





**RED DE GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA**  
**Rutas para el mejoramiento**  
**desde la experiencia de maestros y maestras**



Alcaldía de Medellín



MEDELLÍN  
2015

**Red de gestión y calidad educativa.  
Rutas para el mejoramiento  
desde la experiencia de maestros y maestras**  
Medellín, Colombia  
2015

**Alcaldía de Medellín  
Secretaría de Educación**

Aníbal Gaviria Correa  
Alcalde de Medellín

Alexandra Peláez Botero  
Vicealcaldesa de Educación, Cultura, Participación,  
Recreación y Deporte

Juan Diego Barajas López  
Secretario de Educación de Medellín

Gloria Mercedes Figueroa Ortiz  
Subsecretaria de Planeación

Melissa Álvarez Licona  
Subsecretaria de la Prestación del Servicio Educativo

Luz Quiroz Jaramillo  
Subsecretaria Administrativa y Financiera

**Coordinación académica del libro**

Pedro Ignacio Mora  
Líder de Programa, Subsecretaría  
de la prestación del Servicio Educativo

Adrián Marín Echavarría  
Coordinador de Formación - Mova

Faber Hernán Alzate Toro  
Coordinador de la Línea Investigativa Mova

Luz Celina Calderón Gutiérrez  
Equipo Educativo Proantioquia

**Edición**

1  
ISBN: 978-958-8888-39-2

**Fotografías**

Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad del  
Municipio de Medellín

**Diseño y Diagramación**

Sebastian Galindo Molina  
Geovany Snehider Serna Veláquez

**Facebook e Instagram:**

AlcaldíadeMed  
Educacionmed  
Movamedellin

**Twitter:**

@alcaldiademed  
@educacionmed  
@movamedellin

## Contenido

PRESENTACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN .....	7
PRESENTACIÓN DE PROANTIOQUIA.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
1. CARTAS PEDAGÓGICAS .....	11
1.1. MATICES, ALCANCES Y HORIZONTES DE LAS CARTAS... ¡PEDAGÓGICAS!.....	11
1.2. Carta pedagógica 1 .....	16
1.3. Carta pedagógica 2.....	18
1.4. Carta pedagógica 3.....	20
1.5. Carta pedagógica 4 .....	22
1.6. Carta pedagógica 5.....	24
1.7. Carta pedagógica 6.....	26
1.8. Carta pedagógica 7.....	28
1.9. Carta pedagógica 8.....	30
1.10. Carta Pedagógica 9 .....	32
1.11. Carta pedagógica 10.....	34
2. RUTAS DE FORMACIÓN Y DE FORMACIÓN INTEGRAL .....	36
2.1. Presentación .....	36
2.2. Fundamentación .....	38
2.3. Premisas.....	41
2.4. Ruta: gestión formativa .....	42
2.5. Ruta: proceso de formación integral.....	56
2.6. Conclusiones.....	82
2.7. Glosario de términos.....	83
3. HACIA UNA CULTURA DEL CUIDADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.....	86
3.1. Presentación.....	86

3.2.	La ética del cuidado: una oportunidad para construir ciudad desde el ser.....	87
3.3.	Concepción de la cultura del cuidado dentro de la formación integral.....	89
3.4.	El cuidado de sí mismo .....	95
3.5.	El cuidado del otro .....	100
3.6.	Cuidado del medio ambiente.....	103
3.7.	El cuidado de lo público .....	105
3.8.	Cuidado de la cultura .....	106
4.	TE LLEVO EN LA MIRA... Y EN EL CORAZÓN.....	109
4.1.	Aspectos generales .....	110
4.2.	Los maestros y las maestras .....	119
4.3.	Categoría afectividad .....	126
4.4.	Categoría: relación académica .....	132
4.5.	Categoría: normativa .....	135
4.6.	Crear o re-crear... ..	143
4.7.	Categoría testimonial .....	146
4.8.	Y para terminar... el maestro(a) que quieren.....	149
4.9.	Conclusiones.....	150
	Recomendaciones .....	153
5.	INVESTIGACIÓN, EXPERIENCIA Y ESCRITURA.....	157
5.1.	El arte de enredarte... ..	157
5.2.	La judicialización de la vida en las escuelas. Del manual de convivencia escolar -MCE- al código de procedimiento escolar CPE .....	160
5.3.	Investigación (educativa) y sociedad .....	167

# PRESENTACIÓN

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN

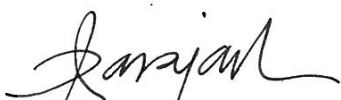
---

La Secretaría de Educación de Medellín, consciente de la necesidad e importancia de desarrollar procesos significativos desde la gestión educativa, especialmente en la consolidación de alianzas estratégicas entre lo público y lo privado; se complace en presentar el libro de la Red de Gestión y Calidad, el cual recoge el saber de docentes y directivos de instituciones educativas oficiales, privadas y de cobertura que integran dicha red en el municipio de Medellín.

Esta producción es significativa por cuanto genera saber y aporta a la calidad de la educación, así mismo responde al horizonte trazado por la Red desde la perspectiva de estrategias y propuestas que transformen y cualifiquen la gestión escolar hacia un saber pedagógico nuevo cada día.

Es motivo de orgullo y satisfacción para la Secretaría de Educación de Medellín, presentar este libro como producto de esfuerzos individuales y colectivos, de una articulación de saberes que invitan a recrearse a través de la lectura, la reflexión y análisis desde los diferentes escenarios educativos que movilizan la gestión educativa y escolar, la formación integral, la convivencia y la investigación, entre otros textos de igual importancia y que podrán compartir y deleitarse en los ejercicios escriturales que consolidan la revista.

Esperamos que este esfuerzo continúe, permita a la comunidad educativa estar a la vanguardia en sus procesos pedagógicos - escolares, fortalezca cada vez más la Red de Gestión de Calidad y pueda seguir construyendo una nueva cultura de la pedagogía y de la praxis institucional hacia el mejoramiento de la calidad educativa.



**Juan Diego Barajas López**

Secretario de Educación

Vicealcaldía de Educación, Cultura, Participación, Recreación y Deporte.

# PRESENTACIÓN

## DE PROANTIOQUIA

Desde el 2008 la Secretaría de Educación de Medellín y Proantioquia acompañan la Red de Gestión y Calidad Educativa, como espacio de maestros, directivos e instituciones, que a través de reflexiones y análisis conjuntos, generan estrategias y propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad. La Red cuenta hoy con la participación de cuarenta y nueve (49) instituciones, oficiales y no oficiales, organizadas por Nodos en los temas de investigación pedagógica, mejoramiento de la gestión escolar y liderazgo directivo.

Proantioquia ha convocado y articulado los distintos Nodos, en el convencimiento de que es a partir del compromiso de los actores educativos en la reflexión sobre las mejores prácticas del saber y el hacer escolar, y en la apropiación de las mismas, como pueden lograrse procesos transformadores de la educación más profundos.

En este marco, para Proantioquia es muy satisfactorio presentar la segunda publicación de la Red, en la cual el lector encontrará algunos de los productos de los Nodos especializados, pero ante todo escritos que bajo la figura de “cartas pedagógicas” corresponden a intercambios de reflexiones al interior de la Red como colectivo. Esta es una de las características singulares de esta Red que la hace muy cercana al trabajo cotidiano y por lo tanto bien potente para acompañar los retos escolares.

Esta publicación también contiene una propuesta surgida desde las mismas instituciones para fortalecer las apuestas por una educación integral de calidad y donde la ética de la cultura del cuidado aparece como un pilar fundante de la misma; el informe sobre la investigación “Te llevo en la mira y en el corazón”, sobre la manera como son vistos los maestros por sus estudiantes; y finalmente, tres artículos sobre temas que están a la orden del día: las oportunidades que se crean cuando se trabaja en red; la convivencia y sus formas de organización en la escuela y la importancia de la investigación en el ámbito escolar.

Esperamos que en las reflexiones propuestas en estas páginas, muchos maestros se reconozcan, y encuentren en ella una inspiración más, para continuar haciendo su trabajo, hacerlo más potente y significativo y fortalecer la convicción de que eligieron el oficio más noble y respetable que existe.



**Rafael Aubad López**  
Presidente Proantioquia



## INTRODUCCIÓN

La Red de gestión y calidad educativa es un espacio de formación que convoca la participación de maestros, maestras, directivos e instituciones educativas oficiales y no oficiales para articular estrategias y propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación y proyectar la buena gestión y las buenas prácticas hacia otras instituciones. Tiene como propósito principal contribuir en la construcción del saber pedagógico, en la gestión escolar y la calidad educativa con el fin de incidir en la política pública orientada a la cualificación de la educación de la ciudad de Medellín.

La Red funciona a través de nodos que hacen posible, a partir de saberes y prácticas específicas, la consecución de su propósito principal. Dichos nodos son: Nodo de investigación: indaga por las acciones pedagógicas, la gestión institucional y las características de la educación de la ciudad en relación con la calidad educativa, a través del diseño y desarrollo de proyectos de investigación. Nodo de mejoramiento de la gestión educativa: recupera experiencias exitosas en gestión escolar y calidad en las instituciones oficiales y no oficiales de la ciudad y sistematiza el saber para que influya en el mejoramiento del sistema educativo. Nodo de directivos líderes transformadores: brinda lineamientos de reflexión educativa acerca de las competencias básicas del ser, el hacer y el saber de los directivos docentes, oficiales y privados, para que ejerzan un liderazgo transformador, que impacte el aprendizaje de los estudiantes y la vida de sus comunidades educativas.

Como fruto del trabajo de los maestros, las maestras y directivos miembros de la Red, hoy presentamos la segunda publicación de los aprendizajes construidos en este espacio. Esta publicación está compuesta por documentos que resultaron de la investigación, la reflexión sistemática y del análisis sobre cómo funcionan y cómo deberían funcionar las instituciones educativas para avanzar en la ruta del mejoramiento de la calidad de la educación con el objeto de reconocer y valorar el contexto que brinda la ciudad de Medellín.

El lector se encontrará con una serie de misivas que vienen y van, de maestros(as) para maestros(as), Las cartas pedagógicas, en las que se expresan lo maravilloso que es ser maestro, la importancia de trabajar con otros, de compartir su saber y sus prácticas en espacios como la Red de calidad. Allí dejan claro, además, su compromiso con los niños, las niñas y los (as) jóvenes de nuestra ciudad; también, estas cartas pedagógicas han sido el espacio propicio para compartir sus preocupaciones y las angustias propias del trabajo que eligieron por vocación pero, finalmente, el medio a través del cual refrendan su compromiso por persistir en el logro de entregar lo mejor de sí a sus estudiantes.

Además de estas cartas pedagógicas, el lector encontrará dos artículos que proponen, desde la propia experiencia de un grupo de instituciones educativas, rutas para avanzar en aquello que se enuncia en todos los discursos políticos y pedagógicos como formación integral, pero que difícilmente se enuncia con sensatez y sencillez lo que es y cómo se logra. Las mismas instituciones educativas que hacen parte de la Red le proponen a la ciudad una perspectiva innovadora que puede dar resultados para avanzar en la formación de las múltiples dimensiones del ser humano de los estudiantes. Finalmente, se cierra esta serie con un artículo que pretende mostrar una estrategia para avanzar en la ruta de la formación integral, en la instauración de una cultura de la ética del cuidado en nuestras instituciones educativas, que identifica qué y cómo cuidar de sí mismo, del otro, de los otros y de lo público-lo de todos.

También encontrará el informe final de la investigación *Te llevo en la mira y en el corazón*. Un informe que pretende, más que concluir el cómo son vistos los maestros y maestras por los(as) estudiantes, crear inquietudes y nuevas posibilidades de Ser Maestro, Maestra y de interactuar con los estudiantes.

Finalmente, aparecen tres artículos. Uno, referido a la condición del trabajo en red; otro, un análisis académico sobre las nuevas indicaciones para la construcción de los manuales de convivencia en la escuela y uno de cierre con una reflexión alrededor de la investigación educativa y pedagógica y la manera como se transforma la ciudad de Medellín en la cualificación de sus maestros como maestros-investigadores.

Esperamos que el contenido de esta publicación sirva de motivación para otros maestros, maestras y directivos para perseverar en la profesión que eligieron y busquen ser los mejores maestros y maestras para sus estudiantes. Este ejercicio escritural en sí mismo es valioso y podría lograr este objetivo porque la vivencia cotidiana de maestros(as) se ha convertido en reflexión pedagógica con unas directrices sobre lo deseable en educación, de aquello que quisiéramos que sucediera en nuestras instituciones educativas y que, con seguridad, encamina las propuestas educativas en procesos de calidad, y por supuesto, deseamos que lo compartido en estas páginas sea una provocación-invitación para unirse a nuestra red.

# 1. CARTAS PEDAGÓGICAS

## 1.1. MATICES, ALCANCES Y HORIZONTES DE LAS CARTAS... ¡PEDAGÓGICAS!<sup>1</sup>

.....

Queremos iniciar esta introducción a las cartas escritas por maestros y maestras con varios reconocimientos a la misiva misma y a la escritura que la hace ser, transmitir y viajar.

1. Reconocemos el carácter histórico. La carta es un pedazo de historia aquietada en el papel y, a través de ella y con ella, se narran acontecimientos de vida y también vitales. El papel, su textura y calidad; la tinta ya sea de bolígrafo, imprenta o impresora, son artefactos históricos que cuentan y dicen sobre una época, un estilo y una existencia que se hace historia.
2. Reconocemos el carácter contextual. La carta es manifestación permanente de las realidades vividas y sentidas en un contexto particular; en ella se da cuenta de las situaciones de los entornos que influyen y median entre el escritor, la escritura y lo escrito. Ella lleva en sus líneas y entre ellas, el sabor de los fenómenos que se dan a su alrededor y de los cuales el escritor no escapa cuando escribe.
3. Reconocemos el carácter afectivo. La carta es un abrazo, un beso, un enojo y por qué no, un sueño perdido; es una posibilidad de manifestación del ser humano de todo lo que es, siente, anhela y disfruta. Es el hilo que se lanza para fortalecer vínculos con los otros y, en ese espacio de interacción, construir también el nosotros.
4. Reconocemos el carácter comunicativo. La carta es comunicación, es la posibilidad de “tocar” al otro en el proceso de intercambio de información, de sentimientos, de deseos, de gustos, de opiniones y también de saberes. Es un proceso que fluye en múltiples direcciones, inclusive la propia, y que en su recorrido, los que tienen contacto con ellos, tienen el potencial de transformación... una transformación que puede ser sutil o profunda, percibida o ignorada, una transformación que es inherente al ser humano y a su capacidad de comunicarse.
5. Reconocemos el carácter literario. La carta también puede ser escrita en verso o en prosa y con ese modo particular de hilar las palabras erigirse en una narra-

---

<sup>1</sup> Claudia María Hincapié Rojas, coordinadora de la institución educativa Benedikta Zur Nieden. Gloria Nancy Henao Vergara, profesora de la institución educativa Juan María Céspedes.

ción, en una construcción lírica o en una composición dramatúrgica y, en este tejer y prestarse para expresar libremente los sentimientos, construir un poema, una crónica, un texto autobiográfico, un drama o un ensayo, entre otros. La carta es un trozo de papel o un espacio virtual que se dispone para que alguien cree escenarios diversos y posibles para decir y sentir.

Después de los cinco reconocimientos que le hacemos a la carta, que bien podrían ser seis o diez o más, nos vamos a centrar en las Cartas pedagógicas que permiten tejer relaciones entre remitentes y destinatarios.

Cartas que plasman un sentir especial de hombres y mujeres alrededor del tema de la Educación, que podrían, incluso, construirse en un texto tipo ensayo pero que sus autores asumen la aventura de escribir en búsqueda de un lector particular con una intención singular en la que el protagonista del ejercicio escritural es quien lee: "Es para ti".

Vemos, por ejemplo, en el prólogo del libro *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire, que la autora plantea la posibilidad de: "construir un puente para un diálogo de tú a tú, de educador a educador...Freire dialoga aquí con otros maestros, sin intermediarios, adoptando el lenguaje cercano e informal de la carta, compartiendo sus experiencias personales, ilustrando a través de ellas el derecho que tiene todo maestro y maestra a ser fiable y a equivocarse, a ser héroe y ser humano al mismo tiempo" (Torrez, 1994, p.3).

La carta pedagógica adquiere y recobra ese carácter de lo humano, de lo real, de lo tangible, de lo que nos atraviesa, se siente, se piensa, se vive, se sufre, se disfruta en la cotidianidad del quehacer del maestro y la maestra, de aquello que en otros discursos del "deber ser" no tendría cabida o validez porque no está enmarcado en el ideal de escuela y de maestro(a) que nos han fundado...

La carta pedagógica es ese lugar tangible y viajero para compartir, desde la cotidianidad de maestros y maestras, las tensiones permanentes entre lo que unos piensan ha de ser la escuela, lo que otros han pensado acerca de lo que debe ser y lo que realmente es; se presenta una tensión permanente entre teoría y práctica, entre lo que unos y otros piensan de la calidad educativa, de la investigación, de qué enseñar y qué aprender, entre lo que los maestros(as) quieren para sus estudiantes y lo que los estudiantes quieren para sí mismos, los maestros(as) y la escuela; posiciones algunas veces tan diversas, divergentes, similares e, incluso, contradictorias, que tienen un lugar común: las misivas pedagógicas en las que reposan hasta que son leídas, compartidas y debatidas en un renacer constante.

Estas tensiones se instalan en la subjetividad del maestro(a) en la medida en que son escuchadas, conversadas, compartidas, dialogadas y que podrán ser comprendidas, reinventadas, repensadas y, con su trasegar, labrarán camino educativo, saltarán obstáculos,

rejuvenecerán en las discusiones que suscitan y aportarán en la función misma de la escuela: ser espacio que para ser, soñar, pensar, crear, dialogar, compartir... "ser feliz".

Este diálogo entre lo que preocupa realmente al maestro, la tensión entre lo que unos y otros piensan que ha de ser la escuela, lo que en el contexto real se puede hacer, se encuentra plasmado de una forma real, con mirada política y con gran sentido de responsabilidad social por lo que puede ser la escuela. En el texto *La maestra*, de Enrique Buenaventura, una maestra, a través de cartas, recuenta la crudeza de la violencia en Colombia, una violencia que dejó angustia y dolor y que era el cotidiano de la maestra y su pueblo, su voz se convierte en denuncia del hacer del sargento y los soldados en nombre del Gobierno, y he aquí algunas palabras de la maestra: "Tienen miedo. Desde hace un tiempo el miedo llegó a este pueblo y se quedó suspendido en el aire como un inmenso nubarrón de tormenta. El aire huele a miedo, las voces se disuelven en la saliva amarga del miedo y la gente se la traga. Un día se desgarró el nubarrón y el rayo cayó sobre nosotros" (Buenaventura, 1977, p. 27)... y ¿dónde ha quedado la voz de los(as) maestros(as) que hoy sienten miedo?, y no hablamos solo del miedo que produce la violencia, sino de los múltiples miedos del maestro(a), de los que están referidos al conocimiento, al saber, a la tecnología, a la posmodernidad, a la diversidad, a la investigación... ¿Cuántos sentimos miedos y cuántos los comunicamos? "Lo malo es que todos tenemos miedos y celos, sentimos desánimo e impotencia" (Savater, 1997, p.10).

Y en el intento de ahuyentar el miedo aparece "Clotilde" (Echeverri, 2010, p.158) ese personaje que obedece a la encarnación del ser de la maestra, a la visibilidad de las teorías en la vida misma, a lo que se es, se sabe, se piensa y todo en un cuerpo de maestra. Es lo que el maestro Alberto Echeverri ilustra en *Cartas a Clotilde*.

Las cartas que yo dirijo a Clotilde, en diferentes momentos de su accionar formativo, en situaciones geográficas y políticas disímiles, en donde formar es enseñar y enseñarse a preservar en la vida de uno y del otro, es grabar en el cuerpo de los alumnos-maestros disposiciones que resistan las tentaciones que les ofrecen las profesiones de la guerra y de la muerte. (Echeverri, 2010, p.156)

Las cartas a Clotilde resignifican el saber del maestro, ese saber que se hace experiencia, que se transmite, se enseña, se aprende en el contacto, en el tacto.... "llegar a describir la acumulación de saber que habita el cuerpo de los maestros no se justifica si otros maestros no lo graban en el cuerpo" (Echeverri, 2010. p.183).

De igual manera Savater, como preámbulo del libro *El valor de educar*, escribe Carta a la Maestra, en la que deja claro que la calidez no va en contravía de la verdad, del pensar la educación con la seriedad y responsabilidad, que tratarnos entre amigos nos autoriza y obliga a un ejercicio de corresponsabilidad con lo que se digo, dicen y decimos, con lo que hago, haces y hacemos y este es el lenguaje de Las cartas pedagógicas, de las cartas que han acompañado el camino de la Red de gestión y calidad del municipio de Medellín, en sus distintos nodos y que, como nidos, han permitido la fecunda-

ción de un lenguaje común, del lenguaje de la pedagogía, de la educación, del saber, del enseñar, del aprender de las maestras y maestros de la ciudad.

Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros. (Savater, 1997, p.10)

Y en ese lenguaje del optimismo del que habla Savater, del amor hacia la educación y la pedagogía, en medio de la pasión de enseñar y aprender, sin desconocer que el camino a veces se torna tosco, que la desesperanza haces intentos de entrar y que el pesimismo en ocasiones roba sueños... ahí, en medio de estos sentimientos encontrados está la Red de gestión y calidad que, con el hacer desde los diferentes nodos, aporta al tejido para construir una gran red que pesca sueños, ideas, investigaciones, reflexiones; que escribe, envía y responde cartas con una sola y gran excusa: pensar, perfeccionar, reinventar la obra de arte de la educación o, en palabras de Freire: La educación es una obra de arte... en el sentido que el educador es un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo (Freire, 1994).

A continuación, presentamos diez cartas escritas por maestros y maestras que, en un acto de corresponsabilidad con usted, amigo lector, asumieron el reto de dibujar en el papel ideas para que, juntos, pongamos color y tejamos sinergias para una Educación de calidad.

Después de abrir la puerta de la comunicación a través de Las cartas pedagógicas, ejercicio que inicia el profesor Alfredo Manuel Ghiso en abril de 2009, hemos contado con la participación, como interlocutores de este ir y venir de subjetividades que aportan en la construcción de una propuesta de calidad en la Educación, a la vez que demandan de la participación de todos y todas en la trama educativa cotidiana, de personas como la psicóloga Gabriela Elena Restrepo Londoño, los profesionales Adrián Marín Echavarría, Ofelia Echeverri Tobón, los licenciados Víctor Hugo Delgado Z, Diego Alejandro Saldarriaga, Jhon Wilmar Morales G. y las licenciadas Claudia María Hincapié Rojas y Matilde Salazar; miembros de la Red de gestión y calidad de la educación.

Demos vuelta entonces a esta hoja de papel e iniciemos la lectura. ¡Adelante!

## Referencias



- Buenaventura, E. (1977). *La maestra: por una pedagogía de los derechos humanos en la escuela Colombiana* (1a Ed.). Barcelona: Editorial Piani.
- Echeverri, A. (2010). *Clotilde: personaje que encarna la formación, pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Colección CES.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2a Ed.). Barcelona: Editorial Ariel.

## 1.2. Carta pedagógica 1

.....

Medellín, 19 de abril de 2009

Para: Miembros Red de gestión de calidad  
De: Alfredo Manuel Ghiso Cotos<sup>2</sup>  
Asunto: La experiencia de buscar aliados.

(A propósito de la dinámica del rompecabezas)

Alguien me dijo alguna vez que la mayor soledad y pobreza la había sentido cuando a la hora de resolver algún problema se había visto aislado, distante e incomunicado. No creo que sea una equivocación afirmar que la institución educativa, en su cotidianidad, se descubre empobrecida de saberes y experiencias, sola para solucionar sus dificultades debido al aislamiento, las distancias y la incomunicación de la que ha hecho una característica en sus modos de gestión. El “no mire al otro”, “no hable con el compañero”, “no se copie”, “hágalo solo”, no ha sido únicamente un discurso y una práctica propia de los procesos pedagógicos de docentes en el aula de clase, ha sido práctica reiterada de rectores, administrativos, coordinadores y de todo aquel que se siente o es funcionario de una institución educativa. Esa práctica aislada y aislacionista desarrollada a lo largo del tiempo, llenó los planteles educativos de miedos, soledades, amenazas y fantasmas.

Hoy, buscar alianzas, encontrar cómplices y construir confianzas, se hace difícil, aunque los tiempos que corren, las exigencias del sistema educativo y del orden internacional globalizado, exigen e imponen una serie de requerimientos a los que la institución educativa sola es incapaz de responder. De todo esto surge la necesidad de establecer alianzas, trabajar asociadamente, poner a circular conocimientos, información actualizada y experiencias sin burocracias ni privilegios; de esto surge la oportunidad de vincularse en red.

Es probable que ante estas demandas muchos educadores, rectores y administrativos se queden “quietos, mirando, esperando y pidiendo luces para saber qué hay o qué se debe hacer...”. Esta actitud inhabilitante se transforma después de un buen tiempo y de haber desaprendido el arte de incomunicarse y desconfiar de los demás, reconociendo, en un acto de sinceridad y humildad, que hay otros, no tan lejos, que “tienen lo que nos hace falta”.

---

<sup>2</sup> Profesor e investigador universitario, maestro en español y literatura de la Universidad de Comahue -Argentina-, y especialista en Desarrollo social. Las cuatro cartas pedagógicas que siguen son, igualmente, del profesor Ghiso.



Acercarse produce miedo. Miedo que habrá que procesar críticamente si se lo quiere superar. Habrá que hacer una lectura de la realidad que produce temor, habrá que ubicar las áreas sensibles en uno... lo importante es movilizarse, es dejar el papel de espectador y pasar al de actor capaz de hacerle frente a discursos que sostienen afirmaciones como: "...en esta red no cabemos todos" que, al estilo de la fábula de Esopo... es mejor no moverse porque se autoconviene de que las "uvas están verdes", porque no sabemos, porque hay tumultos, porque hay muchos opinando, porque temo que me quiten el puesto cuando me mueva a otro lugar para compartir y hacer con otros colegas.

Resolver los problemas con aliados nos lleva a desaprender, a cambiar de paradigma y nos invita a comunicarnos, acercarnos y a encontrarnos en un pensar, emocionar, expresar y hacer conjunto.

## 1.3. Carta pedagógica 2

---

Medellín, 12 de mayo de 2009

Para: Miembros Red de gestión de calidad  
De: Alfredo Manuel Ghiso Cotos  
Asunto: Gestión de Calidad... (Acerca de las experiencias...)

Partamos de recordar que no todos comprendemos, vivimos, expresamos y hacemos las cosas de la misma manera. Si fuéramos iguales qué uniforme y tranquilo sería todo, pero qué aburrido...

Se podría afirmar que frente a la gestión de calidad, los docentes y directivos no la piensan ni la entienden, ni viven la propuesta de la misma manera; para algunos es una orden que viene de arriba y hay que acatar sin más; para otros es una necesidad a la que hay que dar respuesta; para los de más allá es un compromiso ético y político y, sin duda, hay quienes piensan que el asunto es una moda más, impuesta por las dinámicas de globalización y de la transnacionalización del mercado de la educación. Lo peor de todo es que cada uno tiene algo de razón, a la manera del cuento hindú, que narra la historia de los ciegos que querían conocer un elefante. Según la fábula cada uno conoció aquella parte a la que tuvo acceso, por eso es que para un ciego el elefante era grande como una casa, para otro era duro como la roca y así cada uno dio cuenta de su experiencia... hasta que alguien les aconsejó:

---" Es mejor -les dijo el rey- que se pongan de acuerdo en lo que quieren conocer y en lo que van a conocer, que sigan un camino común, que se hagan aconsejar del cuidador que sabe mucho de estos animales y, sobre todo, cuando acaben el recorrido conversen entre ustedes para saber qué fue lo que conocieron".

Con la gestión de calidad en las instituciones educativas pasa lo mismo: tenemos que ponernos de acuerdo en qué es lo que vamos a trabajar, como entendemos y vivimos este proceso; de esa manera podremos saber qué requerimos de otros sectores y de otras experiencias. Así, nadie estará participando fuera de contexto.

Para adelantar el proceso de gestión de calidad en red, habrá que involucrar al sector productivo, a instituciones educativas públicas y privadas, a las universidades y a los miembros de la comunidad educativa. Necesariamente tendrá que haber capacitación, promoción y divulgación de lo que se dice, se piensa y se hace.

Desde la experiencia de los miembros de la red, la gestión de calidad de las instituciones educativas no es una acción, un comité o una orden, es un proceso y por consiguien-

te requiere de sujetos que estén en capacidad de desarrollarlo, compartir sus avances y dificultades, de brindar con reciprocidad apoyos y de aportar en la comprensión del proceso desde sus múltiples facetas: administrativa, política, pedagógica y cultural.

La red es un espacio para intercambiar cómo se reflexiona y vive este proceso, se busca que otros reconozcan los desafíos que se están asumiendo y le encuentren sentido al hecho de vincularse en una tarea que recrea y cualifica la institucionalidad educativa con el objeto de construir una sociedad más justa y humanamente digna.

## 1.4. Carta pedagógica 3

---

Medellín, 16 de mayo de 2009

Para: Miembros Red de gestión de calidad

De: Alfredo Manuel Ghiso Cotos

Asunto: De un quehacer desvinculado y fragmentado a un pensar, hacer y querer en red

Proponer un proceso en red es cambiar de paradigma, de forma de ver las cosas, es pasar del aislamiento, de la desvinculación y de la tarea solitaria, al encuentro, la vinculación y las alianzas.

Para cambiar de paradigma se requieren ganas, trabajo, tiempo y este es un recurso que nos apremia, no podemos darnos todo el tiempo que queramos, la realidad nos desafía y exige que empecemos a pensar la práctica docente y administrativa de las instituciones educativas en otra lógica, el contexto nos reta para que nos expresemos en un lenguaje en el que la solidaridad quepa como imagen, como práctica y como valor y la poca disponibilidad de recursos nos exige que se mire más allá de nosotros mismos y seamos capaces de reconocer oportunidades y potencialidades en otros espacios y sectores sociales.

No se puede pensar en alianzas y vínculos en red si no se modifica nuestro paradigma de pensar, hacer, querer y expresar las cosas. Esta es una tarea de desaprendizaje, de desapego de muchas seguridades, inercias y rutinas que se han ido afincando en nosotros pero que nos inhabilita para trabajar con otros de manera colaborativa.

Establecer alianzas requiere apertura, aprender a trabajar en equipo, organizadamente; es menester reconocer al otro y construir una relación de confianza para que los motivos de la acción conjunta sean claros para todos. Para esto hay que darse tiempo, hay que sacar el espacio para el encuentro en el que se dialoga, se acuerda y se organiza la acción en red, a partir de lo que se espera de ella, de su accionar, de sus promotores, líderes y nodos.

¿Qué esperamos de la Red de gestión de calidad?

- Romper paradigmas, apegos, celos e individualismo
- Articular estrategias y propuestas de mejoramiento de la calidad y ser referente para la política pública
- Tener voz en las políticas educativas de la ciudad

- Proyectar la gestión de calidad
- Poner a circular saberes
- Convertir el sistema en un escenario para mostrar lo exitoso, las buenas prácticas y avanzar en la investigación educativa
- Reconocer que somos agentes educativos en la ciudad para aportar en la calidad
- Salir del aislamiento entre el sector oficial y privado

Para alcanzar estos propósitos tenemos que ponernos a trabajar en cuatro áreas básicas:

- Formación
- Intercambio y divulgación de experiencias e información
- Acciones conjuntas
- Incidencia en políticas públicas

Para ponernos a trabajar en red en estas cuatro áreas básicas necesitamos:

- Definir su sello pedagógico y el modo de comprender los procesos de gestión de calidad
- Determinar el tipo de proyectos de investigación, de formación, de comunicación y de transformación socioeducativa para la que se creó la red.
- Definir el tipo de acciones colectivas
- Autoformar y cualificar a los mismos grupos (foros, debates, intercambio de información)
- Desarrollar procesos y proyectos de gestión de calidad en instituciones educativas, con el apoyo de miembros de la red
- Intervenir en el diseño y formulación de política educativa
- Diseñar estrategias y mecanismos de comunicación que promuevan y faciliten la conexión, interacción, socialización, divulgación interna y externa (publicaciones, página web).
- Tenemos ideas, campos de acción y tareas para realizar y, para ello, tenemos que transitar desde los quehaceres desvinculados y fragmentados hasta pensar, hacer y querer en red.

## 1.5. Carta pedagógica 4

.....

Medellín, 22 de mayo de 2009

Para: Miembros Red de gestión de calidad  
De: Alfredo Manuel Ghiso Cotos  
Asunto: Resignificar los procesos de gestión de calidad.

“La gestión pedagógica”.

Los contextos económico, político y cultural, las demandas de las dinámicas socioeconómicas que, entre otras cosas, ponen en el centro la información, la tecnología y la gestión del conocimiento, superan el orden de lo local y exigen la refundamentación y la resignificación del papel sociocultural de la institución educativa porque afectan los imaginarios sociales de su labor pedagógica. En esta tensión se reconoce la necesidad de dar un salto cualitativo en las propuestas educativas y se empieza a pensar, hablar y proponer lineamientos para el desarrollo de procesos de gestión pedagógica de calidad. En un intento por responder a estas inquietudes se comienza a imaginar, bosquejar y plantear procesos pedagógicos con una serie de supuestos, procedimientos e instrumentos prestados de otros países, sectores sociales o de otros campos disciplinares, sin reconocer ni recuperar, como paso inicial y básico, las experiencias, procesos y discursos desarrollados por las y los educadores que han reflexionado su labor. La gestión pedagógica se da como obvia, como sabida y sobre entendida y, por ello, se olvida en procesos de mejoramiento de la calidad. Lo malo de este descuido está en que es el área de Gestión de la que devienen las claves identitarias de la institución educativa por cuanto en el desarrollo de sus procesos se establece la relación fundante y esencial con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es lo mismo que decir con las concepciones pedagógicas, objetivos, criterios, orientaciones teórico-metodológicas, procedimientos de evaluación, promoción y recuperación, que requieren ser definidos y compartidos institucionalmente. Olvidar o poner en un segundo orden la gestión pedagógica en los procesos de mejoramiento de la calidad es relegar la reflexión, resignificación y cualificación del currículo que, según el Decreto 230 de febrero de 2002: “es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

En las reflexiones hechas y en los debates propiciados por los miembros la Red de gestión de calidad, en su último encuentro, se develan problemas como: “olvido de la gestión pedagógica”, “las limitaciones de la gestión pedagógica” y la “carencia de una ruta pedagógica que convoque a todos”. El colectivo se empeña en reponer el tema por medio del intercambio de experiencias e información, actividades formativas e in-

vestigativas y la discusión pública con el propósito de fortalecer y cualificar los procesos de mejoramiento de la gestión pedagógica, analizar críticamente los procesos de articulación curricular, examinar y valorar los contenidos, las metodologías, didácticas y propuestas de evaluación en las diferentes áreas disciplinares<sup>3</sup>.

Los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios) adquieren un lugar privilegiado por conformar los equipos de gestión institucional y es este el grupo de trabajo que tiene que moverse, recorrer la institución educativa para “motivar el proceso y tomar decisiones que le permitan a la institución conectarse con un mismo Proyecto Educativo Institucional, con un mismo horizonte, filosofía y visión” (Leuro, s.f.). La gestión pedagógica se puede dinamizar desde la Red de gestión de calidad si es activa y fortalece liderazgos colectivos en lo pedagógico y académico que configure un trabajo asociativo y facilite la comunicación, la circulación de experiencias e información, el desarrollo de sistematizaciones e investigaciones educativas para la puesta en marcha de propuestas de aula o de aprendizaje, de tal forma que los estudiantes alcancen las competencias en los estándares definidos en las diferentes áreas del conocimiento. La Red de gestión de calidad está llamada a jalonar, potenciar y afianzar política, conceptual y metodológicamente, la reflexión y el desarrollo de propuestas pedagógicas en las instituciones vinculadas. Es imprescindible el contacto de sus miembros con los Consejos académicos para que dejen de ser una instancia puramente administrativa y formen la comunidad académica que piensa la gestión pedagógica de acuerdo con el perfil del PEI y en relación con otras instituciones educativas públicas y privadas, en alianza con la Secretaría de Educación, las empresas, los organismos no gubernamentales y las universidades.

Tejiendo estos lazos, la Red de gestión de calidad, como agente potenciador de comunidades académicas, tendrá que diseñar una estrategia de formación, comunicación, investigación e incidencia política que permita la promoción, el intercambio, asesoramiento y el apoyo recíproco a grupos organizados de educadores, comités y consejos académicos interesados en desarrollar conocimientos sobre lo pedagógico, con la intención de cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de Medellín y su Área Metropolitana.

Adenda:

“La reflexión crítica sobre la práctica se vuelve una exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual la teoría puede ir volviéndose un puro bla bla blá y la práctica se convierte en activismo {...} Por eso es que en la formación permanente del profesorado, un momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Pensar críticamente la práctica de ayer implica que se puede mejorar la próxima práctica” (Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía)

---

<sup>3</sup> Técnica interactiva que se utilizó para promover el debate en el encuentro de los miembros de la red. Álvaro Leuro, director de Calidad de Preescolar, Básica y Media (q.e.p.d.)

## 1.6. Carta pedagógica 5

.....

Medellín, 15 de julio de 2009

Para: Miembros Red de gestión de calidad  
De: Alfredo Manuel Ghiso Cotos  
Asunto: "Imaginar y dimensionar nuevas formas de hacer".

Alguna vez leí una frase que me marcó y que recuerdo en los momentos en los que tengo que superar algún problema o proponer un reto en mi labor educativa; la breve máxima decía lo siguiente: "Lo que podemos hacer, lo que necesitamos hacer, depende de los mundos que percibimos y de las posibilidades que podemos imaginar".

Queremos mejorar la calidad de la oferta educativa y los procesos de gestión implicados, pero sabemos y hemos experimentado las dificultades y condicionamientos para lograrlo. Muchas veces, el logro de nuestras aspiraciones se ve desdibujado, aparece como una "misión imposible". Aun así, somos conscientes de que necesitamos hacer. Es el momento en el que surgen preguntas: ¿Cómo percibimos el hacer? ¿Cómo imaginamos las posibilidades del hacer?

Habitualmente, percibimos el hacer desde las rutinas y las inercias de lo instituido y nuestro sueño o aspiración se estrella con la realidad institucional, que es lenta para imaginar algo diferente. También nos vemos solos, aislados, desvinculados y sin fuerza.

Cuando docentes, directivos, Secretaría de Educación y la Fundación Proantioquia se propusieron hacer en red, sin duda percibieron que era posible un modo de actuar diferente al instituido, más movilizador, menos solitario, más fuerte, imaginaron condiciones inéditas de actuar conjuntamente en la formación de equipos docentes, la investigación, la socialización de las experiencias y en la incidencia en la política de calidad educativa para el municipio de Medellín.

La red lleva a imaginar a un conjunto de personas e instituciones que están conectadas y trabajan en nodos relacionados y mediados por una serie de interdependencias e intersubjetividades, que hacen, se forman e informan. Además, ponen en circulación un sinnúmero de ideas, experiencias y conocimientos acumulados con el fin de nutrir un hacer educativo de calidad.

El maestro Nicolás Buenaventura, en el tercer encuentro de Redes pedagógicas, en 1996, planteaba: "En la Red,... hay un sistema nodal de información - no centralista - lo cual hace que se optimice la posibilidad de hacer colectiva la información". "Uno de los grupos de la red encuentra un tesoro, y ese tesoro pertenece a todos. Lo único que



hay que hacer es avisar que se tiene la información". Para que esto se dé tenemos que ser capaces de conformar nodos a partir de nuestros intereses y potencialidades que renueven las posibilidades de un hacer colectivo.

