus *Cartas de Silesia*, y del análisis de Horace Mann de los sistemas educativos de Alemania y Francia. Gran parte de la revolución silenciosa que ha expandido el acceso a la escuela a la mayoría de los niños desde 1947 se sustentó en los estudios comparativos y la transferencia de ideas educativas alrededor del mundo.

Tenemos mucho que ganar en los Estados Unidos al estudiar los sistemas educativos en las naciones donde la educación es una prioridad significativa. Por ejemplo, Singapur es una nación pequeña que ha logrado una coherencia notable en diferentes políticas para apoyar que sus profesores enseñen con altas expectativas. Las escuelas con desempeño alto en China forman alianzas con otras escuelas que les suministran profesores con oportunidades para que aprendan en redes de trabajo de colegas en formas que no son habituales en los Estados Unidos. A la par que buscamos formas de construir una profesión docente del siglo XXI en los Estados Unidos, podemos aprender de la experiencia comparativa en otros países como Finlandia y Singapur, donde los incentivos y los mecanismos de selección atraen a candidatos muy afectos a la profesión, donde la preparación inicial equilibra la teoría y la práctica

con las demandas de oportunidades de aprendizaje en las escuelas, y en donde las trayectorias en la carrera y el desarrollo profesional sustentan el aprendizaje continuo de los profesores y los directores. Más generalmente, podríamos aprender mucho de otros y con los otros, para idear cómo alinear los currículos con los retos más grandes que enfrentamos, por ejemplo, el reto de promover la tolerancia religiosa, la promoción de la inclusión social, ayudar a las personas a entender la belleza y la promesa que hay en nuestra diversidad y promover interacciones sostenibles con el medioambiente. Hay innovaciones educativas significativas para enfrentar estos retos en muchos países alrededor del mundo, y ciertamente podríamos que utilizar un poco de ayuda en los Estados Unidos al educar a nuestros estudiantes para que tengan mayor capacidad de aceptar a otros, para que sean de mente abierta, comprensivos y se preocupen por los demás.

AWS. ¿Tienes algunos ejemplos personales de cómo la educación internacional ha influido en tu trabajo como docente o investigador?

FR. Mis nociones de la escala de las aspiraciones que pueden motivar el cambio educacional y de la velocidad en la cual es posible lograr innovación educativa han sido influenciadas en gran medida por el trabajo con colegas en instituciones alrededor del mundo. La velocidad de la transformación educativa en China, por ejemplo, es notable teniendo en cuenta el



tamaño del país, así como también la velocidad con la que nuevos programas de educación superior se han desarrollado en Brasil o México. La forma en la que Singapur construyó un sistema educativo notable de la nada en solo cinco décadas es una fuente de muchas lecciones acerca del poder de políticas claras y liderazgo efectivo para producir resultados. La clara articulación de las aspiraciones educativas con fuertes objetivos de desarrollo social y económico que he visto en la educación de preescolar a grado 12 en Singapur, o en programas de educación superior en México han moldeado mi forma de pensar y mis expectativas acerca de lo que es posible. Mi aprendizaje obtenido en el extranjero también informa los diversos roles que juego, bien sea como profesor en Harvard, un miembro del Consejo de Educación Superior de Massachusetts donde presido el Comité de Planeación Estratégico que trabaja con todas las universidades públicas en el estado, o como miembro de varios consejos de organizaciones educativas en las que también presto mis servicios.

AWS. ¿En qué estás trabajando actualmente y qué lecciones generales has aprendido?

FR. Lidero la Iniciativa en Innovación en Educación Global de Harvard. En el momento, estamos trabajando en un estudio de programas que ayudan a los profesores a desarrollar la capacidad de transformar su práctica de modo que sus estudiantes desarrollen un amplio rango de habilidades

cognitivas, interpersonales e intrapersonales para que se conviertan en seres empoderados y contribuyentes que puedan mejorar el mundo.

AWS. Tú diste el discurso de graduación en la HGSE en mayo pasado. En esa intervención dijiste que para aprender a transformar el mundo, teníamos que hacer este trabajo en el mundo. ¿De qué manera estás comprometido con la práctica de la educación? ¿Cuáles son algunas de las actividades más emocionantes en las que estás actualmente involucrado?

FR. El tema de la campaña de la HGSE es “Aprende a cambiar el mundo”. Esto hace alusión a cómo avanzamos en conocimientos y cómo enseñamos, basados en ese conocimiento, para preparar a nuestros estudiantes con el fin de mejorar en el campo de la educación.

Hay varias formas de evaluar el conocimiento y la enseñanza que se base en él. Una de estas formas es preguntar: “¿Es verdadero?” Normalmente respondemos esta pregunta por referencia a cómo este conocimiento se ha generado. Si los métodos utilizados son aceptados por la comunidad científica y si producen un acuerdo entre miembros de la comunidad de investigación, podemos decir que algo es verdadero. Otra forma de evaluar el conocimiento y la enseñanza que transmite es preguntando: “¿Es importante?” Esta pregunta necesita una mayor cualificación: “¿importante para quien?” En un campo profesional como la educación, esta pregunta debe incluir a aquellos quienes practican la profesión: los profesores, los líderes escolares, los administradores y los legisladores. Ellos necesitan darse cuenta de que el conocimiento y la educación que ofrecemos es pertinente a los problemas que están tratando de resolver. En este sentido, nuestra legitimidad es contingente con la capacidad que demos para transformar la empresa que estudiamos. La única forma que conozco de hacernos responsables de esta aspiración es involucrarnos con el mundo, estar en conversaciones constantes con aquellos que están trabajando día a día para mejorar la educación, y aprender de ellos y con ellos. Es solo cuando intentamos producir algún cambio en el mundo que podemos poner a prueba nuestras ideas acerca de lo que fue necesario y suficiente para producir ese cambio. Estoy muy interesado en aprender cómo ayudar a los líderes educativos a aprender y colaborar en formas que permitan que la acción colectiva cambie los sistemas que sostienen la oportunidad educativa.





La visita de la delegación de educadores que conduje a Singapur el otoño pasado es un ejemplo de ese tipo de compromiso. Ahora estamos compartiendo nuestros aprendizajes con una amplia variedad de responsables de la educación en Massachusetts. Diálogos similares son parte de lo que hacemos en la Iniciativa de Innovación en Educación Global con colegas en los Estados Unidos y alrededor del mundo. Estuve en China este verano colaborando con nuestros colegas allí, en un grupo de reflexión que reunió a los investigadores de educación y a los legisladores de China y de Estados Unidos, de modo que pudimos aprender uno del otro y desarrollar colaboraciones para el futuro. Otro experimento global que estamos llevando a cabo actualmente es una alianza que estoy liderando, que incluye ministros de educación y otros líderes de organizaciones educativas para producir un documento oficial sobre lo que debería suceder globalmente para mejorar significativamente la profesión docente.

AWS. Dijiste al principio de la entrevista que no planeaste terminar en Harvard. ¿Tienes algunos remordimientos?

FR. El año en que primero vine a Harvard, como estudiante de la escuela de verano, John Lennon compuso una canción acerca de sus experiencias con su hijo Sean, y que tiene la siguiente letra:

Antes de que cruces la calle toma mi mano

La vida es lo que te pasa mientras estás ocupado haciendo otros planes.

He aprendido a apreciar la sabiduría de esa cita, o la sabiduría en la expresión de Woody Allen: “Si quieres hacer que Dios se ría, cuéntale tus planes”. Estoy agradecido por el camino que mi vida ha tomado, incluso si no es el camino que yo había imaginado. Trabajo con estudiantes y colegas maravillosos en temas que se alinean con mis valores y con mi más profundo sentido de quién yo creo que soy y cuál es mi propósito. Estoy muy emocionado por lo que se viene, porque hay mucho trabajo por hacer para continuar avanzando en esta revolución silenciosa para empoderar a todas las personas de modo que ellas puedan, juntas, mejorar el mundo. **RM**



Richmond Solution

¿En qué consiste **Richmond Solution for Schools**?

Es una solución educativa que va dirigida a los colegios que desean continuar avanzando en procesos de intensificación del inglés o incursionar en un programa de bilingüismo; tiene como objetivo principal la mejora de las competencias metodológicas y lingüísticas de los alumnos y docentes a través del diseño e implementación de un plan de asesoría a corto, mediano y largo plazo.



¿Para qué implementar **Richmond Solution for Schools** en su Institución?

- * Para que la institución tenga un apoyo de consultoría académica que le permita seguir avanzando en su proceso de bilingüismo y, de esta manera, altos estándares nacionales e internacionales.
- * Para que los estudiantes mejoren su nivel de competencia en las habilidades del idioma, lo cual podrán demostrar a través de exámenes internacionales y pruebas estandarizadas.
- * Con el fin de que los docentes tengan la oportunidad de estar mejor calificados, gracias a un programa de desarrollo profesional docente que incluye certificaciones internacionales de proficiencia en lengua y metodología, entre otras.

Componentes de Richmond Solution for Schools



Para mayor información

Contacto: 018000978978

richmondsolution@richmondelt.com



Cambridge English Language Assessment



La formación del *homo pedagogicus*: Formar a un maestro implica formar a un lector



**Nylza Offir
García Vera**

Profesora Universidad
Pedagógica Nacional

En la década de los años noventa del siglo pasado, María Eugenia Dubois señalaba en un texto que “el factor olvidado”, en cuanto a lo que atañe a la lectura y a la escritura, su enseñanza y aprendizaje, era justamente la formación del maestro. Para esa época había un debate pedagógico en América Latina, que parece ser un presente continuo de nuestra historia educativa en torno al fracaso de la escuela en su contribución a la formación de lectores críticos, esto es, de niños y jóvenes que aprehenden esta práctica social y cultural y que la ejercen más allá del ámbito escolar: sujetos capaces de acceder, comprender e interrogar los textos de la cultura en sus expresiones relativas a la ciencia, la técnica, las artes y las humanidades, las cuales pueden ampliar sus posibilidades y opciones personales, así como incidir en las colectivas



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/la-formacion-del-homo-pedagogicus>

La discusión sigue vigente, y por eso es dable actualizar la consideración de que el mismo esfuerzo teórico e investigativo que permitió repensar el quehacer pedagógico para estimular un mejor aprendizaje de los procesos lectoescritores en los niños, es necesario para formar como lectores y escritores a quienes van a desarrollar tales procesos en la escuela. Quizá como ningún otro saber, la lectura y la escritura exigen “el ser para hacer” o “la cualidad de lector y escritor que debe poseer el maestro” (Dubois, 1990, p. 3) **1**.

Si acordamos que leer y escribir son prácticas intelectuales constitutivas de la profesión docente, el vínculo con la cultura escrita es crucial en la formación del *homo pedagogicus*, en tanto maestro-lector. Y no se alude aquí solamente a aquellos maestros de los grados iniciales o a los que enseñan el área de Lenguaje, sino del campo profesional de la enseñanza en tanto actividad de orden simbólico y cultural, vinculada directamente con las prácticas lectoras y escriturales que median la relación con el saber y que caracterizan y diferencian este quehacer pedagógico de otras profesiones.

Desde luego, este vínculo con la cultura escrita implica un proceso lento y prolongado de enculturación académica, pedagógica y disciplinar, mediado por el estudio, la lectura y la escritura. Esto, a su vez, supone una formación que va más allá de la asimilación de una técnica —que muchas veces se cree suplir con cursos de lengua en los primeros semestres de educación superior— por una enculturación sostenida mediante una acción pedagógica orientada hacia varios dominios del lenguaje escrito **2**: en su *dimensión práctica*, esto es, en sus usos para el quehacer social y profesional; en su *dimensión epistémica* o estructural al desarrollo de la producción académica e investigativa en un área; y en su *dimensión estética y literaria*, es decir, en sus posibilidades para el desarrollo de la inventiva, la imaginación narrativa, la fantástica, los mundos posibles...

No se trata pues de una profesión que tenga las mismas condiciones de existencia de las demás, pues su núcleo teórico, conceptual, categorial y práctico implican una relación particular con la lectura y la escritura: se forma para una práctica intelectual que exige la reflexión, el espíritu crítico, pero sobre

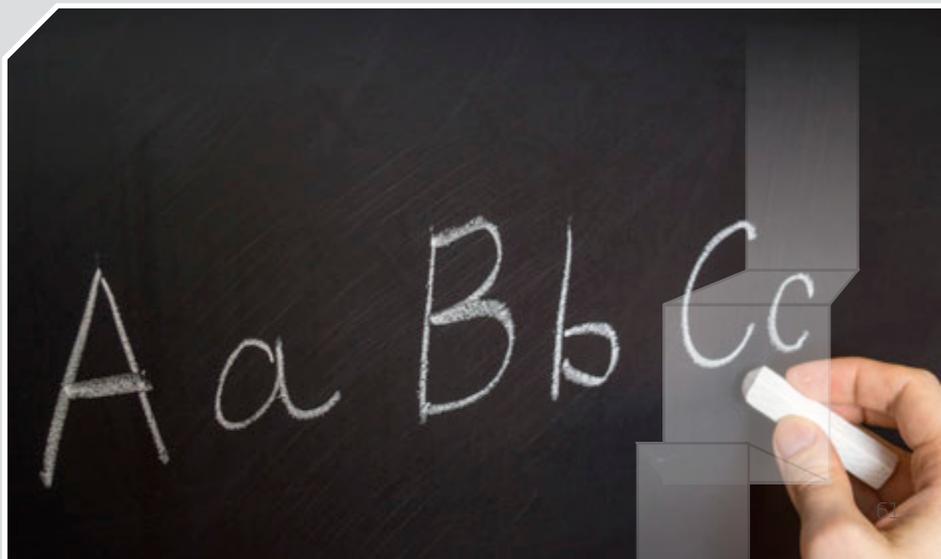
todo, la construcción de saber de forma permanente, mediada por el leer y el escribir. La formación del *homo pedagogicus* no circunscribe la lectura y la escritura a un espacio-tiempo determinado por una estancia en la universidad, más bien, estos dos procesos se constituyen en competencias y disposiciones propias que distinguen a un maestro entre otros muchos profesionales. Incluso, diremos que la impronta de la profesión está anclada justamente en las condiciones de posibilidad de que leer, escribir y enseñar constituyan, efectivamente, un *habitus* y un *estilo* **3**.

Ahora bien, a más de dos décadas de situar este asunto del “factor olvidado” ¿qué sucede hoy en Colombia con la formación de los maestros en lectura y escritura? Por supuesto, se ha de reconocer que en lo que va de estas afirmaciones hasta el presente, en el país se han hecho esfuerzos en esa vía, es decir, en cualificar la formación profesional docente en tales dimensiones. Pero este esfuerzo ha estado más centrado en la formación continua por medio de cursos y programas de actualización en ejercicio. Basta recordar cómo hacia finales de la década del noventa, muchas universidades públicas se hicieron cargo de programas a largo plazo, cuyo énfasis fue el desarrollo pedagógico del lenguaje y, en particular, los procesos de lectura y escritura en la escuela. En aquel entonces el Ministerio de Educación (por medio del Fondo Men-Icetex) financió programas que desde las universidades públicas se desarrollaron en varias regiones del país, llegando a un importante número de maestros. Además, buena parte de esas experiencias formativas se articularon con la *Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*, cuyo largo, pero sugestivo título, da cuenta de esa preocupación central.

1 El contexto de tales afirmaciones tenía que ver con los hallazgos de una investigación en la que Dubois estudió las estrategias de lectura de unos grupos de estudiantes de Educación y de Letras (en Buenos Aires y Mérida). Se indagaba allí a través de las preguntas por hábitos de lectura, problemas de comprensión, autoevaluación y autorregulación de la lectura, entre otros aspectos. La conclusión es contundente: “esos alumnos tenían conocimiento sobre lectoescritura, pero estaban lejos de ser lectores” (p. 4)

2 A la manera en que lo propone Liliana Tolchinsky (1990).

3 El concepto es un símil del *homo academicus* de Pierre Bourdieu, pero retoma principalmente la tesis del profesor Ávila (2007) en cuanto que “Solo una persona cultivada en y por la cultura pedagógica puede llegar a desarrollar esa actitud del espíritu que permite distinguir a un pedagogo entre mil profesionales: el estilo pedagógico. Algo más que su identidad profesional. Una cierta predisposición para reaccionar a la manera pedagógica. Si el estilo es el hombre [en el sentido general de la especie humana], el estilo pedagógico es el aire de distinción de un pedagogo” (p. 21).



Dicha red, conformada en 1994, se mantiene vigente hasta hoy en el país y en ella se convocan, mes a mes, y año tras año, grupos de maestros de educación inicial, primaria, secundaria y media vocacional, así como investigadores y profesores universitarios de varias regiones del país, para proponer, discutir, investigar, sistematizar, compartir, articular y reinventar las pedagogías de la lectura y la escritura en la escuela y de cualificarlas en los propios docentes **4**, así como para redimensionar el lugar del lenguaje tanto en la construcción de los saberes escolares, como en la formación de subjetividades políticas que conllevan una ciudadanía activa, propositiva y crítica.

De manera más reciente, desde 2006, pero vinculada con la corrientes investigativas de *Alfabetización académica y Escritura a través del currículo*, que se centran en la dimensión epistémica y cognitiva del lenguaje escrito en la formación profesional específica, la *Red de lectura y escritura en la educación superior en Colombia*, Redlees, promueve la investigación y el desarrollo de experiencias y políticas en este ámbito, para todas las carreras y profesiones universitarias. La preocupación allí es también pedagógica, puesto que se intercambian y sistematizan experiencias y se discuten tendencias y enfoques teóricos de enseñanza de la lectura y la escritura que subyacen a las propuestas curriculares. Si bien Redlees no se ocupa en particular de la formación profesional docente, su mención es importante puesto que permite poner de relieve cómo el problema de la lectura y la escritura en el país está siendo discutido desde diversos espacios de la academia universitaria.

Mientras esto sucede en el campo pedagógico e investigativo de la lectura y la escritura en los últimos veinte años, en ese mismo trayecto la profesión docente y la formación inicial han estado en un “vaivén sin hamaca”, por cuenta de las disposiciones políticas al respecto. Verbigracia, desde la Ley General de Educación, promulgada en 1994, en la cual se reconocía la profesionalidad del maestro o educador, asistimos hace ya más de una década a un nuevo régimen: profesionales de otros campos y disciplinas han ingresado al sistema educativo bajo el influjo del nuevo estatuto, en el que se desplaza la profesión de maestro y aparece la ‘función docente’. En cuanto a la formación inicial de maestros, en algo más de una década también se ha pasado de redefinir de maneras distintas e, incluso, contradictorias, las características específicas de

los programas en Educación, en la perspectiva de la obtención de la Acreditación. No negamos que se deba discutir y actualizar unas mínimas exigencias de calidad a estos programas, pero la cuestión aquí es su pertinencia, aplicación y evaluación a largo plazo, así como también las condiciones que genera el mismo Estado para proveer de recursos a las universidades estatales en la vía de poder dar cumplimiento a tales requerimientos **5**.

Paradójicamente, tales reformas antes que situar en el centro de las preocupaciones la apropiación de saberes y prácticas en torno a la lectura y la escritura como piedras angulares de la formación profesional docente y al desarrollo mismo de la cultura escolar, han desplazado la discusión hacia la pregunta misma de si es necesario formarse como maestro. Como vemos, la respuesta estatal es clara al respecto: No es necesario, y cualquier

4 Cfr. “Red Latinoamericana para la Transformación de la formación Docente en Lenguaje” [en línea: <http://www.redlenguaje.com/>]

5 La respuesta estatal frente a la necesidad del financiamiento de las instituciones públicas formadoras de maestros es cada vez más exigua y se acentúa el problema de la formación docente como un asunto que le compete de manera individual al sujeto-maestro y no como un problema estructural a un proyecto de nación en el que es notable que la educación sigue estando rezagada a la contingencia de las decisiones de los gobiernos de turno, y a la ausencia de un sistema nacional de formación de docentes.



profesional puede ejercer esa labor una vez haya hecho un curso que versa generalmente sobre temas de currículo, evaluación y aprendizaje; asuntos que efectivamente le competen al ejercicio docente, pero que no abarcan la formación humanística y pedagógica requerida. En este orden, sostenemos, que el dominio de la gramática del saber enseñar es condición necesaria, pero no suficiente para ser maestro, toda vez que no solo enseñamos “algo” (un objeto de conocimiento) en la escuela, sino que *lo enseñamos* en una perspectiva educativa y con determinados fines formativos que van dirigidos siempre a “otros”.

Así pues, la enculturación académica, pedagógica y disciplinar que sostenemos como determinante para ejercer como maestro, incluye también un complejo de discursos teóricos provenientes de las Humanidades y de la misma Pedagogía en torno al

ser humano, su existencia y su devenir cultural, y su inserción en una trama social, política, económica e histórica que es necesario comprender.

De esta manera, el maestro —en tanto *homo pedagogicus*— y su oficio, están indefectiblemente vinculados con su capacidad para desplegar una lógica de la reflexión muy particular. Lógica que se gana con la apropiación de la cultura escrita, con las prácticas del leer y el escribir para el estudio de la Pedagogía y de áreas afines a lo social y a lo humano, además de la apropiación y dominio de un saber disciplinar específico. Es esto, lo que le permite al maestro empezar a valorar, analizar, interrogar, proponer y desplegar alternativas de acción pedagógica para la escuela y para la sociedad.

Dicha perspectiva que defendemos supone una vuelta a la educación liberal y no solo utilitarista, a



la manera en que Gadamer (1999, p. 98) lo sugiere cuando sostiene que para *educar-se* es necesario el desarrollo de una actitud o “sensibilidad para lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber”, lo cual implica una conversación con los textos de la cultura como realización plena en el lenguaje: salir de la morada para regresar transformados a ella. En ese marco, aparece la figura del estudio de grandes pensadores, junto a la lectura de obras literarias: “Este tipo de formación es hoy especialmente necesario en las universidades, pues los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores mientras que en los planes de estudios y de preparación profesional de las universidades las especializaciones van en aumento, a despecho del nombre de “universidad” (Gadamer, 1999, p. 99).

Para el caso que nos ocupa es precisamente esta cultura pedagógica y humanística la que ha quedado rezagada en la formación de maestros, no solo porque hoy se acepta de plano que cualquier profesional, en unas condiciones de existencia general, puede ejercer en el campo educativo, o de que se trate de prescribir unas competencias específicas (“enseñar, formar y evaluar”) al margen de la discusión central de lo que sería un proceso de enculturación necesario para desarrollarlas. El asunto es que también está excluida de la forma-

ción inicial, pues no pocos programas curriculares de licenciatura en el país han abdicado del estudio de la Pedagogía y de las Humanidades y del cultivo de la lectura y escritura como ejes estructurales y estructurantes de esta formación.

Así, muchas de las prácticas de lectura y escritura se reducen a leer fragmentos de textos o solo fuentes secundarias (en tanto “*los estudiantes ya no leen, no comprenden, ya no quieren leer, les interesa más las tecnologías*”) y a escribir apuntes, resúmenes o ensayos como el cumplimiento efectivo de una tarea (Rincón y Pérez, 2013; García-Vera, 2011) y no como prácticas que estructuran el discurso y ponen en escena el pensamiento, y como ventanas hacia una acción educativa reflexiva que abre las puertas de la experiencia en investigación. Ante este panorama se ha de señalar que es perentorio que los docentes en formación también progresen intelectualmente por medio de grupos de estudio, o de acuerdo con las dinámicas propias de los proyectos investigativos de sus propios formadores.

Sin embargo, hoy, precisamente, cuando más tendríamos que sedimentar la relación con el saber mediada por la lectura y el estudio a la manera de otro camino posible, entre tanta uniformidad, se escucha a los formadores de maestros y a los maes-





tros mismos y a la institución educativa “sucumbir ante la tentación de corear con otros la cesación de la tradición, de intentar competir con los medios de información” (Bustamante, G. 2013, p. 138)⁶.

Sí. Se trata aquí de esa misma “nostalgia conservadora” como la que Emilia Ferreiro (2002) alude al situar entre el pasado y el futuro los verbos leer y escribir en un mundo cambiante. Ese mundo que se nos anuncia con “nuevas lecturas” y “nuevas escrituras” mediáticas⁷. En ella, Ferreiro interpela a su audiencia y sostiene que mientras algunos viajan por autopistas virtuales, otros no han logrado siquiera la alfabetización básica, menos aún alcanzan la alfabetización plena: aquella que nos permite ser usuarios activos de la cultura escrita median-

te el vínculo con el libro, o mejor, con lo contenido en este. Entonces, imagina la siguiente escena:

Para que este acontecimiento sea posible en la escuela, necesitaríamos también poder imaginarnos de nuevo a un profesor que lee apasionadamente un libro —por ejemplo, un clásico de la Literatura o de la Pedagogía o de las Humanidades o de su área disciplinar específica— a sus estudiantes, futuros maestros, que han optado formarse para educar a otros. Les ayuda mediante una enseñanza estimulante e incisiva a buscar las claves de aquello que él mismo desea que encuentren. Lee con ellos en el aula, lee en voz alta, invita a compartir y a discutir las interpretaciones creando así una comunidad de estudio y una comunidad de lectores... Entonces, quizás, sí podríamos recrear de nuevo ese vínculo con la tradición escrita, constitutiva del oficio de maestro, de este *homo pedagogicus*, en tanto nadie puede ofrecer aquello que no tiene o no le han prodigado. **RM**

*Había una vez un niño...
que estaba con un adulto...
y el adulto tenía un libro...
y el adulto leía. Y el niño
fascinado, escuchaba
cómo la lengua oral se
hace lengua escrita. La
fascinación del lugar
preciso donde lo conocido
se hace desconocido. El
punto exacto para asumir el
desafío de conocer y crecer
(Ferreiro, E., 2002, p. 64).*

6 Confundiendo, de manera evidente, las tecnologías con la cultura que las ha hecho posible (Narvaéz, 2013). Hoy se proponen nuevas alfabetizaciones, pasando por alto que el dominio de las TIC requiere antes del dominio y el acceso a la cultura alfabética, y que lo que denominamos “libro”—que hoy tiene otras sustancias expresivas a través de la pantalla del computador— es solo un soporte material de la cultura escrita alfabética.