Elegimos la estrategia Red porque nos permite imaginar y dimensionar nuevas formas de hacer, de construir conocimientos para incidir en la calidad de la oferta educativa, por ello el grupo en sus reuniones ha madurado la propuesta de conformar tres nodos que tienen que concebirse como espacios de encuentro y acción conjunta para que las ideas, la información, los conocimientos y las experiencias se pongan en juego y respondan a las necesidades de investigación, formación e intercambio de experiencias sobre la gestión educativa de calidad.

Llevamos medio año imaginando y dimensionando nuevas formas de hacer. Llegó el momento de tomar la decisión y dar el paso de actuar en red.

## 1.7. Carta pedagógica 6

.....

Medellín, 11 de julio de 2012

Para: Miembros de la Red de gestión y calidad educativa y Alfredo Ghiso  
De: Gabriela Elena Restrepo Londoño<sup>4</sup>

Apreciado y reconocido Maestro Alfredo Manuel Ghiso Cotos:

Es un placer cognitivo, social, pedagógico y del alma, leer, comprender, releer, sufrir y degustar cada una de las ideas de su carta dirigida a la Red de calidad de la educación, que llegó a nuestras manos precisamente con motivo del Día del Maestro y la Maestra.

Encontramos en ella su llamado a ver la realidad cotidiana del aislamiento, incomunicación y soledad en la que vivimos en las instituciones y en los diversos estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, educadores, directivos, padres, madres y administrativos.

En nuestra cultura y contexto educativo más de una circunstancia motiva estas actitudes y sentimientos, pero por fortuna nos hemos dado el espacio de construcción de esta Red, de sostenerla y cualificarla cada día para que su urdimbre de afectos, de sinceridad, humildad, solidaridad y conocimientos, nos ayude a vencer los inevitables obstáculos que la globalización y las burocracias pretenden imponernos.

Su misiva genera en cada miembro de esta Red, un sentimiento de inmensa gratitud, por considerarnos interlocutores de su pensamiento honesto y coherente con el que-hacer que, como Maestro, le vemos en su práctica profesional, digno alumno de Paulo Freire. A propósito de su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, en la primera carta titulada: "Enseñar- Aprender. Lectura del mundo- Lectura de la palabra", retomamos la invitación del Maestro Freire para que: "Estudiar y leer sean fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, para tener una mejor calidad en nuestra educación".

Maestro Ghiso: sentimos la necesidad de comprometernos a seguir esta construcción con entusiasmo, actitud crítica, basada en una reflexión y transformación permanente, para que los frutos del trabajo en red lleguen a la comunidad educativa de cada institución participante, con el objetivo seguro de lograr una mayor expansión en la ciudad y por qué no, en el Área Metropolitana, Antioquia y el País.

---

<sup>4</sup> Psicóloga de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Además, con gran alegría queremos compartirle un detalle humano que le permitirá ver el resultado tangible de la reflexión que usted nos provoca: “Hay otros y otras no tan lejos que tienen lo que nos hace falta”.

El día que recibimos su carta, estábamos en la tarea de elegir personas para retomar su experiencia pedagógica en un video que sirva de orientación y motivación a maestros y maestras de Medellín, en favor de la excelencia en la enseñanza. Se requerían dos y la lista paró en 18, por el límite del tiempo, lo que nos permitió terminar esa jornada henchidos de emoción al reconocer la abundancia de compañeros y compañeras de nuestras instituciones educativas que nos permiten comunicarnos, acercarnos y encontrarnos para pensar, emocionar y hacer juntos.

Sienta nuestro abrazo pleno de gratitud y admiración.

## 1.8. Carta pedagógica 7

.....

Medellín, 12 de septiembre de 2012

Para: Miembros de la Red de gestión y calidad educativa  
De: Patricia Echeverri Tobón y Adrián Marín Echavarría<sup>5</sup>

Maestros y maestras.

Podríamos haber comenzado esta carta con saludos formales y fríos, pero creemos que al nombrarnos maestros y maestras, nos permite cierta complicidad con los saberes, placeres y gustos educativos. Hoy nuevamente nos convoca la Red de calidad. Alrededor de este nombre hemos venido escuchando palabras como: “pedagogía, calidad, trabajo en equipo, gestión escolar, investigación, formación, maestros, maestras”. Cada una de estas palabras, más allá de lo que significan o se ha teorizado sobre ellas, todos nosotros en cada reunión las hemos re-significado y nos hemos atrevido a definir las nuevamente para hacerlas mucho más cercanas:

**Pedagogía:** El arte de educar a partir de la cotidianidad escolar.

**Calidad:** Acción necesaria para que niños, niñas y jóvenes de la ciudad le encuentren sentido a los aprendizajes adquiridos en el aula de clase.

**Trabajo en equipo:** Los abrazos, las imágenes, las voces, los oídos y los sentidos comunes que tenemos que construir.

**Gestión escolar:** La articulación necesaria para que todos los deseos pedagógicos sean realidad en el contexto escolar.

**Investigación:** La pregunta, el gusanito que nos anida en la mente cada vez que habitamos los mundos de la vida de la escuela.

**Formación:** Espacio, tiempo y saberes necesarios para movilizarnos responsablemente en la educación

**Maestros y maestras:** Cómplices infaltables para hacer de la cotidianidad escolar una acción transformadora.

---

<sup>5</sup> Profesionales Universitarios de la Secretaría de Educación de Medellín.

Con estas palabras y muchas más que quedan en el aire, hemos estado pensando, algunos más tiempo que otros, la educación en la ciudad. Como profesionales de la Secretaría de Educación, estar en esta reunión de red, ver sus rostros y mirarlos a los ojos, nos alienta la labor que cotidianamente hacemos. Estamos convencidos de que esta es una acción en la que hacemos del extraño un cómplice para esta labor educativa que, afortunadamente, la estamos haciendo en red.

## 1.9. Carta pedagógica 8

.....

Medellín, 31 de octubre de 2012

Para: Miembros de la Red de gestión y calidad educativa  
De: Víctor Hugo Delgado Z., Diego Alejandro Saldarriaga  
y Jhon Wilmar Morales G.<sup>6</sup>

“(...) El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo, sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo.”

(Paulo Freire)

Desde la Red de calidad se realiza una reflexión constante sobre nociones como pedagogía, calidad, trabajo en equipo, gestión escolar, investigación, formación, maestros y maestras y esto es importante porque establece relaciones entre elementos que siempre han estado inmersos en la historia de la educación.

La posibilidad de que contemplemos otros factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes, es lo que realmente nos otorga un valor agregado a nuestro quehacer, pues es en ese momento en el que reconocemos la particularidad de cada uno de los seres de los que se nos confía su formación, con la expectativa de hacer de ellos unos ciudadanos mejores, pues siempre será nuestro deber potenciar sus fortalezas y encauzar sus debilidades, tarea titánica o misericordiosa que implica un alto nivel de compromiso por parte de nosotros como personas y maestros.

Nuestro reto es tener la capacidad para solidarizarnos con aquel que, a pesar de darlo todo, no logra cumplir con los estándares que la sociedad ha establecido y que, en algunos casos, absurda e injustificadamente, hemos replicado; paciencia para no dejarnos vencer y buscar alternativas para cautivar más que enseñar con lo que hacemos; lealtad con nuestros discípulos porque esperan que estemos allí y capacidad para escuchar, pues quien no lo hace se niega la oportunidad de aprender, por lo tanto, se niega la posibilidad de adquirir el conocimiento para enseñar.

---

<sup>6</sup> Equipo Directivo de la institución educativa Bello Oriente.

Como maestros, se hace indispensable ser ejemplo constante, desde el actuar, más que repetir un discurso sin sentido y poco reflexionado; también exige que asumamos con profesionalismo nuestro rol y que constantemente estemos innovando nuestras prácticas y actualizando las bases conceptuales que poseemos, pues quien se niega esta posibilidad se encuentra ciego y sin rumbo en un mundo altamente cambiante y con sus prácticas no lograría enseñar sino infundir tedio en sus educandos y, finalmente, la capacidad para superar los obstáculos, pues estos son los que nos dotan de herramientas y de aprendizajes invaluable que en el futuro nos darán la sabiduría para formar ciudadanos del mundo.

Allí radica la importancia pero, sobre todo, la responsabilidad tan grande que se nos ha otorgado y que hemos asumido con gusto: formar ciudadanos para el mundo, un mundo en el que reina la confusión, la escala de valores presenta otra connotación y la consolidación familiar es casi imposible, pero esto no puede operar como una excusa tácita para asumir nuestra labor con temores o quejas, por el contrario, de parte de nosotros demanda que realmente nos comportemos como Maestros.

## 1.10. Carta pedagógica 9

.....

Una misiva para hacerla masiva por la calidad de los actos educativos.

Medellín, 19 de agosto de 2013

Para: Miembros de la Red de gestión y calidad educativa  
De: Claudia María Hincapié Rojas<sup>7</sup>

La palabra como mediadora del nosotros

Queridos compañeros y compañeras:

Después de trasegar por diferentes sendas que me brinda el ser y el hacer cotidiano como maestra, valido nuevamente la importancia de la palabra. Sí, una palabra que labra caminos o que cava abismos, una palabra que abre sendas o que cierra vías y, muchas veces... cega vidas en y desde la palabra.

Hoy quiero presentar, con la palabra narrada, una invitación al aprendizaje y a la acogida del Otro con la palabra y en la palabra, en sus diferentes manifestaciones, ya sea hablada, escrita, gesticulada, corporizada o, incluso, silenciada.

La educación, según el pensamiento de Arendt (1996), está asociada con el nacimiento, un nacimiento a la cultura, en la que las nuevas generaciones son acogidas según las costumbres, los escenarios, los discursos, los lenguajes que se construyen en los entornos particulares, y todos, maestros o no, participamos de múltiples nacimientos en los que el acto comunicativo es fundamental porque, a través de la palabra, escucho al Otro, respeto su voz, me conecto en un abrazo de reconocimiento a su existencia en mi ser y ese momento ya no es individual, no, es colectivo y le pertenece a los hablantes, independientemente de las vías utilizadas.

Es un espacio en el que recorreremos los caminos que nos llevan "Del extraño al cómplice", como lo plantea Mélich (1994) en su texto; ahora, el camino que se recorre y el encuentro que se genera deben dotarse de unos mínimos que los hagan transitables, que los conviertan en espacio de reconocimiento, de respeto, de crecimiento. Es un momento vital que otorga vida y crea vida.

---

<sup>7</sup> Coordinadora de la institución educativa Benedikta Zur Nieden y del Nodo de Investigación educativa.



Quiero retomar de la investigación Calidad y calidez (2012), un apartado del Decálogo mirandino para construir el nosotros e invitarlos(as) para que lean, no solo esta investigación, sino los productos de varios años de reflexión de la Red de gestión y calidad educativa del municipio de Medellín.

La palabra que construye puentes: estimular en cada uno de los miembros de la comunidad educativa el diálogo permanente, la expresión sincera y amorosa de los afectos, malestares, posibilidades, inquietudes, entre otros, que como seres humanos nos afligen y convocan, de manera que pueda construirse un Nosotros para que la palabra dicha pueda ser escuchada y la escucha no rompa los oídos ni los corazones. (Hincapié y Henao, p. 44)

Nuestras voces, nuestras palabras (habladas, escritas, actuadas) aportan en la construcción del Nosotros, un nosotros que supera la suma de las individualidades y nos permite y facilita apoyarnos, afianzarnos, corregirnos, aprender... Aprender, obligación principal de cada uno de nosotros(as) los(as) maestros(as)... esa es nuestra obligación: aprender a cada momento, no a juzgar, no a escudriñar en las actuaciones de otros, no, es aprender porque elegimos ser maestros y maestras y en ese aprendizaje construimos un nosotros común, igual... igual porque reconocemos que somos diferentes, que somos diversos y compartimos la constante disposición de aprender y la diversidad que nos habita y nos hace iguales.

La invitación es a caminar por el mundo y por nuestras vidas para construir espacios de comunicación afectiva, asertiva y efectiva, aspectos de la comunicación que tienen la invitación de ser complementarios y de nutrirse mutuamente. Podemos ser asertivos en nuestras intervenciones en los espacios de vida y ser afectivos, es decir, acoger al otro, recibirlo, aceptarlo tal como es para favorecer la comunicación efectiva.

Y ya para terminar esta misiva, que bien podría llamar: carta, esquela, nota, recado, mensaje, epístola, entre otros, y eso nuevamente gracias al lenguaje, gracias a la riqueza que encierran las palabras y que debemos abrir para que fluyan, deseo convocarlos para que nuestras voces, nuestras palabras inviten permanentemente al aprendizaje, a la acogida, al encuentro del Otro diferente que me complementa y que me reta hacia nuevos descubrimientos.

Un abrazo compañeros y compañeras.

## Referencias



- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Colección Historia, Ciencia y Sociedad (1ª Ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Hincapié, C., Henao, G., et al. (2012). Calidad y calidez y se escriben con C: Contigo, Conmigo, Con todos y todas. Municipio de Medellín, Red de Calidad y Gestión Educativa de Medellín.
- Mélich, J. (1994). Del extraño al cómplice. Barcelona: Antrophos.

## 1.11. Carta pedagógica 10

.....

Medellín, 21 de noviembre de 2013

Para: Miembros de la Red de gestión y calidad educativa.  
De: Matilde Salazar Vargas<sup>8</sup>

“He tenido suerte con mis maestros, lograron persuadirme de que, en la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado”.

(George Steiner)

A propósito de alegorías hoy soy más feliz que el personaje del libro *El hombre que quería escribir una carta* (Rosero, 2002), pues yo puedo escribirles a ustedes maestros y maestras.

Como el género epistolar me lo permite, voy a abrir mi corazón y, por qué no, la razón para compartirles mi pensamiento.

A través de las cartas se han realizado grandes reflexiones de amor, de ciencia, de política y cultura, también se han dado intrigas y declaraciones. Esta no será la excepción, pues sabemos que durante este año varios colegas han leído sus misivas aquí, confidencias maravillosas que nos involucran a todos.

Hoy quiero retomar la palabra *Aletheia*, que, en griego, significa des-ocultar. Des-ocultar significa hacer evidente y esta es nuestra labor, evidenciar a través de nuestra palabra aquello que está oculto a los ojos del otro. Así lo vimos este año en la interpretación de nuestra investigación: *Te llevo en la mira... y en el corazón* (2013). En múltiples apartados nos leímos en las voces de nuestros estudiantes, muchos de los cuales dicen que significábamos la verdad, mientras que para otros significamos un mago que puede sacar una verdad de un malabar. Es así que *Aletheia* está con nosotros en la búsqueda de un descubrir en compañía de los otros para crear una complicidad entre maestro y alumno. Eso son las palabras en las voces de los maestros, voz que nos hace existir y ser en el hacer.

Las palabras nos enuncian, son promesas que nos encarnan y se hacen realidad día a día en nuestros menesteres. Para los poetas las palabras son su única posibilidad de descubrir y ver el mundo, para nosotros la palabra es nuestra voz, es acción, memoria y silencio.

---

<sup>8</sup> Profesora institución educativa Cristóbal Colón.

La palabra en nosotros es subjetiva, es la posibilidad de develar el mundo, la historia, su contenido y es aceptar la presencia del otro.

Maestros: la palabra es persistencia contra el olvido y la muerte; es una promesa de un nuevo amanecer. Quiero recordar aquí la historia de Hurbiniak, el niño de Auschwitz. Un pequeño que no tenía nombre y los hombres del campo lo llaman Hurbiniak, le ponen un nombre para que exista así sea en medio de tanta orfandad. Esta ha sido la historia más citada desde que Primo Levi la escribió porque lo dotó de existencia en sus palabras, por eso estamos aquí, por la persistencia de las palabras para que el olvido no nos invada y podamos develar nuestro hacer.

Es nuestra labor: hacer existir a nuestros alumnos que también, a veces, llegan desolados a nuestras aulas y que si los nombramos su existencia se sobrepone al olvido y orfandad que tienen diariamente. En nuestros salones también habitan la tristeza y el silencio de muchos corazones heridos por múltiples circunstancias, y es así como, a través de nuestra voz, que debe ser respeto, compromiso, corazón-razón (Revista Humboldt, 2012) e interacción con ellos, creamos ese espacio cómplice de Aprender de oídas (Larrosa, 2008) y que es fundamental para el acto educativo.

Así mismo, cuando leímos el resultado de la investigación Te llevo en la mira... y en el corazón (2013) logramos ver la importancia del "Ser Maestro", allí nos pudimos leer desde la lectura de nuestros alumnos, nos des-ocultaron, nos vieron y enunciaron el maestro que quieren "ver".

Esta carta es una invitación para que saquemos las palabras del exilio, que seamos voz permanente, no podemos permitir que nuestras palabras y nuestra voz se sequen, la realidad de esta ciudad requiere de voces generosas y esperanzadoras.

Nosotros somos, seguramente para muchos, la esperanza del nuevo día, por eso tomemos este develar como las aventuras en este viaje de educar ya que descubrir es dar sentido para avizorar la aventura pedagógica.

## Referencias



- Rosero, E. (2002). El hombre que quería escribir una carta. Bogotá: Editorial Norma.  
Revista Humboldt (2012). La educación entre el corazón y la razón. N° 158. Año 53. ISBN 0018-7615. Berlín: Instituto Goethe.  
Bárcena, F., et al (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía. Año 40-1.  
Steiner, G. (2009). El examen de una vida. Madrid: Siruela.

## 2. RUTAS DE FORMACIÓN Y DE FORMACIÓN INTEGRAL<sup>9</sup>

*“Cuando observamos las diferentes civilizaciones y vemos los muy distintos estilos de vida a los cuales el individuo ha debido conformarse y a cuyo desarrollo ha debido contribuir, sentimos renovarse nuestra esperanza en la humanidad y en sus potencialidades”.*

(Margaret Mead)

### 2.1. PRESENTACIÓN

Plantear una ruta de formación integral para las instituciones educativas de la ciudad, ha sido el resultado de conocer y analizar diferentes experiencias significativas, los hitos y momentos que han desarrollado las instituciones de calidad y otros aspectos propios de cada plantel.

La ciudad de Medellín, desde hace casi una década, decidió hacer una apuesta por lo que ya el mundo venía discutiendo desde años atrás: la educación como eje central y articulador de su propuesta de desarrollo integral e integrador de la sociedad, y construida como política pública de ciudad, que no dependiera del vaivén de los cambios que, con las diferentes administraciones, en ocasiones se da y que hace que en nuestro país las propuestas mueran antes de ver resultados.

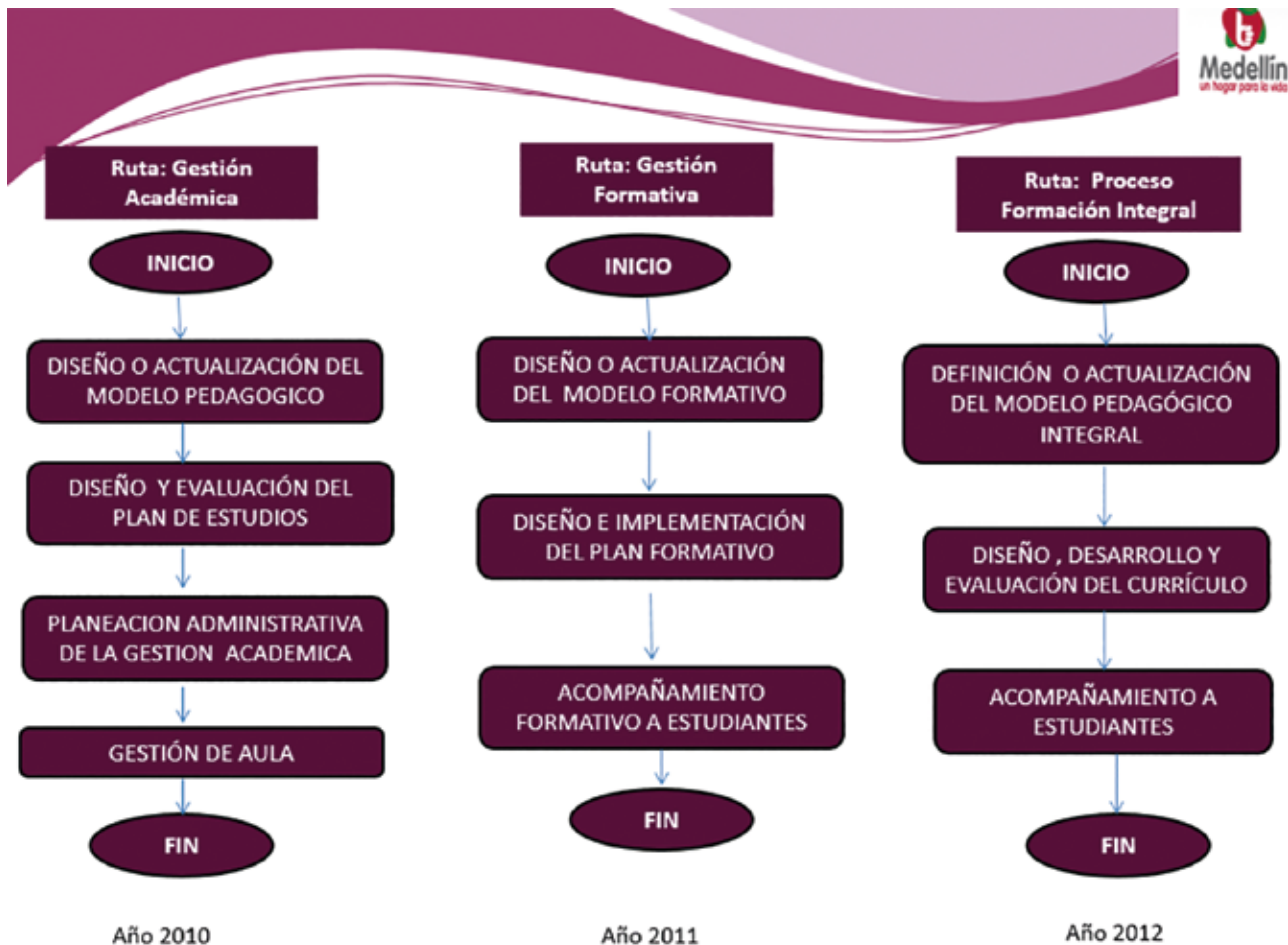
El proceso de construcción de las rutas se inició en el año 2009 tomando en primer lugar la ruta propia del componente académico, su elaboración finalizó en el año 2010 y fue publicada en la primera entrega del libro de la Red de Gestión y calidad Educativa: rutas para el mejoramiento.

En el año 2011, los integrantes del nodo consideraron conveniente ofrecer a los educadores de la ciudad una ruta formativa aplicable a las instituciones que manejan independientemente el proceso académico del proceso formativo. Por último en el año 2012 se encontró conveniente elaborar una ruta en la cual se integre el componente

<sup>9</sup> Instituciones participantes: Colegio Compañía de María La Enseñanza, Colegio San Nicolás- Coomul-sap, Colegio Montessori, Colegio Palermo De San José, Institución Educativa Antonio José Bernal, Institución Educativa Antonio Ricaurte, Institución Educativa Débora Arango, Centro Formativo Antioquia-Cefa. Medellín, noviembre de 2012.

académico con el componente formativo, lo cual le da respuesta y solidez a la concepción de formación integral.

Las siguientes son las rutas diseñadas,



De esta manera el nodo de mejoramiento (antes denominado Nodo de Sistematización) ofrece a la comunidad educativa una guía que oriente y sistematice la gestión pedagógica de las instituciones con la convicción que cuando se logra claridad sobre los pasos a seguir y se establecen los responsables de la ejecución y la forma de evaluarla y mejorarla se impacta positivamente la calidad del servicio educativo ofrecido.

Las rutas no pretenden ser la última palabra para el quehacer de la formación integral; su deseo es ser una propuesta que permita el diálogo entre diferentes instituciones y compartir experiencias significativas que enriquezcan la formación de los estudiantes. Todo esto, sin lugar a dudas, es una muestra de que la educación y la integración de todos es el norte y quienes somos protagonistas de la misma debemos y podemos unirnos desde lo público y lo privado, entendiendo que "La educación es una en todo y es para todos".

## 2.2. FUNDAMENTACIÓN

.....

*“Cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él.”*

(Jean Paul Sartre)

### 2.2.1 TOMA DE CONCIENCIA:

Desde las perspectivas teóricas de la Antropología filosófica y del Desarrollo humano, múltiples pensadores afirman que a cada ser humano que despunta su existencia en este macrocosmos, le toca hacerse humano, humanizarse y, al hacerlo, tiene la obligación de inscribirse en el proyecto de humanidad que lo acoge en el ámbito de la cultura.

De esta afirmación se colige que “el ser humano es un ser no terminado, es una permanente y continua tarea - por - hacer(se) para sí mismo y de sí mismo” (Campo y Restrepo. 2005, p. 5). En una palabra, el ser humano como tal es un proyecto, un ser lanzado hacia adelante. Un ser con una deontología que le exige buscarse en el presente pero que se enfoca en el futuro.

Esta tarea del ser humano lo concibe como un devenir y en el que se desarrolla como sujeto en el que hace su vida y se constituye como sujeto de la historia y de la cultura. Esto significa que el ser humano, como ser en devenir, como ser en desarrollo, está en permanente construcción, es decir, en formación. Y “formación es la acción de dar forma y forma es lo que define a algo como tal, lo que hace que algo sea eso y no otra cosa. Así, la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí-mismo en la sociedad, en la cultura, en la historia” (Rossi, 2008, p. 8).

La tarea de la formación tiene que estar asistida para que logre sus cometidos. Hay dos lugares de gran trascendencia desde los que se realiza dicha tarea: la familia y la escuela. Ambos, lugares predilectos de la educación.

Si bien la formación “aparece en primer lugar como experiencia constitutiva de la condición humana y se manifiesta en procesos de desarrollo humano entendido en sentido amplio, sus rasgos se hacen más claros cuando se relacionan con las vivencias y exigencias de la educación” (Remolina et al. 2008, p. 31).

La cita anterior provoca la pregunta: ¿Qué rasgos adicionales se ponen de manifiesto cuando se ubican en el ámbito de la educación? Es decir, ¿cuál es el papel de la educación en los procesos de formación del sujeto? Y, más aún, ¿qué tipo de formación deviene al acto de educar?

Si se evocan las teorías que hacen parte del bagaje de la educación, no es difícil aceptar que a ésta y, por ende, a la que transita por los espacios escolares, le corresponde formar integralmente a todos los sujetos. Sin ser su única responsabilidad, la escuela tiene que cumplir con este encargo de la humanidad. Este ha sido un compromiso propio de la educación, de la escuela y de los gestores del acto educativo porque el hombre en sí mismo, como lo afirma Morin, es físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad integral e integrada, de la naturaleza humana, exige que se le mire de una manera articulada (2001, p. 7).

Morin hace un llamado de atención: la condición humana en tanto un todo, en tanto unidad humana, necesita ser asumida por las disciplinas académicas que la fracturaron por su afán de especialistas.

Por eso, afirma dicho autor, la naturaleza humana está completamente desintegrada en los ámbitos de lo humano y lo social, especialmente, en la educación en la que las búsquedas del conocimiento imposibilitan aprender lo que significa ser humano integral (...). Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. A partir de las disciplinas actuales es posible reconocer la unidad y la complejidad humana para reunir y organizar conocimientos dispersos para mostrar la unión indiscutible entre la humanidad y la diversidad de todo lo que es humano (2001, p. 7). En una palabra, corresponde a la educación comprender, desde el conocimiento, a cada sujeto que es actor protagonista de su propio desarrollo como sujeto en formación y de formación.

Como se expresa anteriormente, al tener en cuenta las perspectivas teóricas de la Antropología Filosófica y del Desarrollo Humano, muchos pensadores establecen que a cada ser humano que despunta su existencia en este macrocosmos, le corresponde la tarea de hacerse humano, en otros términos, de humanizarse. En este sentido, la humanidad no es una propiedad que le viene dada sino que se le plantea como una posibilidad que tiene que apropiarse. Así, al hacerlo, tiene la obligación de inscribirse, en el proyecto de humanidad que lo acoge en el ámbito de la cultura. Así mismo, de hacerse como un ser integral en el que se en el que participan diversas esferas y lógicas y en donde la escuela tiene un papel fundamental que llevar a cabo.

## 2.2.2. LA FORMACIÓN INTEGRAL: UNO DE LOS RETOS PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN

Grandes retos tiene la educación, pero dos le dan identidad y la consolidan como la acción que la humanidad ha ejercido sobre los seres humanos para apuntalar la historia, la cultura, el desarrollo de los pueblos, la ciencia y la tecnología.

En este sentido, la formación se ubica en el ámbito de lo educativo:

- Como posibilitadora de la constitución social del conocimiento.
- Como gestora de los procesos del desarrollo humano integral de los sujetos que, social y colectivamente, elaboran el saber.

Esta relación entre la formación académica y la formación integral, se convierten para la educación en un reto fundamental, en su gran tarea. El deber ser de la educación es formar integralmente a los sujetos de la misma. En esta integralidad convergen todas las esferas y todas las lógicas que invitan a los sujetos de la educación para que sean personas dignas, sujetos que se constituyen como seres humanos de dignidad en las esferas de lo individual y lo colectivo.

Desde el propósito de este escrito, vale la pena caracterizar la formación integral de la persona desde la perspectiva de la educación para afirmar esa relación indisoluble que existe entre la formación integral y la formación académica.

Con Rafael Campo y Mariluz Restrepo se infiere que situar la educación como posibilitadora y promotora de la formación integral de las personas, de los estudiantes, supone un modo particular de realizar acciones educativas. (2005, p. 14)

Ese modo particular de realizar acciones educativas permite asumir la formación integral, bien desde la perspectiva de los valores, bien desde la formación en competencias ciudadanas, bien desde los principios y talentos de la filosofía institucional, de la familia, la escuela y la nación, entre otros. Es decir, la forma específica de la educación que tiene por objeto la formación integral es prismática y no puede ser otra que desde o a la par del conocimiento, comprende al ser humano en su integridad para educarlo y formarlo, para el ejercicio de ésta, de tal manera que llegue a ser autónomo, comprometido con la trascendencia, justo, equitativo, amante de la vida como valor supremo y un ser que ame todos los principios, valores y virtudes que dignifican la existencia humana en lo individual, lo social y lo colectivo.

La educación debe cumplir con el cometido de la formación integral para ajustar en el proyecto de vida de las personas lo que pudo dejar carencias en a nivel de la familia y en la sociedad. Por eso, la educación integral debe corresponderse con el espíritu de la formación integral y ésta con el proyecto de vida de cada persona, sustentados en los principios que hacen de la dignidad humana su principal búsqueda.

La dignidad humana se tiene que formar en el ámbito de los valores éticos y morales que se actúan en la esfera de lo social desde las competencias ciudadanas porque habilitan a las personas para la convivencia, la participación democrática, el ejercicio de la justicia social, la solidaridad, el respeto por la vida como don supremo, la naturaleza, el



amor y el respeto por la dignidad del otro y, fundamentalmente, para la búsqueda de la paz. Esto es una manifestación de una cultura: la de la formación integral.

A esa cultura es a la que debe propender el acto educativo desde cada una de las áreas académicas que hacen parte de “ese todo” que se llama el currículo. Todo currículo está convocado a la creación de cultura, a esa trama de significaciones constituida por los trasfondos históricos construidos socialmente que, en calidad de principios ordenadores, hacen parte de la constitución del sujeto, de la persona y de la dinámica emocional desde la que cada persona le confiere significado a las vivencias, y que justo con las historias personales, los intereses coyunturales y los estados de cada cual, se realiza en cierto tipo de redes y tramas sociales entre las personas que viven esa cultura, léase la de formación integral que deviene del currículo.

En este ámbito del currículo se vislumbra que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Ley General de la Educación de 1994). De este proceso, todos somos responsables y protagonistas. Por eso, a la educación se le encarga formar integralmente a las personas y la educación actúa desde el lugar de cada uno.

## 2.3. PREMISAS



- La educación debe asumir al individuo en su integralidad, por lo tanto, debe atender y posibilitar su desarrollo en las diferentes dimensiones, esferas o aspectos: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, estética, corporal, comunicativa y sociopolítica.
- La razón de ser de la educación no puede ser otra que la formación humana de los estudiantes, se educa para formar, no al contrario (no se forma para educar), por lo tanto, desde el contexto de las instituciones educativas, cada área del saber promueve el desarrollo de las competencias cognitivas y privilegia el avance en la dimensión formativa integral de cada sujeto tomando como eje el mejoramiento de sí mismo y de su propio ser.
- Las instituciones educativas deben promover la formación de las personas como un derecho y una responsabilidad compartida porque la institución colabora con la familia en el proceso formativo de sus hijos, lo que le atribuye un carácter de intencionalidad, de tal manera que llegue a hacerse visible a través de las actividades académicas, lúdicas,

recreativas, artísticas, culturales y sociales, además, las acciones y prácticas desarrolladas en su entorno familiar.

- Asumir la formación implica orientar los procesos educativos hacia el desarrollo humano como la realización de la persona en coherencia con la cultura, que se incorpora en un contexto de ciudadanía para el mundo, entrelazada a partir de las relaciones e impactos que tiene sobre su entorno.
- La formación, en su relación intrínseca con la cultura, posibilita que los sujetos y las comunidades trasciendan. Así, por emerger el ser trascendente, entra en acción un ser que se realiza y se desarrolla en un contexto cultural, histórico y social.
- En la esfera contemporánea entran en el plano de formación elementos y conceptos de base como: El progreso, la educación, la enseñanza, el desarrollo humano, la inclusión, la formación política, la bioética y la cultura para articular las dimensiones de desarrollo con los saberes: ser, convivir, saber, hacer y emprender.
- Es responsabilidad de las instituciones educativas promover la formación en sus estudiantes con una visión antropológica del ser, la formación social, axiológica y ética, el desarrollo de capacidades cognitivas y el respeto por a la diversidad, en concordancia con su filosofía, los principios, valores y el perfil del egresado definido en el PEI para poder lograr la construcción de un proyecto de vida, que realmente privilegie “el sentido de la vida”.

## 2.4. RUTA: GESTIÓN FORMATIVA

### **DISEÑO O ACTUALIZACIÓN DEL MODELO FORMATIVO**

**ACTIVIDAD 1: Establecer principios y acuerdos éticos que regirán la formación del estudiante.**

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Principios éticos universales.

Ley de infancia y adolescencia.

Principios fundantes o rectores del PEI.

Autoevaluación institucional, demandas del contexto (local, regional, nacional y mundial).

## CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

En los momentos en los que la institución tiene definido para la revisión de su PEI, el rector establece grupos de participación con docentes, alumnos, exalumnos, padres de familia y directivos docentes, para analizar los principios teleológicos establecidos y de los que se deriva la concepción formativa que regirá a la institución. Si no están definidos debe iniciarse con su construcción.

Se hacen discusiones en torno a los principios y acuerdos éticos que regirán el proceso formativo teniendo como centro:

- El ser humano que se quiere formar.
- Las formas de interacción educativa que lo posibilita.
- La concepción del maestro, del padre de familia y directivo como agente formador.

Se documentan las conclusiones preliminares para su aprobación final.

## RESPONSABLE

Rector (a) y grupos de apoyo (Comités, Comisiones de formación).

## EVIDENCIAS

Documento sobre principios formativos y acuerdos éticos.

## ACTIVIDAD 2: Definir los valores que darán fundamento a la formación.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Declaración de los principios y los acuerdos éticos.

Horizonte institucional.

## CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

Una vez definidos los principios y acuerdos éticos se revisan y relacionan con los valores rectores u orientadores del proceso formativo de la institución.

Luego de identificados los valores, se procede a su significación en un lenguaje que esté de acuerdo con el contexto y con la definición de los comportamientos propios.

Se documentan las conclusiones preliminares para su aprobación final.

## RESPONSABLE

Rector (a) y grupos de apoyo (Comités, Comisiones de formación).

## EVIDENCIAS

Documento sobre valores institucionales.

ACTIVIDAD 3: Definir o actualizar en sus competencias formativas el perfil del alumno, del docente, del docente director de grupo, del directivo y de los empleados.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Horizonte institucional.

Documentos sobre principios, acuerdos éticos y valores.

## CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

Se hace una lectura analítica y contextualizada de la misión, la visión, la filosofía institucional, los elementos del PEI, los principios y acuerdos éticos y el marco de valores acordados y establecidos.

A partir de la lectura, se extractan los elementos que darán orientación acerca de la formación, las habilidades y competencias humanas que deben tener: los estudiantes, el docente, el director de grupo, el directivo docente y empleados de la institución.

Se definen o redefinen los elementos del perfil dentro del contexto, los cuales servirán de base para establecer las estrategias, programas formativos, de acompañamiento y a la fundamentación del Manual de convivencia.

## RESPONSABLE

Rector (a) y grupos de apoyo.

## EVIDENCIAS

Perfil del alumno, del docente, del docente director de grupo, del directivo y empleados.

#### ACTIVIDAD 4: Definir los elementos vitales de la cultura organizacional.

##### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Perfiles definidos, valores y principios institucionales.

##### CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

A través de grupos de participación y teniendo en cuenta los perfiles definidos, los valores y principios institucionales, se acuerdan las normas, las actitudes y comportamientos que se esperan vivencie cada uno de los miembros de la comunidad.

##### RESPONSABLE

Rector (a) y grupos de apoyo.

##### EVIDENCIAS

Documento sobre la definición de cultura institucional.

#### ACTIVIDAD 5: Aprobar el Modelo formativo.

##### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Documentos previos sobre principios, acuerdos éticos, valores y cultura.

##### CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

Con base en la información obtenida hasta el momento, se consolidan los fundamentos del Modelo formativo que se quiere implementar para someter a aprobación.

El rector presenta ante el Consejo Directivo el Modelo formativo para su análisis y aprobación, siguiendo los requisitos establecidos por la normatividad vigente.

##### RESPONSABLE

Rector (a). Consejo Directivo.

##### EVIDENCIAS

Documento del Modelo formativo.

Acuerdo del Consejo Directivo.

### ACTIVIDAD 6: Divulgar el Modelo formativo.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Modelo formativo.

#### CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

Dar a conocer el Modelo formativo y la concepción formativa en la que se apoya, a los diferentes estamentos (alumnos, padres, docentes, comités y grupos existentes).

#### RESPONSABLE

Rector (a) y grupo de apoyo.

#### EVIDENCIAS

Plan de divulgación.

### ACTIVIDAD 7: Ajustar el Modelo formativo.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Modelo formativo.

#### CUÁNDO Y CÓMO SE HACE

El Modelo formativo debe ser revisado y ajustado periódicamente según lo defina la institución y, para ello, se debe hacer una lectura profunda de la realidad que está sujeta a cambios permanentes.

Generalmente la revisión se hace al finalizar cada plan estratégico o cuando así lo ameriten la evaluación institucional, los cambios y tendencias educativas (internacionales, nacionales o regionales).

#### RESPONSABLE

Rector (a).

#### EVIDENCIAS

Modelo Formativo.

## **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FORMATIVO**

### **ACTIVIDAD 1: Establecer o actualizar el Manual de convivencia.**

#### **REQUERIMIENTOS E INSUMOS:**

Legislación vigente.

Modelo formativo.

#### **CÓMO Y CUÁNDO SE HACE**

El Consejo Directivo conforma comisiones de trabajo con representación de los diferentes estamentos de la comunidad que, a través de estrategias de participación, recoge las inquietudes, expectativas y propuestas sobre la normatividad que debe regir la convivencia en la institución, ya sea porque se vaya a implementar una nueva normatividad o modificar la ya existente.