7 Curiosamente la renuncia a cierta nostalgia por la tradición y por su eje letrado la promueven muchos académicos e intelectuales quienes portan una relación con la misma, la que les ha permitido ser lo que son.



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>

La docencia hoy: la **investigación** para la **tutoría**



Claudia Ximena Herrera Beltrán

Doctora en Educación, Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía, Licenciada en Educación Física. Profesora de Planta, tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. en Ciencia y Tecnología.

1. ¿Tutorear, asesorar o dirigir?

Si bien el tutor —palabra que viene de la raíz latina *tueri*: observar, vigilar, proteger y de la que se derivan “tutor” y “tutelar”— investido de autoridad —autoridad basada en su experiencia en la dirección de tesis y trabajos de grado—, observa, vigila, protege y da órdenes al estudiante a cargo en su proceso de elaboración del trabajo investigativo, el sujeto tutor necesita más que esa autoridad, es necesario que asista, que lo ayude con su experiencia de investigador, es decir, que actúe como asesor —del latín *assessor* del que se deriva *assidere*—, y que haya sido alumno investigador tutoreado por

otros. Tutorear y asesorar no estarían completos si no tuviese ese sujeto al que tal tarea le ha sido encomendada, relación directa con la enseñanza. Es necesario que sea un maestro. Que pueda enseñar a interrogarse, enseñar a dudar, enseñar a pensar. Sea como fuere, este sujeto tendría que estar atravesado por el deseo de investigar, por el impulso de curiosear, deseo sin el cual no es posible ir en ninguna dirección. Nadie investiga ni escribe lo que no le interesa, es siempre una acción cuyo motor, que es el deseo, se hace pasión en el tiempo de investigación.

Así, elaborar una tesis significa sentar una posición, ponerse en un lugar. Y me sirvo de la palabra trabajo en la perspectiva de labor, para obviar la idea de trabajo como castigo y sufrimiento, privilegiando la idea de trabajo como acción de hombres libres —de *labor* del latín *labori*, que es colgar, derivan palabras como *elabora*, sacar del interior y *elaborar* como acción de hacer trabajo—. Dicho de otro modo una tesis o un trabajo de grado resultan en una labor libremente escogida que permite sentar cierta posición frente a un problema. Problema que se resuelve mediante la investigación —del latín *vestigium*, que a su vez viene de *investigare*— lo que significa ir en pos de la huella.

Sin embargo, las relaciones entre tutor y alumno y la producción de una tesis o un trabajo de grado se complejizan en tanto surgen las preguntas por lo investigado: aquello que se afirma, se muestra, se descubre, se demuestra o se inventa. ¿Para qué investigamos? ¿Cuál es el valor de aquello que investigamos? ¿A quién le interesa? ¿Quién valida lo investigado? ¿De qué modo realizar una investigación en educación nos diferencia de otros profesionales? ¿Cuáles son las relaciones con la ciencia? ¿Y de qué manera estas relaciones ponen en un lugar particular la investigación realizada o el conocimiento alcanzado?

2. Haciendo memoria

Las investigaciones, o mejor las tesis, hicieron parte de un tipo de estudios relacionados más con la ciencia, como fue el caso por ejemplo de la carrera de Medicina. Su inicio en la Universidad Nacional, a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, fue posible por una amplia experiencia en producción de tesis de grado para otorgar títulos de Doctor en Medicina y Cirugía. Después de la segunda mitad del siglo XX y coincidiendo con la llegada al país de Las Misiones Médicas Norteamericanas —1948, 1953—, se consideró dicha producción académica un tanto inútil —el plan de estudios como sus concepciones respondieron durante mucho tiempo a la escuela francesa—, ya que no respondía a altos niveles de investigación científica. Ello favoreció su retiro de los requisitos para obtener el título de médico y cirujano. Dicha política respondía también a una forma de existencia de un saber social fundamentalmente estudiado durante mucho tiempo por la élite intelectual del país y a un interés por la investigación científica más allá del esfuerzo individual que, en muchos

de los casos, se realizaba de manera veloz y con resultados poco profundos y significativos. (Aguirre Serrano, 2009: 124).

En cambio, si hablamos de estudios en ciencias sociales, es necesario recordar las tensiones y resistencias existentes durante largo tiempo, a que dichos saberes fuesen ubicados en el mismo lugar que los estudios en ciencias exactas o ciencias duras como se les conocía. Esas ciencias sociales cuya constitución e institucionalización era más o menos reciente, estaban a la vez construyendo su metodología en tanto definían su epistemología. De allí que su enseñanza en las universidades favorecía a la vez su configuración integrándolas en el abanico de las profesiones. Si bien no se hacía tesis, sí se escribían ensayos y monografías. Pero es particularmente desde la década de los años ochenta que será considerada la investigación, función y fin de la universidad, medio para alcanzar un título profesional, y nuevo oficio del docente. La ley 80 de 1980 en Colombia, en el artículo 8, reconoce a la investigación dentro de la reforma de la Educación, como el principio del conocimiento y de la praxis, como una actividad fundamental y como el supuesto del espíritu científico.

La idea acerca de la ciencia que atraviesa y fundamenta la educación superior, consiste en un modo de conocer, comprender y transformar la naturaleza y el mundo, mediante el método experimental que se instaló desde el siglo XVII y que supuso el inicio de la modernidad. En esta perspectiva las discusiones en torno a lo que hacen las ciencias sociales, a su consideración en tanto ciencias, a sus métodos, que no son los métodos experimentales puesto que se ocupan de fenómenos sociales cambiantes, han mantenido por largo tiempo a estas ciencias/disciplinas o saberes en un lugar jerárquico distinto al de las ciencias formales y naturales. Así, unas y otras siguen siendo nombradas bajo la denominación científica, sin importar que sus desarrollos y avances en el caso de ciencias sociales fueran improcedentes desde la lente del método científico.

En el contexto de la segunda mitad del siglo XX, en Colombia resulta inevitable reconocer cómo la mundialización de la educación, la tecnología educativa, así como la curricularización de la educación, convirtieron en naturales un lenguaje, unas prácticas y unos saberes en torno a lo educativo, contribuyendo a entender la educación —ya no



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/la-docencia-de-hoy>



la pedagogía— como un fenómeno antes que nada tecnológico (Martínez, Noguera, Castro, 2003). Se pensará entonces la finalidad de la investigación en la educación superior —Artículo 9, Ley 80 del 80— como fundamentadora, reorientadora, y facilitadora del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la promoción del desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad.

En adelante, las instituciones de educación superior debieron constituirse en centros de formación científica a la vez que pedagógica —asunto que hasta el momento no había sido del interés de la universidad— (art. 22) es decir que urgía la constitución de un equipo docente formado en la ciencia y en la pedagogía — en su concepción más instrumental: como transmitir la información a los alumnos—, que garantizara la calidad de la educación en sus diferentes niveles y modalidades (art. 30), de modo que fuesen llevando a los jóvenes hacia las disciplinas primordialmente académicas y también en dirección a las profesiones liberales: Los programas de formación en las disciplinas académicas son de naturaleza fundamentalmente científica y preparan para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico. Los programas de formación para las profesiones además de hacer lo anterior, desarrollan la dimensión instrumental de las mismas.

Puntualizando, en la década de los ochenta, se inició en Colombia una reforma a las universidades que necesariamente obligó a la creación de procesos evaluativos que darían cuenta de si se había puesto a funcionar la investigación como acontecimiento central de las instituciones de Educación Superior. Esos procesos, denominados posteriormente de Acreditación, revelan entre otras cosas los sistemas de investigación de cada institución, los proyectos financiados, producidos y publicados, así como el tipo de formación en investigación de los estudiantes, representados en el funcionamiento de semilleros de investigación y en la participación en proyectos liderados por grupos reconocidos de la universidad respectiva, en asocio con otras universidades e instituciones dedicadas a investigar los fenómenos educativos y pedagógicos: “Cuando estos programas sean ofrecidos solo por las universidades, estas deberán demostrar que poseen en el área respectiva una actividad académica e investigativa”. ¹

Sin embargo, vale la pena señalar que, aunque las ciencias sociales participan en la investigación universitaria, los proyectos propuestos para ser financiados por el estado suelen ser rechazados, a no ser que cuenten con un fuerte componente de intervención. Esto tiene que ver, entre otras cosas, con que la política educativa en las últimas décadas ha sido leída desde el lente de la economía, la producción y la tecnología, fuerzas que favorecen proyectos propuestos desde las ciencias naturales con énfasis en lo tecnológico. Y es también importante poner en discusión, que si bien se apoya la investigación científica, los presupuestos anuales para la investigación universitaria son ínfimos comparados con otros países.

1 Ver DIARIO OFICIAL 35921, martes 12 de enero de 1982. DECRETO NÚMERO 3658 DE Diciembre 24 de 1981. Artículo 5

3. Imposición o emergencia del docente y del maestro investigador

Un maestro hoy no puede dejar de nombrar en su carta de presentación la investigación como una actividad permanente, en la que él está involucrado, si pretende que ella le abra puertas. Sin embargo, ¿de qué estamos hablando cuando nombramos la investigación? Y, ¿cuáles son esas puertas que el maestro espera que se abran con esta experiencia expresada en proyectos y tiempo? ¿Qué significa investigar?

Si bien hubo un tiempo en que la investigación fue asunto de otros, de sujetos especializados que hablaban de ella, la enseñaban y también la realizaban, es gracias a esa urgencia de poner la educación colombiana en consonancia con los niveles educativos de Europa y Norteamérica que la investigación ha cobrado tal importancia. Acreditar los programas como lo he señalado anteriormente ha exigido que el componente investigativo aparezca fuertemente desarrollado.

El tema de investigación escogido tiene que ver con las preguntas existenciales, con el ser emocio-

nal expresado de modo consciente e inconsciente. De allí que afirme que el tema debe responder a un interés profundo, que se expresa en el deseo por abordarlo y conocerlo, deseo que se vuelve pasión y que no acaba, pasión que se hace fundamental e indispensable en el largo proceso investigativo y que lo arduo y complejo de su hacer puede hacer-nos pensar en abandonarlo.

¿Y qué es eso que se hace cuando se investiga y puede resultar dispendioso? Pues el proceso mismo. Cuando nos acercamos a la palabra *investigar* nos encontramos en su primera acepción que investigar es “estudiar a fondo una determinada materia”, lo que significa que el maestro investiga en tanto profundiza de manera constante en las materias de su interés. En el caso de la segunda acepción en que investigar es “hacer indagaciones para descubrir algo que se desconoce”, nos encontramos con la actividad investigativa científica, diferente de la primera y que supone unas condiciones singulares para su ejecución. Además del tiempo del maestro, de los recursos necesarios y del apo-



yo institucional, requiere de la construcción y delimitación del problema u objeto a investigar, de la elaboración de la tesis o las tesis que guiarán la dinámica investigativa, de la elección del corpus o las fuentes que se van a utilizar, de un enfoque o perspectiva investigativa; posteriormente deberá recurrir a la revisión documental exhaustiva y lenta, a la lectura, a la tematización y a los análisis que darán cuenta de las relaciones y tensiones entre los conceptos o categorías encontradas, así como de los enunciados que recorrerán el archivo construido; todos estos elementos constituyen el oficio de investigar.

De lo anterior se infiere que el oficio del maestro es distinto al oficio del investigador y que un oficio no es mejor que el otro; también podemos afirmar que no se es mejor o peor maestro porque se investigue, entendida la investigación como la indagación para descubrir algo que se desconoce. En este sentido, habrá investigaciones de mayor envergadura que otras y ello tiene que ver, entre otras cosas, con la ciencia, la disciplina o el saber en el cual se investiga, como con el método o los

enfoques, con el tipo de fuentes utilizadas y con el tipo de reflexión y análisis que se espera producir. Sin embargo, resulta importante reconocer que el maestro puede ser también investigador, lo que lo potencia especialmente como asesor de trabajos de grado y tesis. También que un maestro puede no ser investigador y que un investigador no es necesariamente un maestro. Condiciones de posibilidad más o menos favorables en el sentido de tutorear.

Otro elemento imprescindible en la investigación es el del amor por la enseñanza. En este punto, podríamos abordar la enseñanza desde lugares distintos: pensarla como vocación, en la perspectiva de entenderla como una misión, un apostolado, un asunto instrumental que favorece los aprendizajes, o aproximarse a ella desde la idea del amor pedagógico, bellamente explicitado y abordado por Martín Restrepo Mejía, pedagogo antioqueño de finales del siglo XIX. Sin embargo, y recortando dicho viaje, pienso y sitúo el amor por la enseñanza en la perspectiva de pensar la enseñanza como posibilidad del pensamiento.



4. Del oficio del tutor

Los oficios de maestro e investigador pueden representar para el tutor la mayor de las ventajas en tanto oficio de tutorear. La experiencia, sumada a la autoridad que el cargo le otorga, puede hacer del oficio no solo un asunto próspero, sino también —y sobre todo— un modo de seguir aprendiendo e inventando. Si bien han ido apareciendo esas condiciones de posibilidad para que tutorear sea factible, las relaciones entre el tutor y el alumno van a representar tanto beneficios como impedimentos. Me quiero centrar particularmente en el lugar que van a ocupar los sujetos alumno y tutor en la idea de la enseñanza como posibilidad del pensamiento así como de sus relaciones y tensiones.

Si la enseñanza en el sentido de posibilitar el pensamiento, trataba de enseñar a pensar, ese pensar no tenía que ver con la domesticación: “Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética”, “... esa enseñanza es antes que nada un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello, (...) resonancias, disonancias y aun consonancias con aquellos elementos que la atraviesan” (Martínez Boom, 2003: 211).

Así, pensar supone entonces un ejercicio de retirada del mundo ordinario, del sentido común: me abstraigo del mundo para pensar en algo que no está físicamente; al decir de Hannah Arendt, el pensar se ocupa siempre de objetos que están ausentes. “Un objeto de pensamiento es siempre una re-presentación, es decir, algo o alguien que en realidad está ausente y solo está presente en la mente que, en virtud de la imaginación, lo puede hacer presente en forma de imagen” (1999: 115). En este sentido, el pensar resulta relevante si va tras la búsqueda de experiencias y no de doctrinas.

Pero, ¿cómo se hace eso desde los encuentros con el alumno o aprendiz? ¿De qué manera, asesorar, enseñar y dirigir convergen en el oficio del tutor de modo que si bien se enseña una forma de investigar, ello no conduzca a la domesticación del pensamiento sino que, en tanto incite, pueda provocar en el alumno lo impensado? ¿Cómo hacer para que el alumno salga de sí mismo, tome distancia de su cotidianidad y se permita pensar? Diría que un asunto central pasa por tener claro que las investigaciones científicas dejan por fuera al sujeto; su método, el de las ciencias experimentales, está construido a prueba de la subjetividad

del investigador, su precisión y objetividad conducen a producir lo que se espera y no otra cosa. En cambio, las investigaciones desde las ciencias sociales incluyen al sujeto investigador y lo hacen a la vez productor responsable de su propio proceso de conocer.

Así, incitar y no explicar, ayudar a ver, a organizar, interrogar y asombrarse, es entonces el oficio del tutor. Guiar, con la autoridad que da la experiencia después de muchos años en la investigación, años en los que la perspectiva se ha desarrollado ampliamente; dicho de otro modo, cuando el maestro lleva tiempo estudiando, desplegando y construyendo un saber, su saber pedagógico. En este sentido y al decir de Jacotot (Ranciere, 2003: 16), se trata de invertir el orden explicador. La explicación se volverá el mito pedagógico, así, el principio de la explicación será el comienzo del atolondramiento y el fin de la autonomía. Respecto de estas afirmaciones es importante señalar que no siempre es posible ser tutor de todos los alumnos; desde esta posición muchos sentirán que no se les enseña nada porque no se les explica, otros darán rienda suelta a su búsqueda personal que comenzó hace mucho y que nunca terminará, la de comprender que solo comprenderán aquello que quieran comprender. Claro, habrá también la urgencia de ser un maestro explicador y no se necesita ser para ello, como lo expresa Ranciere, ni viejo maestro obtuso, ni maléfico; al contrario: el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio.

Dicho de otro modo: se puede aprender solo y sin maestro explicador cuando se quiere, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación; pero no por ello sin maestro, reforzará Ranciere, pues el maestro emancipador hace posible un espacio y un tiempo en que los alumnos pueden salir adelante por sí mismos en aquello que les interesa especialmente. Voluntad e inteligencia se pondrán a funcionar, pero no se harán coincidentes. La confianza en la capacidad intelectual de los alumnos y una velocidad trazada desde la libertad pone en cuestión los tiempos en los que se espera sea producida una tesis. Esa es una tensión importante en los ejercicios académicos e institucionales actuales. Ritmos que atraviesan al sujeto en tanto poseedor del deseo y que, a la vez, coloca trabas y objeciones a la voluntad de conocer. Saber esto desde la experiencia del conocimiento propio del tutor, hace posible mostrarle al alumno sus propias ataduras, así como los miedos que lo hacen paralizarse.

5. Tutorar proyectos en historia de la educación y la pedagogía

En este punto es interesante reconocer que no es lo mismo tutorear en un saber, una disciplina o una ciencia. Para mi caso, hacerlo desde la historia de la pedagogía y la educación, aporta tanto elementos espléndidos como complejos. La historia como posibilidad desde donde responder los interrogantes del presente, ofrece algo más que cientos de papeles arrumados, es una ventana al mundo en su idea de ensanchar la mirada. En la investigación histórica y particularmente desde el enfoque arqueológico-genealógico, se parte de una gran masa documental exhaustivamente revisada, para construir el archivo mediante el ordenamiento de los discursos a partir de sus regularidades específicas. El archivo, construcción del historiador, y punto de llegada de la investigación en esta perspectiva, permite a su vez la construcción del sistema general de la formación y transformación de los enunciados. Tarea de la arqueología en el sentido de investigar el discurso en tanto ha sido dicho. Así, la arqueología analiza y describe los discursos en tanto prácticas; y es tarea de la genealogía dar cuenta del modo en que los hechos aparecen en la discontinuidad y la recurrencia, es decir, dar cuenta

de la singularidad de dicha emergencia discursiva. Este enfoque permite pensar las relaciones saber-poder en tanto mecanismos y dispositivos que concurren en la constitución de cierto saber como práctica discursiva.

Pero, ¿cómo es eso de tutorear en historia de la pedagogía, desde el enfoque genealógico arqueológico? Se parte de no saber a dónde se va a llegar, pero desde la confianza del tutor en la capacidad intelectual del alumno, producto de la emancipación: posibilita e incita acompañándolo en esa búsqueda, perdiéndose con él, conversando y nunca explicando y sobre todo sorprendiéndose. El alumno por su parte deberá aprender a interrogarse, descubrirá un problema o un objeto, planteará una tesis, rastreará los enunciados y responderá a las preguntas de investigación, construirá un mundo; todo ello producto de la libertad y del deseo. Juntos, tutor y alumno, conversarán en un ejercicio de libertad, en el cual ambos aprenden, a partir del sujeto que inventa y a tientas encuentra, y del sujeto que permite, posibilita e incita. **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>



“Ciencia en Acción”, la escritura en el aprendizaje en ciencias naturales

EXPERIENCIA
NACIONAL



**Jainer Alfonso
Leal Acosta**

IE Manuela Beltrán, San
José del Guaviare



**Mario
Alejandro
Gómez Zafrá**

IE Manuela Beltrán, San
José del Guaviare

“Ciencias en acción” es una propuesta de escritura procesual para el aprendizaje en química y física que pretende promover la apropiación del lenguaje de las ciencias naturales por medio de proyectos pedagógicos de aula; busca resolver problemas cotidianos planteando hipótesis, explicando fenómenos y comunicando por escrito sus hallazgos.

En su vida escolar todo estudiante produce innumerables escritos en las diversas asignaturas, pero son pocos los textos auténticos que logra escribir. La escritura en la clase de ciencias no es vista como

una estrategia decisiva en el proceso de aprendizaje. Regularmente, esta actividad comunicativa se delega a los profesores de lingüística y literatura. Después de numerosas reflexiones, los docentes de física y química de la I. E. Manuela Beltrán, del Municipio de San José del Guaviare, desde el año 2014, deciden poner en marcha el proyecto pedagógico de aula “Ciencia en acción”, cuyo propósito es promover en los estudiantes de educación media la publicación, en la feria de la ciencia, de un texto de carácter explicativo que muestre la resolución de un problema científico cotidiano.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/ciencia-en-accion>

1. El espacio pedagógico

La Institución Educativa Manuela Beltrán es una de las cinco instituciones oficiales del casco urbano del municipio de San José del Guaviare, con una población estudiantil que supera los mil estudiantes; posee espacios reducidos para las prácticas deportivas, culturales y académicas especializadas, y concentra el trabajo de los docentes en las aulas de clases. En el caso de ciencias, se cuenta con el espacio físico del laboratorio, pero no con los materiales de dotación del mismo. El PEI de la institución tiene como enfoque filosófico el aprendizaje significativo que fundamenta Ausubel; sin embargo, en la práctica tal enfoque no es el común denominador.

Los resultados de las pruebas externas, SABER 11, en los últimos años no ha sido el esperado en ciencias naturales y las otras áreas del currículo; según los ejercicios internos de evaluación se observa

que los estudiantes presentan dificultades al analizar y comprender textos y al exponer argumentos. Así mismo, no hay ejercicios de metacognición por la desarticulación entre los conocimientos que promueve la escuela. Desde la escritura, esto se refleja cuando los docentes leen los cuadernos de apuntes de los aprendices y encuentran dificultades de orden semántico y sintáctico y que develan la poca comprensión de los fenómenos o situaciones que son, en su momento, objeto de aprendizaje.

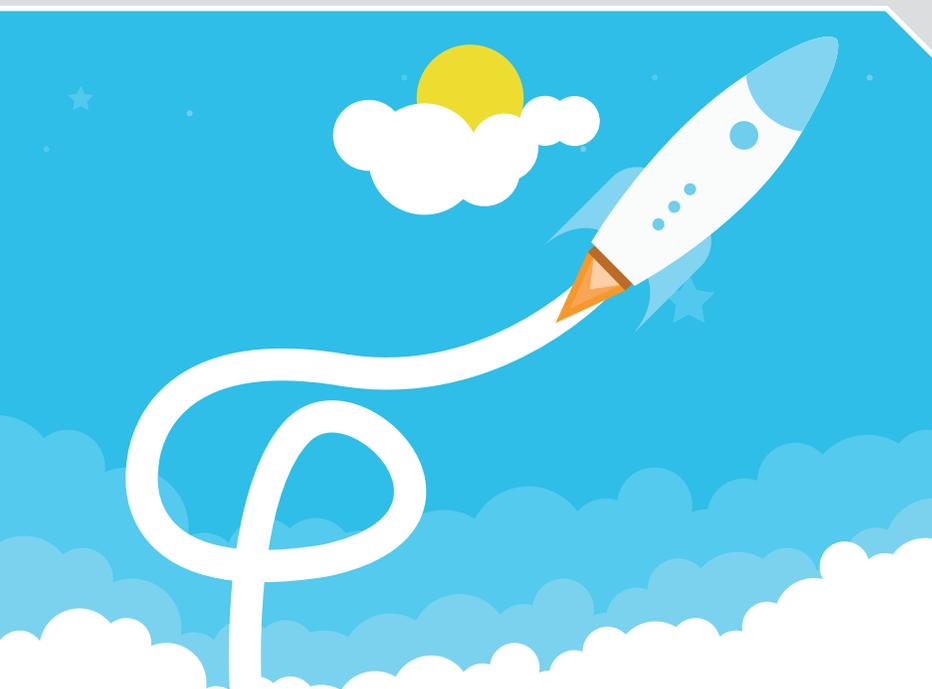
Una de las discusiones pedagógicas de mayor importancia en el colegio gira en torno a **la lectura** y **la escritura** de diversos tipos de textos en todas las áreas del conocimiento; esto ha conducido a poner en marcha un proyecto pedagógico interdisciplinar, en el que la comprensión y la producción textual constituyan el centro del trabajo en las aulas.

2. La propuesta: Ciencia en acción

Hace un poco más de treinta años la didáctica de las ciencias naturales ha tenido avances relevantes en la investigación y en el diseño de estrategias para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de fundamentar y cualificar dichos procesos. Muestra de ello son los trabajos de investigación que dan especial reconocimiento al papel del lenguaje en la enseñanza y en la construcción de explicaciones científicas.