Se estudian las propuestas y consolidan en una construcción preliminar para hacer devolución a los diferentes estamentos institucionales. De esta socialización se recogen las observaciones que permitan contextualizar y validar la información.

Se elabora el documento final y se presenta en el Consejo Directivo para su análisis.

#### **RESPONSABLE**

Consejo Directivo.

Rector y Comisiones de trabajo.

#### **EVIDENCIAS**

Acta Consejo Directivo.

Actas de comisiones de revisión del Manual.

Documento preliminar del Manual de convivencia.

### **ACTIVIDAD 2: Aprobar y divulgar el Manual de convivencia.**

#### **REQUERIMIENTOS E INSUMOS:**

Documento final de Manual de convivencia.

El Consejo Directivo analiza el documento sobre Manual de convivencia y lo aprueba. Si requiere ajustes lo devuelve a las comisiones de trabajo para realizar los cambios pertinentes y presentarlo nuevamente para su consideración.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Una vez aprobado se definen los mecanismos de divulgación apropiación, y se determina su publicación y entrega a toda la comunidad educativa.

## RESPONSABLE

Consejo Directivo.

Rector y grupo de apoyo.

Acuerdo de Consejo Directivo.

Manual de convivencia.

## ACTIVIDAD 3: Estructurar el Plan de formación.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Manual de convivencia. Modelo formativo.

Requerimientos legales de proyectos.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE:

Identificar los proyectos obligatorios y los proyectos y actividades institucionales de acuerdo con el Modelo formativo asumido por la institución.

Articular los proyectos con el plan de estudios para determinar las actividades formativas que serán asumidas desde el trabajo de las áreas académicas.

Estructurar las actividades y proyectos que no serán asumidos desde las áreas académicas y que integran el Plan formativo.

Consolidar el Plan formativo y presentarlo a aprobación del Consejo Directivo

### RESPONSABLE:

Rector, Consejo Académico, Comités de Convivencia o Comités de Formación o Equipo Directivo, Consejo Directivo.



#### EVIDENCIAS:

Plan formativo.

### ACTIVIDAD 4: Elaborar y aprobar proyectos.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Directrices institucionales.

Plan formativo.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE:

Una vez aprobado el Plan formativo se asignan los responsables de cada proyecto o actividad.

El responsable asignado elabora o ajusta el Plan formativo de acuerdo con los siguientes parámetros:

Justificación, propósitos, metodología de trabajo, recursos, metas, indicadores, cronograma de actividades, mecanismos de seguimiento y evaluación.

Los directores de grupo elaboran su proyecto de dirección de grupo en consonancia con las metas formativas de la institución y se complementa con los aportes del diagnóstico de grupo.

Una vez elaborado el proyecto se presenta a aprobación del organismo competente.

Se integran los proyectos al Plan formativo institucional y al Plan operativo institucional

#### RESPONSABLE:

Rector o Equipo Directivo.

Responsable de Proyecto.

Rector o Equipo Directivo o Comité de Convivencia.

#### EVIDENCIAS:

Proyectos formativos.

Plan formativo integrado.

Plan operativo institucional.

### ACTIVIDAD 5: Divulgar el Plan formativo.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Plan formativo con sus proyectos.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE:

El rector o coordinador de formación divulga a la comunidad educativa el Plan formativo con los respectivos proyectos y actividades que lo soportan.

#### RESPONSABLE:

Equipo Directivo.

#### EVIDENCIAS:

Actas, agendas o cronograma institucional.

### ACTIVIDAD 6: Ejecutar el Plan formativo

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Plan formativo.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE:

Los responsables asignados ejecutan el proyecto a su cargo de acuerdo con las actividades formuladas en cada uno de ellos.

#### RESPONSABLE:

Responsables de Proyectos.

#### EVIDENCIAS:

Registros de actividades.

### ACTIVIDAD 7: Hacer seguimiento y ajustes al Plan formativo.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Proyectos formativos y registros de actividades.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE:

Bimestralmente los encargados de los proyectos presentan informe de ejecución de actividades ante el organismo competente.

Cuando se encuentran desviaciones en el tiempo de ejecución o se identifica la necesidad de cambios en los proyectos, se determinan las acciones y se incluyen las adecuaciones en el proyecto y el plan operativo o cronograma institucional.

#### RESPONSABLE:

Grupo Directivo o Comité de Convivencia o de Calidad.

#### EVIDENCIAS:

Informe de ejecución.

Actas.

Plan operativo actualizado.

### **ACOMPañAMIENTO FORMATIVO A ESTUDIANTES**

#### ACTIVIDAD 1: Identificar características de los grupos y necesidades específicas de formación.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Observador del alumno o registro institucional equivalente al Informe del director de grupo.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al inicio del año lectivo, una vez se han conformado los diferentes grupos, se hace una reunión con docentes, directores de grupo y coordinadores para realizar un análisis de las características generales del grupo de acuerdo con informes del director

de grupo del año anterior y los observadores o fichas acumulativas de los estudiantes, con la finalidad de identificar necesidades del grupo que deben ser atendidas.

Se establecen las estrategias generales de grupo para atender situaciones formativas que serán retomadas en el proyecto de dirección de grupo y se determinan los casos que requieren atención individual.

## RESPONSABLE

Coordinador de Convivencia.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones.

Documento diagnóstico de grupo.

## ACTIVIDAD 2: Establecer los acompañamientos para estudiantes con requerimientos formativos especiales.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Documento diagnóstico de grupo.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

En reunión del director de grupo con el coordinador de convivencia (coordinador de formación, psicólogo u otros profesionales según la estructura institucional), se determina el tipo de atención requerida por el estudiante.

Cuando el estudiante puede ser atendido internamente se establecen las estrategias de atención, el responsable y los seguimientos a las mismas.

En aquellos casos que requieran atención de personal no vinculado a la institución se hace remisión al profesional respectivo.

El director de grupo formaliza los compromisos formativos o planes de mejoramiento con los estudiantes y padres de familia

## RESPONSABLE

Coordinador de Convivencia.

Director de Grupo.

Acta de reuniones.

Remisión a profesionales externos.

## EVIDENCIAS

Compromisos formativos y planes de mejoramiento estudiantes. Registro observador del estudiante.

### ACTIVIDAD 3: Realizar seguimiento al proceso formativo.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Manual de convivencia.

Compromisos formativos o planes de mejoramiento del estudiante.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Seguimiento del alumno:

Cada docente en su trabajo diario, acompaña el proceso formativo y cuando se presenten situaciones relevantes con alguno de los estudiantes, las registra en el observador, diario de proceso o cuaderno formativo; este registro debe hacerse firmar por el estudiante y darse a conocer y firmar del padre de familia en las reuniones programadas. Cuando se presentan dificultades mayores, se sigue el debido proceso establecido en el Manual de convivencia, haciendo énfasis en el diálogo, el análisis de la situación y la formulación de compromiso.

Quincenalmente el director de grupo hace seguimiento de los registros de los estudiantes para identificar situaciones que deben ser remitidas al Comité de convivencia, de la misma manera hace un acompañamiento de sus alumnos, en relación con el avance en la implementación de las estrategias o planes de mejoramiento personal.

Seguimiento de grupo:

Bimensualmente cada director de grupo elabora un informe escrito sobre el seguimiento del proceso formativo del grupo, teniendo en cuenta los informes de los docentes, los registros disciplinarios, avances en el plan de mejoramiento personal, reportes de profesionales externos y el cumplimiento de metas grupales.

Con este informe se reúne con el coordinador de convivencia y los docentes de su grado para hacer un análisis de los avances formativos del grupo, se identifican las situaciones que requieren intervención individual o colectiva y se definen las estra-

tegias para atenderlas y los responsables de las mismas, igualmente se identifican los estudiantes y grupos que merezcan estímulos, según el Manual de convivencia, por su avance positivo en la configuración del perfil de estudiante.

## RESPONSABLE

Docente.

Directores de grupo.

Directores de grupo.

Coordinador de Convivencia.

## EVIDENCIAS

Diarios de proceso, fichas de comportamientos observador del alumno, hoja de vida.

Registros disciplinarios.

Consignaciones en el plan de grupo, actas de reuniones, entre otros.

Informe de Grupo.

Acta de reuniones.

## ACTIVIDAD: 4. Evaluar la formación.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Información de cada grupo o registros de estudiantes.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Cada semestre o como lo haya establecido la institución, se realiza una reunión con los docentes de cada grado, el director de grupo, coordinador y, en lo posible, el rector, para analizar los avances en el desarrollo formativo de cada estudiante de acuerdo con las competencias formativas fundamentadas en los valores y el perfil institucional. Esta evaluación puede contemplar la autoevaluación, la evaluación de un compañero y la del director de grupo o sus docentes.

En las instituciones en las que haya personal profesional o especializado como psicólogos o sico- orientadores, se incluyen en el proceso.

El director de grupo consolida la información y elabora un informe descriptivo de cada estudiante, teniendo en cuenta logros, progresos, dificultades y las necesidades de apoyos externos en los casos que se requieran.

Dicho informe se entrega a los padres de familia del alumno.

Al finalizar el año escolar el director de grupo diligencia la ficha acumulativa de cada estudiante. En ella se consignan las observaciones generales referidas a su proceso formativo.

Adicionalmente, se revisan los compromisos existentes y se determina la continuidad o finalización de los mismos, así como la necesidad de establecer algunos nuevos.

Se oficializan los nuevos compromisos con alumnos y padres de familia.

## RESPONSABLE

Coordinador de sección.

Director de grupo.

Director de grupo.

Coordinador de Convivencia.

Director de Grupo.

## EVIDENCIAS

Acta de reunión.

Informes descriptivos del proceso formativo.

Ficha acumulativa.

Compromisos formativos.

## ACTIVIDAD: 5. Realizar análisis de resultados formativos.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS:

Resultados de indicadores.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Antes de terminar el año lectivo, el Comité de convivencia, Comisión o Comité de formación se reúne para analizar los resultados de los indicadores formativos, teniendo en cuenta variables como: Sanciones aplicadas, estudiantes con perfil, estudiantes suspendidos, estudiantes con compromisos, estudiantes con proceso formativo, entre otros.

Finalmente, de manera general, se definen las modificaciones que deben considerarse para fortalecer el Plan formativo y se determinan las acciones pertinentes para implementar al año siguiente.

## RESPONSABLE

Coordinador de Convivencia.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones y evaluación institucional.

## 2.5. RUTA: PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL

### **DEFINICIÓN O ACTUALIZACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO**

ACTIVIDAD 1: Revisar y ajustar los principios orientadores del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en sus componentes académico y formativo.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

PEI.

Libros reglamentarios y legislación educativa vigente.

Resultados de la Autoevaluación institucional.

Planes de desarrollo sectorial, municipal y nacional.

Estudios demográficos y socioeconómicos del sector.



## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se informa a la comunidad sobre la importancia de revisar el PEI a la luz del contexto y se convoca para participar en los diversos equipos de trabajo.

Se aplican talleres orientados hacia la reflexión sobre las concepciones académicas y formativas que rigen la institución. De acuerdo con lo contemplado en el PEI se retoman los conceptos de aprendizaje, estudiante, metodología, currículo, enseñanza y evaluación.

De igual manera se hace un estudio de:

- El contexto externo a la institución (familiar, cultural, social, económico, laboral, entre otros), con el fin de determinar las demandas y necesidades del entorno.
- Las tendencias educativas y la legislación escolar.
- El contexto interno de acuerdo con los resultados de la Autoevaluación institucional y las demás evaluaciones que se hagan en la institución.

Se hacen propuestas sobre los ajustes en los principios y acuerdos éticos que regirán el proceso formativo teniendo como centro:

- El ser humano que se quiere formar.
- Las formas de interacción educativa que lo posibilitan.
- La concepción del maestro, del padre de familia y directivo como agente formador.
- Valores institucionales.

Se definen los ajustes requeridos y se documentan las conclusiones preliminares que orientarán el Modelo Pedagógico Integral.

## RESPONSABLE

Rector y equipos de trabajo.

## EVIDENCIAS

Actas de reuniones.

Documento con los ajustes de los principios orientadores del Modelo Pedagógico Integral.

## ACTIVIDAD 2: Actualizar los perfiles de: alumno, docente, docente director de grupo, directivos y empleados.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Documento sobre principios orientadores del Modelo Pedagógico Integral PEI.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se retoman los perfiles establecidos en el PEI para actualizarlos según los principios orientadores del Modelo Pedagógico, los cuales servirán de base para establecer los programas académicos y formativos.

### RESPONSABLE

Rector y equipos de trabajo.

### EVIDENCIAS

Perfiles actualizados.

## ACTIVIDAD 3: Ajustar y aprobar el Modelo Pedagógico Integral (M.P.I)

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Documento con los principios orientadores del Modelo Pedagógico Integral.

Perfiles actualizados.

PEI.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El Consejo Académico con base en la información obtenida ajusta, si es necesario, el Modelo Pedagógico existente para articular los componentes académico y formativo. Este Modelo Pedagógico debe contemplar, entre otros, los siguientes aspectos:

- Propósitos formativos y académicos.
- Estrategias metodológicas y didácticas.
- Prácticas evaluativas.
- Forma de relación e interacción maestro y estudiante.

- Estrategias de acompañamiento.

Se presenta para su aprobación al Consejo Directivo.

## RESPONSABLE

Consejo Académico.

Rector.

Consejo Directivo.

## EVIDENCIAS

Modelo Pedagógico Integral.

Actas de reuniones.

Acuerdo y Resolución de aprobación.

## ACTIVIDAD 4: Realizar sensibilización y formación sobre el Modelo aprobado.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Modelo Pedagógico Integral (MPI).

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se socializa el Modelo Pedagógico Integral con los diferentes estamentos (alumnos, padres, docentes, comités y grupos existentes) a través de reuniones, circulares, comunicados, carteleras, medios virtuales y se realizan actividades formativas a partir de talleres reflexivos o jornadas pedagógicas para la apropiación del MPI.

## RESPONSABLE

Consejo Académico.

## EVIDENCIAS

Plan de divulgación y formación.

### ACTIVIDAD 5: Acompañar la implementación del MPI.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Modelo Pedagógico Integral.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se diseñan y aplican instrumentos o mecanismos como: observación de clases, socialización de buenas prácticas pedagógicas entre docentes, análisis de diarios de campo, conversatorios con los estudiantes, reuniones de área para conocer las estrategias que los docentes utilizan en sus prácticas pedagógicas en el aula relacionadas con: formas de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, acompañamiento formativo y recursos propios de cada institución.

Se consolida la información obtenida y se realimenta con los docentes para acordar estrategias de mejoramiento alineadas con las orientaciones del MPI.

#### RESPONSABLE

Consejo Académico.

#### EVIDENCIAS

Coordinadores y líderes de área.

Actas.

Planes de mejoramiento profesional.

### ACTIVIDAD 6: Evaluar la aplicación del Modelo Pedagógico Integral.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Modelo Pedagógico Integral.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El Modelo se evalúa cada año dentro de la evaluación institucional con la finalidad de determinar su impacto en el proceso académico y formativo, la coherencia en su aplicación, los factores de éxito y los aspectos por mejorar.

## RESPONSABLE

Consejo Académico.

## EVIDENCIAS

Registro de la Evaluación Institucional.

## **DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO**

### ACTIVIDAD 1: Definir o ajustar el Currículo institucional.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Resultados de la evaluación institucional.

Requisitos legales.

Manual de convivencia

Modelo Pedagógico Integral.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al finalizar el año se recogen los resultados de cada una de las áreas, en cuanto a fortalezas, aspectos por mejorar, cumplimiento de lo programado, sugerencias y resultados de la Evaluación institucional. Estos elementos serán insumo para definir las modificaciones por realizar en cada una de las áreas y en el plan de estudios. Además, se tienen en cuenta los requisitos legales, las áreas obligatorias y optativas y la intensidad horaria asignada a cada una de ellas.

Se definen los proyectos formativos, de ley o institucionales y sus responsables, para articularlos con el plan de estudios y determinar las actividades formativas que serán asumidas desde el trabajo de las áreas académicas o que se desarrollarán de manera independiente.

Si se requiere realizar modificaciones al currículo, el Consejo Académico las presenta para su aprobación al Consejo Directivo. En este caso se expide el respectivo acuerdo.

## RESPONSABLE

Rector y Consejo Académico.

Rector y Consejo Directivo.

## EVIDENCIAS

Acta del Consejo Académico.

Acuerdo del Consejo Directivo.

## ACTIVIDAD 2: Definir o ajustar los planes de cada área.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Plan de estudios.

Estándares del MEN.

Resultados de la autoevaluación institucional.

Modelo Pedagógico Integral.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

La Coordinación académica orienta a los líderes de área en la elaboración o modificación de los planes, los cuales deben considerar los siguientes parámetros:

- Justificación.
- Marco epistemológico.
- Ejes transversales.
- Mapa conceptual del área o malla curricular.
- Lineamientos y estándares del MEN y planes de grado:

(Unidades, competencias, desempeños, contenidos, recursos, metodología, entre otros).

- Enfoque de evaluación del área.

- Bibliografía y Cibergrafía (comentada).

Los líderes de área se reúnen con su equipo para elaborar los planes de cada asignatura según los anteriores parámetros.

Coordinación académica.

## RESPONSABLE

Líderes de área.

## EVIDENCIAS

Planes de área.

## ACTIVIDAD 3: Elaborar los Proyectos de ley e institucionales.

Decretos y directrices oficiales.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Resultados de la autoevaluación institucional.

Modelo Pedagógico Integral.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El responsable de cada proyecto lo elabora o ajusta de acuerdo con los siguientes parámetros:

- Justificación.
- Marco teórico.
- Objetivos.
- Metodología.
- Contenidos: especificar la relación con las áreas en el caso que aplique.
- Población objetivo.
- Seguimiento y evaluación.

- Recursos.
- Cronograma de trabajo.
- Plan de acción del proyecto.
- Bibliografía.

Los directores de grupo elaboran el proyecto de su grupo teniendo en cuenta: objetivos, metodología, acciones, seguimiento y evaluación, en consonancia con las metas formativas de la institución.

## RESPONSABLE

Responsable de proyecto.

Directores de grupo.

## EVIDENCIAS

Proyectos de ley e institucionales.

Proyectos de grupo.

## ACTIVIDAD 4: Revisar y aprobar planes de área y proyectos.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Planes de área y Proyectos.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

En sesión del Consejo Académico se presentan los planes de área para ser aprobados en concordancia con el Plan de estudios, el Modelo Pedagógico Integral y demás requerimientos legales o institucionales.

La coordinación respectiva o el Consejo académico revisan los proyectos con cada responsable para verificar que respondan a los requerimientos establecidos.

## RESPONSABLE

Consejo Académico.

Consejo Académico o Coordinación.



## EVIDENCIAS

Acta de Consejo Académico.

Planes de área y proyectos aprobados.

## ACTIVIDAD 5: Definir calendario escolar.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Directivas y resoluciones ministeriales y de Secretaría de Educación.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

De acuerdo con los requerimientos legales vigentes, se distribuyen dentro del año lectivo las semanas que se deben trabajar y en ellas se organizan las actividades académicas, culturales y deportivas previstas. Se determinan las fechas de los periodos académicos y se incluyen los tiempos para las actividades de apoyo. Dentro del calendario se planean las entregas de informes a padres de familia.

Después de elaborado el calendario se presenta para aprobación del Consejo Directivo y se expide Acuerdo y Resolución Rectoral.

Se difunde y publica mediante la estrategia y medio que la institución defina.

### RESPONSABLE

Rector y equipo directivo.

Consejo Directivo.

Equipo directivo.

### EVIDENCIAS

Actas.

Acuerdo Consejo Directivo. Resolución rectoral.

Calendario escolar (agenda y programador)

## ACTIVIDAD 6: Realizar la asignación académica.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Plan de estudios.

Planta de cargos.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El Rector hace la asignación académica teniendo en cuenta el perfil, la idoneidad del docente, los requerimientos de ley sobre la asignación, el plan de estudios aprobado y el número de grupos. Además, asigna los responsables de las direcciones de grupo.

Los líderes de área se nombran de acuerdo con los criterios definidos por la institución.

El rector pasa a Secretaría general el informe de asignación académica para su registro oficial y posterior envío al núcleo

### RESPONSABLE

Rector.

Asignación académica.

### EVIDENCIAS

Resolución rectoral y notificación.

Asignación académica general y encargos.

## ACTIVIDAD 7: Elaborar horarios de clase

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Plan de estudios aprobado.

Asignación académica general.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Teniendo en cuenta la intensidad horaria establecida por el plan de estudios y la distribución de la carga académica por docente, se hace la elaboración de horarios tanto de cada docente como del grupo.

Se le entrega a cada docente su respectivo horario y se especifica el grupo, el aula y la hora que le corresponde servir.

En caso de requerir ajustes, el coordinador modifica el horario y lo entrega de nuevo al docente o al director de grupo.

## RESPONSABLE

Coordinador Académico.

## EVIDENCIAS

Horarios de grupos y docentes.

## ACTIVIDAD 8: Elaborar listados de grupos.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Listado de estudiantes matriculados y observador de estudiantes

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

En reunión con los directores de grupo y coordinadores, se elaboran las listas de los grupos, teniendo en cuenta el número de estudiantes y las características de la población.

Las listas se remiten a Secretaría académica para ser actualizadas y luego el coordinador o la secretaria académica hacen entrega oficial a cada docente.

Cuando se tiene que realizar algún tipo de cambio por novedad, la coordinación lo reporta a Secretaría académica para modificarlo en el sistema, imprimirlo y entregarlo debidamente actualizados a los docentes.

## RESPONSABLE

Coordinadores.

Secretaria académica.

## EVIDENCIAS

Listados de grupos.

### ACTIVIDAD 9: Asignar recursos (aulas, materiales).

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Inventario.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se entrega al docente responsable el aula con el inventario respectivo.

El docente verifica o crea las condiciones requeridas para ambientar el aula que conlleve a un adecuado aprendizaje.

Nota: De ser necesario otros espacios o materiales se hace el requerimiento respectivo al coordinador o encargado.

#### RESPONSABLE

Coordinadores.

Docente responsable.

#### EVIDENCIAS

Control de entrega de inventario.

### ACTIVIDAD 10: Realizar socialización de planes y proyectos.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Planes de área y proyectos.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El responsable de cada proyecto, con el apoyo del coordinador académico, socializa los proyectos de ley e institucionales en los espacios dispuestos para tal fin.

Así mismo, los líderes de área en reunión con su equipo, socializan los planes de área y las asignaturas que lo conforman de acuerdo con lo aprobado en el Consejo Académico, de tal manera que se asegure su debida comprensión para iniciar su ejecución.

## RESPONSABLE

Coordinador académico.

Líderes de área y responsables de proyectos.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones de áreas y proyectos.

## ACTIVIDAD 11: Realizar planeación de clases y proyectos.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Plan de área.

Proyectos.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

De acuerdo con el plan de área y el programa de asignatura, se realiza la planeación de las clases teniendo en cuenta: tema, objetivo, competencias por desarrollar, metodología de trabajo, tiempo estimado, actividades finales de comprobación o recuperación y materiales requeridos.

En el caso de los proyectos formativos se realiza la planeación de la actividad de acuerdo con el objetivo del proyecto, los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

## RESPONSABLE

Docentes

Líder del proyecto.

## EVIDENCIAS

Planeaciones o preparador de clases.

Planeación del proyecto.

## ACTIVIDAD 12: Revisar y aprobar planeaciones de clases y proyectos.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Planeaciones o preparador de clases.

Planeación del proyecto.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

El líder de área, con el docente o en reunión de área, revisa la propuesta de planeación y las actividades evaluativas a la luz del Modelo Pedagógico, el plan de asignatura y las características del grupo y se plantean las orientaciones para mejorarla y asegurar el logro de los objetivos de la clase.

Si es preciso se realizan los ajustes a la planeación.

El coordinador revisa la planeación de las actividades correspondientes con los proyectos en reunión con el responsable asignado en cada institución, teniendo en cuenta: el contenido, el tiempo y los objetivos del proyecto.

### RESPONSABLE

Líder de área.

Coordinador asignado.

### EVIDENCIAS

Planeaciones revisadas.

Planeación del proyecto revisado.

## ACTIVIDAD 13: Ejecutar clases y proyectos

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Planeaciones o preparador de clases.

Planeación del proyecto

Sistema Institucional de evaluación de estudiantes, SIEE.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se gestionan los recursos requeridos y se desarrolla la clase o actividad del proyecto y al final se deja evidencia del control de la clase y se anotan los comentarios o reflexiones pedagógicas en los registros establecidos para tal fin y que sirven de soporte para futuros mejoramientos.

Se ejecutan las actividades de evaluación y comprobación del aprendizaje, según lo contemplado en el sistema de evaluación institucional establecido en el PEI y se registran los resultados obtenidos en los formatos institucionales.

Las actividades realizadas en el marco de los proyectos se evalúan según los parámetros institucionales.

## RESPONSABLE

Docente.

## EVIDENCIAS

Planeaciones de clase y proyectos.

Diarios de campo o registros control de clases.

Registros de valoración.

## ACTIVIDAD 14: Realizar seguimiento a la implementación de los planes de área y proyectos de ley e institucionales.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Plan de asignatura.

Registro control de clases.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al finalizar cada periodo académico en reuniones de área se realiza el seguimiento y cada docente reporta los temas y unidades que ha ejecutado, fortalezas y aspectos por mejorar, además de los ajustes hechos. Esta información queda registrada en actas de reuniones.

El líder de área presenta, al finalizar cada período en el Consejo Académico, el informe sobre la ejecución de los programas de cada una de las asignaturas que conforman el área, señala las dificultades, fortalezas presentadas y sugerencias de mejora.

De igual manera, los encargados de los proyectos presentan informe de la ejecución de sus actividades ante el organismo competente bien sea Coordinación académica, Consejo académico o Comité de convivencia, según el caso, y señala las dificultades, fortalezas presentadas y sugerencias de mejora.

Cuando se encuentran diferencias en el tiempo de ejecución o se identifica la necesidad de cambios en los proyectos o planes de área, el Consejo académico o el organismo competente, determina los ajustes o acciones necesarias que deben realizarse para asegurar el desarrollo eficaz del currículo. Dichas adecuaciones se incorporan por el responsable en los proyectos, planes de área, el plan operativo o cronograma institucional.

## RESPONSABLE

Líder de área y docentes.

Coordinador académico.

Comité de convivencia o Consejo Académico.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones.

## ACTIVIDADES 15: Realizar seguimiento y ajuste al calendario escolar.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Calendario escolar y novedades.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

De acuerdo con el cronograma institucional el Consejo Directivo o Académico evalúa las actividades realizadas y se hacen los ajustes pertinentes.

Los ajustes del cronograma se comunican a los actores involucrados mediante el medio asignado para tal fin.



En caso de cambios o ajustes de los horarios, aulas, o asignación académica excepcionales, se notifican por parte del coordinador tanto al jefe del área como al docente y al grupo.

## RESPONSABLE

Consejo directivo o académico.

Coordinador Académico.

## EVIDENCIAS

Circulares informativas.

Cronograma actualizado.

## ACTIVIDAD 16: Realizar evaluación del currículo.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Registros de seguimiento: (actas de reuniones, diarios de campo, control ejecución de clases).

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al finalizar el año escolar se realiza la evaluación de cada área y los proyectos teniendo en cuenta:

- Los registros de reflexiones pedagógicas
- El resultado de control de ejecución de clases.
- Las estrategias metodológicas.
- La intensidad horaria asignada.
- El cumplimiento del programa o proyecto.
- Los resultados académicos del área.
- El impacto de las actividades de apoyo.

- Los recursos utilizados.
- Los resultados de la evaluación del docente.
- Logro de metas de áreas y proyectos.

El líder del área y de proyecto lleva su informe al Consejo Académico y plantean las mejoras para el nuevo año lectivo.

Finalmente, de manera general, se definen las modificaciones que deben considerarse para fortalecer el currículo y se determinan las acciones pertinentes para implementar al año siguiente.

## RESPONSABLE

Coordinador Académico y responsable del proyecto.

## EVIDENCIAS

Informe evaluación del área y de los proyectos.

Acta de Consejo Académico.

## **ACOMPañAMIENTO A ESTUDIANTES**

### ACTIVIDAD 1: Identificar características de los grupos y necesidades específicas de acompañamiento.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Observador del alumno o registro institucional equivalente.

Informe Director de grupo.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al inicio del año lectivo, una vez se han conformado los diferentes grupos, se hace una reunión con docentes, directores de grupo y coordinadores para realizar un análisis de las características de cada uno de ellos, de acuerdo con los informes del año anterior y los observadores o fichas acumulativas de los estudiantes, con la finalidad de identificar necesidades que deben ser atendidas.

Se establecen las estrategias generales para atender situaciones formativas o académicas que serán retomadas en el proyecto de dirección de grupo y se determinan los casos que requieren atención individual y responsable de la atención.

## RESPONSABLE

Coordinadores.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones.

## ACTIVIDAD 2: Establecer y realizar los acompañamientos.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Acta de reuniones.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

En reunión del director de grupo con el coordinador de convivencia o académico según el caso, se determina el tipo de atención requerida por el estudiante.

Cuando el estudiante puede ser atendido internamente se establecen las estrategias de atención, el responsable y los seguimientos a las mismas.

En aquellos casos que requieran atención de personal no vinculado a la institución se hace remisión al profesional respectivo.

El director de grupo formaliza los compromisos formativos, académicos o planes de mejoramiento con los estudiantes y lo da a conocer a los padres de familia a través de reunión.

## RESPONSABLE

Coordinadores.

Director de grupo.

## EVIDENCIAS

Acta de reuniones.

Remisión a profesionales externos.

Compromisos Formativo/ Planes de mejoramiento estudiantes. Registro observador del estudiante (Director de grupo).

### ACTIVIDAD 3: Realizar seguimiento formativo a estudiantes.

#### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Manual de Convivencia.

Compromisos formativos o planes de mejoramiento del estudiante.

#### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Seguimiento del alumno:

Cada docente, en su trabajo diario, acompaña el proceso formativo y cuando se presenten situaciones relevantes con alguno de los estudiantes, las registra en el observador, diario de proceso o cuaderno formativo; este registro debe hacerse firmar por el estudiante y, de ser necesario, darse a conocer y firmar del padre de familia en las reuniones programadas. Cuando se presentan dificultades mayores, se sigue el debido proceso establecido en el Manual de convivencia, haciendo énfasis en el diálogo, el análisis de la situación y la formulación de compromisos.

Según la temporalidad definida por la institución, el director de grupo hace seguimiento de los registros de los estudiantes para identificar situaciones que deben ser remitidas al Comité de convivencia. Se hace un acompañamiento de sus alumnos, en relación con el avance en la implementación de las estrategias o planes de mejoramiento personal.

Seguimiento de grupo:

Según los tiempos definidos por la institución, cada director elabora un informe escrito sobre el seguimiento del proceso formativo del grupo, teniendo en cuenta los informes de los docentes, los registros disciplinarios, avances en el plan de mejoramiento personal, reportes de profesionales externos y el cumplimiento de metas grupales.

Con este informe se reúne con el coordinador de convivencia y los docentes de su grado para hacer un análisis de los avances formativos del grupo, se identifican las situaciones que requieren intervención individual o colectiva y se definen las estrategias para atenderlas y los responsables de las mismas, igualmente se identifican los estudiantes y grupos que merezcan estímulos, según el Manual de convivencia, por su avance positivo en la configuración del perfil de estudiante.

## RESPONSABLE

Docente.

Directores de grupo.

Coordinador de Convivencia.

## EVIDENCIAS

Diarios de proceso, fichas de comportamientos. Observador del alumno, hoja de vida, registros disciplinarios.

Diarios de proceso, fichas de comportamientos.

Observador del alumno, hoja de vida, registros disciplinarios.

Informe de Grupo.

Acta de reuniones.

## ACTIVIDAD 4: Realizar seguimiento académico a estudiantes.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Resultados académicos por estudiantes.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

En la mitad de cada período o cuando la institución lo determine, se revisan los procesos académicos del alumnado hasta la fecha, se identifican los casos críticos de acuerdo con el número de asignaturas o áreas que el estudiante tiene en riesgo y se establecen las estrategias de acompañamiento para los alumnos.

Luego se cita a los padres de familia de estos estudiantes para comunicar los resultados de cómo va el proceso y acordar las acciones para trabajar en casa

Al finalizar cada período académico se reúnen las comisiones de Evaluación y Promoción o el Consejo académico para analizar los resultados de los estudiantes y de acuerdo con sus características y necesidades se plantean acciones especiales como asesorías, clases complementarias, talleres adicionales, actividades de refuerzo y de nivelación que constituyen el plan de apoyo.

Se define el cronograma de actividades del plan de apoyo, se asignan fechas y responsables.

El docente planifica las actividades de apoyo, las registra en los formatos establecidos.

Se hace seguimiento a la eficacia de las actividades de apoyo en las comisiones de evaluación cada período y en las reuniones de área.

## RESPONSABLE

Coordinadores.

Director de Grupo.

Rector y Coordinadores.

Docente.

## EVIDENCIAS

Actas de reuniones.

Diarios de proceso, fichas de comportamientos, observador del alumno, hoja de vida, registros disciplinarios,

Actas de reuniones.

Registro de actividades de apoyo.

Actas de reuniones.

## ACTIVIDAD 5: Organizar y entregar informes académicos.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Planillas de notas.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se hace revisión del ingreso de todas las valoraciones al sistema previo al cierre del sistema de cada institución y se le informa a los docentes para que hagan los ajustes pertinentes.

Después de la fecha de cierre se revisan nuevamente las planillas y se notifica a los asesores o líderes de área para gestionar los ajustes correspondientes.

Se imprimen los boletines y se entregan a los directores de grupo.

Se cita a los padres de familia para entregarles el boletín académico, además se registra su asistencia en el formato respectivo. Cuando los padres no asisten a la entrega de informes, el Director de grupo acuerda una nueva cita y, en caso de incumplimiento, se deja el registro debido (diario de procesos, fichas de comportamientos, observador del alumno, hoja de vida, entre otros).

## RESPONSABLE

Secretaría académica.

Directores de grupo.

## EVIDENCIAS

Boletines académicos.

Control de asistencia y reporte de no asistentes.

## ACTIVIDAD 6: Realizar evaluación formativa.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Información de cada grupo y registro de estudiantes.

### CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Cada semestre o como lo haya establecido la institución, se realiza una reunión con los docentes de cada grado, el director de grupo, coordinador y en lo posible el rector, para analizar los avances en el desarrollo formativo de cada estudiante de acuerdo con las competencias formativas fundamentadas en los valores y el perfil institucional. Esta evaluación puede contemplar la autoevaluación, la evaluación de un compañero y la del director de grupo o sus docentes.

En las instituciones que cuenten con personal profesional o especializado como psicólogos o sico-orientadores, se incluyen en el proceso.

El director de grupo consolida la información y elabora un informe descriptivo de cada estudiante, teniendo en cuenta logros, progresos, dificultades y las necesi-

dades de apoyos externos en los casos que se requieran. Y se da a conocer en las reuniones establecidas por la institución.

Al finalizar el año escolar el director de grupo diligencia la ficha acumulativa de cada estudiante, en ella se consignan las observaciones generales referentes a su proceso formativo. Adicionalmente, se revisan los compromisos existentes y se determina la continuidad o finalización de los mismos, así como la necesidad de establecer algunos nuevos. Se oficializan los nuevos compromisos con alumnos y padres de familia.

Antes de terminar el año lectivo, el Comité de convivencia, Comisión o Comité de formación se reúne para analizar los resultados generales de los indicadores formativos de la institución, teniendo en cuenta variables como: Sanciones aplicadas, estudiantes con perfil, estudiantes suspendidos, estudiantes con compromisos formativos, entre otros. Estos resultados serán la base para definir las modificaciones orientadas a fortalecer la perspectiva formativa del currículo del año siguiente.

## RESPONSABLE

Coordinador de convivencia.

Director de grupo.

## EVIDENCIAS

Acta de reunión.

Informes descriptivos del proceso formativo.

Ficha acumulativa.

Compromisos formativos.

Acta Comité de convivencia.

## ACTIVIDAD 7: Realizar promoción de estudiantes.

### REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Reporte de nota.



## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Al finalizar el último periodo académico, la Comisión de evaluación y promoción o el ente que le corresponda, determina los alumnos que se promueven, teniendo en cuenta los criterios definidos en SIEE.

El Consejo académico programa las nivelaciones y determina la forma de divulgarlas a los alumnos y padres de familia. Una vez realizadas se reúnen nuevamente para determinar los alumnos que se promueven de acuerdo con el SIEE.

Se planean y ejecutan las acciones de plan de apoyo y se elaboran las actas de promoción.

En reunión del director de grupo con los padres de familia de los alumnos, se informa sobre los resultados académicos de los estudiantes y los compromisos que adquieren y quienes quedan pendientes de la decisión de promoción.

Con los resultados finales del proceso académico se elabora el registro de valoración escolar.

## RESPONSABLE

Comisión de Evaluación y promoción o el Consejo académico.

Docente.

Director de grupo.

Secretaría académica.

## EVIDENCIAS

Actas de comisiones o del Consejo académico.

Informe final de valoración.

Registro escolar de valoración.

## ACTIVIDAD 8: Realizar graduación de estudiantes.

## REQUERIMIENTOS E INSUMOS

Requerimientos legales e institucionales.

## CÓMO Y CUÁNDO SE HACE

Se verifica que todos los alumnos que se van a graduar cumplan los requisitos establecidos en el Manual de convivencia y el SIEE.

Una vez verificados los requisitos, se realiza un acta general con todos los alumnos que se van a proclamar, respaldada con la firma del rector (a) y la Secretaria académica.

Se programa y ejecuta el evento según los requerimientos institucionales. Se realiza el acto de proclamación de bachilleres, entrega de diplomas y actas de graduación.

## RESPONSABLE

Secretaría académica.

Rectoría.

## EVIDENCIAS

Actas de graduación y diplomas.

## 2.6. CONCLUSIONES



- Las instituciones educativas deben garantizar la coherencia entre su filosofía, los valores asumidos, el perfil del egresado y las prácticas que se realizan día a día en su interior. Por ello, es importante que se creen espacios en los que se hagan los seguimientos y análisis para asegurarla.
- Es fundamental que las instituciones educativas tengan definidas las características del ser que desean formar y que esta concepción sea ampliamente compartida por los actores del proceso educativo; es preciso, además, que se articule con el perfil del docente y con sus procesos de desarrollo humano propiciado a través de las capacitaciones y reflexiones.
- Es menester que el acompañamiento y seguimiento a los estudiantes, en su dimensión humana, se encuentre formalizado en la institución, con estrategias o mecanismos que encuentre pertinentes, que diferencien características, capacidades, necesidades, intereses colectivos y particulares de los mismos, sin olvidar que todo estudiante es un ser único y debe ser atendido y comprendido por el maestro. Lo anterior

señala la relevancia que tiene el director de grupo como acompañante por excelencia del proceso formativo de los alumnos y la adecuada selección de los mismos en las instituciones educativas.

- Las creencias y valores institucionales educan en comunidad desde un proyecto común que crea disposiciones y actitudes para orientar las formas de pensar y de actuar y los elementos fundamentales de la cultura y la sociedad.
- Aprender a leer los signos de la realidad socio-política-económica del país y comprometerse gradualmente en la mejora de la sociedad como ciudadanos responsables para reconocer y respetar las identidades de los pueblos, su cultura y su diversidad.
- Un aspecto que favorece los resultados del proceso formativo es la estabilidad de las directivas y de los profesores por cuanto facilita el conocimiento a profundidad de las fortalezas y debilidades de cada estudiante.
- Las instituciones educativas deben dar prioridad a la formación permanente de los profesores muy especialmente en sus competencias humanas porque son fundamentales en el proceso formativo de niños y jóvenes.