Entonces, al analizar el contexto y las discusiones institucionales, al tener en cuenta los avances de la didáctica de las ciencias naturales, se decidió adoptar la escritura como estrategia de aprendizaje; esto a su vez condujo a plantear preguntas metodológicas, tales como ¿qué tipos de géneros discursivos se deben proponer para favorecer el aprendizaje de las ciencias?, ¿cuáles estrategias se deben poner en marcha para lograr que los estudiantes escriban textos de corte científico?, ¿cómo evaluar los textos construidos por los estudiantes? Luego de reflexionar sobre estas cuestiones, se da inicio al proyecto pedagógico de aula, que consiste en la elaboración de pósters sobre descubrimientos científicos, destacando la explicación de fenómenos naturales y la solución de problemas propios de las ciencias.

Se adopta la escritura procesual de textos explicativos a modo de estrategia didáctica; se procede a discutir sobre cómo aplicar dichas estrategias en las clases de ciencias. La feria de la ciencia del año 2014 es el escenario propicio para socializar las producciones textuales; en su desarrollo surgen informaciones que circulan en Internet, como el blog de experimentos caseros de física y química, “fq-experimentos”, del profesor español Manuel Díaz Escalera, blog que contiene información so-



bre materiales, procedimientos y videos de experimentos caseros.

A partir de estos dos aspectos, se estructura la propuesta en tres fases, como se muestra en la figura 1: la fase 1 consiste en la socialización de la propuesta con los estudiantes, organización de los equipos de trabajo y la selección de los experimentos; la fase 2 está orientada a la indagación de información de los conceptos, leyes o teorías que explican el fenómeno y la ejecución del experimento; la última fase consiste en la construcción del póster, lo que implica escribir la introducción, la explicación del experimento y las conclusiones.

Para las versiones de trabajo de los años 2015 y 2016, se hace una pequeña variación al proyecto en la primera fase, muy significativa por los impactos pedagógicos que ello implica. Se introducen problemas auténticos de solución abierta en vez de la reproducción de un experimento, por lo cual los estudiantes tienen que plantear soluciones experimentales y dar explicación al cuestionamiento que se les propone; los problemas pueden ser propios del contexto o históricos, entre otros; en las figuras 2 y 3 se observan algunos ejemplos de las situaciones planteadas.

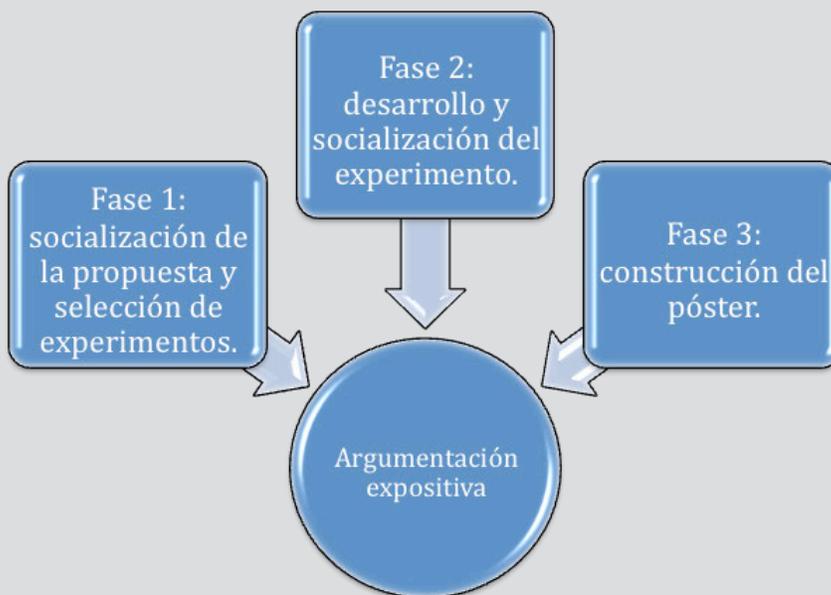


Figura 1: fases del proyecto pedagógico de aula “Ciencia en acción”

3. La experiencia

En el año 2014, con la socialización del proyecto a los estudiantes se explicó a los tres grupos del grado undécimo las intenciones, la dinámica del trabajo, las diferentes tareas y los roles que debían cumplir cada grupo de trabajo y sus integrantes; además se mostraron algunos de los videos del blog para motivar y captar el interés de los chicos. Posteriormente, se acordó con los estudiantes una serie de compromisos grupales e individuales en aras de la transparencia y democratización de la dinámica de trabajo.

El segundo momento consistió en la exposición y evaluación grupal de los trabajos. Es importante

señalar que esta fase tomó más de dos semanas debido a la cantidad de trabajos asignados y al manejo inadecuado del tiempo por algunos estudiantes en las exposiciones. La puesta en escena del experimento tenía sus exigencias intrínsecas, que obligaban a ser pacientes a los expositores para obtener los resultados que querían mostrar. En esta etapa comenzó a cobrar importancia el uso de las rúbricas de evaluación (figura 4) por parte de los estudiantes, quienes identificaron cómo se evaluaría la actividad. El tercer momento fue la producción escritural, etapa que duró más de un mes por el monitoreo en la calidad del **póster de divulgación científica**.

Realizar tal tarea requirió que los estudiantes escribieran más de 6 versiones del póster en el año 2014, que hicieran búsquedas en relación con el significado de términos científicos asociados a su experimento, que aprendieran a parafrasear las fuentes que encontraban en la Web y en los textos escolares, a solventar las indicaciones dadas cada vez que se le hacían devoluciones, a manejar la macroestructura del texto, a reescribir sobre lo escrito, a realizar la metacognición de lo hecho en un momento para avanzar en todos los aspectos del texto. Al final, se escogieron las producciones mejor logradas, 14 en total, que se imprimieron en tamaño tabloide con apoyo por parte de las directivas y, por supuesto, los grupos elegidos hicieron su exposición en la feria de la ciencia del mismo año.

Para los años 2015 y 2016, se introdujo un giro importante en la metodología de trabajo como resultado de la retroalimentación con los estudiantes y la evaluación realizada. Consistió en la implementación de problemas de investigación científica propios de la física y de la química. Varios de estos problemas requerían el uso de dispositivos como los celulares y *software* educativos, como herramientas de registro y de interpretación de datos; el uso de estos dispositivos provocó en los estudiantes un mayor interés, además de que los obligó a pensar propositivamente y a generar más versiones escritas; se produjeron así 9 y 8 versiones del texto respectivamente, para afinar progresivamente el escrito **1**.

1 Para leer algunas producciones de los estudiantes visite el sitio web: <http://cienciaiemabe.blogspot.com.co/p/la-propuesta.html>.



Para la evaluación del trabajo realizado se emplearon varios instrumentos, dentro de los que se pueden destacar las rúbricas con escala numérica de presentación oral y escritas (figura 4), la evaluación por pares, y la autoevaluación, entre otros; de este modo, se logró hacer del ejercicio un proceso enriquecedor y formador que fue esencial en el camino para llegar al producto final: el póster.

4. Balances y conclusiones

El acto de aula es en sí un acto comunicativo y el lenguaje desempeña un papel fundamental; en el aprendizaje en ciencias, lograr que los estudiantes construyan significados y tengan la capacidad de comunicar dichos conocimientos mediante la producción de un texto de corte científico es, sin duda, una tarea compleja, pues no solo se necesita que el estudiante escriba adecuadamente, sino que comprenda lo que escribe, reconozca el género discursivo y su macroestructura, además de poner en contexto su habilidad para razonar con argumentos apoyados en conceptos científicos.

Es de resaltar que este tipo de estrategias permite familiarizarse con los códigos de la química y la física, pues se apropian de los conceptos, principios y leyes, se desarrollan las habilidades y competencias científicas y los estudiantes mejoran notable-

mente sus habilidades comunicativas: explican y argumentan sobre situaciones específicas y logran aprendizajes auténticos visibilizados en la escritura y en la oralidad.

En este documento se exponen dos ejemplos (figuras 2 y 3), un ejercicio de física y otro de química, se muestra la situación problemática, dos versiones, y el producto final **2** (figuras 5 y 6); a continuación nos permitimos mostrar de manera descriptiva algunas reflexiones surgidas de la implementación de la estrategia didáctica:

En la figura 2 se muestra el ejemplo de física; se observa que el problema estaba orientado hacia la construcción de un motor homopolar y la explicación del mismo; sin embargo, a medida que se avanzaba en la construcción del póster se dio un

2 Muestra de trabajos de física y química, expuestos en la feria de la ciencia institucional en los años de 2015 y 2016.



giro significativo en el texto teniendo en cuenta que el grupo de trabajo, a partir de sus investigaciones, tomó un ejemplo específico de este tipo de motor, se construyó un modelo funcional con la explicación de su funcionamiento de la bailarina de Lorentz. Obsérvese que en las conversaciones, en la versión 3 y 7, el docente hace sugerencias para explorar otras alternativas en el título de su trabajo, así como sugerencias de escritura, y también plantea preguntas para orientar la investigación del estudiante.

Asimismo, el ejemplo de química (figura 3) nos muestra cómo los estudiantes asignan significado a los códigos propios de esta rama de las ciencias; en este ejercicio hacen la explicación del fenómeno a través de la reacción, representada mediante la ecuación química; tanto así que hace que se planteen ellos mismos preguntas que no se contemplaron en el problema inicial y que aparecen en el póster: “(...) entonces, ¿por qué el pan no sabe a alcohol?”; exploran de este modo propiedades específicas de esta sustancia y, a su vez, indagan sobre el proceso de la elaboración del pan para dar respuesta a esta incógnita.

La opinión de los estudiantes (11-01, 2016) al final del proceso es muy favorable; expresan que “fue un reto nuevo” o “fue una forma diferente que nos llevó a investigar más, a escribir, a intentar y fallar

y volver a intentar”, frases que sugieren que la estrategia logró motivarlos e involucrarlos en su proceso de aprendizaje, opiniones que contrastan con las clases antes del proceso: “las clases eran sin dinámica, siempre eran clases teóricas”, “la clase de química y física era ver cosas raras y extrañas”. Al contrario ahora declaran que “es una iniciativa que permitió experimentar, cambió la metodología de las clases” y “la escritura debía ser coherente con el experimento”, enunciados que revelan que a través de la resolución de problemas, la experimentación y la escritura se construye conocimiento; en este mismo sentido al presentar sus trabajos muestran dominio en la exposición en la feria de la ciencia.

La propuesta ha tenido reconocimientos en eventos como el Foro Educativo Municipal, de San José del Guaviare, 2015: “Buenas prácticas pedagógicas para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar”, y en el encuentro Nacional del Lenguaje. En este último se valora como “(...) una propuesta interesante que narra una experiencia pedagógica a partir de la escritura de textos científicos, géneros que son poco abordados en la escuela (...), una propuesta novedosa que parte de la concepción de la escritura como un proceso y de los estudiantes como agentes productores de saber” (Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2016).

Por último, la enseñanza y el aprendizaje enmarcados en los proyectos pedagógicos de aula, la resolución de problemas y la escritura, permiten la experimentación, la construcción de significados auténticos, establecer un proceso dialógico en el aula, recibir preguntas cruzadas, enfrentar objeciones, sostener aseveraciones y puntos de vista, apropiarse de estos o modificarlos. **RM**

Ver figuras 2, 3, 4, 5 y 6 en este enlace.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/pdf/ciencia-en-accion.pdf>

Mejorando la calidad del maestro: Una aproximación multigrado



Thomas F. Luschei
Claremont Graduate University



Michelle Soto-Peña
Claremont Graduate University



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/mejorando-la-calidad-del-maestro>

Desde el año 2000, el movimiento internacional hacia “Educación para todos” (*Education for all*) ha logrado vincular, por primera vez, a millones de niños alrededor del mundo en colegios formales. Entre 1999 y el 2015, el número de niños y adolescentes fuera del colegio disminuyó cerca de la mitad, pasando de 2.014 a 121 millones. Durante el mismo período, el porcentaje de niños vinculados a los grados de primaria aumentó del 84% al 93% (UNESCO, 2015). Esas son las buenas noticias. Las malas son que muchos de estos niños no están aprendiendo. En India, por ejemplo, el Reporte de Estudio Anual de Educación (ASER, por sus siglas en inglés) encontró que cerca del 60% de estudiantes de escuelas públicas en 5.º grado no podían leer un texto de 2.º grado (ASER Centre, 2014).

Adicionalmente, en 2015 los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) indicó que los alumnos de 15 años en América Latina no alcanzan niveles de aprendizaje apropiados. Los estudiantes colombianos terminaron en el puesto 60 entre 72 países participantes en PISA y 53 en lectura (OECD, 2016).

¿Por qué los niños no están aprendiendo lo suficiente en el colegio? Décadas de investigación demuestran que el mayor determinante para el éxito de los estudiantes es su estatus socio-económico. Más importante, el nivel de educación e ingresos de los padres tiene un impacto profundo en cuanto aprenden. Consecuentemente, en Latinoamérica la razón más probable para estos resultados tan bajos en las pruebas PISA, es el alto grado de pobreza

infantil y desigualdad de ingresos en la región. Datos recientes demostraron, por ejemplo, que nueve de los veinte países más desiguales en el mundo son latinoamericanos y de la Región Caribe (CIA, 2016). Las naciones en América Latina tienen altos niveles de pobreza, entre los más vulnerables, los niños. Los Gobiernos de este tipo de sociedades pueden mitigar estas condiciones de pobreza y desigualdad directamente a través de programas para familias viviendo en pobreza extrema, como lo es *Bolsa Familia* en Brasil, *PROSPERA* en México y *Familias en Acción* en Colombia. Simultáneamente atacando estas dos problemáticas, pobreza extrema y falta de asistencia al colegio, estos y otros programas han logrado sacar a millones de familias de la pobreza extrema y han ayudado a vincular a niños con alto grado de vulnerabilidad en el sistema formal de educación.

Desafortunadamente, estos programas no se enfocan en problemáticas específicas de aprendizaje escolar en los niños. De hecho, estos programas suponen mayores desafíos para los colegios, porque los estudiantes que se vinculan en los colegios a través de dichos programas, generalmente sufren para adaptarse e igualar el nivel académico de sus compañeros que han asistido al colegio regularmente.

Los profesores que trabajan con estos estudiantes representan la clave para asegurar que estos aprendan o simplemente pasen el tiempo en el colegio hasta que sea tiempo de ingresar al mundo laboral.

Pero la importancia de los profesores va más allá del rol de integrar a los nuevos estudiantes en la educación formal. De hecho, invertir en los profesores y en la calidad de la educación es probablemente la acción más importante para asegurar que estos estudiantes asistan a los planteles educativos y aprendan mientras estén en ellos. Las investigaciones demuestran que los estudiantes que son suficientemente afortunados para tener profesores de alta calidad pueden aprender mucho más en un año que aquellos que no cuentan con este tipo de profesores. Gracias al incremento en los niveles de vinculación de niños en situación de pobreza con la educación, diferentes investigaciones demuestran que tener un acceso constante y de largo plazo a profesores de alta calidad ayudan a nivelarse académicamente más rápido con sus pares (OECD, 2005).



Desgraciadamente, profesores en varios países Latinoamericanos, especialmente aquellos que trabajan con las comunidades más marginales, tienen, a su vez, unas condiciones laborales y de vivienda complejas. Estas condiciones pueden incluir situaciones diarias como falta de agua potable o electricidad, malas condiciones de vivienda, aislamiento, soledad e incluso peligros resultantes de actividades criminales o desastres naturales que puedan suceder en sus entornos. Como resultado, estos profesores, frecuentemente se sienten poco satisfechos con sus vidas y su trabajo, por lo tanto buscan migrar a entornos laborales y personales más placenteros o a lugares más cercanos a sus familias. Por ejemplo, en una investigación de profesores de comunidades vulnerables en más de 20 países, se descubrió que aquellos profesores que dictan a niños en situación de pobreza o en las comunidades más vulnerables son más dados a reportarse poco satisfechos con su trabajo, comparado con aquellos que trabajan con niños con mejores oportunidades. Los profesores de niños vulnerables, particularmente aquellos que trabajan en lugares rurales o remotos, también mostraron su deseo de transferirse a otros colegios (Chudgar & Luschei, 2016).

En nuestra investigación también descubrimos que estos profesores que se encuentran en poblaciones vulnerables tienen, en promedio, menos experiencia y entrenamiento que otros profesores, princi-

palmente por el sistema de asignación de trabajo en muchos países, los cuales asignan nuevos profesores a colegios con las condiciones más difíciles y los más complejos retos de docencia. Esta práctica se da principalmente en países latinoamericanos y del Caribe. En México encontramos que los profesores pueden acumular puntos a través del tiempo, que les permitirá transferirse a colegios en locaciones de su gusto o nuevas locaciones. En este sistema las locaciones más solicitadas, en grandes centros urbanos, requieren una mayor experiencia y número de puntos (Luschei & Chudgar, 2016).

Esta concentración desproporcionada de profesores sin o con poca experiencia trabajando con los niños de las comunidades más vulnerables ha creado dos problemas, uno para los estudiantes y otro para los mismos profesores. Primero, aquellos estudiantes con mayores necesidades educativas frecuentemente se encuentran en las aulas con aquellos profesores que son menos calificados. En un estudio cualitativo de profesores en comunidades vulnerables en India, México y Tanzania, en-

contramos que aquellos profesores en áreas rurales remotas se esfuerzan para trabajar en colegios cerca de sus familias o en centros urbanos.

Una vez estos profesores acumulan suficiente experiencia, generalmente solicitan transferencia a localidades más amables, dejando a los niños en áreas rurales remotas con un constante flujo de profesores con poca o nada experiencia. A pesar de que estos nuevos profesores llegan con entusiasmo y buenas intenciones a su trabajo, su inexperiencia, combinada con cambios constantes de profesores, actúa negativamente sobre estos niños en condiciones de vulnerabilidad los cuales ya, de por sí, sufren de profundas desventajas educativas (Luschei & Chudgar, 2016).

La segunda implicación de esa desproporcionada concentración de profesores sin experiencia trabajando con niños en comunidades vulnerables es que estos nuevos profesores generalmente trabajan en entornos tremendamente difíciles y complejos. Profesores recién egresados de programas de formación docente pueden encontrarse trabajando en colegios multigrado remotos, con estudiantes con un amplio rango de edad, grado y habilidades, así mismo con estudiantes que hablen lenguajes étnicos o nativos. Estos nuevos profesores también pueden enfrentarse a retos multigrado y de instrucción bilingüe, que fue el caso de los profesores que entrevistamos en los estados de Chiapas y Yucatán en México. Básicamente, estos nuevos profesores, muchos de ellos adolescentes, se encontraron en uno de los más complejos entornos educativos imaginables. Como nos dijo un profesor en Yucatán, “los profesores menos preparados son enviados a las áreas donde hay mayores necesidades, y precisamente debería ser todo lo contrario”. Un profesor educador en Chiapas demostró un contraste con otras ocupaciones, donde los veteranos más solicitados toman los trabajos más complejos; en contraste, en el caso de la educación, “le damos las posiciones más difíciles a los que menos experiencia tienen”. (Luschei & Chudgar, 2016, p. 58).

Estos profesores, trabajando bajo dichas condiciones, describieron las dificultades para satisfacer las necesidades de los niños con diferentes habilidades educativas y antecedentes. Los profesores en colegios multigrado, los cuales usualmente tienen a su cargo uno o dos salones, generalmente tienen muchas otras responsabilidades. Como respondió



un profesor mexicano, “este profesor que parte de un colegio multigrado es un docente pero también tiene que limpiar el colegio, recibir entrenamiento, hacer procesos administrativos, mantenimiento del colegio y todo esto realizarlo fuera de horarios de docencia”. (Luschei & Chudgar, 2016, p. 92).

Teniendo en cuenta que los nuevos profesores en Latinoamérica generalmente se encuentran en ambiente multigrado en su primer año de trabajo, podríamos esperar que su preparación como docente o experiencia clínica los preparó para estas situaciones complejas. Desafortunadamente, esto es un caso atípico. La investigadora educativa británica Angela Little (2001) observó que a pesar de que la prevalencia en muchos países desarrollados y en vías de desarrollo, los colegios multigrado son prácticamente invisibles a los creadores de políticas públicas de educación, investigadores e incluso a los centros de educación pedagógicos. Como resultado de esto, los docentes en entrenamiento reciben poco o nada de entrenamiento en metodologías educativas multigrado. En nuestra investigación en México, mucho profesores trabajando en marcos multigrados reportaron que no reciben suficiente preparación para trabajar en dichos escenarios. Varios participantes de nuestro estudio, destacaron que aprendieron cómo enseñar en ambientes multigrado a través del tiempo, mediante el método de ensayo y error. Otros lamentaron el hecho de que las oportunidades de desarrollo profesional enfocadas en educación multigrado estaban disponibles únicamente en grandes capitales pero no en áreas rurales remotas. Cuando se les preguntó cómo aprendieron a enseñar o dictar una clase con estudiantes de tres grados diferentes, un profesor multigrado en el área rural de Chiapas nos comentó, “yo solo estoy batallando” (Luschei & Chudgar, 2016, p. 93).

La frecuente asignación de nuevos profesores a áreas rurales remotas y la falta de preparación para enseñar en estos entornos constituyen fundamentalmente un reto y una paradoja para una educación de calidad y equitativa: aquellos que enseñan a los estudiantes con mayores necesidades no están lo suficientemente preparados para hacerlo. ¿Dónde podemos buscar soluciones para esta problemática? ¡Colombia! El programa *Escuela Nueva* rural fue fundado en 1970 en los colegios más vulnerables de la nación para afrontar precisamente esta problemática. El currículo y métodos del programa fueron diseñados específicamente

para superar este complejo reto de educación en ambientes multigrados a través de procesos holísticos, enfocados en el alumno, los cuales integran módulos de aprendizaje flexibles, materiales y soporte curricular, vinculación de la comunidad y gobierno estudiantil. Reconociendo la falta inicial de preparación docente para enseñar en ambientes multigrado, los diseñadores del modelo hicieron un fuerte énfasis en el entrenamiento inicial del docente, el seguimiento y desarrollo profesional así como soporte a los profesores a través de comunidades laborales de docentes o microcentros pedagógicos (Colbert & Arboleda, 2016).

Escuela Nueva tuvo un rápido crecimiento, éxito y expansión en áreas rurales de Colombia convirtiéndose en política pública para escuelas rurales en la década de los 80 (Colbert & Arboleda, 2016). Según la evaluación de educación de Latinoamérica y el Caribe de 1997, Colombia fue el único país en la región donde las escuelas rurales superan a las escuelas urbanas en exámenes de matemáticas y comprensión lectora. El reporte de la UNESCO atribuyó esta “ventaja escolar rural” directamente a la efectividad del programa *Escuela Nueva* (Luschei & Fagioli, 2016). A pesar de este éxito en áreas rurales de Colombia, *Escuela Nueva* se expandió a áreas urbanas de Colombia, así como a más de una docena de países en Latino América y recientemente a África y Asia.

¿Qué lecciones podemos aprender del éxito del programa *Escuela Nueva* en algunas de las regiones más vulnerables de Colombia? Las implicaciones de mejorar la calidad de los docentes es clara: El enfoque explícito del programa *Escuela Nueva* en preparar a los docentes para trabajar en aulas multigrado, alineado con un desarrollo profesional consistente y soporte para estos maestros, ha sido muy importante para asegurar que los profesores puedan trabajar exitosamente en estos complejos entornos multigrado.

Los profesores reciben entrenamiento en la metodología del programa exactamente de la misma manera que los estudiantes experimentan el modelo – en pequeños grupos cooperativos que requieren colaboración y trabajo en equipo. De esta manera, los profesores son capaces de interiorizar esta aproximación y reconocer sus méritos. En un estudio de la implementación urbana del programa *Escuela Nueva* en 5 departamentos de Colombia, uno de los docentes en el departamento de Boyacá nos dijo:

Nos hicieron el entrenamiento como si fuéramos los estudiantes; así es como el modelo funciona en los niños. Así que por supuesto fue divertido, porque todo el tiempo nos decían que el modelo consistía en esto o aquello, y si nosotros mismos hacíamos el trabajo llegaríamos a la misma conclusión de cómo el modelo funciona. Así que exactamente como nos hicieron el entrenamiento es como el modelo funciona con los niños, por lo tanto fue divertido para nosotros (Luschei, 2016, p. 96).

El entrenamiento no solamente introduce a los profesores los métodos y guías de aprendizaje de *Escuela Nueva* métodos de aprendizaje; también provee guías de cómo involucrar a la comunidad en actividades de aprendizaje y crear fuertes y auténticas políticas de gobierno estudiantil. Finalmente, los profesores que recibieron el entrenamiento participaron regularmente en los “microcentros” o comunidades laborales de entrenamiento (Colbert & Arboleda, 2016).

El entrenamiento de profesores en el programa ha tenido un claro y positivo impacto en el desempeño de profesores multigrado y estudiantes en Colombia, e incluso más allá. Pero la experiencia de *Escuela Nueva* ofrece lecciones mucho más amplias: si esta preparación resulto ser efectiva en ambientes complejos y remotos de colegios multigrado, puede tener un impacto igual o mejor en todo tipo de colegios y en aulas monogrado. Angela Little (2201) argumentó, “todas las aulas monogrado comprenden aprendices con diferentes capacidades, intereses, antecedentes y edades. Todas estas aulas monogrado comprenden aprendices de ha-

bilidades multigrado, intereses multigrado, antecedentes sociales multigrado y múltiples edades”. Por consiguiente “la docencia multigrado es, en esencia, si no siempre en la práctica, una estrategia requerida por todos los profesores en todas las clases en todos los países” (Little, 2001, p. 494).

En otras palabras, un profesor entrenado para trabajar en ambientes multigrado puede ser exitoso en prácticamente cualquier entorno educativo o de aprendizaje.

¿Qué implica esto para la preparación inicial de un docente y el desarrollo profesional continuo? Para empezar, la capa de invisibilidad de los colegios multigrado debe ser eliminada, particularmente en las universidades y colegios normales que preparan a profesores. Estas instituciones debe ofrecer trabajo de curso específico de aproximaciones multigrado, independientemente de donde sean enviados los docentes en entrenamiento para su primera experiencia. Aquellos que diseñan y proveen oportunidades de desarrollo profesional para profesores deben incorporar metodologías multigrado en los temas que cubren. Aún más importante, el desarrollo profesional para profesores debería verse más como el programa *Escuela Nueva* en acción, con los docentes participando activamente, colaborando y divirtiéndose. Finalmente, los profesores mismos pueden aprender del ejemplo de los microcentros de *Escuela Nueva* para desarrollar su propia red de apoyo profesional. Justo como en *Escuela Nueva* los estudiantes aprenden el uno del otro y participan en gobierno estudiantil, los docentes deben estar a cargo de su propio aprendizaje profesional y crear el perfil del nuevo profesor para el siglo XXI. **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>





Educación y condiciones sociales: ¿Qué lugar para las emociones?

La formación no es de época

Según Basil Bernstein, la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad. Por alguna razón, la escuela pertenece al Ministerio de Educación, no al de Gobierno; pertenece a la Secretaría de Educación, no a la de Integración Social. Ahora bien, las especificidades se mezclan, al menos por dos razones: de un lado, porque nuestro trabajo es múltiple (asuntos diversos que, entre otras, no necesariamente son solidarios entre sí); y, de otro, porque al hacer dejación de nuestras funciones (cuando dejamos de enseñar para pasar a dar clases de “valores”), el jefe intenta llenar ese hueco con otras funciones, a algunas de las cuales hacemos más eco: hoy nos quejamos de todo lo que nos asignan, pero nuestro discurso de maestros está cada vez más del lado de la asistencia social.

El proceso que llamamos *formación* es concomitante con la condición humana. Sin formación, no hay humano. De ahí que Immanuel Kant piense que el hombre es *la única criatura que ha de ser educada*. Esa función estructural de la formación siempre cobra forma en una sociedad específica. De manera que un aparato social (la escuela) en el que se puede —no forzosamente es así en todos los casos—realizar la función formativa tiene, al lado del componente estructural, un fuerte contenido social. En ese sentido, los maestros cumplimos una doble función: somos formadores —lo cual es relativamente independiente del sitio y de la época—, pero lo somos en unas condiciones específicas, las cuales sí están situadas temporal y espacialmente.



**Guillermo
Bustamante
Zamudio**

Universidad Pedagógica
Nacional



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/educacion-y-condiciones-sociales>

Podemos creer que nuestra labor es para la época, cuando en realidad tiene efectos en el sujeto o viceversa: creer que obramos para el sujeto, cuando en realidad le servimos a la época, en detrimento de la formación. Entonces, la diferencia no está en los propósitos, sino en los efectos. De buenos propósitos —dice el refrán— está empedrado el camino al infierno.

Determinación y condicionamiento

En tanto sumido en escenarios históricos dados, el estudiante está en algún punto de la escala social: desde la pobreza extrema hasta la riqueza extrema. Pero una vez aceptada la responsabilidad de ser maestros, esas diferencias de los estudiantes *no* son determinantes de nuestra labor. Así como el médico tiene ante sí pacientes, sin importar su estrato social, asimismo el maestro tiene ante sí estudiantes, más allá de su condición económica. Por supuesto que algunos de los males que aquejan al paciente de bajos recursos tienen sus causas en la pobreza, pero no es esta la que determina la acción médica; más bien, la situación social *condiciona* la acción del médico en los casos concretos (insisto: la condiciona, pero no la determina). De igual forma, muchos de los asuntos que debemos afrontar como maestros no son iguales si los estudiantes pertenecen a familias desplazadas o a familias en circunstancias económicas privilegiadas; pero, como en el caso de la medicina, no son tales circunstancias las que determinan la acción formativa, sino que ellas más bien condicionan la acción en los casos específicos.

Primero se es médico y, *después*, se atienden los casos concretos; a un estudiante de medicina no le entregan su primer paciente sin un buen recorrido formativo y sin supervisión. Asimismo, se es primero maestro y, solo después, maestro de los casos específicos. Lo contrario, tiene muchas posibilidades de fracasar: uno puede tener la mejor voluntad de ayudar a alguien que tiene una dolencia pero, si no sabe medicina, el buen propósito puede incluso incrementar el mal para el doliente.

El médico, con un horizonte “general” de curación (más allá de asuntos sociales), puede trabajar hoy en situación de enfrentamiento bélico, mañana en un hospital con el mejor patrimonio de la época. ¡Y es el mismo médico! Si —por su asunto personal— decide meterse a “Médicos sin fronteras” lo

puede hacer porque *es* médico, no principalmente porque quiera sacar de la insalubridad a los pobres de África. Y porque tiene sensibilidad social, *siendo médico*, puede considerar que su labor médica contribuye a mejorar el estatus de la humanidad. El médico no está obligado a hacer dejación de su saber por el hecho de que haya pueblos enteros muriendo por falta de las condiciones más elementales de salubridad. Si quiere luchar contra eso que lo avergüenza como ser humano, tiene una buena herramienta: su saber médico. Y, si esta no le parece suficiente, además de usar su saber para atacar esas condiciones de desigualdad, puede asumir, *también*, una actividad política; en ese caso, tiene un doble compromiso con el saber: el saber de su disciplina —la medicina— y el saber de la política, que ahora deberá estudiar. Pero, si puede más su indignación y renuncia a ser médico para ocuparse exclusivamente de una labor política, nadie se lo objeta, es otra dimensión posible de su vida. Ahora bien, esa de todas maneras le exige saber: la peor política es la que se hace espontáneamente: ignora en qué medida reproduce aquello que quiere transformar.

Igual para la función docente. Podemos tener la mejor voluntad de formar a alguien en relación con el saber pero, si no somos maestros (es decir, si no



tenemos una relación con el saber que queremos transferir), aplicar nuestro buen propósito puede incluso ir en sentido contrario a la formación. De todas maneras no podemos juzgar la educación a partir de un fotograma de la película; una alabanza o un castigo, por ejemplo, no tienen un sentido *per se*: lo que está ocurriendo en la foto solo cobra sentido en el marco de la acción global. Así, una acción “buena” puede revelarse como contraproducente al entender el conjunto; y viceversa: una acción aparentemente “mala” (como un castigo) puede revelarse como necesaria, una vez entendamos el conjunto. El hecho de que la educación sea un encuentro humano hace que no podamos tener “diccionarios de juicios” para todos los casos, sin tener en cuenta el conjunto al que pertenecen.

El maestro, con un horizonte “general” de formación, puede trabajar hoy con niños desplazados, mañana en un colegio de carácter privado con todas las garantías de la época. ¡Y es el mismo maestro!, y puede estar en contextos tan distintos, porque *es* maestro. Si —por su asunto personal— decide irse a “Maestros descalzos” (jugando con la expresión de Manfred Max Neef) lo puede hacer porque *es* maestro, no solo porque quiera sacar a los pobres de la pobreza. Y porque tiene sensibilidad social, siendo maestro, puede entender que la



labor que hace contribuye a cambiar el estatuto de la humanidad... pero, si no sabe cuál es su aporte a la formación, entonces trata de buscarlo en otro sitio, donde sí alumbra el poste, pero donde nada se ha perdido.

¿Por qué tenemos hoy la idea de que el maestro debe hacer dejación del saber, dado el hecho de que hay gente pobre, de que hay injusticia, de que hay pueblos sin las mínimas condiciones culturales y económicas? Si el maestro, en tanto tal, quiere luchar contra eso que lo avergüenza como ser humano, tiene una excelente herramienta: su saber de maestro. Y si, *además* de usar su saber para atacar esas condiciones de desigualdad desde su lugar como maestro, asume además una actividad política, perfecto. Pero, como decíamos antes, asume doble trabajo, pues hacer una política espontánea para rechazar lo negativo de las condiciones sociales existentes... ¡contribuye a reproducir lo negativo de las condiciones sociales existentes! Si renuncia al saber para pasar a realizar una labor política (como hemos dicho, esa es otra dimensión posible de la vida de cualquier sujeto), ¿por qué no asumir que está ejerciendo como político, no como maestro?, lo cual lo obliga a estudiar para desempeñar bien ese nuevo oficio, pues la indignación y la queja no constituyen el campo político, aunque tranquilicen nuestra alma.





La condición de maestro

La condición general de maestro (que nos permite estar hoy en una escuela situada en un barrio marginal, pero que no nos impide ser mañana profesores de un colegio de élite) está dada por una relación con el saber. El maestro es alguien que, por saber algo, *lo encarna delante de otros*. Además, es alguien que quiere que ese saber sea retomado por otros, en tanto experimenta en carne propia que el saber es algo en relación con lo cual se puede conducir la vida (no digo exclusivamente, pero sí puede ser lo principal en su caso). Y las ganas de que otros tomen la posta del saber lo hace estudiar dos saberes: el que quiere volver asunto de “entrega de la posta” con otros; y el saber relativo a la “entrega” misma; por eso, los maestros estudiamos asuntos —como psicología del aprendizaje, por ejemplo— que nunca les vamos a decir a los estudiantes sino que están destinados a configurar la acción pedagógica misma.

Este ámbito nos pone, automáticamente, ante la contingencia del vínculo. Contingencia, porque no sabemos quién va a venir a sentarse frente a nosotros, qué historia tenga, cómo se mueven sus apetencias, qué condiciones familiares tiene, en qué condiciones sociales lleva a cabo la interacción, etc. Esta contingencia es la que causa nuestras preguntas. Pero una cosa es preguntarse por

lo contingente y otra por lo necesario. Si se trata de contingencia, quiere decir que el maestro entiende que el sujeto, en medio de las condiciones materiales, *elige*. En cambio, se trata de necesidad cuando el maestro cree —por haber escuchado un sesgo determinista en la jerga del discurso actual que dice basarse en la ciencia— que unas condiciones sociales determinan el comportamiento de los estudiantes. Por ejemplo, que un niño agredido va a ser un adulto agresor, y cosas por el estilo.

Proferir enunciados relativos al saber, independientemente de quién sea nuestro público (como si estuviéramos hablando delante de unos pares), es la labor de un conferencista, no de un maestro. Los maestros hacemos enunciados, sí, pero ante otros *que tenemos a cargo*. A diferencia del conferencista, para nosotros no es indiferente que los escuchas no entiendan, que no presten atención o que hagan indisciplina, etc. Pero asuntos como *estos* (comprensión, atención, disciplina) no nos ocupan *por sí mismos*, sino en relación con el saber.

De tal forma, si nos ocupamos de la atención por la atención misma, la escuela se nos vuelve un activismo repleto de imágenes y caracterizado por una intención de divertir (lo podemos pasar bien, pero así no estamos formando). En cambio, si nos ocupamos de la atención, en relación con el saber, vienen otras inquietudes —y otras fuentes dónde buscar respuestas, y otras relaciones para intentar hacer algo decoroso— que bien podríamos llamar “pedagogía”, “didácticas”. Asimismo, si nos ocupamos de la disciplina por sí misma, nos volvemos autoritarios, “prefectos de disciplina”, incrementaremos las sanciones, nos preocuparemos por explicitar las normas... incluso, pondremos cámaras en la escuela. En cambio, si nos ocupamos de la disciplina, en relación con el saber, nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad para el saber, cuando se trata de estos niños —que están en una etapa determinada de la vida— en *estas* condiciones sociales específicas. Es el caso en el que la disciplina *se produce* como efecto de hacer las cosas —en relación con el saber— de determinada manera, y no como el producto soñado de la sanción y el castigo. Antaño se decía que el respeto se ganaba.

Si logramos que unos estudiantes mal alimentados reciban un refrigerio, de todas maneras no impedimos que un niño muera de hambre cada 15 segundos. En la media hora de recreo cuando unos es-

tán recibiendo el refrigerio (suministro codiciado por los corruptos), mueren 120 niños de hambre. De manera que, en términos sociales, no estamos haciendo mucho si volvemos la escuela un centro asistencial. Asimismo, mientras nos escandalizamos —mediáticamente— por el abuso y asesinato cometido por Rafael Uribe Noguera a una niña de 7 años, cada hora dos niños son víctimas de abuso sexual en Colombia.

La complejidad del asunto

¿Quiere decir que el profesor no hace nada cuando visita la casa de un estudiante y se preocupa por él y por la familia? No. Quiere decir que la labor del maestro es *situada*, y que eso podría extraviar la labor del maestro o, por el contrario, realizarla. Así como el médico cura, el maestro forma. Pero no forma en cualquier sentido. Forma con el saber como horizonte (no quiere decir esto que hable todo el tiempo de saber, pero que sí que el saber está en el horizonte de su acción). Si el saber nos empieza a lucir como algo desdeñable, dadas las terribles condiciones en que hacemos nuestra labor,

hemos cogido otro rumbo que no es el de maestro. Y eso le está pasando a la escuela... y, no obstante, sigue muriendo un niño de hambre cada 15 segundos, pese a nuestro discurso de dar la palabra, de incluir, de democratizar; y se sigue abusando sexualmente de dos niños cada hora, pese a nuestro discurso de tolerancia y respeto por el otro.

El maestro apunta al corazón de cada uno, dirigiéndose a todos. ¡Ese es el arte paradójico del maestro! (entonces, cuando siente la necesidad de dirigirse a cada uno, posiblemente no sienta que el discurso dirigido a todos toque el corazón de cada uno). De un lado, eso lo logra diciendo cosas... pero no puede decir cualquier cosa, pues su lugar es muy importante y puede ser tomado al pie de la letra. Y, de otro lado, eso no le impide saber escuchar, incluso suscitar, en algunos casos, que el niño le hable; pero es ahí donde el asunto nos puede coger mal parados y, entonces, nos preguntamos: ¿qué hago con lo que me cuentan? **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>



Las pruebas del Icfes no tienen ningún misterio



**Ximena Dueñas
Herrera**

Directora del Icfes



DISPONIBLE EN PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/las-pruebas-del-icfes-no-tienen-ningun-misterio>

La clave para tener un buen desempeño en las pruebas aplicadas por el Icfes es leer detenidamente las preguntas. La confianza y motivación por parte de los educadores y la familia es importante para el desempeño en las mismas. El objetivo de la educación no es un resultado en una prueba, es preparar a los niños para la vida.

El Icfes se ha trazado la meta de propender por que el uso de los resultados de las pruebas Saber, que acompañan a los estudiantes en Colombia durante su trayectoria educativa, sean útiles para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El objetivo de las pruebas Saber permite complementar los resultados del proceso educativo en los colegios ofreciendo información transparente sobre lo evaluado y no solo generando un reporte de resultados que dice si el colegio quedó en los primeros —o los últimos— lugares. Consideramos que los famosos *rankings* generan ruido por un momento pero no son formativos en el sentido de producir acciones de mejoramiento. Llevamos tres años socializando entre la comunidad educativa la importancia de los resultados, para qué sirven, cómo se pueden interpretar, cómo están esos resultados ligados al trabajo en el aula de clase, y cómo analizar factores asociados al desempeño.

Los resultados de nuestras pruebas Saber 3.º, 5.º, 9.º tienen como objetivo hacer seguimiento a la calidad de la educación, teniendo en cuenta que los resultados de las pruebas estandarizadas son uno de los muchos indicadores de calidad educativa. En este sentido, las pruebas tienen carácter formativo pues, cuando los resultados son entregados los estudiantes evaluados, ya han pasado al siguiente grado.

No es suficiente obtener un resultado numérico que nos dice cómo están los colegios respecto a otros colegios, la Secretaría de Educación y el país, sino consultar los niveles de desempeño que caracterizan la composición del área y grado evaluado y las afirmaciones que permiten identificar el porcentaje de estudiantes que no logran responder a las preguntas de las pruebas.

En países como República Dominicana la evaluación externa es un determinante de aprobación del año escolar, usted no puede pasar de 8.º a 9.º si no aprueba. Y, en el caso de Singapur, la evaluación aplicada en 6.º determina la trayectoria académica de los estudiantes.

Cabe mencionar que a partir de este año las pruebas Saber 3.º, 5.º, 9.º van a entregar resultados

individuales, a solicitud de los colegios, para poder identificar mejor los niveles de logro de los estudiantes y para poder empezar a consolidar un sistema de evaluación, que permita hacer seguimiento individual a los estudiantes durante las diferentes instancias de aplicación de las pruebas.

En el caso de Saber 11 tenemos una prueba denominada de Estado que debe ser presentada por aquellas personas que aspiren a ser admitidos en programas de educación superior. Esta es entonces una prueba de salida de la educación media y los resultados agregados también son de gran utilidad para los colegios, ya que les permiten identificar las áreas de oportunidad con base en la distribución por niveles de desempeño de los estudiantes.

Es por eso que como digo en el título, las pruebas Saber no tienen ningún misterio. Durante las diferentes instancias de evaluación (3.º, 5.º, 9.º) los estudiantes se familiarizan con el formato de la prueba y las preguntas y, cuando presentan Saber 11, la prueba adquiere relevancia para el individuo.

En conclusión, uno no debería enseñarle a un niño a responder preguntas del Icfes, ese no es el objetivo de la educación. Se educa para preparar a los niños para la vida.





PROGRAMA
LOGROS



Contribuye en la mejora
de los indicadores del ISCE

¿Qué herramientas ofrece Logros?

- 1 Plataforma de diagnóstico neuropsicológico 
- 2 Plataforma gamificada  Aprendizaje eficaz
y cuaderno de trabajo
- 3 Coaching educativo
- 4 Formación a familias

**Con Logros, construye las habilidades
que durarán toda la vida.**



Educación emocional para la formación integral

REFLEXIÓN



Mery Jiménez

Psicóloga especializada en Psicología y Salud, con énfasis en promoción y prevención de riesgos para el consumo de spa, del suicidio, manejo de estrés entre otro, mediante el desarrollo sistemático de las competencias emocionales, para niños, jóvenes y adultos. Ha participado en estudios nacionales de Salud Mental para la Policía Nacional.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.co/rutamaestra/edicion-19/educacion-emocional-para-la-formacion-integral>

Los docentes tienen la valiosa oportunidad de transformar las vidas de los estudiantes para que sean felices, a partir del desarrollo de competencias emocionales orientadas al "conocimiento de sí mismos y del otro" y a la sana expresión de las emociones, para un exitoso afrontamiento de las exigencias del día a día y del futuro.

Vivimos en un mundo cada vez más variable, donde las nuevas generaciones enfrentan nuevos desafíos socioculturales, morales, tecnológicos, académicos y laborales; un mundo que requiere de seres humanos abiertos al cambio, capaces de asumir retos sin temor al fracaso, con un pensamiento creativo, crítico y analítico; transformadores de una nueva sociedad, cuya mayor riqueza sea la capacidad de saber guiar sus emociones y lograr el objetivo que, a simple vista parecería ser el más sencillo pero a la vez es el más significativo de sus vidas: SER FELICES.

Diversos autores han desarrollado sus postulados desde tiempo atrás, pero, actualmente, teorías revolucionarias como la de la inteligencia emocional de Daniel Goleman y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, cobran un papel fundamental en la posmodernidad. Cuando los rápidos cambios tecnológicos, los de la informática y los de la globalización, hacen que cada vez crezca más el número de personas con las que nos relacionamos; personas caracterizadas por una gran diversidad de pensamientos, sentimientos, culturas, creencias, entre otras, y a las que se tiene acceso

desde edades cada vez más tempranas, en un mundo dinámico y cambiante.

Es a partir de disciplinas como la neuroeducación que logramos comprender la forma como aprende nuestro cerebro, siendo la emoción el ingrediente secreto y fundamental en el proceso de aprendizaje. Lograr mantener la motivación y la atención es lo que realmente incentiva a los niños y a los futuros adultos para que sean emocionalmente inteligentes y, por ende, emocionalmente sanos.

Este reto significa darnos a la tarea de profundizar acerca del importante papel que juegan las emociones a lo largo de nuestras vidas y de la de nuestros jóvenes educandos. Por ejemplo, algo que nos puede parecer tan sencillo como la alegría o la tristeza, la ira o el miedo, se convierte en factor determinante a la hora de comportarnos, de establecer relaciones con los demás y con el entorno, y de tomar decisiones acertadas.

Muchas veces no nos damos cuenta de la importancia del desarrollo emocional, tanto en los niños como en los adultos. Anteriormente, pensábamos

que el niño exitoso era el que ocupaba los primeros puestos en el área académica, para cumplir en un futuro, con la expectativa de ser un profesional inteligente. En esta exigencia, dejábamos en un segundo plano el desarrollo potencial de las competencias emocionales.

Aprender a conocernos a nosotros mismos, considero que es la clave fundamental para el cambio, porque no se puede pretender cambiar lo que no se conoce. Aprender a identificar mis emociones, mis reacciones, mis pensamiento y cómo dominar mis impulsos o ejercitarme en expresar de forma adecuada mis emociones, de manera que pueda mejorar y elevar mis niveles de aptitud emocional y social, así como los de mis estudiantes.

Pero, el desarrollo emocional, va más allá de la capacidad de conocernos a nosotros mismos. Los seres humanos somos en esencia seres sociales, que requerimos de un proceso de interacción con nuestro mundo exterior, no solo para nuestra supervivencia, sino para nuestro bienestar y la construcción de una vida armónica en los aspectos individual, familiar y social.

Las investigaciones demuestran que las expresiones emocionales se aprenden a modular desde los primeros años de vida por medio del contacto afectivo de los niños con los padres y los docentes, sin embargo, es un proceso de aprendizaje en el cual, sin importar la edad, siempre tendremos la posibilidad y la oportunidad de potencializar nuestra expresión emocional.

Los docentes deben perfeccionar su capacidad para detectar a los niños con un débil desempeño en el área emocional, que muestran dificultad para tolerar la frustración y modular su emocionalidad, con problemas en las relaciones interpersonales, con temores e inseguridades, ya que esto será fundamental para que tales niños aprendan a transformar sus vidas y adopten actitudes positivas frente a la vida, ayudándoles a desarrollar la confianza en sí mismos.

Pero ¿cómo se lograr educar a niños y adolescentes para que sean personas felices, en un mundo que exige nuevas competencias para afrontar de forma exitosa la vida? Este es el reto que nos hemos planteado en el diplomado virtual Educación emocional para la formación integral, dirigido a docentes y padres del siglo XXI. **RM**





PISA para establecimientos educativos

Andrés Gutiérrez

Director de Evaluación
 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
 agutierrez@icfes.gov.co



Ruta Maestra entrevistó a Andrés Gutiérrez, director de evaluación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES quien habla sobre la importancia de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y del reciente proyecto llamado "PISA para establecimientos educativos". Dicho proyecto brindará reportes y guías de orientación pedagógica a las instituciones educativas que decidan implementarlo, evaluando el desarrollo de competencias y habilidades de los alumnos. De esta manera, cada colegio podrá obtener información sobre el desempeño de sus estudiantes desde una perspectiva internacional.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/pisa-para-establecimientos-educativos>



La evaluación formativa se ha convertido en un componente importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo. Hemos escuchado que, a nivel educativo, las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) constituyen la regla de medición más importante y respetada a nivel internacional. Muchas de las decisiones de política pública que toman los países participantes se basan en sus resultados. Imaginemos un escenario en donde las decisiones importantes a nivel local e institucional pudieran ser tomadas basadas en este instrumento. El Icfes ha decidido participar en un proyecto que cambiará la forma en que se toman las decisiones en el interior del colegio. Se trata de *PISA para establecimientos educativos*, una prueba estandarizada con los mismos estándares internacionales de la prueba PISA que brindará reportes y guías

de orientación pedagógica a los establecimientos educativos que decidan tomarla.

RM ¿Qué evalúa PISA para establecimientos educativos?

AG Esta es una prueba que se fundamenta en los mismos estándares técnicos de PISA. Por tal motivo, evalúa el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (materias escolares básicas); recoge datos sobre su situación socio-económica, sus actitudes, sus intereses y además sobre el ambiente de aprendizaje que mantienen en su colegio.

La diferencia con PISA, que evalúa estas competencias en cada país participante, radica en que *PISA para establecimientos educativos* entrega resultados para cada establecimiento educativo particular. De esta

manera, cada colegio podrá obtener información sobre el desempeño de sus estudiantes, desde una perspectiva internacional.