## 2.7. GLOSARIO DE TÉRMINOS

### PEI:

Toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un PEI, que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley y las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (Decreto 1860 art 14).

La finalidad del PEI es definir el horizonte institucional a través de un instrumento de gestión de procesos formativos que dinamice lo establecido en la Ley General de Educación y demás normas reglamentarias, para ofrecerle a la comunidad un servicio de calidad. Su contenido, propio de la identidad de cada establecimiento, debe estar estructurado de acuerdo con las cuatro gestiones que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa-financiera y gestión de la comunidad.

Debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

## **MODELO PEDAGÓGICO INTEGRAL:**

Se refiere al estilo de enseñanza utilizado por cada institución, caracterizado por evidenciar el horizonte institucional y el perfil del estudiante, desde el hacer pedagógico, en cada una de las acciones que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje para que cada etapa del proceso formativo se vea fortalecida por la profundización en todas las dimensiones del ser: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, estética, corporal, comunicativa y social.

El Modelo Pedagógico Institucional da cuenta del tipo de persona, de sociedad, de cultura, del modelo de convivencia, que compromete la institución y en cualquiera de ellos la posición de la institución educativa frente a los conceptos como conocimiento, saberes, pedagogía, didáctica, metodología, ciencia, técnica, tecnología, evaluación, aprendizaje, roles, relaciones, etc. Los conceptos del modelo o su marco teórico: principios filosóficos, epistemológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, axiológicos, éticos y religiosos, explicitan el enfoque y las corrientes que lo iluminan, sirven de fundamento para todos los componentes del PEI.

## **APRENDIZAJE:**

Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición o modificación de conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes a través del estudio, la enseñanza, la experiencia, la instrucción, el razonamiento, la observación, la reflexión y la interacción. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas con este concepto.

## **CURRÍCULO:**

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen en la formación integral y en la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluidos los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI (Ley 115, artículo 76).

## **COMPONENTE ACADÉMICO:**

Es el que da respuesta a los Lineamientos curriculares y al logro de los Estándares emanados por el Ministerio de Educación Nacional y al perfil del estudiante definido por cada institución. De esta manera, vincula el aprendizaje de conceptos y procesos propios de las ciencias, de las artes, de la técnica y de todo lo referente a la cultura que ha atesorado la humanidad en su devenir histórico, hasta el presente.

## COMPONENTE FORMATIVO:

Hace referencia a los planes, programas, proyectos y acciones que tienen como finalidad promover el desarrollo de las competencias humanas y el logro del perfil del egresado.

## PERFIL:

Son las competencias, valores y actitudes manifiestas por los estudiantes de una institución, en coherencia con su horizonte institucional y el tipo de hombre que desea formar.

## BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:

Conjunto de experiencias sistematizadas que han tenido un impacto positivo en la comunidad educativa, y que pueden servir de referente a otras instituciones. Son aprendizajes significativos que reflejan el conocimiento organizacional y constituyen el elemento diferenciador de la misma.

## LÍDER DE ÁREA:

Es el designado por el rector, o elegido por el colectivo docente, para representar un área del conocimiento ante el Consejo académico y otros comités.

## REFERENCIAS



- Campo, R. y Restrepo, M. (2005). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morin, E. (2005). *El Pensamiento complejo*. Argentina: Antropos.
- Pérez, T., Et al. (2000). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rossi, Á. (2000). *Educación es difícil, posible y bello*. Argentina: Antropos.
- Campo, R. y Restrepo, M. (2005). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morin, E. (2005). *El Pensamiento complejo*. Argentina: Antropos.
- Pérez, T. et al. (s.f.). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rossi, Á. (2000). *Educación es difícil, posible y bello*. Argentina: Antropos.

## 3. HACIA UNA CULTURA DEL CUIDADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN<sup>10</sup>

- NODO DE MEJORAMIENTO RED DE GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE MEDELLIN

«La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón».

(Howard G. Hendricks)

### 3.1. PRESENTACIÓN

Las realidades sociales y culturales de los diferentes contextos contemporáneos, dejan leer claramente que pensar y educar en la cultura del cuidado de sí, del otro, del medio ambiente, de la cultura y de lo público, tendría que ser un imperativo humano que materialice la vida misma como parte fundamental de la cotidianidad.

Para el nodo de mejoramiento de la Red de gestión y calidad educativa de la ciudad de Medellín, la cultura del cuidado cobra sentido en sí misma, ante la imperiosa necesidad que tienen las instituciones educativas de profundizar más en su reflexión e instauración, no solo desde el ámbito macro sino y, sobre todo, desde el individual, en docentes, estudiantes y directivos, para determinar puntos de acción que solidifiquen las bases para la proyección de un trabajo formativo, focalizado en términos de promover una mejor posibilidad de vida en la familia y en la ciudad.

<sup>10</sup> Gabriela Elena Restrepo Londoño- Normal Nacional de Medellín; Rocío Elena Cadavid Fernández- Escuela Empresarial de Educación; Héctor Alonso Ruiz Henao - Escuela Empresarial de Educación; Katherine Urán Ramírez - Escuela Normal Superior Antioqueña; Alba Lucía Vahos Echeverri - Institución Educativa San Nicolás; Johanna Isabel Medina Duque- Colegio Compañía de María la Enseñanza; Piedad Bustamante Sánchez- Colegio Compañía de María La Enseñanza; Diana Gil Salas- Colegio San José de las Vegas; Alba Ligia Ramírez Ossa- Colegio Palermo de San José; María Eugenia Palacio Ramírez - Colegio Jesús María; María Victoria Restrepo Yepes- Instituto Musical Diego Echavarría; Myriam Montes Tamayo- Colegio Montessori; Jesús Ángel Castro Cárdenas- Colegio Montessori; Gloria Marleny Ramírez Gómez- Colegio Montessori; Adriana Patricia Arcila Rojas- Proantioquia. Medellín, 2014.

En esta perspectiva, cualquier planteamiento sobre la cultura de la ética del cuidado debería tener en cuenta, en el escenario formativo, las acciones e interacciones entre: familia, escuela e instituciones sociales, en tanto que entre todas existen y se entretajan vínculos y visiones sobre cómo vivir y convivir, de tal manera que los hechos que resultan de esos vínculos no están fijados en una sola dirección y, sobre todo, no tienen un cumplimiento necesario, en el sentido de que sean impuestos, sino que, por el contrario, deben convertirse en “cultura del cuidado”.

En este sentido, pensar la cultura del cuidado desde lo educativo da fundamento al trabajo formativo con claros principios morales y éticos, que son iguales para todos, independientemente de las circunstancias, las ocasiones y los problemas específicos que el devenir trae consigo, como pruebas constantes que se nos ponen de frente para verificar los valores que fundamentan una vida en sociedad que bien merece seguir siendo vivida.

## 3.2. LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA OPORTUNIDAD PARA CONSTRUIR CIUDAD DESDE EL SER

Delors (1995) en su informe para la Unesco “La educación encierra un tesoro”, define cuatro pilares de aprendizaje que permiten lograr los objetivos y propósitos que la educación se ha planteado y que podrían ser el fundamento que ayude a una persona a cuidarse y cuidar a otros:

- Aprender a conocer: para apropiarse del saber y aplicarlo en la vida diaria.
- Aprender a hacer: para desarrollar competencias que le permitan hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo en el marco de las distintas experiencias sociales.
- Aprender a vivir juntos: facilitar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia; aprender a vivir y a convivir consigo mismo, con el otro y con lo otro.
- Aprender a ser: para propender por la propia personalidad, la capacidad de juicio y la responsabilidad personal.

Si estos aprendizajes marcan el rumbo de la educación y de las convicciones de la sociedad, las nuevas generaciones formadas, según ellos, serán personas responsables de su ser, con conciencia del impacto de sus acciones y decisiones en el otro y en su entorno; solidarios, compasivos, respetuosos y con capacidad de reconocer y amar al otro; en síntesis, personas con actitudes de corresponsabilidad en la construcción de una sociedad consciente de la necesidad de cuidar y cuidarse.

Esta visión de la formación para una sociedad más armónica, equitativa, justa y con capacidad para sobrevivir, se precisa como una urgente respuesta a las problemáticas que hoy ponen en riesgo la sostenibilidad de la especie y del planeta. Como efecto de los sistemas económicos y políticos propios de la época, ha sobrevenido una creciente deshumanización del individuo, un olvido del otro ante el imperio del egoísmo y del egocentrismo que busca las satisfacciones personales aun a costa del bienestar de los demás y de la conservación del medio. Este individualismo ha llevado a considerar “el otro” como medio para alcanzar los propios fines y ha acelerado la pérdida de la visión trascendental del ser y se acompaña de un consumismo depredador que pone en riesgo la sostenibilidad del medio ambiente y agota las posibilidades de los individuos, lo que trae como consecuencias la pobreza, el desequilibrio social y, con ello, la violencia.

El desarrollo tecnológico con todos sus efectos positivos en la aceleración de procesos y actividades, el acercamiento geográfico, la comunicación global y la interdependencia entre todos, de manera paralela, ha creado una creciente afectación en el relacionamiento de los seres humanos y en sus interacciones afectivas, con el consecuente impacto en la despersonalización.

Las consecuencias de estas realidades se ven reflejadas en las tensiones, incertidumbres, contradicciones y amenazas que cotidianamente se viven en los múltiples contextos. Todo ello clama por una sociedad diferente que apunte a la sostenibilidad de la especie; entendiéndola en su dimensión espiritual, afectiva, cultural, social y en su interdependencia con el medio ambiente. Por ello, es urgente repensar la educación que ofrecemos, de tal forma que a través de ella se desarrollen y aseguren las actitudes, valores y competencias que la harán posible y se asumen las implicaciones pedagógicas que han de ser tenidas en cuenta para determinar la esencia de la formación que se espera ofrecer. La tarea de la educación se concibe con seguridad, certeza y esperanza.

Es deber de los dirigentes y líderes sociales, incluidas las directivas y maestros, definir y propiciar los planes, programas y estrategias de desarrollo que viabilicen la formación de las personas, de acuerdo con las características de la sociedad que soñamos. Es necesario recurrir a otros paradigmas educativos que formen personas con otras actitudes y modos de estar en el mundo, con los otros, con la naturaleza. Como lo plantea Morin, citado por Comins (2009), “los problemas actuales y las grandes decisiones de la educación ya no son de naturaleza cuantitativa y programática, sino de naturaleza cualitativa y paradigmática” (s.p.).

Todas estas realidades plantean la exigencia de educar con un nuevo concepto de deberes ciudadanos; centrar la educación en lo que le es propio: la humanización del ser humano, tocar sus raíces para que se prioricen las actitudes y los valores de la solidaridad, la compasión, la empatía, la sociabilidad y la convivencia. Nos corresponde reinventar la educación para que su esencia sea la potenciación de la integralidad de la persona, quien debe ser formada de tal manera que pueda relacionarse de un modo diferente con el mundo, con los otros, consigo mismo, con la tierra. De esta manera



participará en la sociedad con una visión de corresponsabilidad que trascienda sus intereses personales y abandone los esquemas egocéntricos que dominan hoy y por una construcción paulatina y firme del “nosotros”.

Avanzar en esta dirección requiere replantear los propósitos de la educación y se parte del perfil de la persona que queremos para la sociedad que soñamos. La respuesta no puede limitarse a añadir programas aislados a las múltiples obligaciones que se tienen en la escuela. La respuesta a esta necesidad es más profunda, implica una nueva cultura en la que se privilegie la interiorización de los valores universales como base de todos los logros y aprendizajes de los estudiantes... ¡Es la priorización del ser humano!

En este aspecto es que emerge la ética de la cultura del cuidado como alternativa para lograr una evidente transformación social para que las actitudes y comportamientos hablen de la comprensión y tolerancia de la naturaleza humana. Por medio de ella, se podrá formar a los niños y jóvenes de hoy para que sean dueños y soberanos de sus vidas, que se ocupen de las decisiones, pensamientos y comportamientos y hagan uso reflexivo de la libertad y responsabilidad que les acompaña. El cuidado, como rector de los comportamientos humanos, abrirá las posibilidades para que efectivamente el conocimiento, la tecnología, la producción y todos los avances sociales y económicos se efectúen con el único propósito que los justifica y dignifica: crear mejores condiciones de vida y convivencia para todos los seres humanos. La opción para la sobrevivencia es la promoción del cuidado mutuo, como lo expresa Toro (2012), “aprendemos a cuidar o pereceremos”.

### 3.3. CONCEPCIÓN DE LA CULTURA DEL CUIDADO DENTRO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

#### 3.3.1. EL CUIDADO...UNA MIRADA A SU SIGNIFICADO

El cuidado ha dejado su huella en cada partícula, en cada dimensión y en cada recoveco del ser humano. Sin cuidado, el ser humano se volvería inhumano. El cuidado hace que surja un ser humano complejo, sensible, solidario, amable y conectado con todo y con todos en el universo. (Boff, 2002, pp.156-157)

De acuerdo con el diccionario de María Moliner (2013), el término cuidar viene del latín *cuidar* y éste del término *cogitatus*: reflexión, pensamiento, interés reflexivo que uno pone en algo. A su vez el verbo *cogitare* tiene dos componentes, *co* (visión conjunta o global) y *agitare* (poner en movimiento, agitar, darle vuelta a las cosas), término que contempla la raíz *agere* (llevar adelante, hacer avanzar, mover, tratar, actuar).

De aquí que el término “cuidar” pueda asumirse desde una riqueza de perspectivas que en suma convergen en pensar o discurrir para algo, dedicar atención e interés a una cosa, atender u ocuparse de algo. De la misma manera la apropiación social del término “cuidar” ha ido ampliando su significado hasta asociarse con un campo de acciones relacionadas como: abrigar, acuciar, procurar por, proteger, proveer a, estar al tanto, velar, atender, considerar, confiar, cumplir, proteger.

Por su parte, el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2013) expresa que cuando hablamos de cuidado nos estamos refiriendo a la “acción de cuidar”, es decir, es un sustantivo que se vuelve activo y que implica, entre otros aspectos, también en infinitivo, preservar, guardar, conservar, asistir. Este vocablo también hace referencia a ayudar a la otra persona y así mismo, a la protección frente a diferentes acontecimientos, que pudieran dañar o alterar un estado de bienestar o de equilibrio o vulnerar su emocionalidad en cualquier sentido. El cuidado también convoca a la precaución como modo de actuar de una persona que pone atención para que algo salga bien o a la inquietud, recelo o temor que se siente porque ocurra o haya ocurrido algo malo.

En el campo filosófico, autores como Michel Foucault lo asimilan desde el plano del sujeto, en el sentido de cómo puede conducirse y apoyar a otros en este cometido, pero para poder hacerlo, el individuo debe ser consciente de su libertad. Los griegos, en efecto, lo ubicaban desde el ethos, es decir, la manera de ser y de conducirse. Es un cierto modo de ser del sujeto y una determinada manera de comportarse que resultaba perceptible a los demás. El ethos de alguien se expresaba a través de su forma de vestir, de su aspecto, de su forma de andar, a través de la calma con la que se enfrentaba a cualquier suceso, entre otras facetas. En esto consistía para ellos la forma concreta de la libertad y del cuidado de ellos mismos que podía reflejarse en otros. Es así como problematizaban su libertad. “El que tiene un ethos noble, un ethos que puede ser admirado y citado como ejemplo, es alguien que practica el cuidado desde la libertad”.

Pero para que esta práctica de la libertad adopte la forma de un ethos que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, es necesario todo un trabajo de uno, sobre sí mismo, un cuidado sobre sí mismo. Por este motivo, el cuidado de sí, el de los otros, es ético en sí mismo porque implica pensar que las relaciones con los otros pueden ser complejas, fáciles o diferentes, pero éste no es el problema, el asunto radica en la manera como las tramitamos, como las comprendemos, como las comunicamos que, por supuesto, según el cuidado de sí que tenga la persona, será de una manera o de otra -positiva o negativa (Abascal, 1994).

Este cuidado es también una manera de ocuparse de los otros. Y es por ello que es importante pensarnos y formarnos como seres humanos cuidadosos y libres, ya que esta condición asume la conducción de uno mismo y de otros y desarrolla el arte de gobernar. Puesto que el ethos implica también una relación con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee, en alguien capaz de ocupar y de ocuparse de la comunidad, de tener buenas relaciones interindividuales. De este modo, las

relaciones con los demás están presentes en el cuidado de sí puesto que uno de sus objetivos es el bien de los otros. Además, el cuidado de sí implica una relación con el otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro, de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que sea legítimo y veraz ante los ojos de quien lo referencia, escucha o ve.

Sócrates, por ejemplo, como parte de su mayéutica, tomaba como pregunta a muchos de sus discípulos: ¿Te ocupas de ti mismo? Según él, era parte de su misión, la misma que no abandonó nunca, ni siquiera en el momento en que fue amenazado de muerte. Y es, sin duda, la persona que se preocupa del cuidado de los otros quien adopta la posición de la pregunta permanente por sí mismo y por los demás.

Este postulado se traduce para la filosofía, no sólo socrática sino también foucaultiana, en la idea del amor de sí mismo, en tanto que “el que cuida de sí hasta el punto de saber exactamente cuáles son sus deberes” en todas las labores que desempeña, será también capaz de mantener la relación debida y el debido cuidado de los otros, sí equivale al menos a una preocupación acerca de lo que será beneficioso para ellos.

Con todo lo que se ha dicho hasta aquí, se enfatiza que el concepto del cuidado de sí mismo y de los otros, se apoya en un proceso reflexivo y como resultado, la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, sobre la base de elementos como: autopercepción, auto-observación, memoria autobiográfica, autoestima, auto-aceptación. En este proceso no puede crearse autoestima sin el autoco-nocimiento. De ahí su importancia para el desarrollo personal, la sana convivencia y el compromiso social.

### 3.3.2. LA CULTURA DEL CUIDADO... UNA POSIBILIDAD DE EDUCAR

“Una sociedad descuidada e insensible reproduce una escuela que sólo presta atención a lo académico. Necesitamos una sociedad con una nueva cultura del cuidado y por tanto otra escuela más holística e integral, más atenta al cuidado mutuo como espacio privilegiado de producción del “nosotros” que necesitan los procesos de humanización”.

(Julio Rogero Anaya)

Educación en la cultura del cuidado es dimensionar al ser humano desde su relación consigo mismo, con los demás, con el medio ambiente, con la cultura y con lo público. Por lo tanto, educar en el cuidado, corresponde a una concepción de integralidad humana, en la cual cada uno se asume en interdependencia con los demás y se comprende como parte de un todo que afecta y por el que es afectado, en la búsqueda de la supervivencia y de mejores condiciones de vida que aseguren su permanencia, felicidad

y la de las nuevas generaciones. El ejercicio de la cultura del cuidado es el ejercicio de la responsabilidad humana que, como especie de orden superior, tiene la capacidad para identificar los errores y daños del pasado, plantea nuevas formas de actuar para regenerarlos y prevenirlos.

Si bien es cierto que la escuela, desde sus orígenes, ha ejercido la función de cuidadora, en tanto ha posibilitado que cada individuo se desarrolle en diferentes ámbitos y se apersona de su cuidado, en su tarea, no ha trascendido a enseñar el cuidado de los otros. Ha enseñado a cuidarse pero no a cuidar y se queda en el plano de lo individual sin trascender a lo colectivo.

La tarea educativa alrededor del cuidado de sí en una perspectiva ética, como bien lo enuncia Carlos Skliar en la Pedagogías de las diferencias, es la de percibir las posibilidades. La preocupación educativa es mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para reconocer su fuerza, porque de ahí extrae la potencia de una vida digna: "percibir la fuerza del otro es la tarea educativa más importante, porque al hacerlo nuestra relación, que es educativa, posibilita confianza, reconocimiento de sí e ímpetu para activar la vida y la dignidad".

En este sentido, la educación, como proceso social, no es un ente neutral que recoge elementos culturales y los transmite. Este asunto debe pasar por un filtro o mirada crítica, puesto que es a través de ella desde donde se analiza, debate, comprende y reorganiza la razón misma de la institución educativa en su generalidad: educar integralmente.

Desde esta mirada, dañar objetos, agredir a un compañero, dominar o controlar a otro, son situaciones violentas que obstaculizan el desarrollo de las dimensiones de la persona; como el origen de estos comportamientos procede bien sea del ambiente familiar o social, la tarea educativa debe focalizarse en trabajar el concepto de libertad como la facultad que desarrolla la persona para actuar dentro de un entorno, cumplir normas y asumir con responsabilidad las consecuencias. Asimilar en la cotidianidad esta definición, permitirá establecer la autonomía para que cada persona sea dueña y soberana de su vida, a través de las relaciones y la interacción que se da en los grupos sociales. En esta interacción de las relaciones, el proceso de comunicación, como factor protagónico, permite el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias que van moldeando en la persona una manera de actuar y asumir el reto de vivir para sí y con otros.

Lo anterior implica diseñar proyectos educativos humanizadores y personalizantes en los que, a través de ambientes y buenas pedagogías, se fomente una educación para la vida y la convivencia, se cuide y se promueve a cada persona, para prepararla y dotarla de las competencias para participar en la sociedad de la que hace parte de manera individual y colectiva. La escuela y el aula son sitios privilegiados para la formación de relaciones de cuidado. Son espacios de formación en los que los niños aprenden e incorporan nuevas estrategias y habilidades para relacionarse con ellos mismos y con otros. La institución educativa puede favorecer estas relaciones porque ofrece espacios

estimulantes para los niños para que tengan múltiples posibilidades de explorar y enfrentar sus retos. Estos retos deben ser exigentes para facilitar el máximo de sus habilidades y aprovechar la interacción con los demás. En general, un aula que enfatice en el contexto social y en la interacción entre estudiantes propicia procesos de colaboración que pueden servir de andamiaje para que los estudiantes se desempeñen en su zona de desarrollo próximo.

Ahora bien, se requiere de un adulto que oriente y permita que los niños se enfrenten solos a las situaciones de su vida cotidiana, pero también debe estar atento a responder pronta y efectivamente en caso de que el niño solicite ayuda. Estas prácticas promueven el desarrollo de la autonomía en los niños ya que establecen un balance entre la cercanía y la actividad de exploración (Bretherton, 1990). De otra parte, los hallazgos investigativos sobre la influencia del tipo de relaciones afectivas establecidas en edad temprana resaltan la importancia de atender las relaciones de cuidado desde los primeros años. Noddings (2009) afirma que la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades pues, de esta manera, podrán llegar a ser personas que se cuiden y cuiden a los demás.

### 3.3.3. UNA RUTA PARA AVANZAR EN LA CULTURA DEL CUIDADO

Avanzar en la ruta de la ética de la cultura del cuidado es fortalecer el camino de la formación integral. De acuerdo con Figueroa (2013), son varias las aproximaciones que van asegurando y acompañando los logros en esta dirección:

- Definir con claridad el lugar de la formación moral en el marco del proyecto educativo de la institución.
- Analizar ideas y prácticas vigentes asociadas con la educación moral ofrecida por la institución.
- Garantizar condiciones favorables para la construcción de vínculos reales dentro de la comunidad educativa.
- Promover las condiciones para un diálogo abierto, crítico y respetuoso entre las diversas instancias institucionales.
- Identificar y analizar las buenas prácticas de cuidado que ya se tienen.
- Identificar y analizar las realidades con las que los integrantes de la comunidad educativa expresan necesidad de ser mejor cuidados.

- Hacer que la construcción de relaciones positivas entre profesores y estudiantes sea una prioridad.
- Asumir institucionalmente políticas de cuidado del medio ambiente.
- Examinar las políticas de inclusión educativa implementadas y diseñar estrategias.
- Monitorear regularmente el clima escolar del colegio y el desarrollo de los planes de acción para fortalecerlo.
- Evitar definir jerarquías entre programas académicos y animar la participación estudiantil en actividades extra-académicas.
- Promover y apoyar las instancias de participación estudiantil.
- Asumir el reto de explorar el conocimiento con los estudiantes y de enseñar a partir de aquello que los estudiantes desean aprender.
- Explorar posibilidades de planeación cooperativa con los estudiantes.
- Integrar contenidos y experiencias de los planes de área con los aprendizajes sobre: el cuidado de uno mismo, de los otros, de la vida no humana, de las ideas y de los recursos materiales.
- Promover el trabajo cooperativo entre los estudiantes para desarrollar hábitos de trabajo cooperativo entre pares.
- Usar estrategias disciplinarias que no sean únicamente de carácter punitivo y que apunten al desarrollo de la autonomía moral.
- Tratar libremente con los estudiantes preguntas y temas existenciales.
- Enseñarle a los estudiantes que el cuidado implica competencia.
- Establecer cercanía y estrategias de apoyo mutuo con los padres de familia.
- Identificar las estrategias personales que resultan más eficaces para acercarse, conocer y acompañar a sus estudiantes.

### 3.3.4. EJES DE LA CULTURA DEL CUIDADO

El trabajo intencionado hacia una cultura del cuidado desde el espacio escolar implica el desarrollo de un proyecto formativo que produzca conciencia desde los miembros de la escuela hacia la comunidad, en aspectos relevantes como:

- Establecer espacios de convivencia en los que cada sujeto reconozca el valor esencial de la vida y su manifestación a través del respeto hacia sí mismo, hacia los demás y la responsabilidad ética ante sus propias acciones.
- Fortalecer las relaciones intersubjetivas basadas en la vivencia de la libertad, la responsabilidad y la solidaridad.
- Prever, prevenir y controlar las acciones humanas que ponen en riesgo su continuidad como especie y la de su entorno.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje que dinamicen la apertura hacia el cambio y la creatividad en el desarrollo de soluciones para el uso y aprovechamiento de los bienes públicos desde una perspectiva de equidad y sostenibilidad.
- La valoración de la cultura entendida desde las construcciones históricas que ha hecho el hombre con el conocimiento, el arte, la cultura y la posibilidad de acrecentarlas y difundirlas como un patrimonio que le pertenece a todos los seres humanos.

Estos elementos interdependientes dan identidad a una práctica educativa transformadora, que, por centrarse en la ética del cuidado toma como ejes la relación consigo mismo, con los demás, con el medio ambiente, con la cultura y con lo público.

## 3.4. EL CUIDADO DE SÍ MISMO

El cuidado de sí mismo es la condición esencial para posibilitar que un individuo desarrolle actitudes de respeto, empatía y compromiso con otros y con lo otro. Por ello, la educación en la ética de la cultura del cuidado, inexorablemente, tiene que fundamentarse en inculcar en el estudiante un compromiso consigo mismo, entendido éste en toda la integralidad y complejidad de la naturaleza humana.

Lo anterior plantea una mirada antropológica y filosófica de la educación, entendiendo que su objetivo más importante es el desarrollo integral del ser, al promover actitudes y competencias en cada individuo para que se conozca, se acepte y valore. Debe aprender a ocuparse de sí mismo como una actitud de vida que le permite enfrentarla con un

sentido de mayor plenitud. De esta forma, consciente de sus potenciales, buscará la realización personal a través de su propia transformación en un proceso continuo y sin fin.

Red de gestión  
y calidad educativa  
del Municipio  
de Medellín.  
  
Nodo de  
Mejoramiento  
de la Gestión  
Educativa

Si, como afirma Foucault, el cuidado de sí implica tanto el autoconocimiento como el conocimiento de valores, reglas y principios que conforman el marco ético que regirá las actuaciones y relaciones de cada individuo, es urgente que la educación replantee sus objetivos y conciba este aprendizaje como la piedra angular, el andamiaje que soportará el desarrollo de cada persona. No es posible pretender formar personas que amen a otros, que sean capaces de manifestar actitudes de empatía, compasión, compromiso con grupos, si no han logrado amarse a sí mismos.

Sin embargo, este aprendizaje que está marcado por el individualismo, requiere de la relación con otros para poder alcanzarse. De hecho, está ampliamente supeditado a las relaciones familiares y, posteriormente, son las relaciones profesor-estu-

dante las que avivan, orientan y enriquecen las incipientes disposiciones, gracias a las experiencias y reflexiones que intencionalmente promueven el autoconocimiento, la comprensión de nuestra integralidad en la interacción de la dimensión corporal, espiritual, afectivo-sexual, relacional, intelectual. En esta vía, el cuidado de sí mismo se constituye en un arte de vivir para todos y a lo largo de la vida, es un modo de prepararse para la realización completa de la vida.

Dada su amplia contingencia, el cuidado de sí mismo se desglosa en varias dimensiones:

#### 3.4.1. Dimensión corporal

Implica el conocimiento y valoración del propio cuerpo, que se traduce en un profundo aprecio y respeto por la vida. Gracias a ello, la persona genera actitudes de auto cuidado para proteger su salud mental y física; protección que se irradia a toda la naturaleza como consecuencia de la valoración de la vida en sus múltiples manifestaciones y del reconocimiento de la interdependencia que nos asiste como seres vivos.

Si bien pudiera pensarse que desde el currículo existen asignaturas y temáticas que posibilitan el conocimiento del propio cuerpo y de otros organismos, no puede ase-



gurarse que el hilo conductor, el eje que los ilumina y da significado a los contenidos enseñados, sea precisamente lo fundamental: respetar y valorar la vida.

Aquí hay una gran tarea por fortalecer: enseñarle a los niños y niñas a autoconocer su ser interior, tomar conciencia de sus emociones, de las reacciones que suscitan y el efecto que tienen en los demás. La cultura occidental ha sido ajena a la reflexión sobre sí mismo, aspecto que conlleva la autoconciencia y la posibilidad de establecer el equilibrio y la armonía interior.

Es por ello que, desde los primeros años de escolaridad, en las instituciones educativas es necesario:

- Ejercitar a los estudiantes en el silencio reflexivo, pensar en sí mismos y sobre sí mismos.
- Realizar actividades orientadas a tomar conciencia de su cuerpo y al manejo de las tensiones. La práctica de la relajación es muy efectiva, toma unos minutos y dispone a los estudiantes para las diferentes tareas.
- Realizar actividades que incrementen la autoestima, unidas a una estrategia pedagógica que resalte las fortalezas de cada estudiante basados en el refuerzo positivo.
- Enseñarles a conocer y valorar su cuerpo, a cuidar su salud, su alimentación y su estado físico.

### 3.4.2. Dimensión espiritual

Una educación integral abarca todas las dimensiones de la persona. Por ello, la dimensión espiritual, como componente central constitutivo, debe ser educada en su sentido más profundo, es decir, ayudar en su reconocimiento y expresión, desde la interioridad del Ser. No se trata tanto de instruir, sino de acompañar y de propiciar espacios para que cada persona descubra su esencia interior. Esto implica crear espacios que permitan silenciarse. En este sentido, hablar de espiritualidad equivale a hablar de interioridad. No es pensable una espiritualidad sin interioridad.

La interioridad es condición para ser persona, para avanzar en nuestra propia humanización hacia una vida plena. Una persona con poco cultivo de su interioridad desarrolla poco su sentido de sí. Tener cuidado explícito de la interioridad tiene que ver con el devenir sano de las personas, con ser nosotros mismos y con la felicidad.

En la escuela es urgente integrar el cuidado de la dimensión interior. Este cuidado se debe hacer desde la vivencia propia, dirigida a los estudiantes y a los educadores para

crear espacios que integren e inviten a la interioridad, al silencio, al autoconocimiento. Para ello, los caminos pueden ser múltiples y diversos: ejercicios de expresión corporal, danza, prácticas de relajación, el silencio, el canto, la oración, la meditación, la elaboración de mándalas, entre otros. Esto facilita la experiencia gozosa que da el descubrimiento del misterio de lo trascendente en el propio corazón y en el corazón de la vida.

El cuidado de la interioridad permite otras formas de acceso a lo que nos rodea. En vez de una mirada depredadora, nos enseña a relacionarnos con el entorno de manera más humana. Se trata de transformar la mirada. Pasar de conquistar a recibir con gratitud, de exigir a acoger. La paradoja de nuestra sociedad es que nunca habíamos tenido tantas cosas y nunca habíamos estado tan insatisfechos. La interioridad abre una distancia entre el deseo y la satisfacción, lo que permite pasar del consumo compulsivo al goce sereno y agradecido de cada momento. Aquí adquiere todo su sentido: «No el mucho saber (o consumir) sacia y satisface el alma, sino el sentir y gustar internamente de cada cosa, tener menos para tenerse más». Este tenerse más posibilita otra cualidad de los sentidos, devela una dimensión más contemplativa que a la vez nos hace menos compulsivos y más austeros porque cantidad y calidad del goce son inversamente proporcionales.

La interioridad también abre un espacio en las relaciones humanas, de manera que permite el respeto de la radical alteridad. Captamos la profundidad de los demás en proporción de nuestra profundidad.

El cultivo de la interioridad incide también en nuestra manera de estar en el mundo. Ante las diversas situaciones, permite discernirlas, no desde el autocentramiento sino desde un horizonte mayor.

La interioridad no se opone a la exterioridad, sino a la superficialidad. La exterioridad, en cambio, es su indispensable complemento, su campo y criterio de verificación. En la medida en que la interioridad se libera de las exigencias egocéntricas, posibilita maneras más libres y liberadoras de estar en el mundo. El trabajo sobre la interioridad tiene consecuencias directas sobre la solidaridad y la justicia en tanto que desactiva las pulsiones que nos lanzan los unos sobre los otros y nos ciegan.

Son diferentes las ideas que provienen de nuestras reacciones inmediatas de aquellas que recibimos en estado de quietud y de distanciamiento. La interioridad permite darnos cuenta de que antes de violentar el mundo para adaptarlo a nuestra visión, formamos parte de él. Más allá de la estrategia egocentrada de la supervivencia o de la ambición, descubrimos que formamos parte de una totalidad mayor en la que se inscriben nuestros aportes. En esta instancia la razón interiorizada descubre que hay otras dimensiones cognitivas.

La interioridad necesita de un tiempo, de un espacio y de unos soportes (corporeidad, palabras, textos, imágenes y gestos) para crecer. Se hace difícil iniciar una experiencia

espiritual sin ningún tipo de educación del silencio, sin un cierto conocimiento de la caridad, sin la capacidad de entrar dentro de uno mismo.

En esta perspectiva urge que se introduzca un tiempo diario de silencio en las escuelas, si pudiera ser al inicio y también al final de cada día, desde primaria hasta bachillerato, de manera que las nuevas generaciones puedan incorporar este gusto y hábito, como una plácida búsqueda que los acompañe por siempre. Éste es uno de los aprendizajes más valiosos que pueden recibir, en tanto que fortalece un andamiaje personal de Ser y al tiempo sostiene a todos los demás, desde la base de un reconocimiento en humanidad.

### 3.4.3. Dimensión afectivo-sexual

El núcleo familiar o cercano a la primera infancia es el punto de partida para concentrar la atención en el desarrollo del concepto del autocuidado y, por ende, la introyección de las acciones consecuentes del mismo, en el ámbito de la sexualidad como una construcción necesaria, que requiere de la seguridad del crecimiento del ser humano en un ambiente que favorezca la autoestima. Es al lado del adulto donde el menor debe encontrar el apoyo para construir sus propias concepciones, de tal modo que le permitan ser responsable en la vivencia de su sexualidad, mientras que, al tiempo, reconoce, respeta y valora las características de género.

La interiorización de valores y actitudes correspondientes a la dimensión afectivo-sexual, está fuertemente impactada por la familia y por el medio en el que se desarrolla cada individuo. Los ambientes hostiles crean vulnerabilidades que impactan negativamente el ejercicio de una vida sexual y reproductiva saludable, lo que se traduce en una problemática social en la que los embarazos de menores y los no deseados, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, la violencia sexual, entre otros, se configuran como factores que obstaculizan el devenir pleno de las personas y con ello, afectan el acceso a oportunidades educativas, laborales o de constitución de su propio grupo familiar y, como consecuencia, aparecen la inequidad, la exclusión y la frustración.

Le corresponde a la escuela crear condiciones que atenúen los efectos del medio y generen, al mismo tiempo, modificaciones en las concepciones y convicciones de las nuevas generaciones. La educación afectivo-sexual es asunto de primordial importancia para que niños y jóvenes accedan a una vida plena. Esta dimensión del ser humano, además de desarrollarse en conjunción con la familia, se relaciona con todos los otros aspectos del cuidado de sí mismo (en especial el cuidado corporal) y del cuidado del otro.

Una formación afectivo-sexual que no parta del reconocimiento de sí mismo, de la autoestima y valoración del género, del desarrollo de la afectividad y la capacidad de tomar decisiones, no consolida una estructura en la que pueda apoyarse y corre el

peligro de convertirse solamente en información que no alcanza a cimentar actitudes sanas ni a prevenir los múltiples y posibles problemas que se presentan en este ámbito.

Por ello, la reflexión y las acciones formativas sobre este aspecto deben pasar por:

- El análisis y concreción de acuerdos básicos de formación del individuo en una autoestima sólida.
- La determinación de referentes éticos que orientarán la formación de los individuos para garantizar los elementos esenciales para la toma de decisiones, en lo referente a su dimensión afectivo-sexual.
- El reconocimiento y atención a los riesgos sociales que impidan una adecuada formación de la niñez y juventud, con el fin de asegurar su protección y la ejecución de programas que impacten positivamente su desarrollo.

### 3.5. EL CUIDADO DEL OTRO

El cuidado de sí mismo y de los demás es una necesidad básica humana. Sentirse acogido por otras personas y saberse capaz de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia, son elementos centrales en la vida de cualquier individuo. Por este motivo, estas relaciones son una fuente primaria de bienestar personal, en tanto que, a partir de ellas, se siente el respaldo de otra persona y se cuenta con toda su atención y ayuda.

Adicionalmente, las relaciones de cuidado producen confianza en uno mismo y en los demás. Estas relaciones permiten apreciar cómo se es capaz de cuidar a otros y cómo los demás son personas confiables que cuidan de nosotros. Es decir, las relaciones de cuidado contribuyen en la construcción de confianza en uno mismo y en los demás.

La ética del cuidado es esencialmente una ética relacional que nos lleva a ser sujetos morales, a ser emisores y receptores del cuidado y a entender la relevancia de las condiciones en las que interactúan las partes. Empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres, es por ello que aprender a cuidar y a ser cuidado es una tarea evolutiva fundamental.

De acuerdo con Bowlby (1998) en los primeros años de vida se establece un lazo afectivo entre el niño y su madre o su sustituto, con base en las necesidades de seguridad y exploración. Este vínculo puede comprenderse mejor en el contexto de la evolución de la especie ya que los bebés no podrían sobrevivir sin el cuidado de los adultos (Goldberg, 2000). En el transcurso de la evolución tanto los adultos como los niños han desarrollado ciertas predisposiciones que llevan a que ambos se comporten de mane-

ra tal que se preserve la especie: el niño busca seguridad y por ello tiende a mantener cercanía con el adulto y, a su vez, el adulto está atento a las señales de peligro del niño y realiza acciones para protegerlo.

Aquí queda explícita la importancia de cuidar del otro, que nace en el seno mismo de la familia. Para Nel Noddings, el cuidado del otro se aprende en la experiencia de cuidado familiar, en ese apego que se da entre padres e hijos, en la respuesta al cuidado inicial que todo bebé requiere; por ello, las bases de su aprendizaje se inician en la familia como una experiencia de vida que se convierte en una impronta personal que induce positiva y naturalmente a participar del cuidado del otro. Los padres y maestros se convierten en un referente del cuidado que los mismos niños replicarán en su vida adulta.