Es importante resaltar que la prueba no se limita a determinar si un estudiante aprendió un conocimiento específico, sino que evalúa su capacidad para aplicar ese conocimiento en distintas circunstancias y contextos, tanto dentro como fuera de la escuela. En otras palabras, más allá de lo que saben los estudiantes, PISA evalúa lo que ellos pueden hacer con lo que saben. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) justifica el uso de este enfoque en el interés de saber si los estudiantes están adquiriendo las habilidades necesarias para una plena participación en la sociedad actual.

Ahora bien, los datos que se recogen sobre el contexto socio-económico de los estudiantes son importantes porque el desarrollo de las competencias evaluadas guarda relación con distintas condiciones familiares, sociales, culturales y escolares. De esta manera, PISA puede entregar un análisis de los factores asociados al aprendizaje y brindar información útil para la elaboración de políticas educativas internas en él.

RM ¿Qué no evalúa PISA para establecimientos educativos?

AG Como se mencionó anteriormente, *PISA para establecimientos educativos* está fundamentada en los estándares de PISA. Así, la prueba está diseñada, no para verificar el aprendizaje de contenidos específicos, sino para conocer las habilidades y aptitudes de los estudiantes a la hora de resolver problemas, analizar información y enfrentar situaciones que se podrían presentar en su vida cotidiana. Por ejemplo, no nos interesa saber si un estudiante lee o cuánto lee, sino el desarrollo de sus competencias en lectura: queremos saber si es capaz de identificar ideas y argumentos en el texto o si tiene la habilidad de reconocer problemas y planteamientos distintos.

PISA para establecimientos educativos no

evalúa el grado en que los estudiantes han adquirido conceptos o datos específicos que hayan sido definidos por el colegio o establecidos en currículos nacionales o internacionales. Tampoco pretende evaluar el desempeño de los profesores o del rector, si bien ellos contestan un cuestionario este solo incluye preguntas de contexto general.

RM ¿Por qué evalúa PISA para establecimientos educativos lo que evalúa?

AG El objetivo de *PISA para establecimientos educativos* es brindar información a los colegios para que puedan elaborar planes de acción que les permitan mejorar el rendimiento de sus estudiantes. En ese sentido, la evaluación de las competencias mencionadas y la recolección de datos socioeconómicos, de actitudes y de intereses proporciona información valiosa para adelantar distintas investigaciones y desarrollar prácticas educativas enfocadas en las áreas de mejora particulares de cada colegio.

Además, el enfoque de *PISA para establecimientos educativos* y la metodología que aplica permite analizar la relación entre los resultados del estudiante y los factores asociados a su aprendizaje, lo cual constituye un insumo fundamental para el desarrollo de las políticas educativas.

RM ¿Para qué sirve la evaluación de PISA para establecimientos educativos?

AG PISA para establecimientos educativos permite identificar con mayor claridad las prácticas educativas exitosas, analizar la relación entre el desempeño de los estudiantes y las distintas variables contextuales y actitudinales, y proveer a los colegios con información útil para adelantar distintos proyectos de investigación y elaborar planes de mejoramiento.

Los resultados que entrega esta prueba son un instrumento de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de cada establecimiento educativo. Además, dado que el marco conceptual que la sustenta es el mismo de PISA, estos son comparables a nivel internacional

con distintos sistemas educativos, de manera que se puede realizar una evaluación comparativa del desempeño y del impacto de los planes de mejora.

Al comparar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes de un colegio, con respecto a otros de un colegio similar o de otros países, es posible identificar su posición relativa y las variables que requieren mayor atención. Asimismo, es posible aprender de la experiencia de otros sistemas educativos que hayan presentado las mismas falencias y las hayan superado.

RM ¿Qué se puede hacer con el informe que entrega PISA para establecimientos educativos?

AG El reporte es un documento muy completo, con información detallada del grado de desarrollo de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes y sobre los factores (internos y externos) que están asociados a esos resultados, ya sea que son un aspecto positivo, que podrían llegar a serlo, o que son una variable que requiere atención. Esta información es, como se mencionó anteriormente, un insumo invaluable para adelantar proyectos de investigación y elaborar planes de mejora.

El informe permite también realizar comparaciones entre el establecimiento educativo y otros que presenten una situación socioeconómica similar o con sistemas educativos líderes en educación alrededor del mundo. Además, incluye casos de buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de los países participantes en el estudio PISA, los cuales pueden ser utilizados como referencia para la elaboración de los planes de acción para un establecimiento educativo particular.

RM ¿Por qué PISA para establecimientos educativos es pertinente para Colombia y no es una prueba más adecuada para países desarrollados?

AG La aplicación de *PISA para establecimientos educativos* es pertinente en Co-

lombia, independientemente de si es un país desarrollado o no. Los estándares bajo los que la OCDE ha fundamentado la prueba son un referente internacional de las habilidades y capacidades que debería tener un joven de 15 años para desempeñarse exitosamente en las sociedades modernas.

La evaluación es un primer paso para saber dónde estamos y para poder identificar nuestras fortalezas y debilidades, y una evaluación internacional como *PISA para establecimientos educativos* brinda un análisis muy completo donde identifica claramente estos dos elementos. Además, al poder comparar nuestros resultados con distintos sistemas educativos a nivel internacional podemos identificar similitudes y casos de éxito de los que podemos aprender.

PISA para centros educativos ayuda a realizar un diagnóstico del desarrollo de las competencias de los estudiantes y brinda alternativas de políticas y prácticas educativas, teniendo en cuenta las experiencias de los sistemas educativos de más alto rendimiento y que han presentado las mejoras más rápidas. Con base en esta información también es posible fijar metas y determinar si estamos avanzando para alcanzarlas.

RM ¿Dónde se ha aplicado PISA para establecimientos educativos?

AG El proyecto comenzó en 2010 con el desarrollo de la evaluación y la aplicación de la prueba piloto en diferentes países, la cual finalizó en 2013. Actualmente la prueba está disponible en Estados Unidos, Reino Unido y España. En el futuro, se espera contar con la participación de más de 65 economías alrededor del mundo.

RM ¿Por qué se puede aplicar PISA para establecimientos educativos en Colombia?

AG Colombia ha aplicado la prueba PISA cada tres años desde 2006 y ha presentado mejoras en los resultados. Además, los colegios están cada vez más familiarizados con la prueba y la valoran como un referente internacional de calidad de la educación. La experiencia con PISA ha sido muy grata y el interés ahora es que cada colegio, no solo el país, tenga la oportunidad de saber cómo es su desempeño a nivel internacional.

Más de 10 años de trabajo para implementar PISA con éxito nos han dado las herramientas necesarias para poder adelantar PISA para establecimientos educativos.

Tenemos el capital humano, la infraestructura, la capacidad instalada y los recursos para aplicar esta prueba en el país y la OCDE así lo ha reconocido al darnos el aval y aceptarnos como socios implementadores, somos el primer país en Latinoamérica en tener esta posibilidad.

RM ¿Qué espera el Icfes al aplicar PISA para establecimientos educativos en Colombia?

AG Queremos apoyar la investigación y entregarle a los colegios información detallada y completa con la que puedan hacer un diagnóstico de su colegio bajo estándares internacionales. Queremos que los resultados y los análisis que serán incluidos en el reporte de cada colegio sirvan para el desarrollo de planes de mejoramiento, los cuales estarán enfocados en las necesidades y condiciones específicas del establecimiento educativo y tendrán como referencia experiencias de éxito a nivel internacional. Queremos, finalmente, que rectores, profesores y demás miembros de la comunidad educativa

participen en el desarrollo de estos planes en cada uno de sus colegios y contribuyan, no solo a la mejora de sus prácticas de enseñanza, sino también a las discusiones de política educativa del país.

Nuestra motivación siempre ha sido el mejoramiento de la calidad educativa en el país. Con esta prueba, al igual que con otras evaluaciones internacionales y con las pruebas nacionales, esperamos alcanzar la meta de que Colombia sea la mejor educada de Latinoamérica en el 2025.

RM ¿Cómo podría describir la implementación de PISA para establecimientos educativos en Colombia?

AG La aplicación de PISA para establecimientos educativos será en papel y se realizará en aproximadamente 200 colegios. En cada uno de ellos evaluaremos hasta 85 estudiantes, quienes contestarán dos cuestionarios: el primero con una duración de 2 horas y que incluye preguntas de lectura, matemáticas y ciencias, y el segundo con una duración de 30 minutos en el que se le harán preguntas relacionadas con su familia, actitudes e intereses. De igual forma, los rectores contestarán un cuestionario en el que se les solicitará información sobre el establecimiento educativo.

RM ¿Qué requerimientos debe cumplir un colegio para aplicar PISA para establecimientos educativos?

AG Los establecimientos educativos que deseen participar no deben cumplir ningún requisito particular. Los colegios interesados deben tener estudiantes de 15 años, independientemente del grado en el que se encuentren, contar con mucha disposición y compromiso con el proyecto y realizar el pago de los derechos de participación ya definidos. **RM**



Con el Sistema de Evaluación Santillana se evalúan:

▶ Las competencias de los estudiantes.

▶ Los factores asociados (neuropsicológicos, familiares y ambientales).

▶ Los factores que obstaculizan o potencian el logro educativo.

Nuestro sistema de evaluación permite mejorar la calidad de enseñanza de los maestros, enriquecer la comunicación con las familias y repotenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Creamos una oportunidad para mejorar el desempeño de los colegios, no solo a nivel académico, sino también en el entorno del estudiante, las competencias de los maestros y la eficiencia de la gestión directiva.



ESPECIAL Pedagogía y Convivencia para La Paz



Convivencia y Pedagogía para la Paz



Vicky Colbert

Coautora del sistema de educación flexible Escuela Nueva, lideró el proceso de Universalización del Programa en Colombia y en el exterior; Viceministra de Educación, Asesora Regional en Educación para América Latina y el Caribe de UNICEF.

Las prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje colaborativo logran desarrollar valores, actitudes y comportamientos para la convivencia, impactando a toda la comunidad educativa. El modelo educativo tiene un papel determinante en los comportamientos de convivencia de los estudiantes, de los padres y de las comunidades en el entorno escolar.



DISPONIBLE EN PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/convivencia-y-pedagogia-para-la-paz>

La educación para la paz no es solo la aproximación a unos contenidos en los planes de estudio de algunas de las áreas disciplinares. Si en las instituciones educativas hay un enfoque integral del proceso formativo y si este se evidencia en las prácticas pedagógicas en las aulas y en la interacción de la comunidad educativa, se puede lograr la formación de valores y actitudes para la convivencia, así como el desarrollo de destrezas socioemocionales y de participación positiva en los estudiantes, además del desarrollo del conocimiento individual y grupal.

Los temas sobre la convivencia y la paz se debaten en el mundo desde diversos ángulos, desde las concepciones de los Estados, la Sociedad y los intereses de la geopolítica. Estudios de pedagogos como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Vygotsky (1896-1934), aportes desde las ciencias sociales y económicas (Allport 1954; Kohlberg 1963; Johnson 1970) por citar algunos, aportaron las bases de las reflexiones sobre la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la renovación de las prácticas pedagógicas versus el enfoque repetitivo y memorístico de la educación tradicional.

En el contexto de organismos internacionales, se producen periódicamente declaraciones sobre los derechos humanos, la paz, el ambiente, las metas de desarrollo, entre otros y es evidente que se espera que la educación tenga un papel central y, en particular, efectivo, para el logro de una forma de vida sustentable, responsable y no violenta.

En la ONU, desde hace cerca de dos décadas, los países miembros vienen destacando el concepto de una paz positiva, en donde la formación para la convivencia y la educación para la paz es una necesidad de las sociedades actuales y se requiere visualizar una educación de no violencia para un mundo global (UNESCO, 1999; UNESCO, 2016, Educación para el siglo XXI) ¹.

En Colombia, el sistema Escuela Nueva ² introduce un proceso de aprendizaje colaborativo y personalizado centrado en el estudiante, un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje que permiten este aprendizaje cooperativo y facilitan distintos ritmos de aprendizaje, la estrategia de los gobiernos estudiantiles para la formación de valores, actitudes y comportamientos democráticos y un nuevo rol del docente como orientador en vez de transmisor de información.

Las investigadoras Laurence Wolff y Norma García (2000) ³, reportan “...en la Escuela Nueva, particular atención es puesta al rol que el profesor juega en la comunidad. Escuela Nueva también promueve los procesos democráticos dentro del aula de clase a través de metodologías activas y participativas y de la participación de la comunidad”.

La relación entre el tipo de escuela -su modelo educativo- con el desarrollo de comportamientos democráticos y de convivencia, fue confirmada en la investigación realizada por Forero y col. (2002); concluyen que los métodos escolares para desarro-

1 ONU 1998, declara 2001-2010 el Decenio de una Cultura de Paz y No Violencia; UNESCO, 1999 adopta la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://fund-culturadepaz.org/doc/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf>. UNESCO 2016 (Agenda Educación 2030), Educación para el siglo XXI. Recuperado de <http://es.unesco.org/themes/education-21st-century>.

2 Escuela Nueva -Modelo de educación flexible desarrollado en Colombia por Colbert, Mogollón y Levinger; fue la respuesta a muchas dificultades de la educación en la década de los años 70. Innovación local convertida en política pública; ha inspirado reformas en otros países. Escuela Nueva mostró que era posible buscar la renovación pedagógica, una transformación educativa: un nuevo rol del docente, el aprendizaje colaborativo y personalizado y la formación en ciudadanía, democracia y convivencia. En varios departamentos del país, asegura su sostenibilidad a través de las redes de docentes multiplicadores y del funcionamiento de los microcentros de docentes, estrategias propuestas por el modelo desde 1976.

3 WOLFF, Laurence y GARCÍA, Norma. Multigrade Schools and Technology. Interamerican Development Bank. “TechKnowLogia”. Knowledge Enterprise, Inc. New York. May/June, 2000. P.17 citado en VÁSQUEZ CALDERÓN, Wilson Javier. El Escolanovismo en el Sector Rural de Colombia. Editorial Académica Española de LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Alemania. 2011. p. 103



llar lo cognitivo tienen un impacto en los comportamientos sociales; encuentran también, efectos positivos del modelo Escuela Nueva sobre las prácticas educativas en las familias de los colegios estudiados, así como influencia sobre la participación familiar en las actividades de la comunidad **4**.

Los resultados de la investigación permiten asegurar que el sistema educativo puede cumplir un papel determinante en la modificación de los comportamientos de convivencia, no solo en los niños y niñas que asisten a la escuela sino también en los padres y en las comunidades del entorno de la escuela. La cooperación, la convivencia y la solución pacífica de conflictos pueden ser objeto de aprendizaje intencionados. La formación de atributos intelectuales no es independiente de la formación en valores para la convivencia y la democracia; por el contrario, estos dos procesos se potencian mutuamente.

Referencian los investigadores que aspectos como la tolerancia, la comprensión y el respeto a la condición humana (Morin, 2000) solo tienen significado cuando los individuos son capaces de comunicar claramente sus ideas, de entender las historias particulares y de reconocer diversos patrones de comportamiento individual y colectivo.

La publicación *Aprender a Vivir Juntos* (2004) de la UNESCO, presenta a Escuela Nueva como estudio

de caso que ejemplifica la construcción de habilidades, valores y actitudes para el siglo XXI; expone la investigadora Sinclair en su artículo, que el modelo Escuela Nueva ha sido ampliamente referenciado como buena práctica en términos de educación para la ciudadanía y derechos humanos **5**.

Desde nuestra concepción de una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad y prepare a niños, niñas y jóvenes para las demandas sociales, económicas y ambientales proyectadas a futuro, se requiere de una mirada sistémica de la educación y dentro de los componentes del sistema, es clave el papel del docente en el aula. Escuela Nueva Activa® empodera al docente para dar un sentido multidimensional y holístico al aprendizaje, facilitando el crecimiento afectivo y académico del estudiante **6**.

El docente es el orientador del aprendizaje, facilitador de la construcción del conocimiento y es también un ejemplo de liderazgo para los estudiantes. El docente crea ambientes de aprendizaje para la participación y la interacción, puede organizar su salón para el trabajo en pequeños grupos, lo que le facilita ver, escuchar y hablar con los estudiantes de manera individual y grupal, a diferencia del aula con filas de pupitres uno detrás de otro. La distribución del aula facilita al docente alcanzar un mayor conocimiento de las necesidades, las

4 LITTLE, Angela W. Education for All and Multigrade Teaching, Challenges and Opportunities. University of London. 2006. (Reporte de la investigación del impacto de la metodología de Escuela Nueva en la interacción social pacífica de estudiantes en Colombia. Investigadores Forero, Escobar y Molina, 2002). P. 265 ss

5 Margaret Sinclair, Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century, UNESCO, France, 2004. El caso de estudio sobre Escuela Nueva se encuentra en la página 107 (versión PDF).

6 MADHAVAN, Ramya. Cooperative Learning in Escuela Activa®. FEN. Bogotá, Colombia. 2017. P.13





actitudes, el desarrollo socioemocional y el potencial individual y grupal de los estudiantes y, a partir de este conocimiento, hace efectiva su labor de orientar y retroalimentar a los estudiantes en sus desempeños académicos, en sus comportamientos y en sus proyectos de vida.

El uso de estrategias colaborativas en el aula incrementa el autoconcepto de los estudiantes como individuos, a la vez que desarrolla la capacidad de interacción social, generando mejores condiciones para el logro académico y el desarrollo afectivo. El aprendizaje cooperativo, la reflexión y el debate entre pares, promueve el pensamiento crítico, el razonamiento, la argumentación y la transferencia del aprendizaje. El fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo fortalecen la convivencia y la asociatividad.

En la medida en que los estudiantes interactúan permanentemente con sus compañeros, el aprendizaje se vuelve relevante y significativo, incrementando el compromiso con el estudio y la pertenencia y permanencia en el colegio. En un ambiente escolar que promueve el aprendizaje colaborativo, se suma la oportunidad del aprendizaje orientado por el docente, el aprendizaje individual y el aprendizaje entre pares **7**.

El ambiente participativo y cooperativo que se crea en las aulas con la adecuada implementación de las estrategias de Escuela Nueva determina un clima escolar y en el aula, que se relaciona de manera positiva con la posibilidad real de generar en los estudiantes comportamientos relacionados con la democracia participativa, la convivencia y la acción comunicativa **8**.

La integración de los principios de cooperación en las prácticas pedagógicas crea un fuerte ambiente para la formación de valores ciudadanos. Hay

evidencia empírica de cómo este estilo de aprendizaje reduce estereotipos y prejuicios, fortalece la autoestima, promueve la equidad de género y el manejo de la diversidad y el pluralismo en el aula (Johnson, 1994).

Mejía y Estrada (2006) reportan aspectos relacionados con el ambiente familiar, permeado por el trabajo con los padres de los colegios urbanos estudiados que aplican la metodología de Escuela Nueva Activa, encontrando que se generan cambios positivos en tres aspectos del ambiente familiar: la disminución del uso de la violencia, la concertación a través del diálogo y el aumento del respeto de los padres por el uso del tiempo libre de los niños. *“Los cambios en estos tres comportamientos están contribuyendo a mejorar la convivencia de las familias, a usar el diálogo y no la violencia para solucionar sus problemas y a respetar los espacios y las opiniones de los demás”* **9**.

Escuela Nueva es mencionada como una de las grandes innovaciones educativas de Colombia por Enrique Chaux y Ana María Velásquez (2009), investigadores de la Universidad de los Andes, subrayando su impacto en la generación de actitudes y comportamientos pacíficos-democráticos **10**. Los autores se apoyan en una variedad de investigaciones científicas que demuestran el impacto contundente del modelo Escuela Nueva en los estudiantes, docentes, egresados, familias y comunidades en términos de generación de comportamientos pacíficos y el logro de una mayor convivencia.

“La Escuela Nueva... ha logrado una masividad sin precedentes; pone en acción un aprendizaje activo, participativo y colaborativo; respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno; desarrolla competencias cognitivas pero también el ejercicio de valores cívicos y la participación” **11**, concluye el trabajo de Aguerrondo y Vaillant (2015) para UNICEF, en un

7 MADHAVAN, Ramya. Cooperative Learning in Escuela Activa. FEN. Bogotá, Colombia. 2017. P.16

8 PITT, Jennifer. Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia. University of Toronto. 2002.

9 MEJÍA-LARA, Julieta y ESTRADA-MEJÍA, Catalina. Escuela Nueva y Democracia Infantil (Mejores Proyectos de Grado), Universidad de los Andes, Bogotá, 2006

10 Enrique Chaux y Ana María Velásquez, Peace Education in Colombia: The Promise of Citizenship Competencies, en Virginia Bouvier (editora), Colombia: Building Peace in a Time of War, USIP, USA, 2009.

11 UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Serie publicaciones “Aprendizajes y Oportunidades” Septiembre 2015. Inés Aguerrondo (Argentina) y Denise Vaillant (Uruguay) El Aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá. P.66.



análisis de propuestas educativas en América Latina y el Caribe.

El camino recorrido en la implementación y sistematización de resultados de Escuela Nueva como un sistema educativo flexible, transformador de las prácticas de aula y de las interacciones de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, probado como modelo y metodología educativa viable, efectiva y sustentable para el mejoramiento de la educación, nos motivan a continuar promoviendo la formación de ciudadanos para el hoy y para el mañana, porque mejorar la educación básica es la única manera de lograr un desarrollo sostenible, salud, bienestar, paz y democracia.

¿Cómo se operativiza la participación y el aprendizaje colaborativo?

Nuestra convicción es que todos los niños, niñas y jóvenes pueden desarrollar su potencial para participar de manera constructiva en la vida familiar, social y profesional. Escuela Nueva cuenta con estrategias concretas, intencionalmente diseñadas para promover el diálogo, la interacción y la acción en el aula; son estrategias e instrumentos que se apropian como rutinas diarias y logran generar en el aula condiciones de participación, de diálogo,

de colaboración; desarrollan la autorregulación, autonomía y autoestima en los niños.

Por ejemplo, el Gobierno Estudiantil -organización de los niños en el aula- es una estrategia curricular que genera procesos de participación democrática, con acciones de elección y de seguimiento; anima actividades cotidianas y vivenciales que generalmente se desarrollan en equipo; el desarrollo de proyectos del Gobierno facilitan que los padres de familia y la comunidad se involucren y participen. Para apoyar los planes del gobierno estudiantil, se organizan comités -que responden a necesidades concretas del aula o la institución- en los que participan todos los estudiantes de acuerdo con sus intereses y habilidades; los integrantes y el líder de comité, definen sus planes de acción a corto y mediano plazo, registran su trabajo y reportan al gobierno y a la comunidad educativa sus resultados.

En el aula se cuenta con instrumentos diseñados para promover un proceso de participación de cada uno y de todos. Por ejemplo, el **Autocontrol de asistencia**, refuerza en los más pequeños la capacidad de reconocerse como parte de un grupo y retroalimenta su satisfacción de registrar su presencia en él; en los mayores, los hace conscientes de la importancia de su asistencia para las actividades de clase, de los comités, del docente o de la institución. El **Buzón de sugerencias** es un medio de comunicación que permite expresar inquietu-

des, preguntas y propuestas de mejoramiento, el cual, además, fomenta el hábito de respaldar cada mensaje con la firma. El **Libro de participación** permite al estudiante registrar y destacar logros académicos y socioafectivos en las actividades que ha participado. El **Correo de la amistad** es una estrategia que promueve la producción de textos, motiva las expresiones de reconocimiento y afecto, fomenta el reconocimiento y el respeto entre compañeros y con el docente. Otro recurso fundamental que aporta Escuela Nueva son las **Guías de aprendizaje**, diseñadas como textos interactivos que proponen actividades para el trabajo individual, en pareja y el trabajo en equipo; guías que llevan al diálogo, promueven la interacción entre los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento.

Para lograr desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes y valores se requiere de la convicción, la participación y la persistencia en el mejoramiento de las instituciones educativas por parte de los directivos, los docentes y los padres de familia, durante todas las etapas escolares. Se requiere de la participación del sector privado, de los empresarios y la sociedad civil. La alianza pública-privada es indispensable en cuanto el Estado lidera la cobertura y el sector privado y la sociedad civil contribuyen a la calidad y la sostenibilidad.

La Fundación Escuela Nueva concibe la educación como una herramienta de empoderamiento para la transformación social que se rige según las necesidades específicas de cada contexto, y el modelo Escuela Nueva Activa® operacionaliza estrategias pedagógicas que, a través de la práctica, promueven el desarrollo de actitudes y comportamientos para la convivencia y la interacción social, ofreciendo espacios de aprendizaje, de reflexión y de aplicación que impactan a la comunidad educativa y el entorno escolar. **RM**

Referencias

- CHAUX, Enrique; VELÁSQUEZ, Ana María *Peace Education in Colombia: The Promise of Citizenship Competencies*, Virginia Bouvier (editora), Colombia: Building Peace in a Time of War, USIP, USA, 2009.
- COHEN, E. *Sociology and the classroom: Setting the conditions for teacher-student interaction. Review of Educational Research*. 1972.

JOHNSON, D.W. & Johnson, R.T. *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston. 1994.

LITTLE, Angela W. *Education for All and Multi-grade Teaching, Challenges and Opportunities*. University of London. 2006 (Reporte de la investigación del impacto de la metodología de Escuela Nueva en la interacción social pacífica de estudiantes en Colombia. Investigadores Forero, Escobar y Molina, 2002).

MADHAVAN, Ramya. *Cooperative Learning in Escuela Activa®*. FEN. Bogotá, Colombia. 2017.

MEJÍA-LARA, Julieta y ESTRADA-MEJÍA, Catalina. *Escuela Nueva y Democracia Infantil* (Mejores Proyectos de Grado), Universidad de los Andes, Bogotá, 2006

PITT, Jennifer. *Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia*. University of Toronto. 2002.

RUST, Matthias. *La Educación para la Paz que promueve la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente®*. FEN, Bogotá, Colombia. 2017

UNESCO. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas. 1999.

UNESCO. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Francia. 2004.

UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Serie publicaciones “Aprendizajes y Oportunidades” Septiembre. Panamá. 2015.



Algunas características para la implementación de la **Cátedra de la paz**



Katherine

Barreto Montero

Psicóloga de la Konrad Lorenz
Fundación Universitaria;
Especialista en evaluación e
intervención de trastornos
afectivos y del estado del
ánimo y Magíster en psicología
clínica de la Konrad Lorenz
Fundación Universitaria.

En el actual contexto del país, las instituciones educativas y sus directivos están preocupados por poder responder, de manera eficiente, a la construcción de una cultura de la paz, en la perspectiva de la cátedra que recientemente se creó, desde las políticas públicas, con el fin de introducir en el sistema educativo colombiano, elementos formativos que contribuyan, de manera seria y consistente, a que las nuevas generaciones de colombianos, se formen

como personas, con las competencias y habilidades necesarias, para que cuando sean ciudadanos y asuman en sus manos el país, lo hagan con mejores elementos que las generaciones pasadas, que por cerca de cincuenta años, no han hecho lo suficiente para terminar con el conflicto que ha causado más de doscientos veinte mil muertes y unos siete millones de desplazados, solo por mencionar dos cifras, que no son para nada halagüeñas.

En esta perspectiva, la *Cátedra de la paz*, tal como la propone la normatividad legal vigente, recoge doce ejes temáticos o componentes, de los cuales, las instituciones educativas, como mínimo, pueden y deben elegir dos, para la implementación de la mencionada cátedra. Estos ejes o componentes temáticos son aspectos que bien vale pena considerar detenidamente en la perspectiva de la tarea de implementarla, justamente por aquello que los mismos significan y podrían aportar en el proceso formativo de los estudiantes.

Analizado rápidamente algunos de los elementos más significativos que contiene la norma se puede decir lo siguiente:

1. Justicia y derechos humanos

Aspecto de la Cátedra definido como aquel que se ocupa de poner en contacto a los estudiantes con los derechos humanos, para que los conozcan, se apropien de ellos y los puedan incluir en su repertorio de principios y valores, que sustentan sus decisiones y comportamientos, pero sobre todo, que para que busquen el logro de la justicia como parte inherente a ellos.

A pesar de que, desde la Revolución francesa en 1789, se empezó a hablar de derechos humanos, pero que además hay múltiples organismos internacionales y nacionales dedicados a su promoción y protección, aún en nuestro contexto colombiano, seguimos sin conocerlos a profundidad, apropiarlos y ponerlos en práctica. La apuesta de la Cátedra es por formar a los estudiantes en las competencias necesarias para que efectivamente las conozcan, las internalicen y las lleven a la práctica, de manera natural en su propia vida. Pero todo ello enmarcado en la virtud o el valor más importante de la humanidad: la justicia.

2. Recursos naturales

Uso sostenible de los recursos naturales, aspecto que se puede entender como el conjunto de estrategias, habilidades, conocimientos y acciones que las personas ponen en marcha, con el fin de proteger y conservar el medioambiente, como el ámbito en donde la vida humana es posible.

La construcción del estado, la vida en sociedad y la ciudadanía que tanto se pregonan como parte del nuevo país que es preciso generar a partir de los

acuerdos de paz, pasa necesariamente por el uso responsable y sostenible de los recursos naturales. Colombia es considerado como uno de los países más biodiversos del mundo, sin embargo, la guerra y los cultivos ilícitos, sumados a la modificación constante de la frontera agrícola, han ido destruyendo dicha biodiversidad y acabando, en muchos casos, especies de plantas y animales, para siempre. La construcción de una nueva sociedad más pacífica, justa y sostenible, pasa necesariamente por el cuidado y la conservación del medioambiente y de los recursos naturales, lo que se debe aprender, desde las edades más tempranas y de forma natural.



3. Resolución pacífica de conflictos

Aspecto definido como aquel que hace posible que las personas desarrollen las habilidades y las estrategias necesarias y suficientes, para resolver adecuada y pacíficamente los conflictos que se les presentan en la vida cotidiana.

Desde la psicología, la sociología y la antropología, siempre se ha dicho que el conflicto es algo inherente a la vida en sociedad de las personas, y que en sí mismos, los conflictos no son malos o dañinos, en tanto que los mismos hacen parte de la dialéctica de la vida de las personas, y de alguna manera, son necesarios para que la historia y la vida misma



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/implementacion-de-la-catedra-de-la-paz>

avancen. Pero claro, lo que sí es incorrecto definitivamente es la resolución inadecuada del conflicto, especialmente cuando se recurre a la violencia, ya sea física o psicológica, para someter al otro, aventajarlo e imponer lo que una de las partes quiere. En esta perspectiva, es necesario formar a los estudiantes en procesos de resolución pacífica y adecuada de los conflictos que habitualmente la vida les presenta, con el fin de que, en forma efectiva, adquieran las competencias y habilidades necesarias y suficientes, para aplicarlas en la cotidianidad sin tener que recurrir a la violencia como camino para su resolución o superación.

4. Prevención del acoso escolar

Entendido este aspecto como *el conjunto de estrategias y procedimientos que se estructuran en la organización escolar, para la prevención y atención de todo tipo de violencia, y en especial, la atinente al bullying o intimidación, con el fin de lograr la convivencia pacífica.*

Estudios realizados muestran el acoso escolar como una de las formas de violencia que más impacto tienen en la vida de los estudiantes, pero además, como el fenómeno que más daño emocional les causa a estos, de tal manera, que posteriormente, genera en algunos de ellos comportamientos aprendidos de indefensión y, en otros, niveles más agudos de agresividad. En este sentido, la prevención de todo tipo de acoso escolar y la búsqueda de una convivencia pacífica entre los escolares, contribuirá de manera significativa a la formación de personas con habilidades y actitudes, que les permitan establecer adecuadas relaciones, resolver pacíficamente los conflictos e interactuar con los demás en un ambiente de respeto.

5. Diversidad y pluralidad

Aspecto que se puede definir como *aquel que hace posible que los estudiantes desarrollen las habilidades y las competencias necesarias para convivir con los demás integrantes de la comunidad educativa, en*



un ambiente de tolerancia y de respeto, que haga posible la convivencia pacífica en la escuela, la aceptación de la diversidad y la valoración de la pluralidad.

Uno de los requisitos para la construcción de la comunidad escolar y, por supuesto, posteriormente la sociedad civil, es justamente formar en los niños y en los jóvenes la capacidad de respetar la diferencia y desarrollar en ellos las habilidades para aceptar al otro con sus particularidades, sin tener que atacarlo, humillarlo, descalificarlo o lesionar su autoestima, por ser diferente. Adicional a ello, los estudiantes deben aprender a valorar la pluralidad como una condición que enriquece las interacciones entre las personas, no solo porque contribuye a la convivencia pacífica, sino además porque les permite reconocer cómo efectivamente la convivencia y la construcción de la sociedad civil son más valiosas y significativas, cuando los integrantes de los grupos humanos que hacen parte de la sociedad son diferentes, plurales y divergentes.

6. Participación política

Aspecto que se puede definir como aquel que hace posible que los estudiantes adquieran consciencia como sujetos activos de un grupo social, de que tienen unos derechos y unas obligaciones, que hacen parte activa de la vida en sociedad, y que han de desarrollar las habilidades y competencias que los habilitan como sujetos políticos, para participar activamente en la construcción de la sociedad civil.

Uno de los grandes elementos que tal vez más han contribuido al conflicto colombiano es justamente la ausencia de una seria y profunda formación política y ciudadana de los colombianos. De tal manera que, en el país, se ven prácticas como una abstención en las votaciones cercana al setenta por ciento, el trasteo de votos, la compra y venta de votos, partidos que dan su aval político a candidatos cuestionados y muchas veces investigados o condenados por delitos, lo que desemboca necesariamente en una participación amañada y más bien poco democrática. Esta realidad devela que la mayoría de los ciudadanos colombianos no saben o no suelen hacer uso de los mecanismos legítimos de participación política, de tal manera que no realizan las acciones que como tal les corresponden para hacer efectiva la tan pregonada democracia. Formar políticamente a los estudiantes, prepararlos para que sean actores activos en la democracia, enseñarles los deberes y derechos que como ciu-



dadanos tienen, es otra de las tareas y condiciones para que sea posible la paz como resultado de la participación política.

7. Memoria histórica

Un eje entendido como el conocimiento y manejo de los principales hechos e hitos en los procesos de construcción de la paz, tanto en el ámbito mundial como nacional, con el propósito de comprender las causas de los conflictos y la violencia de los países, y las estrategias y los cambios estructurales para hacer posible la paz.

La memoria histórica es una de las deudas pendientes más importantes con las víctimas de todas las violencias que existen en el mundo. Este componente de la *Cátedra de la paz* está enfocado en desarrollar en las nuevas generaciones, un conocimiento crítico de las condiciones y consecuencias que dieron origen a los conflictos, violencias y guerras que se han librado, tanto en el contexto nacional, como en el internacional, para que dichas nuevas generaciones creen las condiciones que garanticen que hechos como los vividos no vuelvan a repetirse.

8. Dilemas morales

Este componente se define como aquel que hace parte de las estrategias que permiten el desarrollo y la maduración del juicio moral de las personas y que las habilitan para elaborar raciocinios de orden ético, que sustenten las decisiones morales que toman, a partir de la puesta en práctica de los principios y valores, que previamente han ido asumiendo como propios.



Siempre se ha hablado de una crisis de valores en nuestra sociedad, entendiéndolo por ello, que en el país no contamos con una ética civil o ciudadana, o más exactamente, con una moral pública que permita a los colombianos, respetar las normas y reglas de la sociedad, ser solidarios, íntegros y comprometidos con lo público. Tal vez, el país se ha desgastado mucho en procurar salvaguardar los valores —que generalmente son relativos y ajustados a proyectos humanos históricos— y no en fundamentar la moral pública desde juicios morales que se sustenten en principios éticos de carácter universal, que permitan a los futuros ciudadanos elaborar juicios que involucren dichos principios.

Estos son algunos de los aspectos más significativos que la normatividad ha definido como componentes fundamentales de la Cátedra. Si se toman

en serio y se los puede trabajar de manera consistente en los espacios académicos que se generen para la implementación de la misma, se podrá proveer a los niños y los jóvenes, de unas condiciones para el desarrollo de las habilidades necesarias y suficientes que les permitan ser personas más pacíficas, propositivas y proactivas, capaces de superar los conflictos y evitar la violencia para resolverlos.

Es apenas evidente que la implementación de una *Cátedra de la paz* tal como se propone en la normatividad no solo requiere de material didáctico apropiado, de guías conceptuales y recursos que ayuden al desarrollo de los anteriores componentes, sino de educadores con una nueva mentalidad y unas condiciones humanas y pedagógicas distintas, que no se limiten a repetir o a impartir mecánicamente unas clases, sino que estén dispuestos a promover nuevas maneras de ser y de interactuar entre sus estudiantes, a comprender y ayudar a comprender el fenómeno de la violencia que durante más de cinco décadas ha azotado al país, pero sobre todo, a crear las condiciones para que no se vuelva a repetir la trágica historia que durante este tiempo ha minado la calidad de vida de los colombianos.

En esta perspectiva, los docentes que quieran de verdad apostarle a trabajar en aquello que la Cátedra se propone, también deben estar dispuestos no solo a formarse conceptual y didácticamente, sino además a generar estrategias psicológicas personales, que les permitan conocer y manejar los contenidos de la Cátedra, pero además, desarrollar unas condiciones humanas diferentes que hagan posible que aquello que están enseñando y transmitiendo a los estudiantes, se vuelva parte de sus vidas. Por lo mismo, ellos en sí mismos deben ser un ejemplo de lo que quieren formar en sus estudiantes. Este es, tal vez, uno de los más grandes retos que implica el hecho de implementar la Cátedra de la paz en las instituciones educativas colombianas.

No se debe olvidar que el sentido profundo y más relevante de la mencionada cátedra está enfocado en fomentar una cultura de la paz en la sociedad, educar a las nuevas generaciones para la convivencia y generar un desarrollo sostenible que haga posible una Colombia, no solo en paz, sino con las condiciones necesarias y suficientes para que la vida de todos los colombianos sea posible, digna y humana en todo el sentido de la palabra. **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-19/referencias>

Mediaciones pedagógicas para la paz

“La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”.

Naciones Unidas 1998, Resolución A/52/13



**Luis Evelio
Castillo Pulido**

Licenciado en teología,
Especialista en Ética y
pedagogía de los Valores,
Magíster en Educación de
la Pontificia Universidad
Javeriana.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/mediaciones-pedagogicas-para-la-paz>

Introducción

Para cualquier educador o responsable de la formación integral; la educación para la paz o la construcción de la cultura de paz se constituye como un reto que es necesario afrontar con herramientas adecuadas y eficaces que permitan la reflexión y la asimilación de esta nueva forma de vivir en sociedad. Es en este sentido como *las mediaciones pedagógicas para la paz* se constituyen como una respuesta a las necesidades de los maestros que requieren de herramientas y estrategias adecuadas para el cumplimiento de este reto.

Este artículo surge del interrogante expresado. Profesores y estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, inquietos por los nuevos retos que trae para Colombia y en particular para la educación el surgimiento del postconflicto o post-acuerdo; decidieron dedicar sus esfuerzos investigativos a indagar, reflexionar y sistematizar algunas acciones educativas que en el contexto de la investigación son entendidas como mediaciones: el teatro, la fábula, el cine-foro, los cómics, el cuento asumieron el carácter de mediación intentando aportar a la construcción de la cultura de paz, la reconciliación y el perdón.

El artículo se desarrolla en tres apartados: inicialmente se expone de manera sucinta la comprensión del postconflicto como contexto en el cual se han de desarrollar las mediaciones; seguidamente se hace un rápido recorrido por las nociones de cultura de paz, reconciliación y perdón; finalmente se presenta la mediación pedagógica como un aporte a la construcción de la paz.

Postconflicto

Con mucho entusiasmo nuestra sociedad colombiana afirma que nos encontramos en una nueva época, en un nuevo tiempo, el del postconflicto; pero... ¿qué entendemos por postconflicto? De acuerdo con Gómez (2003) el postconflicto es conocido como el proceso que llega con la firma del acuerdo de paz, el cual "(...) en algún sentido es deseable construir durante el conflicto, y que supone una recomposición de la sociedad que incluye asuntos como la desmovilización de los actores armados, la seguridad ciudadana, la reinserción y el desarrollo de los acuerdos de paz" (s. p.). Por otra parte, para Infante (2013) "el postconflicto es el período de tiempo en el cual las hostilidades del

pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y actividades de rehabilitación se puedan iniciar" (p. 228). Es decir, es una etapa en donde se llevan a cabo procesos de transformación social en donde se construye la paz y las condiciones institucionales que tendrán lugar a largo plazo. También se considera que el postconflicto es "aquel período de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas" (Rettberb, 2002, p. 17). Consiguiente a un cese de hostilidades está el hecho de superar las secuelas dejadas por el conflicto, las reformas sociales y políticas que den paso a los cambios pertinentes para que el proceso tenga un buen desarrollo.

Ahondando en las características del postconflicto, Rettberg, *et al.*, (2002) hacen referencia al tiempo en que se desarrolla este tipo de procesos; indicando que en primer lugar existe el "corto plazo" que está relacionado con la reconstrucción de lo destruido, la remoción de minas, la reubicación de refugiados y los desplazados. El segundo, e largo plazo, está relacionado con metas bases que superen las causas de los conflictos: la pobreza, la inequidad y la exclusión. Es así como se propone lograr una reconciliación y una estabilidad política que impide volver a retornar al conflicto. Para lograr esto es importante que exista una sociedad que se haya recuperado del daño físico durante el conflicto, sanando las heridas tanto individuales y colectivas cumpliendo una serie de expectativas que eviten recaer de nuevo.

Cultura de paz, perdón y reconciliación

De varias formas se puede comprender la cultura de paz: de acuerdo con la UNESCO, esta consiste en un conjunto de "valores, actitudes y conductas", que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de prevenir sus causas; que solucionan sus problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades. Para Fisas, (2002) la "cultura de paz", o "cultura para la paz", se entiende como un proceso que en primera instancia,

habrá de transformar la actual “cultura de la violencia” (p. 349). Para las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Para Tuvilla (2004), la cultura de paz es un “concepto síntesis que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (p. 11).

El perdón. Distintas son las comprensiones e interpretaciones que pueden darse al perdón. Los profesores del aula ética de la universidad de Deusto, Bilbao, G., Etxeberria, X., Echano, J., Aguirre R., (1999) afirman que el perdón es una actitud, comportamiento o valor que nos remite de entrada a algo que nos ha producido un dolor inconmensurable y tan profundo que ha afectado de una manera radical y definitiva nuestro propio ser... (p. 17). Perdonar es ante todo un acto de amor de la víctima hacia el victimario. Cuanto más fuerte es la ofensa, más es el perdón (...) Este desbordamiento de amor hace que el propio perdón trascienda el acto de la víctima que perdón a su ofensor (...). El perdón se define en la Biblia, según Termes, P., (1963), como un acto por el que Dios condena en el hombre el pecado que le aparte de él, y le devuelve su amistad, o el acto por el que el hombre remite a su prójimo la ofensa inferida y se reconcilia con él. Para Garrido R. (2008) en “El perdón en procesos de reconciliación: el mecanismo micropolítico de la aprendizaje para la convivencia”. Desde otra perspectiva; según Poblete, C. (1997), perdonar supone adquirir un compromiso, convenio, pacto o acuerdo, significa que hemos tomado la decisión de establecer y de realizar las acciones determinadas y necesarias, que nos lleven a su consecución final. (p. 12). Para Kiesler, el perdón supone la adquisición de un compromiso que puede tomarse en el sentido de lo que une el individuo a sus actos... se puede decir que el compromiso es una forma de auto retribución causal. (p. 182). Para Bienert, W. (1990), desde la perspectiva teológica, el perdón supone el arrepentimiento, núcleo esencial de la penitencia y núcleo a sí mismo de los actos del penitente en el sacramento de la penitencia, es un

apartarse del propio pecado con un movimiento derivado del conocimiento y de la violación, a la vez que una vuelta a lo que Dios quiere y al mismo Dios. Como arrepentimiento perfecto o contrición tiene su motor principal en el amor a Dios, mientras que como arrepentimiento imperfecto o atrición su motivo está sobre todo en el temor a Dios así como en lo perjudicial o peligroso del pecado y el temor del infierno. (p. 66).

Reconciliación



Bronéus (citado por Ugarriza, 2013) la define como “un proceso societal que involucra el reconocimiento mutuo del sufrimiento pasado, y el cambio de actitudes y comportamientos destructivos por relaciones constructivas para una paz sostenible” (Ugarriza, 2013, p. 150). Se puede interpretar de esta definición que la reconciliación tiene en cuenta tres elementos, las emociones, las actitudes y el comportamiento que es evidente en los actos públicos de perdón. Por otra parte, Lederach (2007) afirma que “la reconciliación representa un espacio, un lugar o punto de encuentro donde se reúnen las partes de un conflicto” (p. 65). Lo cual significa reconocer las malas experiencias sufridas que junto con la misericordia, se expresa la necesidad de aceptación y empezar de nue-



vo. También, Martínez y Neira (2010) la definen como: (...) Un proceso que va más allá del perdón. Se logra cuando las personas que han estado en conflicto llegan a una relación positiva. Por eso, la reconciliación no es solo un episodio, sino que también se transforma en un valor y un estilo de vida que pasa de una generación a la siguiente (p. 144). Desde otra perspectiva, Ugarriza (2013) menciona la importancia de definir la reconciliación desde un ámbito político, pues es desde este ámbito que los individuos y grupos de una sociedad reconocen mutuamente los sufrimientos del pasado, pasando al cambio de actitudes y de aquellos comportamientos destructivos que no han permitido la estabilidad política. Este mismo autor manifiesta que la reconciliación no solo se da desde la atención a las víctimas de los conflictos, sino que es una reconstrucción política de los victimarios con la sociedad.

La mediación pedagógica

Para Gutiérrez, F., & Prieto, D., (1999), “La mediación pedagógica es un tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalista, haciendo que la mediación le otorgue sentido a los contenidos, alejándolos de la concepción de reproducción de información que ha sido transmitida”. (...) (p. 10) El papel que juega la mediación pedagógica, es el de servir como puente entre el educando y el conocimiento; de igual forma, es im-

portante tener en cuenta que el papel del docente es el de servir como asesor pedagógico que facilite la construcción de conocimientos, contribuyendo a que el ejercicio se experimente desde actividades lúdicas, creativas y placenteras.

La mediación pedagógica se fundamenta en tres categorías: definiciones, objetivos y actores. En las definiciones los autores Gutiérrez y Prieto (1993) establecen tres fases que enriquecen la mediación, Barbero (1992) apoya su definición a partir de procesos enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los objetivos, para Gutiérrez y Prieto (1993) resaltan el impacto en el aula y el horizonte educativo conllevando al cumplimiento de criterios planteados. Según Olaya (2009), la mediación pedagógica refiere a la forma en que el profesor o maestro, desarrolla su práctica docente, poniendo énfasis en su metodología de aprendizaje... Tercero neutral-mediador que no decide por ellas buscan llegar a un acuerdo, también decimos que es una negociación ayudada por un tercero”. (p. 1)

Para Tebar (2009)¹, “la Mediación pedagógica es el nombre que le damos a un estilo de relación educativa, basada en una interacción dialógica entre profesor y alumno. El mediador es el adulto experto que se interpone entre el educando y el estímulo (contenido) para adaptarlo, significarlo, relacionarlo, y comprenderlo, a fin ayudar a la construcción de conocimiento y de autonomía para aprender a aprender. La pregunta es la herramienta básica (mayéutica) para avanzar en los procesos, cada vez más complejos y abstractos, con los que el

1 Para profundizar en esta propuesta puede consultarse en: TEBAR B. Lorenzo. PhD. El profesor mediador del aprendizaje. Bogotá. Editorial Magisterio. 2009

mediador se adapta al desarrollo del potencial de aprendizaje de cada alumno”. P. 37.

Es necesario tener en cuenta que el paradigma de la pedagogía de la mediación ha de entenderse como un sistema de creencias optimistas en la capacidad de modificabilidad y cambio del ser humano para desarrollarse y potenciarse, a pesar de los problemas de aprendizaje. Se trata de propiciar una experiencia de aprendizaje mediado (EAM) que analiza las funciones cognitivas deficientes (FCD) de los alumnos; este ejercicio supone un camino de interioridad que le da capacidad de abstracción mental de los alumnos y sus aprendizajes. Además, la propuesta de pedagogía de la mediación dispone de un modelo de evaluación dinámica (LPAD = *Learning Potential Assessment Device*) que permite diagnosticar los problemas que presentan los alumnos y ofrecer un pronóstico de modificabilidad.

Como es evidente, la mediación pedagógica o pedagogía de la mediación, supone la existencia de maestros, de profesores sólidamente formados, conocedores de las distintas corrientes, modelos o enfoques pedagógicos, de las didácticas generales y específicas; profesionales capaces de formular preguntas que suscitan la interacción dialógica, la controversia; docentes capaces de conocer y dosificar los niveles de complejidad de la formación, profesores conocedores de la personalidad, el carácter y el estilo cognitivo de los estudiantes. De lo anterior, surge la pregunta por la forma, la manera como la mediación pedagógica o la pedagogía de la mediación puede constituirse como una propuesta que da respuesta a la construcción de una cultura de paz, del perdón, de la reconciliación. Siguiendo a Tebar (2009), podría decirse que la pedagogía de la mediación es un aporte significativo al mejoramiento de la calidad de la educación y por ende a la formación integral del joven.

Esta propuesta asume una visión psicopedagógica positiva y optimista de la educación eliminando el determinismo y propiciando el conocimiento del educando. Es una pedagogía con rostro humano, centrada en una relación confiada y amorosa, empática, que propicia la atención personalizada y cuidadosa del alumno. Su inspiración es ecléctica, dialógica, inclusiva, orientada a lograr la Modificabilidad Cognitiva Integral (MCE) en procura de un cambio intencionado e integral del estudiante analizando la etiología de las dificultades de

aprendizaje. En definitiva se trata de un proceso de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) que recoge las teorías de los aprendizajes significativo, conceptual, por objetivos, por problemas.