Es por ello que el cuidado del otro se construye en la interacción interna y externa. Una interacción en la que se cuida requiere un intercambio constante de información en ambas direcciones, es decir, de una comunicación de doble vía. De esta forma, las personas involucradas buscan comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y, para ello, preguntan, escuchan y observan con atención. Adicionalmente, se necesita estar dispuesto a expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones, con tal de facilitar el entendimiento mutuo y la comunicación

Según Weil (1977), la conexión con los otros se describe de la siguiente manera:

El amor al prójimo, en su forma más acabada, significa sencillamente ser capaz de decirle: "¿Qué te está pasando?". Significa reconocer que quien sufre no existe sólo como parte de una serie, o como un espécimen de la categoría social llamada "desafortunada", sino como persona, igual que nosotros. {...} Esta manera de ver es, ante todo, atenta. El alma se vacía de todos sus contenidos para recibir dentro de sí al ser al cual está mirando, tal como este es, en toda su verdad. Sólo quien es capaz de prestar atención puede hacer esto. (p. 51)

En educación ¿cómo se puede incidir en el aprendizaje del cuidado del otro?

- En primer lugar, los teóricos del cuidado desconfían de todo intento de inculcar virtudes en forma directa. Tiene mayor efecto crear condiciones que estimulen a los estudiantes a dar lo mejor de sí, que les hagan pensar que ser bueno es posible y deseable; generar confianza y hacerles sentir que son seres creíbles.
- Es posible poner mayor énfasis en las virtudes sociales; dicho énfasis tiene que ver con la importancia que asignamos al aspecto relacional. Lo bueno que podamos llegar a ser dependerá, en gran parte, de cómo nos traten.
- Dentro del grupo de iguales se deben promover criterios que permitan actuar de manera virtuosa, aun frente a los retos y riesgos del mundo que les rodea, de tal manera que puedan experimentar que el deseo personal se sustenta en el deseo grupal.

- Los maestros tienen la responsabilidad de hacer conocer a sus estudiantes el valor de la cooperación, como una forma de cuidar al otro, actitudes como atender a un invitado, cuidar de los niños pequeños, realizar tareas domésticas y actividades por el estilo. Desde la perspectiva del cuidado del otro: "...en cuanto más cerca estemos de las necesidades físicas íntimas de la vida, mayores serán nuestras probabilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del "deber" interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro" (Noddings, 2009, p.51).
- Es fundamental que los estudiantes piensen que los adultos de sus escuelas y comunidades los cuidan, que se preocupan por su bienestar y desarrollo. Si se mantienen relaciones continuas con adultos que demuestren preocupación por los menores, se podrá garantizar que dichos niños serán adultos que cuidarán de las generaciones futuras.
- Una de las condiciones esenciales para aprender a cuidar de otro es la continuidad. En palabras de Ruddick (1989, pp. 78-79) lo que ella llama "sostenimiento": "Sostener significa minimizar los riesgos y conciliar las diferencias, en lugar de acentuarlas. El sostenimiento es una manera de ver las cosas con miras a conservar la armonía indispensable, los recursos materiales y las destrezas necesarias para que un niño se sienta seguro" (pp.78-79).
- Una escuela que se dedique a promover la ética del cuidado, o sea una escuela dedicada a cuidar de sus estudiantes, debe promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado, lo que entienden los niños por ello, cómo lo aplican en sus vidas, cómo se cuidan a sí mismos y a los otros.
- Cuidar del otro es una tarea que requiere necesariamente una atención altamente receptiva, dirigida al que recibe el cuidado, de tal manera que las acciones se focalicen en las necesidades de quien es cuidado (Noddings, 1984).
- Es necesario centrar, dentro de la misión educativa, el problema del cuidado humano, inculcar el respeto por las formas de trabajo honesto bien realizado e influir en la estructura de la educación que propugna por la continuidad de las personas y el espacio, con énfasis en las relaciones entre maestros y estudiantes; afectar el modo en que los padres y otros miembros de la comunidad son recibidos en las aulas, para llegar a entender que el cuidado mismo está implícito en cuidar al otro como medio para sobrevivir como especie.

### 3.6. CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE:

---

“Produce una inmensa tristeza pensar que la naturaleza habla mientras el género humano no escucha”.

(Víctor Hugo)

La naturaleza reclama del hombre: admiración, disfrute, cuidado, valoración, esto es, lo que debe ver y escuchar, pero la ceguera y sordera que lo acompañan en este momento histórico, le impiden establecer la relación armoniosa que permite apreciarla y cuidarla para evitar su destrucción. Pero tal como lo sentencia Steinbeck (2008) “de todos los animales de la creación, el hombre es el único que bebe sin tener sed, come sin tener hambre, y habla sin tener nada que decir”. Para evitar que esto suceda se debe establecer una relación de comunión con la naturaleza, la cual permite la conexión que concientiza al hombre del respeto que ella merece.

El medio ambiente es todo aquello que rodea, afecta y condiciona las circunstancias de vida de las personas; comprende el conjunto de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y un momento determinado; abarca el espacio en el que se desarrollan la vida, el agua, el suelo, el aire, los seres vivos, las relaciones que se dan entre ellos, y los elementos intangibles como la cultura. En tal sentido, la cultura del medio ambiente está relacionada con el maravilloso misterio que encierra el origen de la vida y el respeto y veneración que el hombre siente por ella.

Si bien es cierto que las condiciones favorables del medio posibilitaron la creación, hoy los habitantes del planeta tienen la responsabilidad de cuidar esa misma vida como la única posibilidad para seguir creciendo, por lo tanto, cada uno debe revisar y cuidar los modos de vida que elige, las relaciones que establece y construye, los impactos que genera con el uso de las nuevas tecnologías, la identidad cultural y lo que ha recibido de otras generaciones como herencia, para comprometerse con lo que va a dejar a otros que serán la generación responsable de continuar la historia.

Ahora se acentúa el por qué el medio ambiente hace parte de la cultura del cuidado, es el elemento esencial para la supervivencia y nosotros, como seres racionales, somos los únicos que podemos hacernos cargo de su cuidado. La tierra, el aire, el agua, los animales, las plantas entre otros, conforman la naturaleza que no fue creada por el hombre con sus propias manos, pero sí está a su disposición.

De lo anterior se desprende que el cuidado del medio ambiente es fundamento del desarrollo social que está relacionado con la salud, la calidad de vida de las personas y el

uso de los recursos y preocuparse por el equilibrio ecológico debe ser un asunto de la humanidad. Es necesario entender que somos parte del planeta, que no somos dueños ni superiores a la vida misma, en consecuencia, se necesitan dos actitudes centrales: austeridad y eco-conciencia, como base de la implementación de las siguientes prácticas: reutilizar las cosas, reducir el consumo y reciclar los residuos, para lograr energía limpia, alimentación saludable, el cuidado de reservas ecológicas y el control del ruido.

Esto exige a los habitantes del planeta, compartir unos principios, normas y valores comunes que permitan el disfrute, cuidado y conservación de todo lo que hace posible la sostenibilidad y el desarrollo; trabajar niveles de conciencia ecológica en los niños y jóvenes, para lograr la adquisición de las competencias que los harán mejores ciudadanos e integradores de vida, es decir, debe hacer parte de la rutina y experiencia escolar.

Situaciones que vive la sociedad de hoy como el derroche y el lujo, han instalado un estilo de vida consumista, en el que despilfarramos lo nuestro y lo de todos. Tomar conciencia del respeto y cuidado del medio ambiente, evita su deterioro y se convierte en el tesoro que es y da plenitud y bienestar. Por tanto, es fundamental establecer una adecuada relación entre las personas y el medio ambiente, para crear compromiso y sentido de pertenencia para lograr un equilibrio ecológico para la interacción de diferentes factores que hacen posible la continuidad de la vida de todas las especies (animales y vegetales).

Desde esta perspectiva la misión de la escuela se focaliza en:

Educar en los niveles de prevención, alerta y emergencia, a cada estudiante, para hacerlo responsable del planeta y permitirle introyectar un valor poco conocido y poco practicado en el mundo de hoy: la austeridad global como la única opción para el cultivo de los nuevos modos de relación consigo mismo, con los otros y con el planeta y combatir la indisciplina colectiva, la desidia, el egoísmo, el lucro personal y la competencia desleal, que tanto daño han causado al medio ambiente.

Educar en la austeridad como base de la responsabilidad exige elegir qué va a hacer con el cuidado del medio ambiente, qué va a aceptar y qué va a rechazar, cuando le ofrezcan "X" o "Y" producto o actividad; tiene que saber cuál es el papel que va a desempeñar ante la problemática del cuidado ambiental, si va a ser el de cuidador o el de consumista y derrochador y debe justificar su elección para lo que tiene que hacer una reflexión ética que, además, le impone a la persona unas obligaciones para ser un líder que persuade con el testimonio y la palabra, comprometido con el futuro del planeta, más allá de los intereses individuales.

En definitiva, estos son desafíos que la educación deberá enfrentar durante el presente siglo para formar el sentido de ciudadanía planetaria en cada estudiante.



### 3.7. EL CUIDADO DE LO PÚBLICO:

---

Unas de las maneras de evaluar el grado de desarrollo de una cultura, en el sentido más amplio de la palabra, es la calidad y la belleza de los espacios públicos. En efecto, cuanto más avanzada sea una determinada cultura, mayor será el cuidado de “lo público”. Allí se revelan, como en un espejo, los vicios y virtudes de una sociedad. Una sociedad civilizada, solidaria y justa, por ejemplo, que se ocupa muy especialmente del bienestar y seguridad de sus ciudadanos, no reserva la belleza a unos pocos privilegiados sino que la comparte con todos aquellos que la respetan y la gozan. (Battro, 2004, s.p.)

El cuidado de lo público como componente de la cultura del cuidado pone de manifiesto el ejercicio de la democracia en el que la ciudadanía actúa de manera responsable y solidaria y contribuye, a través del cuidado de los bienes comunes, para una mejor calidad de vida con equidad, protección y bienestar.

Desde la perspectiva formativa, la educación para el cuidado de lo público considera entre sus componentes:

La educación para saber cuidar y fortalecer la producción de los bienes públicos.

La participación política deliberada y democrática y el ejercicio ético de la vida pública como reflejo de la formación política.

La instauración del “buen ejemplo”, como medio de inspiración para impulsar transformaciones apoyadas en la participación y el consenso.

La educación cívica como puerta de entrada hacia la protección y el mejoramiento permanente de los espacios públicos.

El desarrollo de actitudes de rechazo ante la corrupción en consonancia con la vivencia de la honestidad, la transparencia y la equidad.

Velar por el manejo transparente de los recursos públicos para bien de todos con actitudes de rechazo al fraude y una orientación hacia el bien común.

Una institución educativa que focaliza su trabajo formativo en el cuidado de lo público, realiza prácticas que resaltan los valores de la honestidad y la transparencia, promueve la vinculación en las diferentes instancias de participación de tal forma que aportan con sus ideas y proyectos en el mejoramiento de la comunidad. Así mismo, ofrece oportunidades para que reconozcan, disfruten y cuiden los espacios de ciudad con el propósito de mantener una ciudadanía responsable.

## 3.8. CUIDADO DE LA CULTURA

.....

[...] es inútil hablar de cultura y desarrollo como si fueran dos cosas separadas, cuando en realidad el desarrollo y la economía son elementos, o aspectos de la cultura de un pueblo. La cultura no es pues un instrumento del progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud. (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1995, s. p.)

Cuando hacemos alusión a la cultura nos referimos al hombre, y de manera recíproca, hablar del hombre es hablar de cultura, lo que convierte esta relación en una tarea inagotable, en la que se abarcan todas las dimensiones de la existencia humana. Aspecto que permite concluir que lo que el hombre hace de sí mismo es su cultura. Etimológicamente, el término cultura proviene del latín *cultus*, que significa: cultivo, culto, adoración, respeto, veneración.

En su mirada más general, la definición de cultura plantea que ella se compone de todo lo que aprendemos. La cultura requiere, por tanto, un proceso de aprendizaje, cuyo carácter es social, lo que implica la interacción humana y considera los patrones compartidos por la colectividad, que se visibilizan en un conjunto de ideas, valores, creencias o pautas normativas y suponen la manifestación de conductas concretas, elemento esencial para afirmar la identidad como personas y miembros de una comunidad ampliada y, con ello, el desarrollo de la capacidad para reconocer lo propio y asumirlo como tal.

El cuidado de la cultura como tema transversal en el proceso de formación, pone de manifiesto la importancia que tiene para las personas reconocerse como miembros de una familia, una comunidad, una localidad, una ciudad; aspecto que, más allá de implicar la pérdida o distancia de los lazos con el país y el mundo, por el contrario, contribuye a afianzarlos, pues al identificarse más con su lugar de origen pueden apreciar y valorar mejor el lugar que ocupa en la patria y en la humanidad y, de manera correlativa, al ser la identidad un fenómeno subjetivo, que comporta una carga de emociones y sentimientos, presupone paralelamente disposiciones, actitudes y compromisos en lo relacionado con la participación e identificación con las prácticas sociales y culturales propias y universales.

Pensar en un proyecto de ciudad en el que se interrelacionan de manera intencionada la cultura y la educación es establecer una estructura formativa centrada en cimientos de sociedad. Al respecto se afirma que toda educación que se desarrolle al margen de la cultura en la que se inscribe es una educación vacía. A su vez, abordar la cultura como objeto de cuidado implica el trabajo reflexivo, responsable y productivo en aspectos como:

- La preservación de la memoria histórica como vía eficaz para conservar y desarrollar la identidad, sobre lo cual, manifiesta el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel (1998), “la memoria no es para quedarnos en el pasado. La memoria es para iluminar el presente”.
- La formación para asumir con respeto y criticidad la participación en grupos, instituciones u organizaciones para asegurar principios de equidad e inclusión.
- El juicio para incorporar ideas, creencias y valores que fortalezcan la sana convivencia entre las generaciones y actúen como garante del avance en civilidad.
- El aprecio por la cultura material representada por los instrumentos, artefactos y construcciones producidos por el hombre como símbolos del progreso y la generación de desarrollo y bienestar para la sociedad.
- El fomento de prácticas de socialización y relacionamiento que privilegien el papel del lenguaje como eje de la cultura que, además de ser vehículo del pensamiento, tiene la virtud de constituir el mundo como lugar común, de dar permanencia a la comunicación, de generar discursos encontrados que se fusionan en consensos que dan origen a la esfera pública; suavizan las memorias del pasado, atesoran las riquezas de las tradiciones y encierra, como en reserva, los diversos futuros posibles de una comunidad. (Latapí, 1995)

La anterior reflexión, desde la Red de gestión y calidad educativa de la ciudad de Medellín, frente a las implicaciones de educar como seres humanos que compartimos espacios, que nos formamos socialmente y que, por supuesto, debemos “cuidarnos entre todos” desde parámetros que honren la “vida buena”, desde la convicción solidaria de hacernos mejores seres en comunidad, se constituye en una invitación para centrar cada vez más la educación en el desarrollo de la persona, de su ciudadanía, de su capacidad para convivir en armonía, pues como lo anota William Ospina (2013, p. 49) “el propósito de la educación no puede ser hacernos exitosos y rentables ... la riqueza separada de un sentido profundo de dignidad y de comunidad sólo trae espanto a los individuos y a las sociedades”

## REFERENCIAS

- Abascal, S. y Otros. (1994). Ética y economía. Santafé de Bogotá: Centro editorial Javeriano, Aristóteles. (1984). Ética a Nicómaco. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Battro, A. (2004). El cuidado del espacio público. Argentina: Prensa, La Nación.
- Boff, L. (2002): El cuidado esencia. Ético de lo humano, compasión por la tierra. Madrid. Trotta.
- Bowlby, J. (1998). El apego. Barcelona: Paidós.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-251.
- Comins, I. (2009): Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Cortina, A. y Conill, J. (1998): Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fundación Social.
- Cortina, A. (1998.) Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial. Valladolid: Editorial Trotta, S.A.
- Delors, J. (1995). La educación encierra un tesoro, informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Unesco.
- Damasio, A. (2000). Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2013). Recuperado de: <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Diccionario de María Moliner (2013). Recuperado de: [http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=cuidar&page=search&l=es&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff\\_examples=1&category=cat4#.VFz6\\_02YaM8](http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=cuidar&page=search&l=es&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff_examples=1&category=cat4#.VFz6_02YaM8)
- Figuerola, L. (2013): Hacia una pedagogía del cuidado. Notas de Conferencia.
- Fromm, Erich. (1994): ¿Tener o Ser? Santafé de Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich. (1992) La Revolución de la Esperanza. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Steinbeck, J. (2008). Las uvas de la ira. Alianza Editorial Madrid.
- Goldberg, S. (2000). Attachment and development. London: Arnold, Hodder Headline Group.
- Latapí, P. (1995): El Plan Nacional de Educación y el discreto robo del tiempo. México: Centro de Estudios Educativos.
- López, F. (2009): Las emociones en la educación. Madrid. Morata.
- Noddings, N. (2009): La educación moral. Asunción: Amorrortu.
- Ospina, W. (2012): La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá: Mondadori.
- Rogero, J. (2010). La alternativa de cuidar en Aula de Innovación Educativa, nº 191, mayo 2010.
- Ruddick, S. (1989). Pensamiento maternal: Hacia una política de la Paz.
- Uribe, H. (2011). Cultura, modo de relación. OCDE.
- Sánchez, A. (1998). Ética. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Simón, R. (1984). Moral. Quinta Edición. Barcelona: Editorial Herder
- Toro, B. (2012). El cuidado no es una opción. Aprendemos a cuidar o perecemos. Notas de Conferencia.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- Weil, S. (1977). The Simone Weil Reader. New York: Hardcover.

## 4. TE LLEVO EN LA MIRA... Y EN EL CORAZÓN.

EL ROL DEL(A) MAESTRO(A) DESDE LA PERSPECTIVA  
DE LOS(AS) ESTUDIANTES 2012 - 2013

Informe de investigación<sup>11</sup>

<b>Investigadores(as) del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa del municipio de Medellín</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Institución Educativa</b>
Claudia María Hincapié Rojas	I.E. Benedikta Zur Nieden
Gustavo Adolfo Soto Zapata	Colegio San José de las Vegas
Carlos Ospina Cruz	I.E. Samuel Barrientos
Alba Cecilia Osorio Ocampo	Colegio Empresarial
Belsid Ramírez Suárez	Colegio Montessori
Marta Echeverri Múnera	I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez
Frank Mauricio Montoya	I.E. Ramón Múnera
John Byron Alzate Suárez	I.E. Presbítero Antonio José Bernal
Ehiduara Castaño Marin	Docente Municipio de Medellín
Matilde Salazar Vargas	I.E. Benedikta Zur Nieden

<sup>11</sup> Versión preparada por Claudia María Hincapié Rojas y Eliana María Flórez Garcés. Profesoras/Docentes/Maestras del Municipio de Medellín

## COINVESTIGADORES(AS) TRABAJO DE CAMPO

Víctor Hugo Delgado Zapata	Colegio Bello Oriente
Jhon Wilmar Morales	Colegio Bello Oriente
Gloria Sánchez	I.E. Samuel Barrientos R.
Diego Saldarriaga	Colegio Bello Oriente
Diana Carolina Marín Suárez	Colegio Cooperativo
Jorge Suárez	Secretaría de Educación
Zulema Hincapié Gil	Escuela del Maestro
Stephani Arango Pérez	Secretaría de Educación
Luz Ángela Puerta Gómez	I.E. Tulio Ospina
Cruz Helena Benjumea	Escuela del Maestro
Catalina Sofía Castro	I.E. Benedikta Zur Nieden
Jhon Mario Castaño	I.E Tulio Ospina
María Beatriz Quintero Cardona	I.E. El Picachito
Yanuba Díaz Lotero	I.E. El Picachito
Astrid Janneth Hincapié Ospina	I.E. Ramón Múnera
Silvia María Puerta Echeverri	Universidad Pontificia Bolivariana

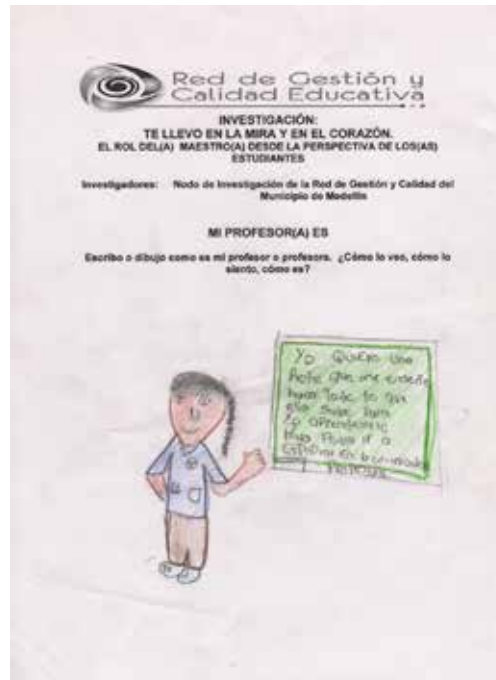
### 4.1. ASPECTOS GENERALES

#### Invitación

Se pone a consideración de la comunidad educativa de Medellín y, por extensión de todos aquellos que desde los rincones de nuestra geografía se acercan para interpretar los grafemas que configuran un texto, en el que se da cuenta de cómo los estudiantes de Medellín ven a sus maestros y maestras y cómo desean verlos, sentirlos e interactuar con ellos. Este texto se ha tejido poco a poco, hilo a hilo, con la paciencia que la abuela (del poema de Jorge Robledo Ortiz) zurcía recuerdos y en el que cada uno de los maestros(as) participantes aporta desde su experiencia personal y profesional.

En el desarrollo de la investigación se presentaron permanentes debates en relación con la manera de nombrar a los profesionales de la educación que tienen como espacio

de actuación los salones de clase, la institución educativa, la ciudad que habitamos y compartimos y que tienen como hacer la interacción con los niños, las niñas y jóvenes que se dan cita en la escuela; aparecen los conceptos de maestro(a), profesor y docente frente a los que no se dio un consenso para ser asumido en el informe, por lo tanto, encontrarán a lo largo del texto, de manera indistinta, los términos referidos anteriormente.



## Exposición de motivos

Los continuos cambios y los avances tecnológicos hacen que el mundo y la sociedad se trasformen radicalmente porque tocan procesos de socialización, antes potestad de la familia y la escuela, y hoy, influenciados en gran medida por los medios de comunicación a través de la televisión, el internet, los video juegos, entre otros. Así, la educación también está en crisis y en transformación constante y la reflexión por la calidad es una prioridad y tendencia que remite a conceptos como complejidad y singularidad en cada una de las dimensiones y esferas de la calidad.

La calidad de la educación, por tanto, tiene que ver con la manera en que se observa la realidad social para identificar cuáles son las necesidades, los requerimientos y las demandas que dicha sociedad hace de la educación, cuáles y cómo son las formas de relacionarse los diferentes actores de la educación en el espacio de la escuela, cómo influyen las dinámicas familiares y de los contextos barriales en la escuela. Cuestionamientos que han sido tratados en diversas investigaciones que intentan dar respuesta

a estas situaciones y, por tanto, construir referentes para construir una propuesta de calidad educativa para la ciudad, para el país y para las diferentes regiones.

De igual manera, en el marco de las políticas internacionales, nacionales y locales, se viene haciendo un llamado para que, al trabajar por una calidad educativa, se incluya a los docentes y se les reconozca como parte fundamental en el engranaje educativo, ya que su Ser permea la vida de estudiantes, de familias y de las comunidades cercanas para dotar de un sentido nuevo a la educación.

En la misión del Plan Sectorial Educativo 2011-2014 se expresa que hay que “lograr una Educación de Calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país” y que, además, “hay que priorizar una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad”. Se concluye que para Colombia se prioriza una educación por competencias, por procesos, y una educación de las competencias ciudadanas que permitan mejorar la posibilidad de “vivir juntos”.

### Medellín-Calidad educativa

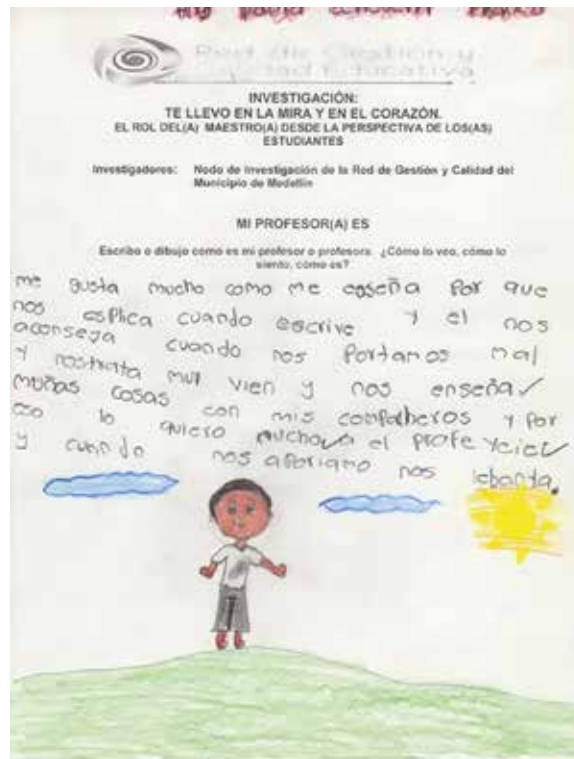
En la perspectiva del desarrollo social de Medellín, en la última década, la calidad educativa viene siendo considerada como su principal reto, a tal punto que un alto porcentaje de su inversión la ha destinado para tal fin. Por ello, son múltiples las estrategias y herramientas para fortalecer una educación pública de calidad en la que “los procesos educativos se centren en el aprendizaje y no en la enseñanza” (Moreno, 2008. p. 2).

Por otra parte, en su reflexión acerca de la calidad educativa, Medellín es consciente de que a la educación o a escuela le llegan todas las intenciones de la nación, lo que, por momentos, le impide pensar en las verdaderas propiedades educativas que lleven al logro de “la calidad”.

Sin lugar a dudas, y como una respuesta a la crisis educativa mundial, uno de los propósitos de la calidad educativa en Colombia y específicamente en Medellín, tiene que ver con “salir de la educación centrada en contenidos, para basarse en cinco grandes sistemas: educación por procesos, educación por capacidades, educación en investigación, educación por sistemas de pensamiento y educación por competencias” (Mejía, 2011).

Pero y ¿qué papel juega el maestro en esta crisis de la educación y en estos cinco grandes sistemas y en la necesidad de ofrecer una calidad de educación equitativa? ¿Cuál es el rol que juega el maestro en esta realidad actual?





Para dar respuesta a estas preguntas, Medellín acaba de formular una Ruta de formación para maestros y la Red de gestión y calidad educativa, organiza y trabaja en diversos nodos para aportar a las respuestas y a sus comprensiones y uno de ellos, el nodo de investigación, desarrolló, entre los años 2010 y 2011, una investigación denominada, "El rol del maestro y la maestra en los colegios ganadores del Premio Medellín la más educada, en la categoría de Calidad", que dejó hallazgos que se convierten en la base de la investigación que hoy se presenta.

Con este ejercicio de investigación se busca girar la mirada y la reflexión al estudiante, a las maneras de ver y sentir, de asumir y comprender quién es su maestro y cómo esta relación facilita o entorpece el proceso de aprendizaje a través de los años.

En busca de una respuesta, del sentir de niños, niñas y jóvenes...

*¿Cuál es la percepción que tienen los(as) estudiantes de las instituciones educativa de Medellín sobre cómo es y quién es su maestro(a)?*

Dar respuesta a este interrogante no sería posible si no se establecen por lo menos algunos objetivos que encaminen la investigación y permitan el encuentro real con la percepción de los estudiantes sobre los maestros. Para ello, se plantea entonces:

- Develar desde y con la voz<sup>12</sup> de los(as) estudiantes de preescolar a undécimo, las percepciones y opiniones que tienen respecto a las características y/o condiciones personales y profesionales que poseen los maestros(as) de 13 Instituciones Educativas pertenecientes al Nodo de Investigación de la Red de Calidad y Gestión Educativa de la ciudad de Medellín.
- Construir con los(as) estudiantes un perfil de maestro(a) para el municipio de Medellín<sup>13</sup> que permita y facilite generar desde la administración educativa municipal planes de formación y capacitación, orientados a la construcción de una Ciudad que enseña y aprende con los(as) Maestros(as) que sueñan y necesitan los(as) estudiantes de Medellín.
- Aportar a la formulación de políticas públicas orientadas a la selección y formación de maestros(as).

### Un punto de partida...

Nada tiene de raro que la calidad de la “alianza educativa” entre profesor y alumno sea un buen predictor del éxito educativo. La educación, de hecho, es un proceso de naturaleza relacional en el que el diálogo asume un papel preponderante en la construcción de significados compartidos y en la aproximación y el encuentro personal. Merced a este tipo de contacto humano se operan cambios positivos en el educando. Por eso, un discurso docente unidireccional y unidimensional, a diferencia de la genuina comunicación plena de ida y vuelta, resulta tan pobre. Claro que pueden surgir problemas de comunicación, pero no por ello han de adoptarse actitudes fatalistas. Las tensiones y conflictos no deben convertir el aula en un “campo de batalla”, por el contrario, ante las adversidades, adquiere singular relevancia la postura comprensiva, empática y amistosa.

El aprendizaje en el aula se configura como un proceso intrínsecamente mediado y al mismo tiempo constructivo, cultural y comunicativo, resultado de un entramado de relaciones y pautas de interacción personal que permite la configuración de un espacio ajustado a una serie de reglas que facilitan la comunicación y la consecución de objetivos.

Se entiende la interacción educativa, en palabras de Coll y Solé, como “la situación en la que el profesor y alumno actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos definidos”. El educador ya no es el protagonista pero su intervención sigue

---

<sup>12</sup> Más que sonidos... diferentes lenguajes.

<sup>13</sup> Y para la Nación.

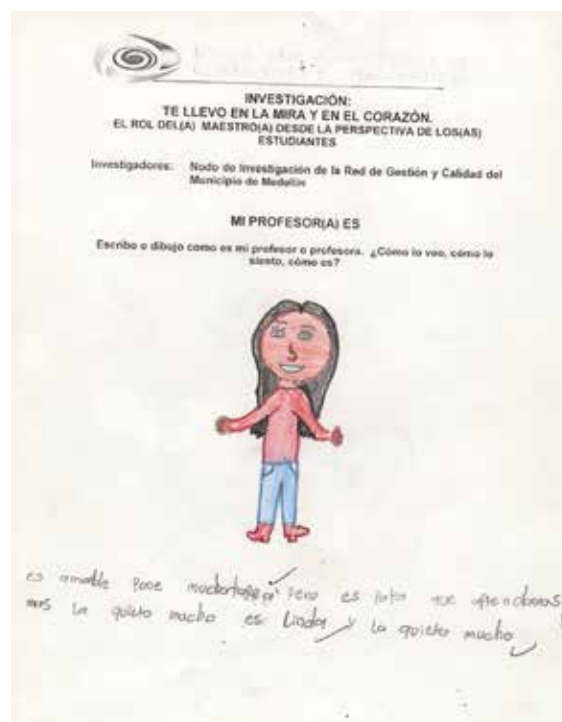
siendo clave y no puede quedar relegada a un segundo plano, puesto que maestro y alumno han de construir conjuntamente y cada uno realiza su función propia.

La escuela es un vínculo trascendental del individuo y la sociedad, y se pensaría que allí el sujeto adquiere hábitos, actitudes y valores para desempeñarse en una sociedad. Así vista, la escuela es protagónica en los escenarios de desarrollo de la convivencia y cada escuela representa un espacio significativo determinado en un contexto específico.

La moda escolar es hablar del conflicto y creemos, erróneamente, que todo conflicto produce violencia y buscamos en la vida cotidiana subsanar eventos que en las dinámicas de la existencia son, en realidad, procesos para la madurez y el crecimiento de la institución educativa. En consecuencia, las dificultades en las relaciones constituyen oportunidades para reconducir el proceso a través de la receptividad, la negociación, la discusión guiada, la apertura a otros puntos de vista y la clarificación de malentendidos.

Si reconocemos el conflicto como potenciador, también se debe reevaluar el valor del diálogo como factor clave en esta dinámica de crecimiento. Al respecto, Martínez-Otero (2009) sostiene que el verdadero diálogo es una exigencia de la educación, una exigencia que, por lo mismo, supone reconocimiento, cooperación y crecimiento conjunto.

Un individuo competente en el desempeño de sus relaciones interpersonales es aquel que cuenta con recursos personales, que le permiten utilizar y manejar de manera acertada y efectiva sus habilidades comunicativas en sus contextos sociales.

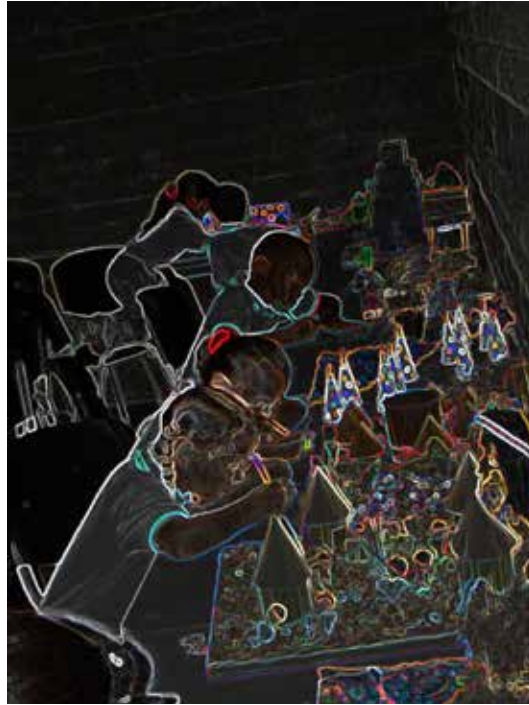




Taller realizado en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden con estudiantes de preescolar, primero, segundo y tercero. Liderado por la profesora María Salazar.

### Sobre la investigación...

Para el caso que nos ocupa "Te llevo en la mira... y en el corazón. El rol del(a) maestro(a) desde la perspectiva de los (as) estudiantes", el método de investigación utilizado es cualitativo y se trabaja el "estudio de caso" como enfoque de investigación por cuanto ofrece la posibilidad de indagar en fenómenos sociales tan complejos como la organización educativa y dentro de ésta algo específico como es el rol del maestro(a), o las características que lo hacen maestro(a), susceptible de ser entendido a profundidad, a partir del uso de múltiples variables para encontrar sus particularidades, complejidades y globalidad de este objeto de estudio.

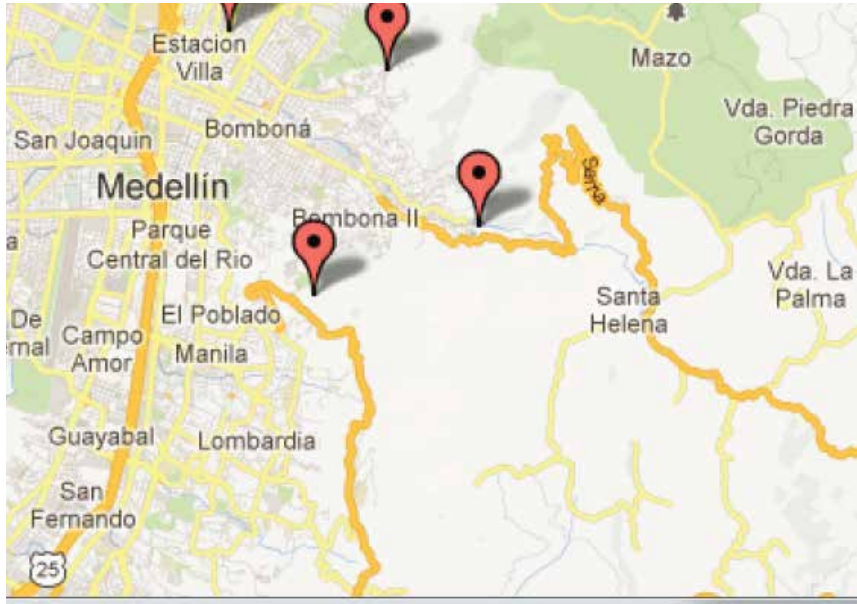


Niños y niñas de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden desarrollando taller.

### Acerca de la población objeto de estudio

Hacen parte de esta investigación 13 instituciones educativas de la Ciudad de Medellín, ocho de ellas pertenecen al sector oficial, tres son instituciones que trabajan por cobertura y dos son de carácter privado, así: I.E. El Picachito, I.E. Benedikta Zur Nieden, I.E. Francisco Miranda, Colegio Bello Oriente, Colegio San José de las Vegas, Colegio Montessori, I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, I.E. Ramón Múnera Lopera, I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez, Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, Colegio Empresarial, I.E. Samuel Barrientos Restrepo e I.E. Tulio Ospina.

### Ubicación de las instituciones educativas que participan en la investigación



### De la selección de los estudiantes

Para los fines del presente estudio, la población muestra corresponde a 1.158 estudiantes de trece (13) instituciones educativas que pertenecen al Nodo de investigación de la Red de Gestión de Calidad de Medellín en el año 2012, organizados por grupos de grados, así: de Preescolar a Tercero, de Cuarto a Sexto, de Séptimo a Noveno y de Décimo a Undécimo.

### En relación con el tiempo

El trabajo de delimitación de la investigación, de elección metodológica y de trabajo de campo, se desarrolló durante los meses de febrero a noviembre de 2012 y el año 2013 se dedicó al análisis de la información y a la escritura del informe.





Estudiantes del Colegio Empresarial.

## 4.2. LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS

---

### 4.2.1. DESDE EL SENTIMIENTO Y EL ANHELO DE LOS ESTUDIANTES DE HOY

En un primer ejercicio de reducción de los datos generados en los encuentros con los estudiantes y, después de diversas reuniones entre los investigadores en las que se compartió la información obtenida, se construye el siguiente cuadro en el que se explicitan, para los diferentes grupos de edad, las percepciones del maestro(a) para cada grupo de grados.

0 - 3	4 - 6	- 9	10 - 11
<b>El Maestro Humano</b>	El Maestro Humano	El Maestro Humano (se le reconocen sus limitaciones - sus realidades - son más conscientes que son seres humanos).	El Maestro Humano (se le reconocen sus limitaciones - sus realidades - son más conscientes que son seres humanos).
<b>El Maestro Guía.</b>	El Maestro Guía.	El Maestro Guía.	El Maestro Guía. (tutor - mentor - para la vida adulta y universitaria. Orientador profesional).
<b>El Maestro Justo (convivencia y norma).</b>	El Maestro Justo (castigo -control).	El Maestro Justo (castigo -control. La nota. Diferencian según género, procedencia, comportamiento).	El Maestro Justo (aparece como justo e injusto. Autoritarismo, observador, la nota).
<b>El Maestro Creativo, Lúdico.</b>	El Maestro Creativo, Lúdico.	El Maestro Creativo, Lúdico.	
<b>El Maestro Expresivo (Gesto y Palabra)</b>	El Maestro Expresivo (Gesto y Palabra).	El Maestro Expresivo (Gesto y Palabra).	El Maestro Expresivo desde la palabra y la escucha, la orientación.
<b>El Maestro Sabio.</b>	El Maestro Sabio.	El Maestro Sabio.	El Maestro Sabio (desde el conocimiento, la experiencia, la reflexión, la palabra, la sabiduría para asumir la vida y los retos de la vida adulta.)
<b>El Maestro Afectivo (Cariñoso.)</b>	El Maestro Afectivo (cariñoso. Se preguntan por las formas de expresarse.	El Maestro Afectivo (asertivo en sus formas de expresión).	El Maestro Afectivo (desde la palabra, la palmatada, la escucha - La relación con el otro par. De igual a igual).
	El Maestro Exigente (coherente. Pedagogía y conocimiento).	El Maestro Exigente (coherente. Pedagogía y conocimiento).	El Maestro Exigente. (valoran la exigencia académica. Reconocen cuando el maestro es "relajado").