Con el aporte del profesor mediador que con libertad e innovación organiza, guía, orienta, potencia, provoca, adapta y evalúa el proceso de aprendizaje de los educandos; será posible la generación de relaciones dialógicas, recíprocas, empáticas que respetan la diferencia y los procesos individuales y sociales de los estudiantes, será posible aportar a la construcción de la cultura de paz, el perdón y la reconciliación. **RM**

Referencias

- ARÉVALO J. C., Luna J. L. Quevedo Y. (2016). *Medidas de protección que se deben implementar para los alcaldes en el Post conflicto*. Bogotá. Policía Nacional de Colombia.
- CASTILLO L. E. (2015) *La formación integral*. Bogotá. Kimpres. Universidad de La Salle.
- GÓMEZ, C. I. (2003). *El posconflicto en Colombia: desafío para la psiquiatría*. Revista Col Psiqui (32) 2. Recuperado de <http://goo.gl/LZUc8f>
- INFANTE, A. (2013). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*. Revista Hallazgos 11 (21).
- JIMÉNEZ, T. (2009). *El observatorio del conflicto: una forma de conservar la memoria de las víctimas invisibles*. En García, D. & Muñoz. *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia*. Barcelona: Huygens editorial.
- LEDERACH, J. P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades Divididas*. Bogotá: Centro Cristiano para Justicia, Paz y Acción No violenta - Justapaz.
- MARTÍNEZ, J. E. & Neira, F. O. (2010). *La justicia social en la reconciliación: vía para la transformación positiva del conflicto*. I-M. Pertinente 1(1). Pp. 143-152.
- RETTBERG, A. (2008). *Reparación en Colombia. ¿Qué quieren las víctimas?* Bogotá: GTZ.
- TEBAR B. L. PhD. (2009) *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- TEBAR B. L. PhD. (2016-2017). *La pedagogía de la Mediación*. Bogotá. Universidad de La Salle. Mimeo.
- UGARRIZA, J. E. (2013). *La dimensión política del post conflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos*. Colombia Internacional.

Pensar la paz aprendiendo de la guerra



Ariel Sánchez Meertens

Antropólogo e Investigador Postdoctoral de la Universidad Nacional de Colombia con Maestría en Estudios de Conflicto y Derechos Humanos y Doctorado en Antropología de la Universidad de Utrecht (Países Bajos)



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/pensar-la-paz-aprendiendo-de-la-guerra>

Este artículo presenta resultados de una investigación cuyo enfoque ha sido explorar la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado colombiano. Especial atención se le presta a las voces de 1.492 estudiantes de colegio, sus fuentes y sus saberes de la guerra y la paz.

En Colombia se reglamentaron las exigencias pedagógicas en torno a la enseñanza de la historia del conflicto armado mediante la Ley de Víctimas (Ley 1448, 2011) y posteriormente con la Cátedra de la paz (Ley 1732, 2014). Nuestro reciente pasado bélico tiene así su lugar en la política pública educativa, en los textos escolares y en las pruebas estatales desde incluso antes de la ratificación de la transición política mediante la firma del acuerdo de paz con las Farc en el 2016. Esto es destacable puesto que la mayoría de los países que han buscado superar un conflicto violento, si bien han incluido apuestas pedagógicas, solo lo han hecho como el último eslabón de los procesos de justicia transicional, implementándolos años -sino

décadas- después de la firma del tratado que pone fin a las hostilidades.

Sin embargo, en Colombia –como en los demás países– hemos omitido un proceso crucial. Porque antes de promulgar nuevos lineamientos pedagógicos con efectos intergeneracionales es fundamental diagnosticar y consultar qué saben, sienten y opinan sus futuros beneficiarios –los niños y jóvenes–, explorando a la vez cómo han aprendido lo que dicen saber sobre el conflicto armado, de dónde y mediante qué formatos. La investigación de la cual aquí presentamos algunos resultados busca rectificar justamente tal desatención.

Una de las primeras preguntas que formulamos es si se considera que la historia del conflicto armado se debe enseñar en las aulas de clase. De los casi 1.500 estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo en colegios públicos y privados consultados a lo largo y ancho del país, el 78.2% respondió que sí. Sus argumentos son diversos e incluyen razones como las de un estudiante en Orito, Putumayo, quien dijera que si no se enseñaba en la escuela, de todos modos lo terminaría sabiendo. Lo interesante de esta postura es que se asemeja a los lineamientos internacionales en materia de enseñanza de la historia y procesos de memoria-lización.

Farida Shaheed, la Relatora Especial de Naciones Unidas para los derechos culturales produjo dos reportes sobre estos temas en el 2013 y 2014 que pueden fungir como referentes para la política educativa nacional. En uno de ellos se recuerda justamente cómo es común oír que conflictos como el nuestro son demasiado recientes para ser abordados y enseñados en colegios. Entender el pasado, reza el argumento, requiere distancia y el paso de al menos un período generacional antes de poder discutir abiertamente eventos dolorosos. Esta postura, bastante recurrente a nivel mundial, desconoce el hecho de que las nuevas generaciones de todos modos reciben narrativas históricas de varias fuentes, como ya lo insinuaba nuestro estudiante en Putumayo. Por lo tanto, enseñar estas historias sensibles y dolorosas en la escuela sigue siendo la mejor opción para lidiar con un legado violento porque brinda la oportunidad de ejercer un pensamiento crítico, de exponer a los estudiantes a múltiples ópticas y matices para así mejorar las condiciones de convivencia (Shaheed, 2013).

Los procesos de memorialización son verdaderamente emancipatorios solo cuando los dolientes principales tienen voz en la creación y desarrollo de las estrategias de justicia transicional (Shaheed, 2013). Es importante reconocer entonces que los que hoy son estudiantes de colegio son dolientes críticos de esta transición por tratarse de la generación encargada de consolidar la superación de la guerra, pero también por ser un segmento poblacional altamente golpeado por el conflicto armado. Esta investigación arroja de hecho una cifra que nos debería escandalizar: de los 1.492 estudiantes consultados el 45.2% señaló que él/ella o sus familiares directos fueron personalmente afectados por la guerra. Son estos jóvenes –tan-

to los directamente afectados como aquellos que escaparon a los tentáculos de la violencia- quienes tendrán que llevar a cabo un renegociación del contrato social y convertirse así en piedras angulares de una verdadera transformación cultural (Ramírez- Barat, 2014).



En Colombia muchos de los textos escolares disponibles hoy en día tienen al menos un módulo en noveno, décimo y undécimo dedicado exclusivamente al conflicto armado colombiano, acompañados con material didáctico adicional, propuestas de trabajo individual y grupal y temas de debate para desarrollar en clase, como es el caso notable de la colección *Saberes* de Santillana (Marabolí, *et al.*, 2016) (Parra & Riveros Alfonso, 2016) (Pérez Pérez, *et al.*, 2016). Desde este año se cuenta incluso con cartillas específicamente diseñadas para acompañar la implementación de la Cátedra de la paz (Bejarano, 2017a) (Bejarano, 2017b) (Pulido, 2017). No obstante, tenemos una serie de desafíos importantes. Primero, por más sofisticados que sean los contenidos de la política pública y de los textos escolares disponibles, esto no asegura ni su circulación ni su uso o implementación. De hecho ninguno de los 40 colegios que hicieron parte de esta investigación postdoctoral **1** hace uso de los textos escolares que ofrecen una mirada a nuestro reciente pasado violento. Hay razones para esta ausencia: por un lado la muestra de este estudio

1 La investigación hace parte de una estancia Postdoctoral en la Universidad Nacional de Colombia, como una de las ganadoras de la convocatoria *Es Tiempo de Volver* de Colciencias. Resultados preliminares fueron presentados durante el Foro Internacional sobre Pedagogía Memoria y Violencia el 1 y 2 de Marzo de 2017.

se enfocó fundamentalmente en colegios públicos y en zonas periféricas del país, mientras que los colegios que adquieren estos textos son mayoritariamente privados y están ubicados sobre todo en los grandes cascos urbanos. Pero incluso si los colegios seleccionados usaran estos textos, la discusión sobre las representaciones de la guerra seguiría inconclusa si no se abordan las modalidades de consumo.

Esto nos lleva al segundo reto. Ahí donde estos textos escolares si son implementados, no contamos con datos claros consolidados ni sistematizados sobre su uso y consumo, sobre las tareas, las discusiones o los trabajos que efectivamente emergen de las propuestas concebidas en los manuales. Hacer un seguimiento exhaustivo a las respuestas dadas por estudiantes, a lo manejos de docentes de estos módulos y a los resultados de los debates en clase, es una tarea que aún está pendiente y que espero poder llevar a cabo pronto en alianza con las editoriales.

El tercer reto es que por más sofisticada que sea la legislación y los contenidos de los textos escolares, estos siempre sufrirán de desencuentros y desajustes con las realidades regionales, siempre y cuando no estén acompañadas de un diagnóstico en al menos tres niveles: en torno a cómo se ha venido enseñando la historia del conflicto ar-

mado en medio de la guerra; en torno a las iniciativas de memoria que diferentes instituciones educativas han adelantado; y –como resaltamos previamente- en torno a los saberes, fuentes de conocimiento y opiniones de la nueva generación, encargada de materializar los acuerdos de paz a largo plazo.

Decíamos entonces que la gran mayoría de estudiantes considera que debe ser enseñada la historia de la guerra, pero ¿cuántos de ellos han de hecho aprendido de esa historia en la escuela? Pues bien, menos de un tercio (28%) de los estudiantes consultados mencionó a las instituciones educativas o sus docentes como fuente de conocimiento. Incluso cuando la mencionaron no siempre era la primordial sino que le seguía a los medios de comunicación, mencionados por más del 70% de los estudiantes como fuente de saberes de la guerra. Entre estos, la televisión emerge como el medio más destacado; resultado que posiblemente sorprenda a pocos pero que no puede menospreciarse porque una cosa es asumir el impacto de los medios en las nuevas generaciones y otra es constatarlo en sus miradas sobre la historia de la guerra. Una vez establecida su influencia, esta debe tener implicaciones: reconocer el impacto pedagógico de los medios demanda incorporarlo de manera decisiva en la política pública educativa.



Tal incorporación de ninguna manera puede buscar excluir o desconocer el papel formativo de los medios de comunicación o de otras fuentes de conocimiento entre los jóvenes. Tampoco se trata de instaurar a las instituciones educativas como fuentes exclusivas del saber. De lo que sí debe tratarse es de aspirar a que las escuelas sean cuando menos un referente fijo entre todo el espectro disponible de fuentes de conocimiento; y que sea a la vez el espacio que favorezca una mirada crítica sobre todas las demás. Es imperioso que el consumo mediático de la nueva generación cuente con algún tipo de formación y acompañamiento, precisamente porque la adecuada administración de la avalancha informativa que suministran los medios y las redes sociales constituyen hoy día una competencia ciudadana indispensable.

Un ejemplo contundente de esta necesidad de acompañamiento lo revela la respuesta de los estudiantes a la pregunta por su personaje favorito de la historia (pregunta hecha antes de abordar cualquier tema asociado al conflicto). Después de Simón Bolívar y Policarpa Salavarrieta, el tercer lugar con más menciones lo comparten Gabriel García Márquez, Jorge Eliécer Gaitán y... Pablo Escobar. El impulso podrá ser responsabilizar a los medios por fomentar que una de las figuras que más sufrimiento ha causado en nuestro país sea hoy visto como un referente por muchos jóvenes. Pero más allá de señalar culpables, la preocupación central debe ser en cambio por cómo lidiar con este fenómeno desde una política educativa.

Indagamos igualmente por las nociones en torno al inicio del conflicto entre los estudiantes. El 46% de los consultados no sabe o no recuerda cuando empezó el conflicto; o dice que este siempre ha existido, o que lleva mucho tiempo, o que desde que tienen memoria ha habido guerra. Esto es sumamente relevante porque nos dice que casi la mitad del estudiantado no logra aprehender el conflicto armado como un proceso histórico. Enseñar la guerra para *historizarla* es fundamental para pensarlo como algo transformable y por lo tanto para generar esperanza; para que las nuevas generaciones se entiendan como agentes históricos con incidencia sobre sus vidas y los sucesos del país.

Al preguntarles por cuándo se enteraron por primera vez o fueron conscientes del conflicto armado colombiano el 80% de los estudiantes consultados señaló que fue entre sus 5 y 12 años. Esto nos obli-

ga a pensar en cuándo intervenir desde la política pública educativa, porque si bien es cierto que la Cátedra de la paz está formulada para implementarse desde edades muy tempranas, los contenidos asociados al pasado violento solo se conciben para los últimos años de la secundaria. Pero lo que estos resultados demuestran es que para ese entonces la mayoría de niños vienen ya madurando una lectura sobre los sucesos de la guerra que difícilmente podrán ser cuestionados o ajustados años después.

Asimismo preguntamos a los jóvenes por qué lugares asociaban a la guerra, obteniendo resultados sorprendentes. Después del Cauca -departamento con el mayor número de estudiantes consultados-, Bogotá fue el lugar más mencionado asociado al conflicto armado. Esto implica dos cosas: nuevamente el impacto de los medios en la producción de una suerte de geografía de la violencia; y por otro lado la indiferenciación de los jóvenes entre criminalidad urbana, la delincuencia común y las dinámicas del conflicto armado.

Finalmente una anotación sobre los recuerdos de violencia de los jóvenes. La relatora Especial de Naciones Unidas para los derechos culturales ha identificado la producción de narrativas no solo divergentes sino aisladas entre los diferentes segmentos poblacionales, como uno de los grandes peligros que afronta la enseñanza de la historia (Shaheed, 2013). Usualmente se abordan estos asuntos cuando se trata de sociedades que han pasado por una división étnica, racial o religiosa. Pero lo que esta investigación parece sugerir es que ese peligro lo tenemos en Colombia también alrededor de las diferencias socioeconómicas. El estudio insinúa que estudiantes pudientes de colegios privados y estudiantes de bajos recursos de colegios públicos no construyen la historia nacional a partir de los mismos referentes. Es normal e incluso deseable que las interpretaciones sobre lo sucedido difieran; pero lo que es problemático es que ni siquiera se compartan los mismos incidentes sobre los cuales luego se emiten juicios diferenciados. Así por ejemplo al indagar por recuerdos de violencia entre estudiantes de colegios privados y públicos en Bogotá emerge que alrededor del 90% de los estudiantes de colegios privados referenció la bomba del Club el Nogal, mientras que apenas un estudiante de colegio público lo nombró. Equivalentemente, el conocimiento de sucesos de extrema violencia ocurridos lejos de los cascos urbanos son a duras penas registrados por los estudiantes ciudadanos.



De cierta manera se puede concebir a la Cátedra de la paz como la extensión pedagógica de la Ley de Víctimas. Pero, tal como está plasmada en el decreto que reglamenta la Cátedra (Decreto 1038, 2015) en la práctica la memoria histórica puede ser obviada por completo por los colegios, como efectivamente se estableció en muchas de las instituciones visitadas durante esta investigación. Consideramos por el contrario que la memoria histórica debe ser ancla de la Cátedra, aunque claro, con libertad en sus contenidos y en la selección entre los otros doce ejes establecidos por el Decreto 1038.

Como no hay cabida para cubrir la totalidad de resultados que arrojó la investigación en este artículo (o de hecho en cualquier otro documento), propongo desde esta plataforma fomentar en cambio la consolidación de lo que llamo un *Banco de Voces Juveniles sobre la Guerra y la Paz*. Lo recogido en mi estudio son testimonios invaluable de quienes sufrieron -pero también de quienes no sufrieron, o no creen haber sufrido la guerra. No solamente sugiero que se tenga como política extender ese registro, sino que además se tome en cuenta la variedad regional y poblacional tanto de los testimonios estudiantiles como de las prácticas de docentes e instituciones, que aunque en muchos casos están desarticuladas, en todo caso son inmensamente ricas.

Aprovecho igualmente para plantear la posibilidad de que se produzca en alianza entre el Ministerio y las editoriales lo que llamo un *Texto a Mil Voces*. Porque no necesitamos fijar una historia oficial transmitida a las nuevas generaciones. Lo que necesitamos es asegurar una discusión permanente sobre ese pasado y sus implicaciones contemporá-

neas; y qué mejor manera de hacerlo que a través de las experiencias, visiones e incluso invenciones de sus pares a lo largo y ancho del país.

Aquellas palabras de esta generación emergente -afectados y no afectados por la violencia- deben ser parte integral de la formación de los nuevos ciudadanos. Es imprescindible incorporar los testimonios de estos casi 1.500 estudiantes consultados en los lineamientos generales de nuestro modelo de Justicia Transicional y en la política educativa nacional. A fin de cuentas el trabajo de la memoria tiene que ver fundamentalmente con el futuro; y esos jóvenes cuyas voces pocas veces son oídas, son ese futuro; son los encargados de hacer viable de manera sostenible y a largo plazo no solo los acuerdos, sino la Colombia de la posguerra. Una política educativa pensada en clave de justicia transicional debe por ende primero conocer cómo se han producido los saberes de la guerra si quiere promover las transformaciones sociales requeridas para lograr la tan anhelada reconciliación. **RM**

Referencias

- BEJARANO, C. M., 2017a. *Educación para la Paz 9*. Bogotá: Santillana.
- BEJARANO, C. M., 2017b. *Educación para la Paz 10*. Bogotá: Santillana.
- Decreto 1038, 2015. *Mediante el cual se reglamenta la Ley 1732 (Cátedra para la Paz) de 2014*. Bogotá: República de Colombia.
- Ley 1448, 2011. *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*. Bogotá: República de Colombia.
- Ley 1732, 2014. *Cátedra para la Paz*. Bogotá: República de Colombia.
- MARABOLÍ, O. V., Buitrago Piñeros, C. A., Pérez Pérez, J. & Riveros Alfonso, M., 2016. *Proyecto Saberes Sociales 9*. Bogotá: Santillana.
- PARRA, I. F. & Riveros Alfonso, M., 2016. *Proyecto Saberes 10 Sociales*. Bogotá: Santillana.
- PÉREZ PÉREZ, J. y otros, 2016. *Proyecto Saberes 11 Sociales*. Bogotá: Santillana.
- PULIDO, M. Á., 2017. *Educación para la Paz 11*. Bogotá: Santillana.
- RAMÍREZ- BARAT, C., 2014. *Transitional Justice Culture and Society*. Beyond Outreach. New York: Social Science Research Council.
- SHAHEED, F., 2013. *Report of the United Nations Special Rapporteur on Cultural Rights on the writing and teaching of history*, New York: United Nations.

Cuatro películas que todos los colombianos deberíamos ver



José Guillermo Martínez Rojas

Licenciado en Filosofía y Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos de la Universidad Autónoma de Colombia,

Habitualmente nos gusta ir al cine para descansar y relajarnos, disfrutando de una buena película que nos entretenga, que nos haga pasar un buen rato, y que hasta de pronto, nos haga también olvidar de los problemas que tenemos. Sin embargo, si bien esta puede y es una forma de disfrutar el cine, no debemos olvidar que a él, gracias a Canudo, también se lo conoce como el *séptimo arte*, justamente porque la imagen-movimiento —como alguna vez lo llamó Deleuze— tiene la particularidad de ser también eso: *arte*, es decir, ser capaz de plasmar nuestros más profundos y complejos problemas, sueños, comprensiones y realidades, para devolvérselos de una manera diferente que nos permita, no solo su

comprensión más profunda, sino a la vez, vernos reflejados allí en toda nuestra grandeza o nuestra miseria; y todo ello hecho, con un profundo sentido estético.

En esta perspectiva, el cine se ha convertido en una de las artes que más masivamente llega a todos los públicos, justamente por ser de fácil acceso, por su bajo costo y por la forma como se lo puede difundir, entre otras muchas razones. Siendo así, también es mucho lo que se puede lograr a partir de él, y si se accede a él con una intencionalidad, no porque deba ser útil, por la utilidad misma, sino porque puede ser una excelente ocasión para permitirnos acercarnos a un fenómeno que queremos



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/cuatro-peliculas-que-todos-los-colombianos-deberiamos-ver>

comprender en toda su complejidad, y buscar allí, alternativas que nos hagan posible encontrar una salida y resolverlo de la mejor manera posible.

De acuerdo con lo anterior, quiero proponerles al menos cuatro películas que considero, deberíamos ver y analizar en nuestro contexto colombiano, porque justamente cumplen con estos dos elementos, pero además, porque me parece que son películas oportunas y adecuadas para el actual momento que vive el país. Las cuatro cumplen con dos condiciones: la primera, por su factura, de alguna manera se acercan a eso que llamamos *arte*, es decir, están bien hechas y tienen elementos de orden estético que permiten que las consideremos como tal, pero además, la segunda, porque tratan aspectos de la vida del país que requieren de todos los recursos de los que disponemos, para realizar una profunda comprensión y encontrar elementos de reflexión y de análisis que hagan posible su superación: la violencia y su tránsito hacia la construcción de una cultura de la paz y del respeto, que nos permita pensarnos como país y como sociedad, de una manera diferente.

Pretendo entonces presentarles estas cuatro películas, algunas de las cuales, ya se han exhibido en nuestras salas de cine, otras tal vez no y tampoco son tan recientes en su producción. Lo importante es poderlas ver y, a partir de los elementos que sugiero, hacer cada uno su propia lectura de la realidad colombiana. Veamos pues de qué se trata:

1

La primera película se llamó en inglés *Hæven* y la tradujeron al español como *En un mundo mejor*. Fue dirigida por la danesa Susanne Bier, cuyo cine tiene una fuerte influencia del movimiento Dogma 95. Mereció el Óscar a la Mejor película extranjera en 2011. Los países de origen de la cinta son Suecia y Dinamarca. Sus intérpretes son: Mikael Persbrandt, William Jøhnk Nielsen, Ulrich Thomsen, Simon Maagaard Holm, Camila Gottlieb, Satu Helena Mikkelinen. Tiene una duración de 119 minutos. El público apropiado para esta cinta son pre-adolescentes, adolescentes y adultos.

Susanne Bier hace un acercamiento a algunos aspectos propios del fenómeno de la violencia en la sociedad actual, entre las que se incluye el *bullying*, las luchas tribales, la agresión cotidiana como forma de resolver el conflicto, la infidelidad,



la venganza, entre otros. La propuesta de la directora es hacer un contrapunto entre un niño pre-adolescente, lleno de resentimiento por la temprana pérdida de su madre, y el padre de uno de sus compañeros de colegio, un médico pacifista que no cree en ningún tipo de violencia y que trabaja en una comunidad del África azotada por la pobreza y la violencia. El filme hace un planteamiento sobre el problema de la violencia en la sociedad moderna que es complejo, valiente y novedoso; que pone al espectador a pensar en las causas y las consecuencias de los comportamientos violentos, cotidianos y no tan cotidianos, para preguntarse si vale la pena hacer una apuesta por la violencia que todo arrasa a su paso.

La directora parece querer decirnos con su cinta que *la violencia nunca conduce...* pues siempre que la queremos usar como alternativa, desencadena males mayores, daños irreversibles, incrementa las razones por las cuales se la emplea como medio de resolución del conflicto, pero sobre todo, genera una espiral en donde cada agresión, desencadena otra de mayor nivel, hasta alcanzar niveles insospechados. Tal vez lo más novedoso del planteamiento de la película es cómo efectivamente los seres humanos siempre queremos apabullar y someter al otro, con razón o sin razón, pero siempre haciendo un uso abusivo del poder, que subyuga y oprime

al otro. Y esta lógica de la violencia es contraria a la de Antón, el padre de Elías, quien es médico voluntario en el África, donde cura a las personas que son víctimas de la violencia, y quien definitivamente no cree en ningún tipo de violencia y le apuesta más a una posición como la de la no violencia activa, que encara al violento, lo enrostra, y desacredita las estrategias agresivas porque ellas solo lastiman y no construyen nada.

La película *En un mundo mejor* ofrece a los colombianos una interesante reflexión sobre las dos opciones que tenemos como país: o apostarle a la salida negociada al conflicto que nos aqueja y crear las condiciones para convivir, en la diferencia con los otros; o mantener la “lógica” de la violencia, seguir la espiral de agresiones que la misma genera, y estar siempre dispuestos a generar alternativas cada vez más violentas que nos permitan someter a ese “otro”, que no es como nosotros o con quien tenemos desavenencias. Ese es el dilema y esa la propuesta de esta maravillosa cinta.

2

La segunda película que les propongo es *Buda az sharm foru rikht* traducida al inglés como *Buddha Collapsed Out of Shame* y al español como *Buda explotó por vergüenza*. Fue dirigida por la iraní Hana Majmalbaf en el 2007, cuando escasamente contaba con 19 años de edad. La cinta recibió algunos reconocimientos y premios, especialmente por la juventud de su directora y por el hecho de que se hubiese atrevido a filmar con actores no profesionales. Los países de origen de la cinta son Irán y Francia. Sus intérpretes son: Nikbajt Noruz, Abdolali Hoseinali, Abbas Alijome. Tiene una duración de 81 minutos. El público apropiado para esta cinta son pre-adolescentes, adolescentes y adultos.