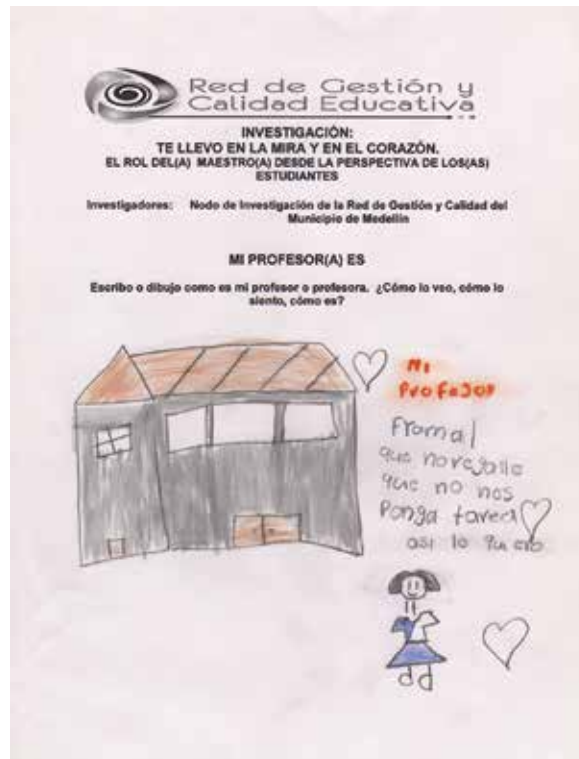
	El Maestro que Delega (funciones, tareas).		El Maestro que Delega (funciones propias de la labor docente, notas, planillas).
		El Maestro Testimonio (igual en el salón y fuera de él).	El Maestro Testimonio (asume con respeto los diferentes escenarios educativos - formativos, de acuerdo con las situaciones particulares).
			El Maestro Responsable (que prepare la clase, que no delegue funciones).
			El Maestro con Autocontrol (que no se enfrente de tú a tú. Que no se salga de casillas. Que no se iguale. Que no pierda el status de adulto significativo).

Después de este primer ejercicio de lectura y discusión entre los investigadores, se realizan diversos encuentros con el propósito de construir categorías de análisis para agrupar las percepciones de maestro que tienen los estudiantes; se llega al acuerdo de que la categorización que puede dar cuenta de estas miradas es:

Categorías	Descripción
Afectiva	Lo estudiantes miran a sus maestros con los ojos, con el alma y con el corazón, por eso le reconocen una dimensión afectiva que va desde los "cariños" en el Preescolar hasta las "palmaditas", en Once.
Académica	En la que se reconoce al maestro y a la maestra como intelectuales y como líderes institucionales del conocimiento, para uno "el sabio" para otros "el estudioso a imitar".
Normativa	El maestro y la maestra como actores educativos que ponen el límite y aportan a la convivencia; va desde aquellos que "regañan porque nos quieren" hasta los que "uno sabe que no puede molestar", "a uno le da pena porque es muy serio".
Creativa	Se reconoce al maestro y a la maestra por su capacidad para hacer de lo simple algo maravilloso, desde el Preescolar cuando, emocionados, expresan que les "inventa historias y cuentos" hasta Undécimo cuando dicen que "siempre encuentra una manera diferente".
Testimonial	Los estudiantes miran a sus maestros como un ejemplo a seguir, como una vida a imitar, porque con su ser y hacer tocan vidas: en Preescolar "quiero ser como mi profesora" y en Once "yo quiero estudiar y ser profesional como el profesor X".

Las categorías enunciadas, en un ejercicio permanente de interacción y relación que se matiza y profundiza en cada uno de los escenarios y tiempos en los que se dan cita y se reconoce que el encuentro educativo en los espacios de la "escuela", son un permanente tejer relaciones en tiempos particulares y con diversas intencionalidades.

Reconocimiento que invita a pensar los espacios y los tiempos escolares como un escenario complejo que asume, toma y conforma la complejidad de los entramados que entretejen los actores educativos.



#### 4.2.2. LA ESCUELA: UN ENTRAMADO MÚLTIPLE, DIVERSO, COMPLEJO... ¡EMOCIONANTE!

Después de recorrer por los pasillos, salones y diversos espacios que nos ofrecieron las 13 instituciones educativas, encontramos que en esa construcción de adobe, cal, arena, hierro..., se tejen, paso a paso, día a día, multiplicidad de relaciones y significaciones, todas ellas con la excusa de la educación y con el común denominador: encuentro para aprender lo que se enseña y enseñar mientras se aprende.

Y los estudiantes, que llevan a sus espaldas el peso de la historia y los avances de la humanidad<sup>14</sup>, recorren cada uno de los espacios institucionales, los habitan y les dan vida, claro, acogiendo acuerdos previos de la institución: el salón para estudiar, el patio para el descanso, el restaurante para la alimentación, el área administrativa en casos de "emergencia" o para solicitar certificados y demás. Conquistaban espacios y otorgan sentidos a la relación que allí tejen con sus pares y con los docentes. En el salón la relación es formal y mediada por una nota y el "conocimiento"; en el patio de descanso es más

<sup>14</sup> Los cuadernos cargan con datos, fechas, ecuaciones, guerras, inventos... y los estudiantes cargan los cuadernos.

trivial y más cercana; en el restaurante es en silencio<sup>15</sup>; en los corredores es para saber por la cotidianidad y las anécdotas de estudiantes y docentes; en fin, cada espacio es una realidad diferente que amerita lecturas permanentes con fines de comprender qué se aprende y qué se enseña en cada rincón de la escuela.

#### 4.2.3. LA ESCUELA ES UN ESPACIO PARA LAS INTERACCIONES... LEGALES, FORMALES Y ACADÉMICAS

Según el Ministerio de Educación de Colombia: “la educación es de calidad cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de Educación y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad. Esto significa desarrollar competencias básicas para:

- 1.** Comprender lo que leen, expresarse en forma oral y escrita, calcular y resolver problemas (competencias básicas).
- 2.** Convivir con otros, trabajar y decidir en grupo (competencias interpersonales e intrapersonales).
- 3.** Actuar con responsabilidad, integridad y autocontrol y desarrollar la autoestima (cualidades personales)” (Hoyos, 2008, pp. 111-112).

Así, para medir las competencias, el aporte al logro de las metas institucionales y nacionales, la calidad y, en última instancia, la permanencia o no en el sistema educativo colombiano, un docente debe demostrar los siguientes criterios: “Competencias funcionales: dominio académico, planeación y organización académica, pedagógica y didáctica, evaluación del aprendizaje, uso de recursos, seguimiento de procesos, comunicación institucional, interacción con la comunidad y el entorno y las competencias comportamentales: liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa, y orientación al logro (todas estas relacionadas con las actitudes, valores, intereses y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones” (Guía No. 31, 2002, p. 15).

De acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación de Colombia en anteriores párrafos, respecto a las competencias que hay que tener para que la educación sea calificada de “calidad”, las dos últimas competencias (numerales 2 y 3) son necesarias para lograr en el ser humano, el desarrollo de su capacidad de interacción social con los otros y las otras, a partir de la puesta en escena de sus valores, actitudes, interpre-

---

<sup>15</sup> Porque se les ha enseñado que el restaurante es para consumir los alimentos y no para charlar, allí no se hace visita.

taciones del mundo que le rodea, y en síntesis, de su subjetividad. Todo ello visto no como un resultado directo o natural de su ingreso en el sistema educativo, sino como una construcción histórica y cultural lograda con su ingreso en el mundo simbólico. De igual forma, en los indicadores para evaluar la idoneidad y el desempeño de los docentes y directivos docentes, en el Decreto Ley 1278, las competencias comportamentales que solo representan el 30% del total de la evaluación, también tienen que ver con su formación y desempeño como ser humano y con su capacidad para establecer interacciones asertivas y lograr coexistir en comunión con otros diversos.

Sin embargo, y tan importantes las competencias del ser y del convivir juntos, por una parte, los procesos evaluativos que miden la calidad de la educación en Colombia, no contemplan indicadores desde los que se puedan evidenciar las formas de interacción social de los estudiantes, como componentes de su aprendizaje. Por otra parte, es bajo el porcentaje que representa las competencias comportamentales en la evaluación del desempeño de un docente (30%) y solo aplica para aquellos docentes y directivos que ingresaron a partir de 2002.

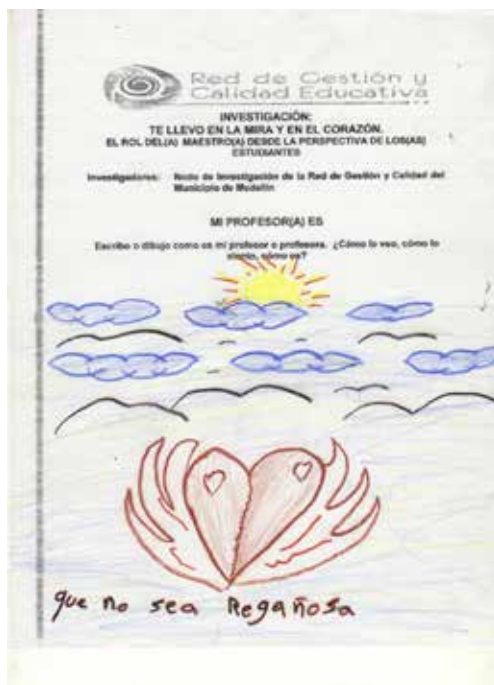
Si a estas competencias no se les presta la debida atención en nuestro sistema educativo, es imposible construir procesos de enseñanza y conocimientos significativos y duraderos, que encuentren su anclaje en la vida práctica y que sirvan para mantener mejores relaciones interpersonales. Contrario a este propósito, los indicadores de calidad e idoneidad actuales, miden conocimientos declarativos y procedimentales, correspondientes a un nivel de construcción individual de la persona que aprende (estudiante) y de la persona que enseña (docente).

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio de "interacciones sociales múltiples y de gran diversidad" y pensar en la calidad educativa exige miradas más profundas que van desde las filosóficas, pasando por las antropológicas, pedagógicas, psicológicas, hasta las sociológicas, para tener un marco de entendimiento y acciones mayores y hacer frente a la complejidad de las dinámicas sociales y situaciones que en la educación.

La escuela es un micro mundo en el que, al igual que en el mundo de la vida de Habermas (desde donde se accede a los diferentes ámbitos de la realidad) entran en comunicación unos y otros para "el diálogo, la comprensión, el consenso, la crítica y la posibilidad de generar valores". (Fernández, 2004, p. 166), que constituyen los presupuestos ontológicos de la acción comunicativa.

Tal como se observa, en el mundo de la escuela y de sus procesos pedagógicos, hay que tener en cuenta, de un lado, la realidad formal del sistema (lo externo) y, de otro, la racionalidad sustantiva de la vida (mundo objetivo, subjetivo y social), es decir, (lo interior). Vista la educación como subsistema de la sociedad, como proceso formativo humano, como experiencia emancipadora y como espacio socializador, de libre expresión (poder para decir sí o no) y de acuerdos, le asiste una enorme responsabilidad:

recepción y reproducción cultural, integración social y desarrollo de la personalidad y de la identidad personal de cada individuo que entra en interacción.



### 4.3. CATEGORÍA AFECTIVIDAD

Maestros neo seculares: una mirada introspectiva

El sujeto es un producto humano construido en las tensiones de las dinámicas intersubjetivas que están en las relaciones con los otros, en las vivencias vitales cotidianas y también en las vivencias escolarizadas con ánimos formativos o, como lo dice Cabruja citando a Gergen (1987) y a Lovlie (1992): “al constituirse la intersubjetividad en la interacción, el self puede entenderse como un texto construido discursivamente por una multiplicidad de narrativas. En ese orden de ideas, creemos que la escuela es un inmenso laboratorio y que los maestros estamos experimentando y experimentándonos allí pero a veces no logramos darnos cuenta de lo que sucede. Y que nos sucede a nosotros mismos y que le hacemos suceder a los otros que conviven con nosotros. Entramos a hacer parte del decorado, pero el ejercicio de mirarnos a “nosotros y a los otros”. En tal contexto parece ser cada vez más difícil.

En esta dirección, la situación que a continuación relatamos no puede ser más elocuente. En compañía de otros docentes y directivos docentes veníamos realizando un ejer-

cicio investigativo para develar desde y con la voz de los(as) estudiantes de Preescolar a Undécimo, las percepciones y opiniones que tienen sobre las características y condiciones personales y profesionales que poseen los maestros(as) de 13 instituciones educativas del Nodo de Investigación de la Red de Calidad y Gestión Educativa de la ciudad de Medellín.

A finales del año anterior se habían realizado las actividades de toma de datos con una muestra de estudiantes en las instituciones participantes. Por coincidencia, en las dos últimas horas de clase de ese día había estado con ese mismo grupo de estudiantes hablando sobre los hallazgos previos. Hallazgos que una de las estudiantes participantes en las sesiones de toma de datos, me había manifestado curiosidad por conocer. Fotografías, dramatizaciones, manifestaciones escritas de los estudiantes y observaciones hacían parte de lo que estábamos comentando.

Entre otros, al mirar detenidamente los datos recopilados en las dos instituciones pares, un aspecto recurrente surgió de lo anterior. Se percibía un trato fuerte y contestatario entre los maestros y los estudiantes. En una de las puestas en escena, por ejemplo, la profesora de los grados superiores utiliza la expresión: “los oscuritos y el retrasado mental” para dirigirse a unos jóvenes (uno de ellos de color moreno oscuro) que están hablando y no le prestan atención a lo que ella estaba diciendo sobre los temas de la materia. En otra escena, expresa la profesora de los grados superiores: “¿bueno, me van a dejar dar clase o no?”. E intenta iniciar su explicación con el tablero y el marcador, pero vuelve una y otra vez al diálogo suplicante con los estudiantes para que la dejen explicar. “¿No preparó clase o qué?”, dicen los estudiantes. A lo que contesta la profesora: “Porque no me dio la gana”.

El ambiente es tenso. Se percibe un abierto enfrentamiento verbal y de gestos altisonantes entre docentes y estudiantes. Gritos entre unos y otros hacen que los temas o contenidos de las disciplinas brillen por su ausencia y, en cambio, se nota una lucha abierta por el poder en los escenarios de la escuela. En las observaciones se percibe que una joven estudiante, que hace el rol de una maestra para los grados 10 y 11, se pasa toda la sesión discutiendo para lograr buen ambiente de clase; los jóvenes charlan, dilatan y hacen ruido y no permiten el inicio de la explicación de la docente en el tablero. Del mismo modo, se nota un acercamiento físico en el salón entre los estudiantes y los docentes, pero en aparente reto por lo expresado en los movimientos del cuerpo, las manos, la forma de pararse y mirarse. Y como para completar la escena, un niño de la sección Primaria hace el papel de rector e ingresa a un salón de clase imaginario y pregunta por un niño al que llama por su nombre y le dice con voz altiva y seria: “se va suspendido tres días”. Y allí termina su actuación.

En efecto, estos hallazgos señalados nos ponían a pensar sobre las cambiantes condiciones del ambiente escolar. Las tirantes relaciones mostraban que ni los maestros ni los estudiantes parecían estar cómodos en sus respectivos papeles y que era más el tiempo dedicado a estos conflictos que a lo relacionado con las temáticas disciplina-

res. Pues bien, solo unos minutos después de hablar con los jóvenes sobre lo hallado sucede un caso interesante en la Coordinación institucional. Apenas a unos 10 minutos de haber empezado la jornada una joven de unos 13 años llega a la Coordinación prácticamente obligada por su profesora porque ella no manifiesta con su actitud hacerlo por voluntad propia. “Esta joven no hace caso, ni contesta lo que se le pregunta y me sacó la lengua”. Frente a la Coordinación se inicia una discusión cara a cara entre docente y estudiante. La docente solicita bastante exaltada al directivo que tome cartas en el asunto. A lo que éste último solicita que se haga por escrito la información sobre lo sucedido y en el formato correspondiente. Sin embargo, la docente no considera viable esta propuesta y da a entender en forma tajante y altanera que la Coordinación debe regañar a la estudiante y solicitar respeto para la profesora.

En tales circunstancias, el círculo de conflicto ya existente entre docente y estudiante, sería ampliado con la presencia de una autoridad que continuaría por el mismo esquema confrontante en detrimento del aprendiz. No obstante, en esta ocasión, la actitud de la Coordinación no correspondió a aquella invitación. Solamente, observó una vez más que los datos comentados hacía poco con algunos estudiantes se confirmaban y que si no fuera por esa actitud investigativa, presumiblemente habría sido encerrado en tal círculo.

La dimensión afectiva: del maestro todopoderoso al adulto significativo

Philippe Meirieu en la Introducción de su Carta a un joven profesor reconoce que para algunas personas “el acto pedagógico se ha convertido en inaccesible y que es tan inútil esperar reencontrarlo actualmente como es de buen gusto lamentar aquellos tiempos en que todavía era posible” (2005, p.18). Y no están tan alejadas de la realidad esas personas a las que él se refiere porque lo que se puede observar en el contexto de la escuela parece confirmar esas afirmaciones. Sin embargo, en esta oportunidad, vamos a centrarnos en dos aspectos particulares del acto pedagógico: de un lado, lo afectivo y, por el otro, lo académico. Estos dos aspectos nos permitirán, siguiendo a Meirieu, hacer visible lo que él denomina “la dimensión oculta”, es decir, “que a pesar de las presiones sociales que se ejercen sobre nosotros desde todas partes, a pesar de la desaparición, en nuestro entorno escolar, al igual que en muchas de nuestras reuniones de docentes, de toda huella de poesía, todavía es posible que se produzca transmisión en la clase y que, de golpe, la profesión adquiera sentido” (2005, p.18).

Y cuando aquí nos referimos a una dimensión oculta, la vemos presente en la carga que tiene, por ejemplo, el hecho de que un estudiante pueda decir con tinte axiomático que “La maestra es lo más importante de la vida”. He aquí lo que puede salir a flote cuando, desde lo afectivo y lo académico, miremos las formas en las que los estudiantes todavía perciben a sus maestros. Aquellos personajes, casi siempre vistos como “buena gente”, presos de sus cargas emocionales, que llegan bravos y no saludan y que, aunque regañones, también son vistos como cariñosos. Y aquí el regaño se entiende como una acción que hace parte del cariño que busca que los aprendices lleguen al éxito porque en el contexto de la relación maestro- estudiante las cosas llegan a ser asumidas o in-



terpretadas según las formas como se presenten las relaciones de los profesores con ellos. Si tienen empatía les llegan las cosas con afecto en una combinación de disciplina y afecto que funciona.

En ese orden de ideas, al revisar y analizar los registros de la información recolectada mediante el trabajo de campo, las percepciones y opiniones que tienen respecto a las características y condiciones personales y profesionales que poseen los maestros(as), encontramos lo siguiente:

En la percepción del profesor, los alumnos dan mucha importancia a sus cualidades humanas y relacionales: comprensión, disposición a ayudarlos, manifestaciones de afecto y apoyo frente a sus necesidades particulares, ésta es la característica que las determina. En la situación educativa las representaciones que los alumnos tienen de sus maestros constituyen factores psicológicos fundamentales en la relación educativa.

La expresión de una estudiante de grado Primero: “mi maestra es todo para mí, por eso la pinto feliz, rodeada de corazones y con los niños a su alrededor, cogiendo mi mano”, y “mi maestra es lo mejor de mi vida”, expresada por una estudiante de Segundo, al igual que “ese man es un bacán”, referida por una estudiante de Once, realza la labor de los maestros y maestras porque ponen de manifiesto a un ser humano dotado de sentimientos y emociones, que devela en las relaciones que establece en el aula de clase, a una persona que ama, que comprende, que valora, que siente, que sufre, que llora, que ríe, que es feliz y sabe hacer felices a los demás.

Los estudiantes perciben un maestro que media la enseñanza desde la ternura, el apoyo y el reconocimiento de sus estudiantes como seres humanos con grandes potencialidades, con quienes comparte su vida, sus conocimientos y sus pensamientos para contribuir con su formación, crecimiento y mejoramiento personal. Anhelan un maestro que se convierte en un adulto significativo para su estudiante sin importar la edad, grado o el nivel escolar en el que se encuentre; maestros consejeros de adolescentes que les reconocen y valoran el conocimiento que poseen y que buscan su cariño y su afecto que, muchas veces, no encuentran en sus padres, con los límites y cambios de las manifestaciones de cariño de acuerdo con la edad en la que se encuentran y pasan del abrazo cálido, efusivo y cargado de ternura, a una palmada, a una mirada afectuosa, al empleo de expresiones positivas y retadoras que impulsan a los niños, niñas y jóvenes a seguir esforzándose por lograr metas.

Lo más relevante es el fondo de las expresiones de afecto, de aceptación, de admiración y reconocimiento que el maestro hace a sus estudiantes. Por eso, desde Transición hasta Once, los participantes en la investigación son claros y reiterativos en el reconocimiento, valoración, búsqueda y necesidad de maestros que medien la enseñanza desde el afecto, puesto que se respeta y se aprende más de quien se quiere.

Cuando la relación maestro-estudiante es positiva y auténtica se hace posible la acción educativa, se lleva a cabo una relación profunda que se orienta hacia la mejoría del mundo personal, intelectual y afectivo del niño y de la niña en proceso formativo de acuerdo con lo expresado por Carl Rogers<sup>16</sup>: "Creo que la persona del maestro es el elemento de máxima importancia en la instrucción, más importante que los métodos usados... Nosotros le damos prioridad a ciertas actitudes con las cuales el profesor mantiene sus relaciones con los estudiantes: congruencia, transparencia, empatía para facilitar el cambio" (Rogers, 1972, p. 56).

Cuando el maestro utiliza el poder que le da la autoridad del rol que desempeña como estrategia de control en la relación, pierde el reconocimiento y la valoración de su estudiante y se convierte en alguien que se opone a ellos, que es intransigente en sus decisiones, que no los reconoce ni respeta ni valora, desata un enfrentamiento entre estudiante y maestro, tal como lo expresaron estudiantes con expresiones como: "ese profe es un abusivo que se enfrenta con los estudiantes a través de gritos, palabras groseras, regaños injustos y no escucha al estudiante pues no lo deja hablar". Así, el salón es un espacio de agresividad y violencia que no contribuye al proceso formativo porque rompe toda posibilidad de relación armónica con sus estudiantes.

Ahora bien, como parte de esa sensación afectiva que aflora en la práctica docente es que los estudiantes se sienten cuidados en la escuela porque hay unos maestros que se preocupan por ellos, que muestran que les gustan los niños y los jóvenes y porque hacen muchas reflexiones que pretenden influir positivamente sobre las vidas en formación. De allí que la reflexión del escolar sobre el maestro muchas veces sea relacionada con corazones; corazones y abrazos abiertos que reflejan la acogida que sienten y esperan de parte de sus maestros. Por eso mismo, la imagen de la profesora que es cariñosa en Preescolar persiste durante una buena parte de los recuerdos en la vida del escolar.

En esa misma línea de la reflexión sobre la dimensión oculta que plantea Meirieu (2005) tenemos al maestro afectivo que, desde la palabra tranquila, la palmadita en el hombro y la escucha sin calificar, hace productiva la relación con los otros, los estudiantes, que ahora devienen como pares más que como subalternos. Aquel que, sin ser visto como un maestro relajado, puede exigir pero sin amenazar tanto, casi hasta llegar a ser considerado como un maestro perseguidor. Ese mismo maestro afectivo, que logra ser par, está permeado del espíritu juvenil e infantil y deja ver esa permeabilidad porque respira jovialidad y buen humor y se sabe significativo, altruista porque le gusta la exigencia y la organización, es experto en motivación y los estudiantes aprecian que van

---

<sup>16</sup> Carl Rogers. Psicoterapia y relaciones humanas, 1972. Escenarios que posibilitan el crecimiento personal y académicos, es vital retomar lo expresado por García Morante que "la ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión del magisterio. En las otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el docente la eficiencia de la misma profesión viene condicionada por la ejemplaridad, porque la acción del docente sobre el educando no se cumpliría correctamente si el educando -que es sujeto percipiente- descubriera en el docente los mismos defectos o vicios contra los cuales el docente predica" (s.p.).

a aprender y a vivir y, en tal sentido, propicia un respeto mutuo. Es aquel que luce ser regañón en clase pero en el descanso es capaz de estar cerca del estudiante.



La comunicación en el aula: un pretexto para enseñar y aprender

Son evidentes las formas en las que la comunicación corporal (no siempre verbal) se convierte en uno de los elementos centrales sobre los que giran la relación de los agentes escolares y la difusión de los saberes disciplinares y los formativos (sin querer decir que los disciplinares no sean igualmente formativos), por lo que es importante hacer una reflexión teórica sobre la comunicación en el contexto escolar.

Todo proceso educativo, formativo y pedagógico, involucra procesos de interacción social entre los sujetos que hacen parte del acto educativo, en este caso estudiante-profesor. No se puede hablar de enseñanza si no se tiene una adecuada comunicación entre las partes.

Si se observa la comunicación en el aula o en un evento pedagógico, hay que tener en cuenta, de un lado, los canales que se usan (kinestésico-corporal, auditivo, visual, online, entre otros) y de otro, las funciones que adquiere dicha comunicación: informativa, es decir, permite la transmisión de ideas; afectiva, que permite la transmisión de sentimientos y empática, que permite la conexión entre los que están implicados en ella. Pero la comunicación en la educación debe tener presente que cerca del 80% de los procesos comunicativos se da a través del lenguaje no verbal o semiótica corporal y solo el 20% se realiza a través de la palabra. Eso demuestra que cuando el ser humano se comunica afectuosa y empáticamente, las relaciones son más duraderas y estables.

Una premisa de la que se puede y se debe partir es que los seres humanos, y en este caso el maestro-a en su relación con los estudiantes, “siempre está comunicando algo”. El cuerpo es el principal medio de comunicación del ser humano.

El lenguaje corporal de las personas y, en el caso que nos ocupa, del maestro-a, es lo que se trasmite por medio de movimientos o gestos, posteriormente se convierte en actitudes que delatan sus sentimientos y percepciones. Es tan complejo para los seres humanos y en particular para los maestros-as entender este proceso comunicativo a veces consiente y otras de forma inconsciente, que por ello algunas veces dirige hacia las personas (los estudiantes) “agresiones, peticiones, huida, muestras de afecto o de repulsión” (Hinde, 1974).

La comunicación no verbal que se ofrece a través del cuerpo, es rica en elementos como la postura (la posición del cuerpo, la posición de los hombros, la inclinación de la cabeza, la postura de los brazos/piernas, los movimientos corporales, los gestos con las manos, los movimientos con los pies/manos/cabeza, balancear o mover el tronco, cambios de postura); la expresión del rostro (parpadeos, sonrisas/gestos con la boca, mirada), las características de la voz o paralingüaje (volumen, velocidad, tono, ritmo, cambios en la intensidad, entonación), la respiración y la proxemia (distancia entre el emisor y el receptor) y los gestemas (gestos). La semiótica corporal o lenguaje no verbal (proxémico, postural, gestémico, dirección de la mirada, paralingüaje y movimientos), es la que más alto porcentaje tiene en la comunicación efectiva y la actuación del maestro a través de todos sus mensajes influye positiva o negativamente en el estudiante, en su interés por el aprendizaje, es decir, en “su motivación, autoestima, autoconcepto (García, 2011) y, por lo general, en la imagen que tiene de su maestro y de sí mismo.

Cada vez que ambos lenguajes, verbal y no verbal, logran coherencia en los discursos y en las prácticas pedagógicas del maestro, los estudiantes tienen la posibilidad de creer más en él o en ella. Por ello, Mehrabian (1968) en uno de sus textos se preguntaba ¿en qué grado el cuerpo, la voz y las palabras comunican actitudes? Varias investigaciones han demostrado que los patrones posturales y motores de los docentes, de una u otra forma, intervienen en la comunicación con sus estudiantes, que potencian o no, la relación cálida, motivante y horizontal entre los que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí la importancia de sus desempeños “corpo comunicativos”.

## 4.4. CATEGORÍA: RELACIÓN ACADÉMICA

La dimensión académica: crisis del maestro transmisor de contenidos

Como ya lo habíamos señalado, queremos hacer visible la dimensión oculta que plantea Meirieu (2005). Ahora, miremos la dimensión académica como factor para analizar

la capacidad transmisora del maestro, en este caso, transmisora de saberes disciplinares, sin descartar que en lo afectivo también se produzcan elementos transmisores éticos, morales y actitudinales.

El maestro ha sido conocido históricamente como un personaje al que se le identifica con el conocimiento. Sobre todo como aquel que es capaz de transmitir un conocimiento, aunque no tanto de producirlo, ya sea conocimientos sobre unas disciplinas específicas o sobre las formas de enseñar. En efecto, cuando desde el imaginario popular los estudiantes ven al maestro como un sabio no es asunto de pura casualidad. Es, por así decirlo, una tradición que nos ha tocado vivir. Ahora el maestro no es visto como sabio solamente desde la perspectiva de su eventual dominio de los saberes disciplinares y de su práctica como formador sino, también, como un Maestro Sabio desde el conocimiento, la experiencia, la reflexión, la palabra, la sabiduría para asumir la vida y los retos de la vida adulta y conversar sobre ellos con sus estudiantes. Es el mismo sabio al que se le permite que sea un maestro exigente y hasta le valoran la exigencia académica y esto les permite reconocer cuándo un maestro es "relajado".

Sin embargo, paradójicamente, a la par con ese reconocimiento parece surgir el desencanto por el maestro en las re-presentaciones de sus clases que hacen los estudiantes. En ellas se nota una relación intersubjetiva maestro-estudiante, caracterizada por la verticalidad, el autoritarismo (más que la autoridad) y el desconocimiento del estudiante como actor e interlocutor activo de los procesos de aprendizaje. Siempre el mismo ejercicio o la improvisación empiezan a mostrar que tal vez, a los ojos de los estudiantes, el maestro no sabe tanto de lo que enseña.

Tanto de parte de los profesores "dramatizados", es decir, puestos en escena en la piel de los estudiantes, se evidencia una tensión, una especie de relación de oposición, en la que el respeto por el estatus del maestro como portador de un saber no es palpable y, más bien, es descalificador. Y, viceversa, no existe por parte del docente una actitud de respeto y valoración por el estudiante. Prima una relación conflictiva entre ambos y hasta se llega a decir que los maestros no escuchan lo que dicen los niños y los jóvenes.

En la mayoría de las sesiones de clase puestas en escena por los estudiantes no se evidenció ninguna estructura o momentos organizados de la clase, pues todo el tiempo se pasó en enfrentamientos, discusiones y aplicación de medidas sancionatorias, sobre todo en los grados superiores. En cuanto a los pequeños, el diálogo educativo estaba mediado siempre por lo que decía el maestro o, más bien, ordenaba y estaba siempre ligado al trabajo en el cuaderno, copia del tablero.

Ahora bien, otro de los aspectos tiene que ver con las metodologías usadas por los maestros para hacerse entender de los estudiantes. Prima la utilización del tablero por parte de la mayoría de los docentes. Los niños y jóvenes siempre organizan el escenario de clase en la forma tradicional: el docente adelante y los estudiantes sentados y en fila en los pupitres. El profesor explica en el tablero y luego no contesta las preguntas de los estudiantes.

En la clase de religión, por ejemplo, parecía ser una constante la falta de interés de los estudiantes por el carácter monótono y la falta de identificación con los contenidos (esto puede evidenciarse en la distracción de los estudiantes durante la explicación del profesor, conversaciones en grupos, uso de audífonos, reproducción de música, etc.). Además, los maestros no repiten explicaciones aunque en el ambiente quede una cierta incompreensión de los estudiantes. Y explican de la misma manera y otra vez no se entiende. A lo anterior se agrega que en algunos grupos, el docente se centra o se "preocupa" porque algunos estudiantes aprendan, aquellos que son los más "aplicados" y se omite hacer una lectura heterogénea del nivel real del grupo como lo exige nuestra estructura escolar actual.

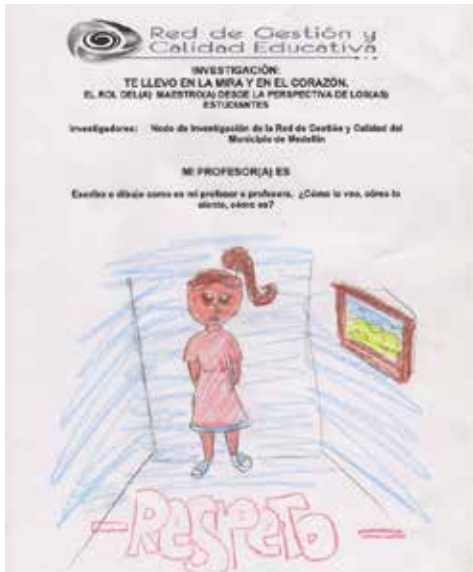
Así, regañones y estrictos, asignan largos talleres para desarrollar, pero los estudiantes sienten que no aprenden nada. Aumentan las percepciones de que el maestro sabe poco sobre los temas y redundante sobre ellos. Y, contradictoriamente, parece que la cantidad de trabajo asignado a los estudiantes funciona como una herramienta de poder y no como un hecho propiamente didáctico, quizá esto mismo es lo que lleva a algún maestro a decir "saquen esos perros cuadernos".

Las respuestas de los estudiantes respecto a la academia son claras y contundentes al expresar que se aprende de quien se quiere, que la relación empática entre maestro y alumno favorece el proceso de aprendizaje y un acercamiento desde el conocimiento para abrir opciones a la pregunta, a la curiosidad, al deseo y a la necesidad, lo que pone de manifiesto la abolición de la frase de antaño que decía "la letra con sangre entra". Desde la más temprana edad (Transición) hasta los adolescentes y jóvenes de Once se da una alta valoración al conocimiento del docente, al dominio de la disciplina que enseña, a su experiencia y variedad metodológica y, sobre todo, al entusiasmo, dedicación, amor y entrega en la enseñanza que abre alternativas para el aprendizaje.

De la misma manera que admiran, aceptan, elogian y reconocen a "sus buenos maestros", los estudiantes manifiestan un rechazo, oposición, rebeldía y protesta a los maestros que consideran "malos" por la falta de afecto, por su lejanía, por su monótona metodología, por el autoritarismo, por la falta de compromiso, de conocimiento y creatividad, por su repetición y por su pasividad. Comentarios de los estudiantes como "ese man cree que se aprende a las malas porque se aprende pero está bien equivocado porque a él no le estudio, ni le participo, él verá qué hace...", o "esa clase es una pérdida de tiempo", "estar en esa clase es lo peor", "ese profesor cree que gritando le vamos a obedecer", son una muestra de las tensiones y de las múltiples formas que adquiere entre estudiantes y maestros.

El maestro que parece colmar las expectativas en términos académicos propiamente dichos es exigente, organizado, creativo, motivador, innovador, buen evaluador, estricto con la disciplina en clase para generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, no se excede en el trabajo académico, explica con seguridad y tiene muy bien planeada la clase y presenta buenas actividades, películas, videos, entre otras.

Mientras que, de otro lado, el maestro que no es ubicado en el escalafón de los apre-  
cios de los estudiantes da muchas directrices u órdenes, no explica bien y utiliza pa-  
labras muy desconocidas, corrige de manera exagerada, se demora para entregar los  
resultados de las evaluaciones y algunas veces no da la respuesta de los exámenes.



## 4.5. CATEGORÍA: NORMATIVA

LA ESCUELA COMO ESCENARIO NORMATIVO Y FORMADOR: CONSENSO Y DISEÑO EN LA BÚSQUEDA DE UNA PEDAGOGÍA COMUNICATIVA

Norma que forma o deforma...

“Las leyes no están para esclavizar sino para encauzar la libertad.”

(Fernando Savater)

Educación en la libertad y lograr que ella sea la rectora de la norma es, sin lugar a dudas, la mejor postura para que se logre introyectar, concientizar y tener normas que orienten la vida.



El maestro no es solamente un transmisor de conductas adecuadas que deben realizarse, sino una experiencia que conjuga afecto que afecta, ejemplo que arrastra y dignifica y regulación que permite el crecimiento.

Un elemento para destacar es el diálogo como estrategia de formación y adquisición de la norma que se muestra en afirmaciones tales como "conversa acerca del porqué la sanción, la amonestación, procura un proceso pedagógico", y desde la perspectiva de generar ambientes propicios y favorecedores tales como: "clima de respeto - regaños... reflexionados, con tono de voz adecuado" a su vez el maestro puede, desde otra óptica, lograr que sus orientaciones tengan impacto, esto se ve en ser "buen consejero" y valerse de humor y otras acciones: "es divertido, charro, es muy gracioso", pues con esto se logra interiorizar la norma con una mirada más esperanzadora y con mayor aceptación.

En el ejercicio se develó que el trato inadecuado, la descalificación, la despersonalización, la coerción y la represión, entre otros, dan muestras de una orientación del maestro hacia la norma que no impacta, que no propicia la adquisición de la misma, sino que es mirada como una forma de "autoritarismo" que no permite crecimiento y autonomía sino respuestas y actitudes contrarias.

También se pudo observar que existe la derivación del ejercicio de autoridad que se muestra en "descargan el control de la disciplina en un estudiante para que anote, escriba a quienes molestan", o envían el estudiante al coordinador, esto da muestras de que algunos de los maestros tienen poco dominio de grupo. En casos extremos lo que ocurre es simple y llanamente ausencia del maestro.

Otro aspecto que se conecta con la intersubjetividad, es el de las percepciones que los maestros producen en los estudiantes y que inciden en su relación con ellos, tales como: "chocantes", "en ocasiones desprecian a los estudiantes", "groseros" e "intolerantes", lo que hace que la adquisición de la norma se vea afectada por la relación y vínculo que se crean. Por último, ellos hacen hincapié en el respeto porque es un eje transversal en todo momento.





Lo más destacado en este momento es la importancia de que el maestro sea un referente y un apoyo en cada una de las acciones que realiza y posibilite en los jóvenes ejercicios de apropiación de las normas con coherencia, control, consistente con a las acciones que ocurren para evitar actitudes agresivas como la desvaloración del otro o la persecución. En conclusión, el maestro debe buscar una formación de las normas en las que el verdadero actor es quien las apropia y él, como maestro, es simplemente un medio.

Para los jóvenes la visión del maestro y su relación con la norma gira en torno a orientaciones y aportes que hace, que se pueden evidenciar en frases como: "nos forma para el éxito, nos exige", "los maestros que exigen más de lo que es... son maestros que ayudan para la vida profesional, vida universitaria", "dan orientaciones claras, entonces los estudiantes saben qué hacer, eso les gusta, "tener claras las reglas de juego" y "tienen agrado, gran afecto por los maestros exigentes, puntuales, enseñan, nos ayudan a articular lo que nos enseña con la vida diaria"... "nos entienden y nos enseñan", que tiene que ver con la exigencia, la orientación, la contextualización y apropiación del conocimiento y de la norma, ya no como requerimiento sino para el ejercicio de la vida misma.

### Escuela y moral

El proceso de formación en las edades de la primera infancia tiene como fundamento esencial el proceso de socialización, que ha comenzado en la familia y que debe continuar en la escuela. En este sentido, el maestro tiene la exigencia moral y social de reproducir los intereses, normas, valores, necesidades de una sociedad determinada. Por esta razón existe una cierta exigencia en los niños cuando reclaman la presencia del maestro como referente de autoridad moral: "me quiere pero también me rega-

ña"<sup>17</sup>. La moral aparece como una necesidad humana, "un conjunto de principios que ejercen una función normativa y formativa para los miembros de una comunidad en un momento determinado de su historia, un conjunto de principios que otorgan identidad y sentido (...)" (Mélích, 2010, pp. 41-42).