La película cuenta la historia de una niña afgana que quiere ir a la escuela para recibir educación. Su familia vive en la zona cercana a los *Budas de Bāmiyān*, recientemente destruidos por los talibanes, donde viven miles de familias. En un entorno violento marcado por el régimen de los talibanes de Afganistán, Bagtay —una niña de seis años— se propone ir a la escuela con su vecino y allí poder aprender el alfabeto, pero sobre todo, aprender a leer, lo que le parece maravilloso. En su camino a la escuela, sufre el acoso de otros niños, que pretenden derribarla y lapidarla, como sus mayores hicieron con las gigantescas estatuas de Buda.

Tal vez lo más impresionante de la cinta es la forma como la directora nos presenta, de manera meticulosa, cómo los niños aprenden lo que ven de los adultos que les rodean y lo reproducen hasta en el más mínimo detalle incluso en sus juegos, y llegan a niveles de sadismo y de agresión insospechados. De tal forma que, si los adultos no se dan cuenta, los niños claramente reproducirán lo que ven, haciendo que las virtudes y los defectos de la sociedad se repliquen irremediabilmente al infinito. Otra de las características sorprendentes de este filme es justamente el hecho de que nos presenta el grado de violencia y de agresión de que es capaz una sociedad, incluso, contra una pequeña de solo seis años, sin que haya derramamiento de una sola gota de sangre.

La cinta nos ofrece una excelente oportunidad para pensar y tomar consciencia de lo que estamos haciendo con los más jóvenes, y cómo ellos aprenden de nuestros odios y de nuestras violencias. No pasa desapercibido para nadie que si los adultos no tomamos consciencia de lo que hacemos cotidianamente y construimos otras maneras de interactuar, las nuevas generaciones, irremediabilmente repetirán lo que ven en nosotros, perpetuando la espiral de violencia que nos ha envuelto y definido por muchos años.



3

La **tercera película** es *Bang Bang You're Dead* que ha sido pésimamente traducida al español como *Escuela de asesinos*. La película data de 2002. Es dirigida por Guy Ferland e interpretada por Ben Foster, Thomas Cavanagh, Randy Harrison, Jane McGregor, Gary Chalk, Eric Johnson, Janel Moloney. Su país de origen es Estados Unidos. La duración es de 87 minutos. El público apropiado para esta cinta es de adolescentes y adultos.

La cinta relata la historia de Trevor, un chico de 16 años que empieza su cuarto año de secundaria, y que acude a su escuela bajo ciertas condiciones especiales, pues amenazó con poner una bomba y hacer volar a todos por los aires. La amenaza despertó la paranoia y el odio de la gente en la escuela. A su vez, un profesor de ciencias sociales pro-

pone realizar la obra de teatro: *Bang Bang You're Dead*, que trata acerca de un chico que, en medio de una situación parecida a la de Trevor, cedió a la tentación y mató a sus padres y a cinco estudiantes de la escuela...

Tal vez esta sea una de las cintas que mejor aborda el fenómeno del *bullying* y las causas de la violencia escolar, desde la perspectiva del trabajo que pueden realizar los educadores, cuando detectan que se está dando agresión, violencia escolar y *bullying* en un grupo humano y se toman en serio la posibilidad de intervenir para ofrecer alternativas, que no solo permitan la superación del problema, sino además hacer una catarsis sanadora.

De igual manera, la película ayuda a plantear la idea de que, efectivamente, para superar los conflictos escolares y especialmente el *bullying*, se requiere un profundo conocimiento de los estudiantes, de sus intereses, de sus necesidades, pero sobre todo, del potencial que cada quien tiene, para ofrecer alternativas de salida que los tengan en cuenta. Pero además, el docente interesado en contribuir a superar estos conflictos y violencias escolares debe ser tremendamente imaginativo y hacer acopio de mucha creatividad, para plantear soluciones que no sean las comunes o las ya desgastadas.

En el contexto colombiano, recientemente se promulgaron una ley y un decreto que buscan prevenir la violencia escolar, la discriminación, el *bullying*, e incentivar la sana convivencia, el respeto y la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los menores de edad y, en una palabra, todo aquello que permite la formación en ciudadanía. Pero, además, recientemente se creó la cátedra de paz, que debe ser incluida como un eje transversal en los contextos escolares. Frente a esto, la película de Ferland hace un aporte interesante a todos los educadores que quieran tomarse en serio estas dos grandes apuestas de la política pública educativa colombiana, que proponen un importante planteamiento en torno a lo que se puede hacer desde el entorno de la escuela. Desafía a los docentes a ser propositivos y proactivos, realmente interesados en buscar alternativas que permitan a las comunidades educativas dar los pasos que permitan crear las condiciones para incluir a los que normalmente son discriminados y buscar verdaderas soluciones frente al fenómeno de la violencia escolar.



4

La cuarta película que quiero proponerles es *Mandariinid*, en inglés *Tangerines*, y en español *Mandarinas*. La película dirigida por el estonio Zaza Urushadze y realizada en el 2013. Tiene una duración de 83 minutos. Su país de origen es Estonia. Los intérpretes son Lembit Ulfsak, Giorgi Nakashidze, Misha Meskhi, Elmo Nüganen, Raivo Trass. El público adecuado para ver esta cinta es de adolescentes y adultos.

En 1990, estalla la guerra en una provincia georgiana que busca la independencia. Ivo, decide quedarse, a diferencia del resto de sus compatriotas, para ayudar a su amigo Margus con la cosecha de mandarinas. Al comenzar el conflicto entre chechenos y georgianos, dos soldados resultan heridos delante de su casa, e Ivo decide cuidar de ellos, sin importarle que los dos sobrevivientes sean de bandos opuestos. Para poder llevar a cabo su cometido, define unas mínimas normas de convivencia para los dos soldados, pero además, su manera de interactuar con ellos justamente, genera una lenta y progresiva forma de ser y de convivir, que encuentra su base en aquello que tenemos como seres humanos: los sentimientos y las emociones morales.

El planteamiento de Zaza en relación con la violencia es que cuando hay verdaderos sentimientos y emociones morales, aflora en el ser humano eso que nos diferencia justamente de los otros animales con quienes compartimos nuestra parte instintiva, y entonces somos capaces de conciliar, ser tolerantes, ser respetuosos, colaborar para el logro de una meta común, e incluso, tomar partido por el logro de un objetivo, dejando de lado las diferencias políticas, bélicas o partidistas. Ivo, el hombre anciano que decide quedarse para ayudar a su amigo Margus a cosechar las mandarinas, lo hace sin ninguna pretensión y solo con el deseo de ser solidario, motivos por los que acoge también a los dos soldados heridos. Ivo no quiere más que hacer lo que considera que es correcto y adecuado en cada momento, sin más intención que justamente *hacer lo correcto*.

El planteamiento de *Mandarinas* en torno a la violencia es que efectivamente toda guerra es estúpida en sí misma, destructiva, solo genera divisiones y separaciones entre los seres humanos que, gene-



ralmente apelan a razones y motivos un tanto fútiles y tontos en sí mismos. Por el contrario, cuando se apela únicamente a los sentimientos humanos, las personas encuentran en sí mismas las emociones y los sentimientos morales, que los llevan a actuar usando el raciocinio, respetando la palabra empeñada y siendo capaces de superar las diferencias que parecen irreconciliables.

Esta cinta es una excelente lección para los colombianos enfrascados en una guerra fratricida, en la cual definitivamente lo único que no parece emerger son los sentimientos y las emociones morales. Razón por la cual hemos sido capaces de cometer los más grandes atropellos y daños contra otros hermanos colombianos, que pasan por las masacres, la tortura, la desaparición forzada, el secuestro y toda serie de atrocidades, cuando de aniquilar o someter al enemigo se trata. Como ya he afirmado, esta película apela más a las emociones y a los sentimientos morales, para plantearnos que cuando echamos mano de ellos, somos capaces de superar cualquier diferencia, cualquier guerra, cualquier conflicto.

Este intento de acercamiento a la violencia desde el cine busca proponer a los lectores unas reflexiones que les permitan ver estas cuatro cintas con una mirada distinta, con la perspectiva de lo que como colombianos hemos de hacer en los actuales momentos, si queremos superar el conflicto y la guerra que nos ha aquejado por más de cincuenta años. **RM**

Educación inclusiva



Martha Yaneth Castillo Roa

Presidenta Confederación
Nacional de Rectores y
Colegios Privados ANDERCOP
Coordinadora MESA
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PRIVADA



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/educacion-inclusiva>

Siempre me ha inquietado el pensamiento de una madre en el momento en que su ginecólogo le informa que el bebé que está esperando viene con unas condiciones especiales, llámese *down*, autista o parálisis cerebral, entre otros, o a medida que van pasando los primeros años y se da cuenta de que el pequeño tiene un retardo mental o hipoacusia o cualquier otra condición que obliga a un tratamiento y a una educación especial. Pienso que debe ser una noticia muy difícil de asimilar y que cuando ya han transcurrido varios meses de gestación, o cuando nuestra formación religiosa no nos lo permite, o cuando el amor materno puede más que cualquier otro sentimiento, esa madre

inicia un camino para el que no está preparada, porque con toda seguridad, que si no aprendemos a ser padres de los niños sin discapacidad, más difícil aún debe ser aprender a ser padre o madre de un niño con una condición especial.

Empezamos entonces a vivir en una sociedad que ni económicamente, ni socialmente, ni institucionalmente ha estado fuertemente comprometida para atender a este tipo de población y brindar el apoyo a las familias para que puedan dedicar el tiempo que requieren estos pequeños, pues en muchos casos la edad cronológica dista de la edad de desarrollo cognitivo, emocional y social, llegando

en muchos casos a los 10 años sin comer por sí solos, ni vestirse, ni ir al baño sin apoyo para su aseo personal.

A nivel educativo la cobertura es aún más difícil, pues no solamente se requiere de docentes preparados en educación especial, sino que es indispensable el apoyo de todo un equipo interdisciplinar conformado por maestros, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, talleristas, maestros de música, de educación física, de danzas. Todo este equipo es necesario para desarrollar en los pequeños habilidades, hábitos y conocimientos, pero sobre todo para saber ser independientes y defenderse en su vida.

Admiro la labor de los maestros, especialmente en esta época tan convulsionada donde los jóvenes y las niñas manejan una libertad que de no ser orientada por la familia y la escuela puede traer consecuencias negativas en sus vidas. Pero admiro profundamente a los docentes que dedican su vida a la formación integral de personas con necesidades educativas especiales. Hablar de **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES** es hablar de niños down, autistas, sordos, ciegos, con parálisis, con retardo mental en sus diferentes niveles, con problemas de aprendizaje, es decir todas aquellas condiciones que requieren una atención especial.

A estos maestros que tienen que tener aparte de una profunda vocación, un gran amor por lo que hacen, por la labor que desempeñan, mi admiración y respeto. Una cosa es hablar de este tema y otra muy distinta vivirla en el aula.

A ustedes maestros que con toda seguridad desde ya tienen ganadas todas las bendiciones de las familias y la sociedad, nosotros les damos las gracias, porque no queremos ni pensar qué sería de la vida de estos niños si ustedes no existieran y si las familias no estuvieran ahí haciendo parte de ese equipo formador.

¿Como es la educación para niños con necesidades especiales o en condición de discapacidad? Pues esta varía mucho dependiendo de la condición, de la familia, de la institución que lo atiende, del nivel socioeconómico y del Gobierno nacional.

Es sorprendente ver el trabajo que hacen los maestros que están en el aula con estos niños, como se

entregan a ellos cada minuto de la jornada escolar, como comparten el tiempo en diferentes actividades de la que cada logro, cada paso, cada línea es todo un éxito, todo un avance. Aprender a vivir con sus compañeros, a sonreír, a jugar, a compartir, a amar, ríen y se divierten, pero también se entristecen; a muchos les encanta la música, el baile y todas aquellas actividades públicas donde se sienten admirados, aplaudidos, parece que son felices al ver felices a quienes los admiran.

Para los maestros, las instituciones educativas y las familias es un orgullo cuando estos pequeños culminan su preescolar y su primaria. No todos llegan a bachillerato, pues algunos llegan a un tope cognitivo que no les permite avanzar más. Pero hay muchos también que logran graduarse de bachilleres e ingresar a la universidad y hacer una carrera técnica o profesional, todo esto depende de la profundidad de su condición.





El éxito del trabajo con estos niños y niñas está en saber descubrir sus habilidades, en detectar a través de su conocimiento las capacidades que tienen y sobre ellas profundizar para que sean exitosos en lo que se van a desempeñar. Es así como en las universidades encontramos estudiantes de comunicación social, ingenierías, música y artes, entre otras.

Las empresas han abierto también sus puertas para apoyar a esta población dándoles oportunidades laborales y no es extraño que los encontremos desempeñando diferentes cargos. Pero es muy claro que no todos, por el contrario, una gran mayoría no puede alcanzar esas metas.

Hablar de INCLUSIÓN debe ser realmente una garantía a un derecho fundamental, pero de inclusión a la escuela, a la educación, no necesariamente

te al aula regular, pues cada niño es diferente y a él se debe adaptar el sistema. Por ello se debe contar con aulas especializadas, paralelas y regulares a las que la población va accediendo a medida de sus avances. No se puede pretender que todo colegio o toda institución realice este tipo de inclusión, pues esto amerita, si realmente se quieren hacer las cosas bien, todo un proceso y acondicionamiento.

Legislar desde un escritorio y vender la idea de inclusión es muy fácil pero generalmente lejos de la realidad, pues pretender que todos los niños con necesidades educativas especiales lleguen a un aula regular es sencillamente una utopía, cada pequeño necesita avanzar a su propio ritmo y por ello se debe contar con un diagnóstico previo clínico, neurológico, psicológico y pedagógico, para con ello proponer el currículo que se adaptará para cada caso.

Afortunadamente hemos empezado a tomar conciencia de este tema y las familias (en un alto número) han comprendido que perdemos más cuando no brindamos oportunidades a este tipo de población, cuando pensamos que no vale la pena hacer todo el esfuerzo, toda la inversión, y nos hemos llevado grandes y agradables sorpresas, porque muchas de estas personitas tienen unas cualidades y unas capacidades que de no ser descubiertas en el aula, se perdería todo su potencial.

Yo invito a todas las organizaciones gubernamentales, a las familias, a las instituciones educativas, a los empresarios y a los maestros, para que entre todos construyamos el camino para darles la oportunidad de tener una mejor calidad de vida.

Al Ministerio de Educación Nacional lo invito a construir una política pública con la participación de las personas que tienen la experiencia, que viven el día a día con las personas con discapacidad. Podemos hablar de inclusión, inclusión a la institución educativa, inclusión a la sociedad, inclusión al mercado laboral, pero una inclusión al sistema educativo con las condiciones que ello requiere y no simplemente por decir que el país está cumpliendo. No se trata de integrar por integrar, hay que saber cómo, cuándo, en qué condiciones y a dónde se va a realizar esa inclusión.

Recordemos que de una u otra manera todo ser humano es una persona especial. **RM**





Todos somos...
Artesanos

del perdón, la reconciliación y la paz

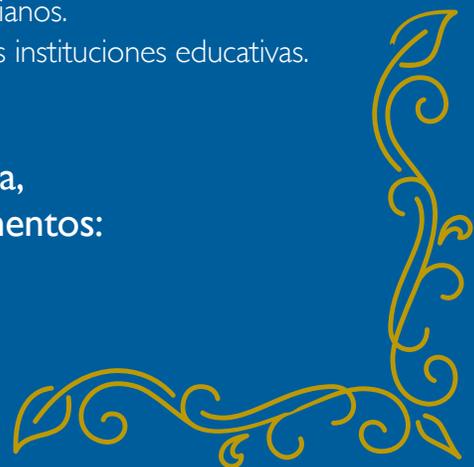


Esta es la propuesta conjunta de la Conferencia Episcopal de Colombia y Editorial Santillana para:

- ❖ La educación y el fomento de una cultura de paz y reconciliación.
- ❖ La formación y sanación de la memoria histórica de los colombianos.
- ❖ La formación integral y la Educación Religiosa Escolar ERE en las instituciones educativas.
- ❖ La implementación de la Cátedra de paz.

Con el fin de desarrollar e implementar la propuesta, se incluyen en un kit pedagógico, los siguientes elementos:

- ❖ **Una cartilla**
- ❖ **Un CD**
- ❖ **Un PIN** de acceso a la página web de Editorial Santillana.

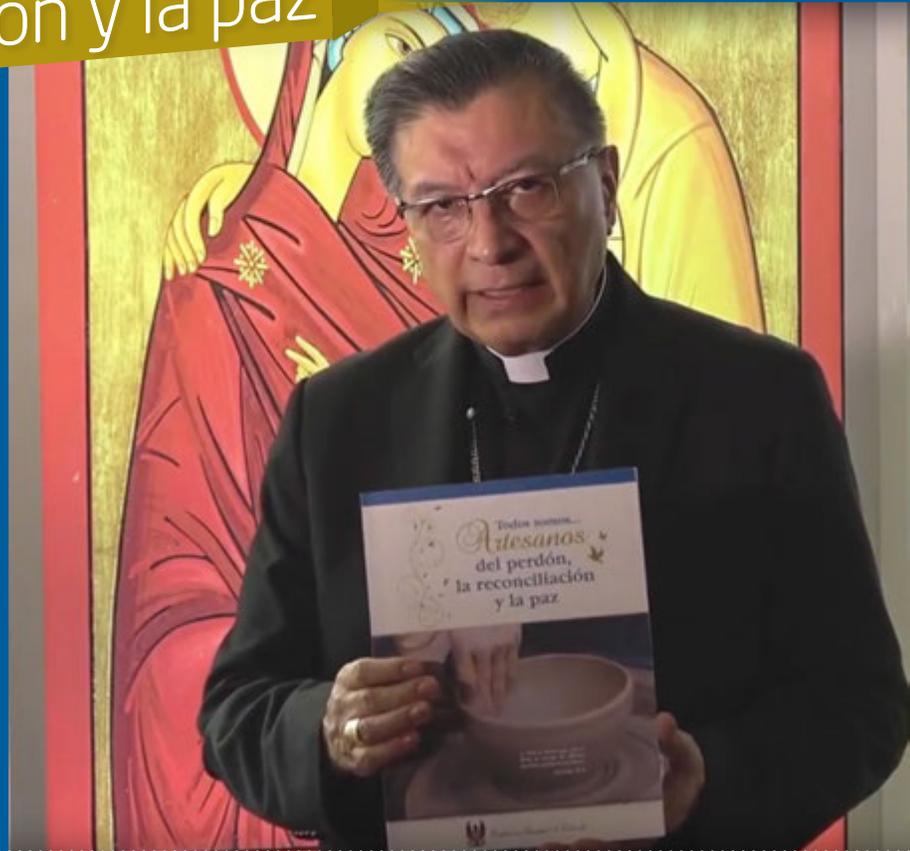


Conferencia Episcopal de Colombia



INVITADO
ESPECIAL

Artesanos del perdón la reconciliación y la paz



Querida comunidad educativa de Colombia:

La paz nace de un corazón nuevo, no puede haber corazones nuevos si no están unidos a la inteligencia para generar convicción de paz, que es el fruto de una verdadera Cátedra de la Paz.

La paz es una estrategia y una espiritualidad para la construcción de una nación fraterna y pacífica. La transversalidad de la paz, que todos los colombianos queremos construir, está presente en una educación que ayude a difundir el mensaje cristiano que va a jugar un papel muy importante para lograr esa paz, porque los niños y jóvenes aprenden en la casa el abecedario de la paz y los maestros les ayudan a construir la poesía, la canción de la paz para hacer de Colombia un territorio fraterno, justo, equitativo y en paz.

El aporte a la Cátedra de la Paz de la Conferencia Episcopal de Colombia es sencillo y profundo desde el evangelio. La paz es un don de Dios, por eso lo imploramos, y es una tarea confiada a todos nosotros los colombianos; es un trabajo artesanal como nos lo ha dicho el papa Francisco, un trabajo de artesanos porque tiene en cuenta los elementos de cada región. Así como las artesanías las construimos con la materia prima de las regiones, también nuestra paz debe ser desde nuestras regiones ricas y hermosas de Colombia.

Por esa razón quiero invitar a todos para que, utilizando la cartilla y el instrumento digital que Santillana nos ha ayudado a construir, tomemos este camino y seamos capaces todos de vivir la experiencia de ser artesanos del perdón, la reconciliación y la paz.

Monseñor Óscar Urbina
Arzobispo de Villavicencio
Vicepresidente de la Conferencia Episcopal de Colombia



DISPONIBLE EN PDF

 https://www.youtube.com/watch?v=DrAjSy_LgqE&t=1s

ARTÍCULOS DIGITALES



DISPONIBLE EN PDF

El papel del maestro y su importante función, no solo hacia los alumnos sino, también, hacia los padres

Susana Pérez de Pablos

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/marketing-para-colegios-del-siglo-XXI/el-papel-del-maestro-y-su-importante-funcion>



DISPONIBLE EN PDF

Marketing educativo para colegios del siglo XXI

Mauricio Campo

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/marketing-para-colegios-del-siglo-XXI>



DISPONIBLE EN PDF

La motivación en el aula: una mirada desde la experiencia

Marcelle Patricia Nova y Liliana Muñoz

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/la-motivacion-en-el-aula>



DISPONIBLE EN PDF

Desarrollo de Competencias Lectoras para el siglo XXI, un diplomado inspirado en una visión sociocultural y crítica de la lectura

Emilce Moreno Mosquera

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/desarrollo-de-competencias-lectoras-para-el-siglo-XXI>



DISPONIBLE EN PDF

Realidad digital: cambios y adaptaciones para el docente

MIT Roxanna Morduchowicz

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-19/inclusion-digital-el-gran-desafio>

ACTIVIDAD DIGITAL

Adriana Patiño Hincapie: El artículo que más me gustó fue “¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación?, puesto que nos pone a analizar el sistema pedagógico actual; nos brinda herramientas para cambiar los fines y contenidos de forma pertinente y eficiente.

Isabel Peña Olaya: Todos los artículos de la Edición 18 son de gran interés pero me gustó en el especial el que habla sobre DBA Derechos Básicos de Aprendizaje, donde expone la importancia de que los padres y docentes conozcamos los aprendizajes estructurales que los niños deben desarrollar año a año.

Nhora Milena Mondragon Ruiz: Me gustó mucho esta edición sobre calidad educativa en el siglo XXI, pues desde el punto de vista de docentes nos permite tener en cuenta que debemos estar preparados para generar cambios sociales y pedagógicos para estimular a los estudiantes a nuevas formas de adquirir

conocimiento mediado por el aprendizaje activo y colaborativo, fortaleciendo los valores en el día a día.

Oscar Aldanamart: Me llamó la atención el artículo de “Cultura STEAM y la educación para el Siglo XXI”, porque actualmente es tendencia significativamente colaborativa, en la que son comunes los laboratorios, las aulas virtuales, los grupos de robótica, entre otras estrategias.

Sandra Isabel Medina Pérez: Muy interesante el artículo “¿De que hablamos cuando hablamos de calidad en la educación?”, es escrito con un sentido pedagógico y social donde a todos los docentes se nos invita a ser agentes de cambio en nuestras aulas. El docente debe ser el que orienta el conocimiento y el estudiante es quien lo genera por sí mismo; además nos invita a reestructurar y contextualizar el currículo para mejorar la pertinencia educativa.

Ximena Patiño: El artículo que ha captado mi atención es “Una forma de reconocer la calidad educativa”, pues bien es cierto que somos entes cambiantes, individuos que buscan reconocerse, abrirse al campo de la innovación e investigación en esta era de la tecnología, también es importante que el MEN apoye con el establecimiento de un Observatorio de Innovación que trabaje en la definición y medición de indicadores que tengan en cuenta la realidad del sistema educativo colombiano, es muy interesante y motivador, porque nos brindará a los docentes herramientas para mejorar la calidad educativa de nuestros niños.

ACTIVIDAD DIGITAL

MAILING



ÚNETE A NUESTRA COMUNIDAD

Discute y comparte con nosotros sobre la actualidad educativa. Envíanos tus comentarios por medio de nuestras redes sociales con el hashtag

#RUTAMAESTRA

Ya somos más de

35.000

fanáticos de la educación!

DIPLOMADOS 2017



PROGRAMA ESCUELA XXI:

La Pontificia Universidad Javeriana y Editorial Santillana han desarrollado una serie de diplomados virtuales dirigidos y tutorizados por catedráticos de la Pontificia Universidad Javeriana al servicio de la formación permanente de docentes, directivos y educadores.

Se trata de una propuesta de educación a distancia, integrada por una gran variedad de recursos que potencian la construcción de conocimiento de manera flexible e integral.

El programa incluye los siguientes diplomados:

- // *Evaluación del aprendizaje*
- // *Intervención motivacional en el aula*
- // *Desarrollo de competencias para educadores del siglo XXI.*
- // *Marketing educativo para la escuela del siglo XXI.*
- // *Desarrollo emocional en la formación integral.*
- // *Desarrollo de competencias lectoras para la vida.*
- // *Estilos de aprendizaje para la educación del siglo XXI.*
- // *Enseñar y aprender con las TIC.*



Educación **Continua**
Continuas oportunidades para crecer

CENTRO DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA

CONTÁCTENOS

Tel: (571) 7057777 ext. 237,
inscripciones@santillana.com
Línea gratuita Nacional 01800 094 2030