La norma acontece en el mundo de la vida del niño primero en la familia y luego en un proceso que continúa dentro del mundo de la escuela, en el que el maestro cumple un rol determinante en ese proceso de socialización, "la educación entonces (...) no sería más que la transmisión por parte de las generaciones adultas de todo este marco normativo simbólico. En este sentido, es obvio que toda moral nace de una cultura determinada, que no es posible una cultura sin un tipo de moral (...) no puede existir educación sin moral" (Mélích, 2010, p. 42). En esta misma línea, la pedagogía de Herbart ya había planteado que el ser humano era el único ser educable, pero además era el único ser que deseaba ser educado, por tanto existe una cierta exigencia intrínseca y extrínseca del niño de pertenecer y ser aprobado dentro de los ambientes sociales básicos como la familia, la escuela y, por ello, el reclamo de una heteronomía que es significativamente apreciable en los testimonios de los niños de este rango de edades y que coincide con los estadios básicos de la formación de la conciencia moral propuestos por Kohlberg (1980).

Para estas edades de la infancia y la juventud, el maestro es una referencia de autoridad y si bien los niños no entienden la estructura social de la escuela como un ente de reproducción de la cultura, sí comprenden que la figura del maestro tiene unos elementos afectivos y normativos que deben coincidir en la misma figura, en los mismos momentos y no de manera intemporal, sino aquí y ahora. El maestro debe ser un guía que ayuda a los niños para que den ese paso trascendental en la vida de los seres humanos y es la transición de la esfera de lo privado en la familia a la esfera de lo público en la escuela. Por ello tiene credibilidad en la primera infancia porque su labor es mostrar caminos de integración en la sociedad de los grandes y, por esta razón, resultaría totalmente frustrante para los niños encontrar signos que muestren una total falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. "La moral es fundamental en las nuevas generaciones por la sencilla razón de que todo el mundo tiene necesidad de puntos de referencia, de modelos de imitar (...). El referente normativo-simbólico es imprescindible para cualquier proceso formativo (...) cada uno de nosotros habla, critica, opina, describe, valora (...) desde una situación concreta, desde un marco normativo-simbólico determinado" (Kohlberg, 1980). El maestro es el primer referente de la normatividad que vinculará al niño con la esfera social externa a la escuela, y encuentra en él una figura que no reemplazará el afecto de sus padres, pero que sí será un referente simbólico normativo-afectivo que le permitirá entender la vida social, y de esta forma hacer de su inserción a la esfera de lo público un asunto menos traumático.

---

<sup>17</sup> Tomado de la opinión que tienen los niños del maestro (edades 7-12 años).

## Educación y comunicación

La teoría crítica de la sociedad y la educación pretende hacer una reconstrucción del proyecto de la modernidad en el que "el mero vivir" ya no puede ser una condición argumentable dentro de la construcción de un nuevo orden social: consenso, tolerancia y comunicación, puesto que la condición racional del ser humano ha sido y será el reconocimiento "del otro" para la convivencia social, pues el ser humano está impelido por una condición racional y social que ejerce a través del lenguaje. Esta tendencia de la modernidad, mirada desde la escuela, debe llevar a plantear de igual manera una teoría crítica de la educación en la que la razón cumple una función inevitable como fundamento de la sociedad democrática que guarda una íntima relación con "la cultura escolar".

Es necesario fundamentar una teoría crítica de la educación, cimentada en la acción comunicativa entre seres capaces de comunicación y de lenguaje: "Los participantes deben coordinar de común acuerdo, sus planes de acción y el consenso que se consigue se mide por el reconocimiento intersubjetivo en las pretensiones de validez" (Habermas, 1985, p. 77).

De esta forma se debe plantear una escuela como escenario civilizado en el que las diferentes propuestas lingüísticas alcancen legitimidad por medio de la comunicación y logren validez por medio de la acción y este propósito es posible con la formación de una obligatoriedad moral que implica el reconocimiento del otro con sus intenciones de validez normativa que esperan reconocimiento en una relación hablante-oyente.

El lenguaje y la acción permiten la construcción simbólica del mundo como horizonte compartido entre los diferentes actores de la vida escolar y, en este proceso, el sujeto activo se autonomiza frente a los procesos de aprendizaje intramundanos, "... esa es la función abridora del mundo que el lenguaje posee, y transfigura las mudanzas de imágenes lingüísticas del mundo en un poético acontecer esencial protagonizado por no se sabe bien qué poder originario" (Habermas, 1990, p. 18).

En este sentido, se pueden considerar, para provecho pedagógico, dos fuerzas que ayudan a fortalecer las tareas del maestro y el futuro de la escuela: la acción y el lenguaje. Ambos son competencias universales presentes en los sujetos para la reconstrucción racional del mundo, que recurren a un saber práctico que los faculta para ser capaces de comunicación y entendimiento. Desde este punto de vista, el ser humano tiene la inmensa posibilidad de buscar en la escuela el bienestar intramundano.

La tendencia de la pedagogía depende de muchos factores (por lo general de tipo político), es decir, existe una propuesta marcada por el logro de ciertos fines con una mentalidad estratégica e instrumental que busca el éxito. En este sentido, la racionalidad comunicativa no está orientada de manera instrumental al éxito ya que la comunicación no se mide en resultados sino en el encuentro dialógico como fin en sí mismo y es de esta manera como "En los procesos de entendimiento lingüísticamente explícitos, los acto-

res plantean pretensiones de validez con sus acciones de habla, en la medida en que se ponen recíprocamente de acuerdo" (Habermas, 1985, p. 78). De esta manera, se puede entender la posibilidad de proponer una escuela sin centrismos, con el fin de abandonar el viejo debate de la pedagogía entre el puericentrismo y el magistrocentrismo.

El valor de lo acordado debe ser la primera exigencia moral que esperan los actores dentro del ámbito escolar y, por ende, debe convertirse en el eje central de los procesos normativos. El reconocimiento de la palabra del otro sin más poder que el de la argumentación permite que los estudiantes aprendan que las relaciones morales en los escenarios escolares dependen de las relaciones entre iguales, pues de esta manera es posible superar los centrismos históricos que han convertido la vida escolar en un escenario hostil.

El proceso educativo debe ser discursivo que procure la participación progresiva de los actores (maestro-estudiante) quienes deben actuar como categorías interpretativas en el proceso discursivo-comunicativo-normativo que se orienta hacia la solución de problemas y del entendimiento compartido de su realidad: la cultura escolar. La acción social que produce el compromiso de los actores en su orientación al entendimiento, se convierte en un proceso de socialización que debe acceder primero a las personas antes que al conocimiento "como sujetos capaces de lenguaje y de acción, tenemos antes de toda ciencia un acceso interno al mundo de la vida simbólicamente estructurada y a los productos y competencias de los individuos socializados. Nunca he entendido por qué en la ciencia habíamos de limitarnos al acceso externo que tenemos a la naturaleza, separarnos del saber preteórico que ya poseemos y extrañar artificialmente el mundo de la vida" (Habermas, 1990, p. 31). Esta afirmación debe dejar grandes interrogantes: ¿Qué se debe enseñar? ¿Qué se debe aprender? Asuntos en discusión cuando se alude a la tradición educativa y al antagonismo entre saber escolar (maestro) y saber extra escolar (estudiante) que aparecen como una constante dentro de la cultura de la escuela.

La práctica educativa y la investigación pedagógica deben estar abiertas al lenguaje como medio de persuasión, convicción y entendimiento entre el hablante y el oyente. Esta es la base del "juego" argumentativo en el que el oyente debe conocer las razones del hablante para determinar si se cumplen ciertas condiciones de verdad que pueden alcanzar legitimidad a través del discurso y su argumentación.

En el proceso educativo, los actores maestro-estudiante actúan como hablante y oyente, pero sin determinar quién es el uno o el otro, pues, por ser un proceso argumentativo de la comunicación, su dirección puede invertirse y es muy posible que el maestro que antes interpelaba al estudiante con su intención, pase luego a la condición de oyente, sobre una base de igualdad y solidaridad. "En las argumentaciones, quienes intervienen en ellas han de partir de que, como iguales y libres, participan de un proceso cooperativo de búsqueda de la verdad, en la que no ha de prevalecer otra coacción que la resultante del mejor argumento" (Habermas, 1991, p. 52).

Desde el punto de vista citado, las estructuras de poder en la escuela carecen de sentido, pues no es la disuasión a través de la fuerza la que construye la cultura escolar, sino la capacidad socializadora del lenguaje y las posibilidades de que los actores participen civilizadamente como solidarios e iguales en su construcción.

En consecuencia, la función del lenguaje como mediador de acuerdos y entendimiento busca consensos reales sobre una base racional que carece absolutamente de la imposición de una de las partes: “la coordinación de la acción sirve en general a la integración social de un mundo de la vida que los implicados compartan intersubjetivamente” (Habermas, 1990, p. 98). En la vida escolar las acciones morales de tipo social deben partir de los consensos logrados, del acuerdo alcanzado entre maestro y estudiante y también del respeto de los disensos para que ambos se encuentren racionalmente para la realización de sus fines.



Estudiantes de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de los grados noveno, décimo y undécimo.

La práctica comunicativa cotidiana debe conducir a la realización del mundo de la vida escolar que se nutre de la cooperación que tiene sus raíces en esa práctica, como posi-

bilidad de reproducción cultural, integración social y socialización. “El mundo de la vida no viene ni más estructurado ni menos por tradiciones culturales y órdenes institucionales que por la identidad que resulta de los procesos de socialización” (Habermas, 1990, p. 98). La escuela, como espacio vital de socialización, debe favorecer en todo momento la posibilidad del discurso, ésta es una forma de reproducir los intereses sociales de un país que reclama en cada momento espacios de diálogo para la solución de conflictos.

El disenso también es una posibilidad comunicativa que no representa el fracaso argumentativo sino la oportunidad de mayor argumentación. En la escuela civilizada se aprende a disertar sin temor a la pérdida de autoridad. A mayor disenso, mayores posibilidades de discurso y con ello más opciones de vivir en paz, pues la disertación violenta carece de discurso, es muda e impositiva. Los actores de la escuela deben estar conscientes de que los consensos alcanzados no son una fórmula mágica que garantizará unos estados mentales de paz interior y exterior, también cabe la posibilidad del disenso que no es una situación de anarquía sino el reclamo de una actividad educativa más dinámica, libre, equitativa, comprometida permanentemente y de manera inevitable con la comunicación.

Todo se ha tornado complejo, todo se ha vuelto periferia, no hay un lugar en el que el hombre pueda asirse y existe diversidad y pluralismo. Ante la incertidumbre cultural cada día es más remota la posibilidad de construir consensos dialógicamente logrados. Muchos discursos “llegan de fuera” y alcanzan legitimidad de manera instrumental con los intereses de las macro-estructuras y de los procesos de mundialización y, en ello, el mundo de la vida escolar es vulnerable.

Por lo tanto, la escuela debe formar para aprender a hacer uso de la argumentación comunicativa como medio racional que vincule a sus actores en la intersubjetividad y en el distanciamiento crítico, como posibilidad de reafirmación individual y colectiva. “Uno tiene que haber reconocido a otro como actor capaz de responder de sus actos en cuanto le exige que tome postura con un sí o un no a la oferta que comporta un acto de habla. Así, en la acción comunicativa cada uno reconoce en el otro la autonomía que se atribuye a sí mismo” (Habermas, 1990, p. 229). Desde ahí es necesario formar para la autonomía y para “la mayoría de edad”, pero es preciso superar el solipsismo y entender e interpretar el mundo de la vida como un “horizonte compartido” remplazando el “Yo pienso” por el “Nosotros argumentamos”.

En síntesis, la escuela ha de convertirse en ese espacio que proyecte a los actores hacia la construcción de ese mundo de la vida educativa, en el que se tenga como prioridad los momentos de comunicación concertada, orientados racionalmente hacia la construcción de consensos intersubjetivamente logrados que enriquezcan la vida en sociedad y respetar, por la fuerza de los argumentos, los disensos que acontecen en el ambiente escolar.

## 4.6. CREAR O RE-CREAR...

.....

“La creatividad no consiste en una nueva manera, sino en una nueva visión.”

(Edith Wharton)

El mundo en el que habitamos ha dado una importancia sin igual a un concepto que muy pocos saben qué es o que simplemente confunden con muchas otras cosas que definitivamente no lo son.

Para dar sentido a esta sistematización y teniendo como base el documento Desarrollo de la creatividad en la Escuela de la Dra. Delfina Bravo Figueroa, pude afirmarse que el concepto de creatividad tiene carácter multidisciplinario y es empleado por psicólogos, pedagogos, diseñadores, economistas, gerentes de empresas, políticos, artistas, críticos de arte, animadores socioculturales y científicos sociales. Por ser un concepto multidisciplinario resulta difícil su definición ya que no existe unanimidad en el significado que se le atribuye al término creatividad.

A continuación presentamos algunas definiciones, a partir de la pregunta: ¿Qué es creatividad?

- La creatividad es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que se caracteriza por la originalidad, el espíritu de adaptación y el cuidado de la realización concreta. Donald W. Mackinnon
- La creatividad es la capacidad de descubrir relaciones entre experiencias antes no relacionadas, que se manifiestan en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos nuevos. Paul Matussek.
- La creatividad es invención, es decir, que implica la fabricación de máquinas o novedosos procedimientos, gracias a la aplicación de nuevos o antiguos principios o a la combinación de ellos, para descubrir combinaciones o hechos nuevos. Lawrence Kubie.
- La creatividad es la aptitud del niño para producir asociaciones únicas y numerosas en relación con la tarea propuesta, en un ambiente relativamente relajado. M. A. Wallach y N.

Como se puede observar, no hay unanimidad en el concepto y menos en el ámbito de la escuela; observación y conclusión que los estudiantes nos dejaron ver en relación con los maestros, pues en cada uno de los grupos determinados en la investigación así lo mostraron y coincide con estudios realizados al respecto y que luego retomaremos en el análisis y la interpretación.



Los niños y las niñas de Preescolar a Tercero afirman que “sus maestros son creativos” y se pudo evidenciar en la capacidad expresiva de los dibujos que pasan del garabateo a la fase esquemática y dan rasgos del realismo, que fue planteado por Viktor Lowenfeld, quien en sus obras: *El niño y su arte* (1973) y *Desarrollo de la capacidad creadora* (1980), habla de ellos y de las diversas etapas del proceso creativo en las artes plásticas, propio de nuestra estrategia al plasmar el tipo de maestro que los infantes se soñaban.

Adicionalmente, un elemento que se destaca es que el maestro propicie la diversión, lo que le permite sentir que su espacio formativo genera gusto y agrado y que, con el juego, la lúdica y la recreación, propios y lógicos de esta edad, el maestro puede lograr mejores resultados en ellos, algo que impacta y que es resaltado y percibido.

Por último, y no menos importante, es que en sus composiciones le dan rienda suelta a la creatividad: “las manos abiertas” en los dibujos de los estudiantes conducen a la sensación y percepción de acogida que el docente brinda.

El desarrollo de los sentidos es una tarea que debe ser realizada con mucho cuidado. En la primera infancia, el niño aprende con la manipulación y experimentación con los objetos: tocar, oler, ver, oír, saborear. Cuando capta la realidad, hace del aprendizaje algo más permanente. Le gusta observar todo lo que le rodea, explorar y examinar cualquier objeto o situación. La destreza de observar ha de ser ejercitada desde temprana edad, se debe ofrecer un ambiente variado y sugestivo que lleve a incrementar el vocabulario y a desarrollar la capacidad para asombrarse y preguntar (Bravo, 2009). Ese toque especial que niños y niñas destacan y buscan en sus maestros es la creatividad y la diversión.

Con los jóvenes de Cuarto a Sexto se evidenció parte de lo ya planteado anteriormente, no obstante, una expresión indica que desde el adulto se cercena la creatividad y “empieza a surgir el desencanto por el maestro... siempre el mismo ejercicio, desencanto por la improvisación, empiezan a ver que el maestro no sabe tanto de lo que enseña” y se conecta con la propuesta teórica de Gestezels y Jackson, en la que se plantea la relación entre el proceso evolutivo y la creatividad, que afirma: “La creatividad tiende a aumentar desde la etapa de la primera infancia hasta el 3er grado; presenta un marcado descenso entre los grados 3ro. y 4to; se recupera en 5to y 6to y decae entre 6to. y 7mo.; sube alrededor de 8vo grado e inicia luego el declive”, lo que se evidencia en las producciones pictóricas. Aun así, en las dramatizaciones los niños mostraron que los juegos de roles familiares y sociales pasan a ser vivenciados y comprendidos por ellos y que el maestro es otro elemento que le permite construir la realidad y que una realidad es el maestro mismo.



En los grados de Séptimo a Noveno se vivencia a plenitud el momento evolutivo de la adolescencia, en la que hay búsqueda de su identidad y ruptura con los esquemas tradicionales y conservadores que viven, lo que se percibió en las diversas estéticas corporales observadas; ellos destacan a un maestro que sea motivador e innovador, a la vez que valoran la creatividad, pues da sentido a su ser y permite destacar al maestro como otro agente para el cambio y la transformación de sí mismo, el conocimiento y los diversos contextos que habitan.

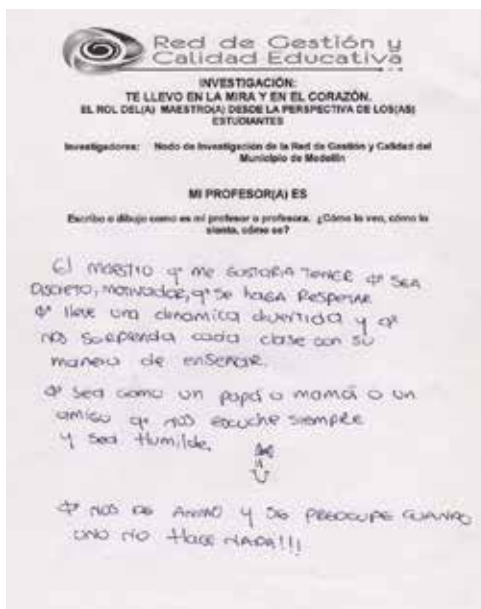
“El aprendizaje de las matemáticas, ciencias, lengua, historia, geografía, arte... es mucho más atractivo, con el toque de creatividad de un maestro que sabe seleccionar actividades, como por ejemplo, sacar la superficie de un área del patio donde se hará un huerto, determinar a partir de allí qué cantidad de tierra con nutrientes será necesaria; o reelaborar un cuento cambiando personajes, paisajes del mismo, entre otras” (Menchén, 2005, s.p.).

En los estudiantes de Décimo y Undécimo, si bien en las expresiones planteadas no evidencian claramente la referencia a la creatividad, se pudo observar indirectamente en todas las acciones que realizaron el interés por lo novedoso, el uso de las TIC, la experimentación, las actividades al aire libre o cuando contextualizan el conocimiento en diversos espacios o tienen una visión “glocal” (con perspectiva y pensamiento global y mirada y acción local), concepto acuñado por Roland Robertson, que es y sería una tendencia de un verdadero pensamiento y acción desde la creatividad.

Es preciso inferir que crear o recrear sería una mixtura del maestro que se sueñan: “Crear o producir una cosa a partir de otra ya existente”, pues el maestro es creador y el estudiante creador y recreador. En esa dualidad se debate el proceso enseñanza y de aprendizaje:

La pedagogía de hoy maneja una concepción diferente del individuo; no es un sujeto reproductor, sino productor de conocimientos. Capta la realidad externa a través de los sentidos y, mediante un proceso interno, produce nuevo conocimiento. Sus experiencias, sus vivencias son ricos insumos que, asociados con los nuevos aprendizajes, producen nuevos conocimientos, desarrollando en ellos la capacidad de transformar su realidad. Formar el ser humano creativo que la sociedad de hoy requiere, implica que la pedagogía recurra a nuevas estrategias de enseñanza y a nuevos criterios educativos y esto es lo que tratan de llevar a cabo las escuelas eficaces. (Bravo, 2009, s.p.)

Para terminar: “La creatividad no se hace, se vive; no se siembra, se cultiva; no es patrimonio de pocos sino dominio de todos” Anónimo.



## 4.7. CATEGORÍA TESTIMONIAL

### El maestro como testimonio

Luego de participar de manera directa en la observación y la interacción entre actividad y teoría atravesando el concepto ideal que tiene el estudiante de diferentes niveles escolares acerca del maestro, uno podría aproximarse al ideal de este personaje que pasa la vida del sujeto desde que nace hasta que llega a su madurez intelectual, si se piensa desde una óptica más amplia, sería para toda la vida.

Después de observar y escuchar a los pequeños que inician el ciclo y a los jóvenes que son los que lo cierran, como describen a ese sujeto que pasa la mitad del tiempo en la labor de maestro, quedan grandes interrogantes y, sobre todo, una maravillosa información acerca del hacer del maestro que, en muchas ocasiones, solo es una mueca del remedo y en otros momentos el gesto del recuerdo, una leve sonrisa de complicidad.

Volviendo al hacer, definido como la labor que se desempeña desde un conocimiento que se imparte desde la experiencia, para hacer un oficio que, retomando a Bárcena, toma este hacer como un viaje en el que se obliga a una confrontación con el otro ya que representa lo sensible en la labor del maestro. Es el servicio al otro y poner la experiencia y el mundo al servicio del otro.

Esa experiencia, que tiene una carga emocional suficiente para que el alumno vislumbre un conocimiento teórico para que se acerque a lo humano y a lo trascendente, Bárcena

lo nombra como la diferencia entre un profesor y un maestro: “el maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, el maestro no es un experto que sepa explicar por lo tanto hacer comprender al discípulo. En cambio el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica, que muy posiblemente él mismo no domine. Igual que el alumno” (Bárcena, 2006, p. 239). Este texto es una definición de maestro desde lo humano, su labor como un hacer humano, una interacción permanente con el Otro.

Nos preguntamos quiénes son los otros y el otro cuestiona a los otros, es ver al maestro a través de un espejo mágico en el que los estudiantes de diversas edades pueden verse, lo que contiene dos caras como en los cuentos fantásticos; una, la oficial, lo ideal; la otra, la otredad, lo otro que no comprendemos y que, a partir de la experiencia, nos ayuda a entender. En lo ideal tenemos lo dicho por los pequeños que apenas están configurando su mundo, que logran vislumbrar entre lo posible y lo imposible. En el trabajo de investigación los estudiantes de los primeros grados aprenden de sus maestros, pero, a partir de la nota, la lista de calificaciones fue la protagonista en este ejercicio, es decir, el bien representa las buenas notas (calificaciones) el mal las anotaciones en los diarios de vida o en los bajos resultados académicos, pero en Preescolar la sonrisa del profesor basta para resolverlo todo y se creería que el maestro de los primeros años es un maestro y esta tarea queda en el recuerdo de los niños porque los cursos superiores pierden ese concepto y ya no saben si es profesor para dar una instrucción o si en realidad es un maestro que acompaña o aparece esa otredad, esa otra cara del espejo en lo superior.

Para hablar del maestro como testimonio nos tenemos que hacer la pregunta: ¿Cómo se llega a ser maestro? ¿Por vocación, por la práctica, por la academia? Una o varias serán las respuestas a estas preguntas. Nuestros estudiantes nos llaman la atención sobre este aspecto cuando responden sobre ser maestro: “Que le guste ser maestro”, “que nos apasione por lo que enseña”, “que enseñe no solo porque le paguen”. Y es que para ser maestro uno tiene que querer serlo porque, de lo contrario, este arte o disciplina será una carga, un trabajo más, una ocupación para devengar un salario y con el agravante de que, desde esta concepción, se aportan elementos significativos o no para la formación de nuestros estudiantes. Al respecto, Frank McCourt, en su texto *El Profesor* nos plantea cómo se hizo profesor en la práctica y cómo aprendió de su propia experiencia con los estudiantes. Y es que, como dice McCourt: “Los chicos observan, escruidñan, juzgan, entienden el lenguaje corporal, el tono de voz, el semblante general” de los maestros y sabe cuándo un maestro quiere o no lo que hace y esto se convierte en un elemento relevante para su formación.

¿Cómo nos ven los estudiantes? A la hora de hablar del maestro como testimonio es importante preguntarnos cómo nos ven los estudiantes, pues es claro que ellos saben cómo llegamos al aula, si estamos tristes, alegres, enojados, lo que se evidencia con afirmaciones como: “Mi profesora es muy tranquila y paciente pero cuando se va y los niños empiezan a jugar ella se coloca brava”. “La profesora es amigable y regaña cuan-

do es adecuado". "Yo veo a mi docente como un guía para la vida, lo siento como un amigo que siempre va a estar ahí cuando lo necesitemos y es una excelente persona". "Mi profesora es muy regañona".

Los estudiantes aprenden a conocer a sus maestros y asumen un comportamiento selectivo con cada uno, saben qué les gusta, cómo son a la hora de revisar un trabajo y cuánto tiempo dedican a ello "«Ojo con la señorita Boyd –dicen–. Deberes, chico, deberes..., y los corrige. Los corrige. Como no está casada" (McCourt, p.11). Otros profesores no son así. Te mandan un montón de deberes, comprueban si los has entregado, ni siquiera los miran. Les puedes copiar una página de la Biblia, y ellos te escriben en lo alto de la página: "Muy bien". La señorita Boyd no es así. Te pillas al momento. "Perdona, Charlie, ¿esto lo has escrito tú mismo?». Y tienes que reconocer que no, que no lo has escrito tú, y ya la has cagado, tío» (McCourt, p. 11) y tratan de responderle a sus exigencias. Quien los escucha, les habla con respeto pero con firmeza, les demuestra amor por lo que hace y se interesa por sus cosas, es respetado y valorado por ellos. Lo cual se evidencia en expresiones como: "Es la mejor profe que he conocido". "Nos trata según nuestro comportamiento". "Mi profe es muy caritativa, cariñosa, responsable, calmada, linda y no quiero que la cambien, es la mejor que he conocido". "Es comprensible con los estudiantes". "Esmerada por explicar todo bien". "Nos aconseja a todo momento". "Muy responsable". "Una gran persona y admiro su paciencia, lo amable y generoso". "Algunos son cuadriculados y hacen de su enseñanza una rutina y enseñan por cumplir con su trabajo y pienso que les falta amor por su profesión". "Algunos son personas de admirar con dinamismo en las clases y son buenos consejeros y nos motivan a seguir luchando, pero hay otros que no dan ganas de trabajarles". "Lo veo sabio, trata con los problemas, prudente, fuerte, comprensivo y con sentimientos". "Mi profesor es un ser pensante y un enlace al conocimiento, pero hay momentos en los que quiere pasar por encima de los estudiantes y abusa de su autoridad y no se coloca en los zapatos de un estudiante para reflexionar y saber lo que se siente con situaciones así". Se convierte el maestro en un ser digno de admirar, seguir o no.

Es evidente que la actitud corporal, auditiva, comunicativa, relacional y frente al conocimiento que asume el maestro se convierte en referente para que el estudiante atienda o no a clase, trabaje, establezca una buena relación con él, con los otros y con el conocimiento, se motive por aprender.

"Nos sentaremos en esas clases que no tienen nada qué ver con nuestras vidas. Trabajaremos en nuestros talleres, donde aprendemos lo que es el mundo real, e intentaremos ser amables con los profesores y salir de aquí al cabo de cuatro años" (McCourt, p. 11 ).

El maestro es un ser profundamente humano. "Yo aprendí por prueba y error, y pagué el precio. Tuve que encontrar mi propia manera de ser hombre y profesor, y precisamente con eso estuve luchando durante los treinta años que frecuenté las aulas de Nueva York" (McCourt, s.p.).

## 4.8. Y PARA TERMINAR... EL MAESTRO(A) QUE QUIEREN

---

Después de preguntar y leer en sus respuestas, dibujos, actuaciones acerca del maestro(a) que tienen, cómo lo ven y cómo lo perciben, preguntamos por el maestro que quieren, cómo desean que sea su maestro(a) y respondieron con los siguientes calificativos y descripciones:

- Exigente y con manejo de grupo.
- Que escuche, enseñe cosas para la vida, que sepa de todo.
- Organizado, coherente, que planee las clases.
- Maestro «a lo bien».
- Humano, calmado, sereno, con control de sí mismo, paciente.
- Respetuoso, tolerante, justo, ecuánime, sin preferencias.
- Profesional, que prepare la clase.
- Lúdico, dinámico, creativo.
- Estudioso, con dominio del tema, con conocimientos.
- Con carácter y autoridad.
- Que nos entienda, comprensivo.
- Perceptivo, que acompañe.
- Que genere participación, discusiones académicas, concertación.
- De mente abierta.
- Objetivo.
- Que optimice, potencialice, explote las capacidades del estudiante, que saque de los estudiantes lo mejor.

Un maestro(a) afectivo, creativo, que sea referente de conocimiento, que tenga clara la norma y cómo se construye, que sea testimonio, es decir, que sea coherente e inspirador.

## 4.9. CONCLUSIONES

Después del ejercicio de lectura, asombro, interpretación y descubrimiento que atravesaron la investigación, queremos dejar algunas conclusiones que recogen nuestro caminar por las miradas de los estudiantes a sus maestros y maestras, miradas que interpelan, acogen y recogen los matices de la relación cotidiana en el aula de clase, en la institución y en las mediaciones académicas que se dan.

- Existe la percepción por parte de los estudiantes de la importancia de la presencia del docente en su vida académica que, sin lugar a dudas, debe trascender a otros niveles, especialmente al que ellos llaman "Formación".
- En las visitas a las instituciones se observó que la relación estudiante-docente pasa por momentos que responden a su contexto.
- En la primera infancia se observa admiración, deseo de apoyo y afecto.
- En los años de escolaridad inicial (no preescolar) se evidencia admiración y afecto, a la vez que se inician las tensiones propias de la formación especialmente con la construcción de la norma y de los hábitos.
- En la adolescencia se ve que el maestro que desean es un "orientador" y un compañero de vida que consolidará su proyecto de vida. Las tensiones se dan en el manejo de la norma y en los cuestionamientos acerca de situaciones como la presión de grupo y, con ella, la posibilidad de ser influenciados en el consumo de sustancias aprobadas y no aprobadas, además de las propias que se dan por las situaciones intergeneracionales.
- Hay un señalamiento hacia el maestro en aspectos como:
  - El afecto que luego se vuelve agresión y descalificación, especialmente en el ámbito personal.
  - Epítetos o frases que destruyen su sistema autorreferencial y vuelcan hacia un afecto negativo y descalificador hacia el mismo.

- Considerar que el maestro no debe ser dar solo instrucciones, pues muchos dedican su accionar al mismo y descuidan aspectos clave del proceso formativo.
- Les gusta que los docentes sean cercanos pero no les agrada el hecho de que sean "unos Roberticos"<sup>18</sup>, que se traduce en ir más allá, incluso porque algunos exceden hasta el contacto físico y la expresión afectiva.
- La expresión pictórica (dibujos) denotan que las frases descalificadoras son elementos que marcan su relación y vinculación.
- En relación con el aspecto de intersubjetividad se da una construcción de la relación a partir de las diversas formas como el sentimiento (que se percibió en las expresiones pictóricas y expresivas que se plantearon), el símbolo (en nuestro caso evidenciado desde la expresión de los dibujos, aunque en los códigos lingüísticos que expresan sobre el maestro tales como: "chacotiar", "nos forma para el éxito", "es un bien", "calificar con chulos", entre otros) y la creencia sobre el otro (observada en todas la expresiones positivas y negativas acerca de los mismos).
- El espacio físico juega un papel clave para generar una relación que impacte y que transforme, pues en él se pueden desarrollar acciones que pueden enriquecer la construcción de la relación estudiante-maestro; esto se vio con todos los cambios que se hicieron en el proceso de escuelas y colegios de calidad, con la adecuación de los espacios, aunque se ven algunos con deterioro significativo por parte de los primeros.
- La hermenéutica de la intersubjetividad se observa en las diversas tensiones que se construyen en la relación, aunque con mayor fuerza e intensidad en la etapa de la adolescencia, lo que constata que el proceso de consolidación de la personalidad se da con el distanciamiento de aquellos que eran, en su momento, los "ídolos" que, en este caso, es el maestro y permite la construcción real de cada quien y su significación.
- Las expresiones de la intersubjetividad se dan en todo el proceso de trabajo de campo:
- Complementariedad: en frases tales como: "La maestra es lo más importante de la vida".

---

<sup>18</sup> Nombre asumido en uno de los conversatorios con los estudiantes, para indicar aquellos docentes, que ellos sienten y perciben, se sobrepasan en las manifestaciones de afecto.

- Reciprocidad: que la profesora se “mete en el cuento de ser como nosotros”...
- Empatía: “Nos entiende y nos acepta como somos... nosotros aceptamos y entendemos a las profes como son” .Responsabilidad: “Gracias a que fue muy metido me sacó de la droga”.
- Materno: “Nos acepta como somos” y “Nos comprende y nos ayuda”.
- El rol del maestro está sujeto a cambios en función de las condiciones sociales e institucionales. Cada vez más se rechaza su papel de informador y se estimula el de organizador y animador del aprendizaje de los alumnos.
- “El profesor se mueve en la contradicción que representa el uso de la autoridad de que está investido por la sociedad, o de aquella que emana de su propio trabajo y de los vínculos que establece con sus alumnos”. Esto se ve en las expresiones que emiten y que destacan tanto en la perspectiva positiva como negativa.
- La convivencia es una construcción de espacios, propósitos (que en este caso es formar), encuentros, sentimientos, expresiones, símbolos, normas, entre otros, que están en sintonía con todos los postulados teóricos y que se evidencia en las narraciones que se encontraron en el trabajo de campo.
- Al maestro le corresponde que el diálogo sea dinámico, instructivo e ingenioso. Debe moderar las intervenciones y animar a quienes no lo hacen, pues su papel en el mismo es ser un doble interlocutor (cuando expresa algo y cuando, desde su capacidad de instrucción formativa, invita a la reflexión y anima a querer el conocimiento) y un gran receptor de lo que ocurre adentro y afuera del aula.
- Los elementos de la semiótica corporal son de vital importancia porque los estudiantes hacen lectura del maestro en estos aspectos y consideran que, en ocasiones, son más importantes que lo que dicen.
- En relación con la perspectiva de lo privado y lo oficial, no hay significativas diferencias en la construcción de la relación; eso permite concluir que la construcción de esa relación y el llevarlo en la mira y en el corazón responde más a fenómenos humanos que a condicionamientos socioeconómicos y socioculturales.
- Sería importante, en relación con la investigación, conocer la mirada de otros actores de la comunidad educativa (entorno de la escuela y padres de familia) para tener una mirada de 360°.



- Existe una brecha generacional entre maestros y estudiantes que requiere ser estudiada desde lo humano y lo pedagógico.
- A pesar de la diferencia de mundos entre estudiantes y maestros, existe una única plataforma de encuentro: el reconocimiento y valoración de ambos en el aula de clase y la escuela.
- La pedagogía del afecto humaniza la enseñanza y derrota el autoritarismo, la tiranía y el sometimiento pero, sobre todo, enriquece la relación maestro estudiante y favorece el aprendizaje.
- Nuestra escuela "moderna" tiene que atender estudiantes postmodernos. Ello implica pensarnos en otras dinámicas. Es necesario seguir pensando otras formas de escuela, otras formas de ser maestros.
- Las voces de los estudiantes se hacen invisibles por el temor a la nota. Es menester trabajar en la construcción de mecanismos de participación que favorezcan la libre expresión y la visibilización de las voces en el aula de clase.
- Existe una ausencia generalizada del diálogo en el salón de clase y en los espacios escolares, muchas veces lo que se presenta son intercambios de monólogos alrededor de conceptos académicos, o ejercicios conversacionales contestatarios. Los maestros no están siendo formados para establecer diálogos efectivos y por qué no, afectivos y cimentados en la autonomía conceptual, intelectual, afectiva, social y cultural para que se establezcan vínculos efectivos.

## Recomendaciones

Como recomendaciones generales, además de las enunciadas en el apartado anterior que, entre conclusión y conclusión, se presentan las siguientes:

Generar espacios, estrategias de crecimiento y formación con los maestros y las maestras en los que el eje principal sea el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, el manejo de emociones, los lenguajes diversos, el tacto, contacto y la acogida.

Aportar en la formación de maestros y maestras desde el Ser y no solo desde las disciplinas, es decir, liderar mesas de trabajo, desde la Secretaría de Educación Municipal con las Universidades y Normales, para analizar las demandas reales para el(a) maestro(a) hoy, desde los contextos en los que se construye la ciudad, la región y el país con

el objeto de repensar la afectividad, la acogida, el testimonio, el Ser en el componente curricular y específicamente del plan de estudios.

Revisar la evaluación, selección, incorporación y seguimiento de docentes al servicio educativo estatal por cuanto no cuentan con un instrumento que contribuya efectivamente a valorar la capacidad de acoger al Otro, de vincularse responsablemente en la formación con Otro que es complejo, único, diverso y afectivo.



Estudiantes del Colegio Empresarial.

## Referencias

- Albert. (1968). *An analysis of personality theories*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bedoya, J. (2000). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar?: reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar* (2a Ed.). Ecoe.
- Brigido, A. M. (2006). *Socialización y Educación*. Córdoba: Brujas.,
- Hernández, R.; Fernández,-C, et al. (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill..
- Cabruja I. Ubach, T. (1998). *Psicología social crítica y posmodernidad. Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna*. En revista: *Anthropos*, No. 177 (marzo-abril), pp. 49-59.
- Cole, Michael. (1985). *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*. En: James Wertsch. *Culture, communication and cognition. Vygostkian perspectives*. pp. 146-161, Cambridge University Press.

- Echeverría, J. (2003). *Cuerpo electrónico e identidad*. En: Arte, Cuerpo, Tecnología. Domingo Hernández Sánchez( comp.). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Fernández, M.. (Comp.) (2004). *Nombres del pensamiento social: una mirada sobre el mundo que viene*. (1a Ed.) Buenos Aires: Ediciones el Signo.
- Ministerio de Educación Nacional Bogotá (2002). *Guía No. 31*.
- Galvis Panqueva, Álvaro. (1998). *Ambientes virtuales para participar en la sociedad del conocimiento*. En: *Revista Informática Educativa*. Vol.11, No. 2. (pp. 247-260). Santafé de Bogotá: Uniandes, Lidie.
- Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Habermas, Jürgen (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/> / Escuela de Filosofía Universidad Arcis.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento Postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Hinde, Robert. (1977). *Bases biológicas de la conducta social humana*. México: Siglo XXI.
- Hincapié, C. M. (2005) *Una aproximación a la calle como ambiente educativo*. *Revista Nodos y Nudos*. No. 19 (jul. - dic.), pp. 48-57.
- Knapp, Mark. (1982). [IN, 1980]: *La comunicación no verbal. El cuerpo y su entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lexipedia (2002). *Diccionario enciclopédico*. Planeta Barcelona. APA.
- Stake, Robert (2007). *The art of case study (investigación con estudios de caso)*. Research. Ediciones Morata (S, L). Madrid.
- Marcondes Susa Filho, Danilo (1996). *Revista de Ciencias*.
- McCourt, F. (2005) *El profesor*. Traducción: Alejandro Pareja. Maeva Ediciones. Barcelona.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994) *Beginning la investigación cualitativa: una guía filosófica y práctica*. Londres: La Prensa Falmer.
- Meece, J. (2000), "La teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky", en el desarrollo del niño y el adolescente. *Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill/SEP
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: España.
- Mehrabian, A. (1968). *An analysis of personality theories*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Mélich, J., et al. (2010). *Los márgenes de la moral*. Barcelona: GRAO.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Artrópodos educación del hombre.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. *Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto Ley 1278 de 2002*.
- Moll, L. (1993). *Introducción*. En L. Moll (Ed.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Méndez de Andés: Aique.
- Moreno, Alvaro. *Herramientas para la Educación con calidad. Aula urbana*. Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C. Septiembre de 2008. Número 68. Recuperado de [http:// www.idep.edu.co/pdf/aula/68.pdf](http://www.idep.edu.co/pdf/aula/68.pdf).
- Motos, T. (1983). *El lenguaje del cuerpo. Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona: Humanista.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Morata.
- Ospina, C. (2005). *Aproximaciones al impacto de Internet sobre los procesos educativos y las vidas de algunos bachilleres -1999 2001- de la I.E. Alcaldía de Medellín*. Facultad de Educación, U. de Antioquia. Tesis de Grado Maestría. Medellín.
- Pinilla, P. y Pedro, A. (1999). *Formación de educadores y acreditación previa*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Ramírez, M.. (1995). *La cultura como autoformación del hombre*. En: *Filosofía de la cultura*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia y relaciones humanas*. México: Paidós.
- Roldán, O. Hincapié, C. et al. (1999). *Ambientes Educativos que favorecen el desarrollo humano*.
- Verdú, M. y Pérez, M. (2000). *Tele formación: primaria, secundaria, universitaria y permanente*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Yin, Robert (2003). *Case study research: Design and methods*. (3a. ed). Thousand Oaks, CA. Sage.

## Cibergrafía

- Colom, A. y Mélich, J. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann. *Enraonar* 21. Pág. 77-83. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/enraonar/0211402Xn21p77.pdf>
- Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Condiciones de educabilidad. Un tema pendiente en la formación inicial docente. Flor María Beltramín Arellano. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2605\\_Beltramin.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2605_Beltramin.pdf)
- Davis, F. (1983): La comunicación no verbal. Madrid: Alianza. Elementos de la comunicación no verbal. Recuperado de <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/intemocional/noverbal.htm>.
- Documento -borrador -Plan sectorial educativo 2011-2014. Recuperado de [http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/Noticias/Documents/Resumen\\_plan-Sectorial.pdf](http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/Noticias/Documents/Resumen_plan-Sectorial.pdf)
- García, M. El lenguaje no verbal del profesor, particularmente de educación física, influye en la motivación del alumno. *Revista Extremeña sobre formación y educación*. PaidereX. Recuperado de <http://revista.academiaestremena.es/2011/03/12/el-lenguaje-no-verbal-del-profesor-particularmente-de-educacion-fisica-influye-en-la-motivacion-del-alumno/>
- Hincapié-Rojas, C.M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a actores. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/467>
- Hoyos, L. (2010). Evaluaciones masivas y estandarizadas, mal necesario, para medir la calidad de educación en Colombia. Localización: *Pedagogía Magna*, ISSN-e 2171-9551, N°. 8. págs. 108-119. Consultado el 20 de mayo de 2013. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628013>
- Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Razón y palabra* No 47. Recuperado de <http://razonypalabra.org.mx/antecedentes/n47/mrizo.html>.
- Martínez, V. El diálogo educativo. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/845/tribuna.html>
- Medellin.edu.co. IX Foro Educativo Nacional. Calidad educativa, prioridad en Medellín. Carlos Julio Álvarez Restrepo -Periodista. 09/11/2011. Ponencia de MEJÍA, Marcos. Recuperado de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/Paginas/medellin-hablo-sobre-calidad-educativa.aspx>
- Muñoz, J. y Muñoz, J. La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. Pereira. Colombia. Consultado el 29 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/.../216>
- Reigeluth y Frick. (1999) *Formative Research: A methodology for creating and improving design Theories e instructional design Theories and models*. Vol II. London. Recuperado de <http://www.slideshare.net/bemaguali/estudio-de-caso-1253001>
- Rico, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Razón y palabra* No 47. Recuperado de <http://razonypalabra.org.mx/antecedentes/n47/mrizo.html>

## 5. INVESTIGACIÓN, EXPERIENCIA Y ESCRITURA

### 5.1. EL ARTE DE ENREDARTE...

La experiencia de los colegios privados en la Red de gestión y calidad de la Ciudad de Medellín<sup>19</sup>.

“Hay en el mundo un lenguaje que todos comprenden: es el lenguaje del entusiasmo, de las cosas hechas con amor y con voluntad, en busca de aquello que se desea o en lo que se cree”.

(Paulo Coelho)

Corría el año 2008 cuando llegó a nuestro colegio una invitación para hacer parte de algo más que la administración del “Medellín la más educada” porque ya hacíamos parte de todo el andamiaje que involucraba escuelas y colegios de Calidad para la equidad y convivencia. Éramos unos agentes muy cercanos a la unidad de corresponsabilidad, habíamos logrado que lo público y lo privado estuvieran en nuestra institución en un lenguaje que era sonoro, con notas de agrado y no de desdén.

Fuimos convidados a un banquete académico, con viandas selectas y degustamos de un festín de conocimiento cuando un señor con acento argentino fue el convidado principal para hablarnos...

Habló de tantas cosas, del ser, de nuestro quehacer, pero, lo más significativo, puso un tema nuevo en ese múltiple maremágnum de cosas que la administración ya traía.

Pero qué eso nuevo, que hoy es vigente...Hablar de Red. Sé que todos los presentes sabíamos del tema, pero no teníamos tan claro que esa era la apuesta con la que muchas almas de maestros, directivos y amigos terminaríamos viviendo y que hoy, pasados cinco años, sea un pretexto hermoso para apostarle a la educación, de crecer y de entender que ser maestro es más que dar un tema, es darse, es proyectar y proyectarse, es creer en nuestro entorno cercano (escuela) y en un entorno circundante llamado ciudad.

<sup>19</sup> Gustavo Adolfo Soto Zapata. Psicólogo, Colegio San José de las Vegas.

Dejamos de ser “maestros”, intramurales y nos volvimos maestros de la polis, de esa que hace unos años no creíamos que tuviera futuro. Hicimos realidad eso de pasar de la desolación a la esperanza, a pesar de que la violencia campee con señorío.

Vino luego una propuesta para organizarnos en una cosa llamada “nodos”, teoría que el argentino dulce nos fue mostrando y que todos y cada uno pudimos ir interiorizando y que hoy es una palabra más de nuestras múltiples acciones en cada año.

Llegó un nuevo año y con él, los nodos se volvieron la unión de muchas personas con nombres, con caras, sentires, con lugares, con vocaciones, entre otros.

Buscábamos qué hacer. Los públicos querían que se hablara de sus necesidades, los privados de cómo podíamos hablar de nuestras experiencias en las acciones que habíamos vivido en la unión de lo público y lo privado.

Luego de muchas discusiones logramos ponernos de acuerdo y los nodos, ya denominados, empezamos a trabajar.

Sistematización, formación e investigación, pusieron a volar sus sueños que más tarde materializaron. No fue fácil: discusiones, dificultades, voluntades, entradas y salidas de personas fueron pan de cada encuentro, pero, como dice el dicho: “Al fin de la quema se ve el humo”.

Después de mucho tiempo dimos a luz unos lindos “productos”, como les decíamos coloquialmente.

Una investigación conocida como “El rol del maestro y la maestra en los colegios ganadores del premio Medellín la más educada en la categoría de Calidad (2006-2009). “Una ruta para la gestión académica” e implementar en las instituciones educativas privadas o públicas y unos videos que luego conocimos como “Clases Maestras para Maestros”.

Luego volvimos a echar las cartas, pues esto ya no era algo para un solo momento. Reestructuramos y quedamos solo dos nodos: mejoramiento e investigación. Vimos nacer a otro, que venía de una experiencia de formación de los rectores y que se conoce como RLT (Rectores Líderes Transformadores) y que luego se denominó DLT (Directivos Líderes Transformadores).

Volvieron las reuniones, las discusiones, nuevos integrantes, nuevos problemas y una nueva administración...

En ese transcurrir se fueron unos que recordaremos porque fueron capaces de tocar nuestras vidas y mostrar que somos humanos, disfrazados de maestros, de directivos, en fin... disfrazados de un vestido que llamamos educación.

Le dimos vida a nuevos productos que hoy son una nueva carta de navegación para unos "locos" de la educación, una investigación que tiene como fin saber qué piensan los estudiantes de los maestros en una investigación que nos atrevimos a llamar "Te llevo en la mira... y en el corazón". Encuentros en los que los rectores hicieron transferencia del conocimiento con talleres para sus equipos directivos y nos unimos a la propuesta de cuidado en su plan de desarrollo y en su decálogo para la educación. Hablar sin medir el volumen sobre Ética del cuidado, un postulado que queremos que sea bitácora de vida para esta ciudad que adolece de un sentido de vida claro y de un verdadero amor por sí mismos y por los otros.

Queda mucho por hacer, queda mucho por enredar y más por desenredar.

No somos los mismos, no vemos a Medellín con los mismos ojos, ya no creemos en esos cuentos de que esto no cambia, que esto es peor cada año, que para qué educamos.

Somos una madeja enredada, sin deseos de que se suelte, pues los lazos que hemos creado son eternos, son indestructibles, son lazos de la sangre que han derramado maestros, directivos, niños y jóvenes, que se valen de nuestras voces para decir que la educación "enreda" almas y que ya nada ni nadie los rompe.

No soy maestro, soy un ciudadano que cree, no como slogan de campaña, que la educación transforma, que tocando la vida de otros construimos una mejor sociedad.

Fui un día a un desayuno y hoy bendigo el alimento que he recibido: amor, vocación, logros, luchas, tristezas, dolores del alma. Degusto una comida que ha "enredado" mi vida y que, con atrevimiento pero con gusto, llamo Educación.

Dedicado a todos los maestros y maestras de mí Ciudad, esa, que es eterna: Medellín.

Un ciudadano de a pie... Gustavo Adolfo Soto Zapata.



## 5.2. LA JUDICIALIZACIÓN DE LA VIDA EN LAS ESCUELAS. DEL MANUAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR -MCE- AL CÓDIGO DE PROCEDIMIENTO ESCOLAR CPE<sup>20</sup>

.....

“La escuela se hizo necesaria hacia finales del siglo XIX, pero tan solo unas décadas después comenzaron a surgir otros dispositivos formativos que la pusieron en cuestión. Hoy en día se sigue dudando de ella, de su eficacia, de su pertinencia y de su utilidad. La prueba es que casi todos los organismos del Estado y muchos internacionales están muy preocupados por reformarla y ajustarla a lo que ellos consideran requerimientos de la sociedad contemporánea”.

(Alejandro Álvarez)

1927: Señor maestro -me dijo con voz convulsa-, este objeto es un muñequero. Aquí castigan a los niños que se manejan mal; a los desobedientes, a los que no dan sus lecciones. Estamos en el calabozo, -agregó otro y no bien había acabado de hablar de esta suerte, separó los listones con ayuda de otro niño, metió sus manecitas entre unos orificios o perforaciones. Quedando así casi suspendido, como queriendo enseñarme aquel abominable y repulsivo aparato, proscrito ya de las cárceles, de los cuarteles y que pesa como un remordimiento sobre las conciencias...” (Flórez, 2012, p. 22). Esta historia verdadera, que data de 1927, y que pertenece al diario de un profesor en la capital de la República de Colombia, nos recuerda que la escuela se las ha tenido que ver durante mucho tiempo con un problema que se le percibe como inherente. El estudiante sufre la obligatoriedad de hacer lo que allí le dictan, de responder a lo que la sociedad quiere hacer de él y de “enfrentarse” a los maestros que operan tal proyecto social. La coyuntura es que hoy la resistencia ante tales situaciones ha llegado a unos puntos que parecen insostenibles.

2012: Un amigo coordinador me decía que en su oficina no se hablaba casi de nada académico sino de una serie de problemáticas relacionadas con los más disímiles aspectos de la convivencia. Problemas de diversa índole entre pares, entre los estudiantes con personas ajenas a la institución educativa, de los estudiantes con los adultos y, recurrentemente, de los estudiantes con los educadores. Este amigo, educador universitario de toda la vida, pero recién vinculado al sector educativo de la secundaria oficial, ya está pensando seriamente en renunciar a esta oficina de conciliación, centro de investigacio-

---

<sup>20</sup> Carlos Ospina Cruz (junio 2015), doctor en Educación, directivo Docente en el Municipio de Medellín, docente de cátedra del Departamento de Pedagogía e integrante del Grupo de Investigación Formaph, Universidad. de Antioquia.



nes cuasi penales y mal llamada coordinación. Y lo interesante del caso es que cuando comenta su situación en instancias superiores le dicen que lo entienden porque otras personas recién ascendidas ya lo vienen haciendo por los matices que ha venido tomando la organización escolar. El coordinador de una de las otras jornadas de la institución, por ejemplo, ya dijo no más y, finalmente, renunció. Tal vez, no solo por tener que fungir a cada minuto como conciliador, a veces pone en juego su propia integridad física y esta función hace la situación bastante dura para un educador de principios del siglo XXI.

Todo este preámbulo para decir que, a nuestro modo de ver, la convivencia es, junto a las prácticas educativas para enseñar y aprender, uno de los factores críticos de la escuela moderna. Claro que no son los únicos, pero sí parecen ser los más protuberantes. De allí la importancia que ha venido ganando en las últimas dos décadas en el país el tema de los manuales de convivencia escolar. Las escuelas se debaten entre atender a una mayor cobertura, a recibir estudiantes con problemas motores, cognitivos, o de necesidades educativas especiales, entre otros casos bien particulares y entre la necesidad de responder tanto a las normativas como a las exigencias de calidad, por un lado, y de establecer nuevas formas para que los estudiantes puedan sentirse en un lugar en el que no se les aburra sino que se les atraiga para el saber y para su formación, por otro lado. Menudo problema.

Francois Dubet ya ha avanzado en el reconocimiento de la escuela como una organización que persiste históricamente pero ha experimentado una serie de mutaciones que nos permiten tratar de entender lo planteado al iniciar este texto. Para Dubet, solo algunas de las mutaciones se deben a las políticas neoliberales, pero hay otras que "se inscriben en una mutación mucho más larga y profunda de la misma institución escolar" (2004, p. 1). Según este autor hay cuatro factores que permiten evidenciar el cambio que ha tenido la escuela hasta llegar a lo que hoy se puede ver de ella.

En primer lugar, la escuela, otrora ubicada en la empresa de un modelo cultural "fuera del mundo" como una ciudad ideal, ya ha pasado a un estado de "desencantamiento del mundo". Y aquí, el desencantamiento del mundo significa cambios del sentido y de los valores en "beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos" (Dubet, p. 4). Y parte del "fenómeno nuevo y fundamental es el hecho de que estos valores aparecen como mutuamente contradictorios. Por ejemplo, durante mucho tiempo se pensó que la masificación escolar y la democratización eran equivalentes, ahora bien, toda la experiencia reciente muestra que los dos fenómenos están lejos de ser idénticos".

Un segundo elemento, en esta mutación tiene que ver con el remplazo de la vocación por la profesión en el ejercicio de la labor docente. Del docente filántropo se pasa al docente experto, al que se le exigen resultados. Prueba de ello es que "en todas partes, el trabajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una expertise y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica". Es más, para Dubet (2004):

Este cambio de naturaleza de la vocación implica un desplazamiento de la legitimidad profesional. Ya no es suficiente "creer", es preciso demostrar que se es eficaz y todas las escuelas han conocido fenómenos comparables de extensión de la organización y de división del trabajo. Los especialistas se han multiplicado, los sistemas de evaluación también porque es preciso demostrar a las autoridades responsables y a los usuarios que los métodos elegidos son eficaces. Esta evolución se manifiesta en todos los países y no se la podría reducir en forma exclusiva al liberalismo porque procede de la "laicización" de las instituciones y de la obligación de rendir cuentas a las que se las somete.

En tercer lugar, la escuela ya no es más un santuario. Aquella institución que se identificaba con principios situados "fuera del mundo" y en la que sus profesionales solo rendían cuentas a la institución, que debía protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo" (Dubet, p. 3). La masificación, el ingreso de jóvenes en las más diversas etapas etarias y los contextos en crisis han permeado el ambiente. A ello se le agrega, de acuerdo con Dubet, que "las formaciones, las orientaciones y los establecimientos entran en juegos de competencia y los gobiernos deben administrar políticas escolares cada vez más complejas desde el momento en que la formación es considerada como una inversión por los Estados, las empresas y los individuos".

Finalmente, la creencia de que "el sometimiento a una disciplina escolar racional engendra la autonomía y la libertad de los sujetos" ha quedado atrás. Por ellos, se postula que:

los sujetos preexisten al trabajo de socialización institucional. La escuela republicana ya no recibe sólo alumnos, sino también niños y adolescentes que deben construirse de un modo autónomo y "auténtico" como sujetos de su propia educación. En todas partes la pedagogía del proyecto y del contrato sustituye insensiblemente a las viejas disciplinas de la memorización y de la repetición... se ve surgir el problema de las diferencias entre culturas, religiones, géneros y, de manera paradójica, se espera que la escuela de masas tome en cuenta la singularidad de los individuos. [...]Al fin de cuentas, el viejo modelo de formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, a priori, "creyentes". Las "órdenes regulares" se transforman en "órdenes seculares" y el trabajo de los docentes y los alumnos es mucho más incierto y difícil. En todas partes los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos. En todas partes y de un modo creciente, deben comprometer su personalidad en la medida en que el cumplimiento de roles profesionales ya no es suficiente para ejercer su oficio. (Dubet, 2004, p. 6)

No hay duda, los desamores de los coordinadores escolares tienen un sentido histórico. La escuela actual es otra. Los amores con lo pedagógico adquieren otros matices. No es extraño que los manuales de convivencia se hayan puesto de moda en el país, sobre todo, desde la última década del siglo XX. Han ganado tanta importancia como los manuales de texto para las materias del pensum escolar. Ya se habla del Manual de

convivencia ciudadano y del Manual de convivencia en las propiedades horizontales, o en las unidades cerradas, por citar algunos casos. Estos otros manuales, me refiero a los no escolares, aluden esencialmente a normas para vivir en comunidad y no se piensan tanto como formadores de ciudadanos, aunque ayudan a formarlos. Posiblemente, estos manuales escolares han tenido mayor renombre porque se mueve más en el campo de lo educativo, de lo formativo y oficia, también, para mantener ambientes llevaderos en las instituciones escolares.

A partir del decreto 1860 de agosto de 1994, reglamentario de la Ley General de Educación de 1994, se ordena que los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- incluyan "el reglamento o Manual de convivencia y el reglamento para docentes". Todo indica que la cantidad de normas que ya existían socialmente estipuladas (no olvidemos que nuestro país es bien conocido por su número excesivo de leyes), no fueran suficientes para mantenernos juntos y en convivencia en un establecimiento educativo, a la vez que enseñar o aprender, según el caso. Además de las normas ciudadanas, de las normativas académicas, de los condicionantes de comportamiento para los estudiantes y de las normas para los docentes (entre otras cosas, ya existentes en sus contratos de trabajo y en sus manuales de funciones) se hizo necesaria una nueva norma de normas para la convivencia: el Manual de convivencia escolar. Una normatividad más, a la que abiertamente se le ha cargado una responsabilidad en el mantenimiento armónico de la convivencia. Estábamos asistiendo al nacimiento de un esquema de control, conexo con los que ya existían, pero, ¿cómo entender que la escuela, antes de los manuales de convivencia, hubiera existido? ¿Cómo se controlaba la convivencia en la última parte del siglo XX? ¿Por qué se requiere un nuevo esquema como éste?

Si a la visibilización de las infancias que ha tomado tanta fuerza últimamente, le agregamos la escasa flexibilidad de la escuela para cambiar sus prácticas y las hace más cercanas a los estudiantes, se entendería que la escuela está en calzas prietas para mantener controlados a los estudiantes solamente con el cuento del saber. Y es que ya ellos saben que pueden exigir que se les enseñe de múltiples maneras, que se les reconozcan ritmos de aprendizaje e intereses. Todavía más, los estudiantes saben que tienen derechos que la misma escuela está obligada a presentar y cumplir.

En este sentido, quiero llamar la atención sobre uno de los aspectos que, según se ha legislado, deberían contener los Manuales de convivencia desde 1994: "Artículo 7. Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa". Pero, ¿defensa de qué o de quiénes? ¿Acaso los jóvenes estaban siendo violentados y se les estaban violando sus derechos? Bueno, de acuerdo con el articulado, así era. Porque se debía estipular que mientras se les educaba también se les daba la oportunidad de que no se les violaran derechos. Aparentemente, puede resultar contradictorio, pero así se entiende y así podía haber estado sucediendo, efectivamente. Mientras eres educado también te podemos estar violando tus derechos; ya fuera en lo que se te enseña, en las formas en que se te enseña o en las maneras en que eres tratado en las instituciones educativas.

Y el miedo a los maestros empieza a ser cosa del pasado. Los manuales de convivencia pasan a ser parte del diario vivir de las instituciones tanto como los propios manuales de las asignaturas. Al mismo tiempo, se aumenta el número de horas que deben trabajar los docentes y las costumbres se han vuelto violentas y la escuela pasa más tiempo en función de los problemas de convivencia (que también son formativos), pero que restan espacio al aprendizaje de lo propiamente disciplinar. Por ello, como lo hemos dicho, las coordinaciones ofician más como inspección y centros de conciliación que como académicas. Paradójicamente, hacia la última década del siglo XX mientras aumentaban los problemas de convivencia escolar desaparecían las figuras legales de las coordinaciones de disciplina y académicas y todo pasa a concentrarse en una sola figura a secas: coordinación. Esa nueva figura debe cumplir funciones disciplinarias y académicas.

Todavía más, lo que inicialmente, desde el decreto 1860 fue pensado como una herramienta que permitiera ambientes escolares adecuados para aprender y para enseñar, ha devenido en una especie de código de procedimiento penal. Allí es normal encontrar conceptos otrora utilizados en los ambientes penales: ley o norma preexistente al acto imputado, juez o tribunal competente -funcionario o instancia-, formas propias de cada juicio, presunción de inocencia, derecho a la defensa, debido proceso público, presentación de pruebas y contradicción, impugnación del fallo o sentencia, recurso de reposición y de apelación, ejecución del fallo o de la sentencia. Y se ha llegado a considerar que, por ejemplo, cuando una acción no está tácitamente especificada en los manuales de convivencia como falta, no puede ser sancionada como tal. Esto ha originado que cada vez sea mayor el número de acciones que aparecen en los manuales como sancionables para evitar que si un estudiante llegara a cometerla no acusen a la institución de que no está tipificada como "punible". En esta época de derechos juveniles en boga no ha de faltar el purista en derecho que argumente que no aparece claro el hecho ante lo que diga el Manual. Recientemente he conocido el caso, y no es una exageración, de un estudiante de secundaria que ha lanzado estiércol en la cabeza a dos niñas pero el hecho concreto como tal no está tipificado casi en ningún manual.

Finalmente, creo que es necesario analizar si el establecimiento de nuevos esquemas de enseñanza y de organización de la estructura escolar incide positivamente en mejores ambientes de convivencia. En los modelos y en las instituciones educativas en las que se efectúan, es menester cambiar, urgentemente, las formas de enseñar para responder a las nuevas maneras de aprender de los jóvenes, para ser consecuentes con las nuevas realidades del mundo que les tocó vivir. La escuela ha demostrado ser poco flexible en este sentido y los jóvenes muestran apatía y desorden como reacción a esas prácticas tradicionales. Allí, una vez más, se les estarían violando derechos. De otra parte, vale la pena preguntarse si la escuela sigue haciendo esfuerzos por cambiar contenidos, formas de asumir la formación y, a pesar de normatividades, de limitaciones como el espacio físico, el acceso a bibliotecas internas, por ejemplo. Hoy, es un hecho, los estudiantes no permiten el trabajo de los maestros. Entonces, vale preguntar si a quienes se les estaría violando el derecho a trabajar en un ambiente libre de presio-

nes son los maestros. O, definitivamente, la violencia simbólica<sup>21</sup> que ejerce la escuela siempre encuentra resistencias en los estudiantes y esto es lo que hace cada vez más difícil la permanencia de la escuela moderna como la tenemos hoy en nuestro contexto.

Para la reflexión.

Se habla de los jóvenes y los niños como sujetos de derechos pero parece que no aplica el hecho de que también ellos son sujetos de deberes: respetarse a sí mismos, a sus pares y a los profesores como para empezar. No se trata de seguir en esa loca espiral acumulativa que intenta prever todos los eventos penalizables que puedan llegar a suceder como faltas en la escuela sino de reestructurar esta escuela que ya existe y en la que, por muchos años, vamos a tener que aprender a convivir. Reforma que debería tocar las didácticas, los contenidos, el manejo de los espacios, los tiempos y el rol de los maestros y los estudiantes, entre otros aspectos. Queda sobre el tapete la discusión: analizar la posibilidad de que los maestros sean vistos como sujetos que merecen ser respetados, no por el temor que infunden, sino por la forma en la que son considerados socialmente, por la propia mirada de sí mismos que reflejan, por la pasión que transmiten y el conocimiento del ser humano y de las disciplinas que manifiestan. Pero que esto sea respetado por los estudiantes como parte de sus deberes de aprendices<sup>22</sup>. De lo contrario, en el "campo de batalla", escenario de la violencia simbólica de la que hablan los franceses Bourdieu y Passeron, y en el que ella se viene manifestando, seguirá haciendo cada vez más notable la judicialización de la vida escolar.

---

<sup>21</sup> Concepto utilizado por Pierre Bourdieu para significar que la escuela asume conocer los intereses de los educandos y los entrega consecuentemente «esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas». Fernández, J. Manuel. La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 18 (2005): 7-31. p. 9.

<sup>22</sup> Al respecto la sentencia 519 de 1992 de la Corte Constitucional en Colombia ha expresado "Si bien la educación es un derecho fundamental y el estudiante debe tener la posibilidad de permanecer vinculado al plantel hasta la culminación de los estudios, de allí no debe colegirse que el centro docente está obligado a mantener indefinidamente entre sus discípulos a quien de manera constante y reiterada desconoce las directrices disciplinarias y quebranta el orden dispuesto por el reglamento educativo, ya que semejantes conductas, además de constituir incumplimiento de los deberes ya resaltados como inherentes a la relación que el estudiante establece con la Institución en que se forma, representa un abuso de derecho en cuanto causa perjuicio a la comunidad educativa e impide al plantel los fines que le son propios".

## Referencias



- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Colección Pedagogía e Historia. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fernández, J. La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 18 (2005): 7-31. p. 9.
- Tomado de Flórez Valencia, Gustavo A. *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX*. Fundación Francisca Radke. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. 2012. p. 22.
- Dubet, F. (2004). Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE/Unesco en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004.

### 5.3. INVESTIGACIÓN (EDUCATIVA) Y SOCIEDAD<sup>23</sup>

.....

Las sociedades han comportado cambios significativos en los últimos tiempos y se ha asistido, en las postrimerías del siglo XX, a las sociedades de la información y el conocimiento que exige que los países orienten sus esfuerzos al establecimiento de políticas públicas en los que lo educativo y lo investigativo jueguen un papel central. El conocimiento se ha convertido en una especie de fuerza productiva en las sociedades contemporáneas, han desplazado el carácter central que el trabajo poseía en las sociedades industriales. Así, la manera más importante y eficiente para propender por el desarrollo de las sociedades y hacer frente a las desigualdades sociales es mejorar el nivel educativo de las poblaciones, con más información o educación de calidad para los todos los sectores sociales y, ante todo, para las personas que tienen menos recursos.

Esta valoración del conocimiento se produce en el marco del advenimiento de las sociedades programadas o de la información, lo cual ha ocurrido en el decenio de 1970. Alain Touraine, sociólogo contemporáneo, bien ha conceptualizado y caracterizado acerca de tales sociedades. Para él estas sociedades, que en un primer momento caracteriza como “posindustriales”, dependen del conocimiento y de la capacidad para generar creatividad. Allí es donde se jugaría lo fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo social y ninguna sociedad podría pasar por alto este acontecimiento crucial. Expresa Touraine: “Llamo, en efecto, Sociedad programada –expresión más precisa que la de sociedad posindustrial {...}– aquella en que la producción y difusión masiva de los bienes culturales ocupan el lugar central que antes habían ocupado los bienes materiales en la sociedad industrial. La metalurgia, la industria textil, la industria química y también las industrias eléctricas y electrónicas fueron en la sociedad industrial lo que en la sociedad programada son la producción y difusión de conocimientos, de cuidados médicos y de informaciones...” (2000a, pp. 241-242). Las sociedades tienen este desafío ante sí: priorizar el sistema educativo y la investigación en razón de políticas públicas, aunque el grado de desarrollo o configuración socioeconómica sea diferencial en el actual sistema histórico. Las sociedades deben adecuarse y responder a un mundo globalizado y a la configuración de sociedades del conocimiento o la información<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Elaborado por Faber Alzate (2014), sociólogo, profesional universitario de la Secretaría de Educación de Medellín e integrante del nodo de investigación de la Red de gestión y calidad del municipio de Medellín.

<sup>24</sup> Andrés Hoppenheimer (2011), Siguiendo a Daniel Pink en su texto Una Nueva Mente (2008) ha aludido a una era conceptual en la cual las facultades relacionadas con el lado derecho del cerebro como la creación, la intuición, la imaginación, la empatía, jugarían un papel central, es decir, la afirmación de unas facultades que han sido consideradas minoritarias o marginales entrarían a comportar una posición sustantiva. Es así, como propone el paso de una era del conocimiento a una era conceptual: “Según PinK, en los últimos 150 años hemos pasado sucesivamente de la Era Industrial a la Era del Conocimiento, y a la Era Conceptual” (.p.81). La primacía del hemisferio izquierdo para la industrial y del conocimiento, y la primacía del derecho para la conceptual. Con todo, creemos que el conocimiento sigue siendo crucial, al igual que la investigación, incluso es posible la creación sin investigación, pero gran parte de esta no puede prescindir de la investigación.



Pues bien, la educación posibilita la adquisición, producción y reproducción del conocimiento que le permite a las sociedades encaminar su destino hacia consideraciones más favorables en el sistema-mundo en el que nos encontramos y, aunque el conocimiento no es per se democrático o accesible a los diferentes actores sociales y la escuela no es la única agencia de transmisión y producción de conocimiento, sí sigue siendo la principal y la más importante institución en la gestión del conocimiento y la información. Los países, sus gobiernos, deben orientarse decididamente en el propósito de brindar una educación óptima y dirigida a su población en general, es decir, ampliar su cobertura para que el capital educativo y cultural pueda reducir la brecha que en este campo -educativo- caracteriza los escenarios sociales. Este era el propósito de la ilustración en el siglo XVIII: propender por la educación como una manera de salir de la ignorancia y allanar el camino para una sociedad mejor, pero que hoy, de acuerdo con las transformaciones globales, adquiere una relevancia sin igual.

En este lugar central que ocupa actualmente lo educativo hay que tener en cuenta la crisis misma que ha comportado la educación clásica, centrada en pilares como la liberación de las particularidades de los sujetos que ingresan a las escuelas, la inculcación de valores universales culturales y el establecimiento de una jerarquía social o selección de los individuos más trabajadores (Touraine, 2000b, pp. 274-275), para propender por una escenificación adecuada a los nuevos tiempos y exigencia que apremian al direccionamiento de lo educativo. Estos criterios que subraya Touraine, o algunos de ellos, que pueden orientar el ejercicio educativo en la contemporaneidad, se habrían agotado porque no comportan un agenciamiento que sea coherente con las nuevas exigencias educativas de las sociedades actuales. Es por ello que la orientación de la educación, en razón de su extensión, cobertura y calidad, debe estar en consonancia con los cambios económicos, sociales y culturales que se han producido desde las últimas décadas del siglo XX, es decir, las reconceptualizaciones que han acometido varios actores al respecto y las mismas especificidades de las sociedades en las que se imparte.

En este entramado, que funge en favor de la prioridad del sistema educativo, la construcción de saber y la resolución de problemas se convierten en factores sustanciales. Hoy, más que nunca, en sociedades que se dicen de la información y del conocimiento, el ejercicio investigativo que posibilita la construcción de saber, la resolución de problemas y la innovación, se presenta de manera crucial.

La investigación se ha convertido en las sociedades contemporáneas en una necesidad de primer orden ya que permite identificar su vitalidad y aporte en el desarrollo social, científico y tecnológico por medio de la puesta en escena de la trilogía mencionada. Permite llevar a cabo lo que Boaventura de Sousa Santos ha expresado como una Epistemología desde el sur<sup>25</sup>. En las sociedades de la información y la comunicación, la in-

---

<sup>25</sup> Obviamente, la investigación o el conocimiento científico no es la única forma de construcción de conocimiento ya que hay otros tipos de racionalidades que posibilitan ello. No obstante, es la principal forma con la que nos vemos enfrentados en la cultura occidental.



investigación es una fuerza determinante de la “mayoría de edad de las sociedades”: sin investigación no hay adelanto, no hay desarrollo ni manera de enfrentar las necesidades y problemas de los contextos sociales. La preocupación por impulsar la investigación es un imperativo tanto de los países adelantados económicamente como de aquellos que se encuentran en una posición de desventaja económica en el sistema-mundo, en el que se encuentra Latinoamérica.

Si se parte del QS Latin American University Ranking, realizado por Quacquarelli Symonds de Londres, la mejor universidad clasificada de América Latina es la Universidad de Sao Paulo, de Brasil, que ocupa el puesto 139 pero es la primera en la región. Colombia cuenta con varias universidades en los primeros 100 puestos: “Entre las 300 mejores de Latinoamérica, 42 de Colombia, 12 entre las 100 primeras, y tres del departamento de Antioquia: la Universidad de Antioquia (puesto 32), Eafit (89) y la Universidad Pontificia Bolivariana (95)”. (El Colombiano, 2013). La investigación es una preocupación sentida en el subcontinente, aunque falta una mayor exigencia. Lo anterior para las instituciones de Educación Superior, aunque la investigación se tiene en menor medida en la Educación Básica y Media, ya que allí la investigación ha sido más una preocupación a partir del decenio de 1980 por parte de educadores y el magisterio, y más recientemente por la Secretaría de Educación de Medellín y su programa de Maestros-investigadores. Igualmente, preocupación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en articular la investigación con los tres niveles de la educación, esto es, inicial, de servicios y avanzada o posgradual, como se ha podido observar en algunos encuentros regionales que se han realizado sobre la Política pública en la formación de educadores, que no ha sido oficializado.

Colombia es uno de los países, según al rector de la Universidad de Antioquia, Alberto Uribe Correa (2013), que menos invierte del Producto Interno Bruto (PIB) en la investigación de la región latinoamericana. De acuerdo con Andrés Hoppenheimer en su texto ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado, y las doce claves del futuro (2011) de la inversión global en investigación, África y América Latina son las regiones que menos destinan en dicha inversión; mientras en América Latina se tiene un 2% de la inversión en investigación y desarrollo, los países asiáticos destinan un 28%, Europa el 30% y Estados Unidos el 39%. Incluso, Corea del Sur designa más en investigación y desarrollo que la misma América Latina. Colombia invertiría algo así como el 0.1% del PIB.

Cuando se mira a países como Finlandia, se advierte que ha contribuido para que este país se encuentre entre uno de los lugares más destacados en lo que a pruebas educativas internacionales se refiere y al lugar en el sistema-mundo capitalista. Esta inferencia se hace porque “invirtió más que casi todos los otros países en la creación de un sistema educativo gratuito y en la investigación y el desarrollo de nuevos productos” (p.66). Finlandia ha fomentado una buena educación, investigación e innovación, además de tener un buen gobierno, de los más democráticos y menos corruptos en la actualidad y que ha mantenido, por mucho tiempo, la figura del Estado de bienestar como modelo

de Estado y de organización social: "Finlandia tiene un nivel de vida envidiable, aunque existen crecientes dudas sobre si el país podrá mantener la generosidad de su Estado de Bienestar. Los finlandeses tienen un ingreso per cápita similar al de los ingleses, franceses y alemanes; tiene más teléfonos celulares que el total de su población; un promedio de siete vacaciones por año; servicios de salud y un excelente sistema educativo -desde el jardín de infantes hasta la universidad- gratuitos" (p.64). Por supuesto, no se trata de extrapolar el modelo finlandés a realidades diferentes como la del subcontinente latinoamericano en una suerte de ejercicio mimético, se trataría más bien de considerar las particularidades y condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de las diversas sociedades y desde allí adelantar agenciamientos significativos.

Así mismo, hay que advertir que no se trata de hacer de la educación y la investigación una especie de metarrelatos, esto es, que el énfasis y el fomento de estos aspectos permiten salir de las dificultades y pasar de un país periférico a un país semiperiférico o del centro del sistema-mundo capitalista. No se trata de hacer de ello algo parecido a lo ocurrido en los años 60 y 70 del siglo pasado en América Latina, cuando se creyó que el desarrollo sería la salida para estos países, que había que seguir el modelo propuesto por los países de economía avanzada, las metrópolis para allanar el camino hacia sociedades del bienestar y el desarrollo. Los teóricos de la Comisión Económica Para América Latina (Cepal) y los Dependientistas de la región fueron importantes para la caída de este imaginario. La educación y la investigación no podrían pensarse como el sustituto de la propuesta que viene de la segunda posguerra para los países de la región, es decir, no se trata de asumirlos -educación e investigación- en una suerte de metarrelatos, pero sí juegan un papel central.

En la película *Los niños de primaria*, del director Justin Chadwick de 2010 hay algo ejemplar al respecto. Se trata de una película que recoge hechos reales que se refieren a África, Kenia, y la historia de un hombre que participó en el proceso de liberación del poder colonial inglés y que quiso, a los 84 años, aprender a leer y a escribir e ingresar a una escuela de primaria en el contexto de gratuidad de la educación, con las dificultades o vicisitudes propias de su naturaleza. En un momento determinado pronunció la expresión que será sustantiva o ejemplar: "El poder nace del lápiz". El poder y el cambio nacen de la educación y la investigación; la investigación es una fuerza instituyente que permite la generación de conocimiento, la innovación de productos y la resolución de problemas concretos. La investigación no puede ser un metarrelato, pero sí una fuerza instituyente que dinamiza el sistema educativo y la misma sociedad.

La investigación es fundamental porque sin ella "no hay futuro". Peter Gruss, presidente del instituto Max Planck ya lo había pronunciado cuando estuvo aquí en Medellín en 2013: el futuro de las sociedades descansa en la investigación. Sin embargo, si bien es necesario, es difícil por cuanto hay mucho por hacer y por dejar atrás para que a ella se le dé el lugar que le corresponde en el campo académico, científico y social de la Nación. Se ha hecho al respecto, pero se necesita un mayor esfuerzo.

En esta perspectiva la investigación educativa se convierte en un ejercicio para llevar a cabo en la sociedad y no solo en las instituciones de Educación Superior, sino, de igual manera, en los establecimientos de Preescolar, Básica y Media, en una suerte de desterritorialización de lo investigativo. La calidad de la educación, la construcción de una epistemología y el desarrollo societal se juega en este campo y en la figura del maestro-investigador.

En la ciudad de Medellín se viene impulsando actualmente la investigación educativa por parte de la Secretaría de Educación municipal con su proceso de formación, conformación de grupos de investigación, elaboración y aplicación de proyectos investigativos; además, se tienen instituciones que le apuestan de manera decidida a la investigación como la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal que lleva cinco encuentros -Congresos nacionales- sobre formación en investigación, tiene un Centro de Investigación (Cinab), un grupo de investigación (Grinpab) y maestros que adelantan investigaciones; igualmente, la Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno que le apuesta al carácter investigativo y cuenta con una cátedra en investigación educativa, insiste en lo relacionado con los pequeños científicos y maestros investigadores, entre otras instituciones del orden local. La Institución Educativa Alfonso López Pumarejo en el año 2008, mediante el proyecto Ciudadanos e investigadores sociales vinculado al área de Ciencias Sociales, ha querido "contribuir a la formación de una cultura política democrática de las y los estudiantes de la institución a través de la identificación de las problemáticas sociales, de su entorno mediante el desarrollo de capacidades para el planteamiento y ejecución de proyectos de investigación social".

Igualmente, se cuenta con un nodo de investigación que hace parte de la Red de gestión y calidad del municipio de Medellín que tiene como preocupación central lo investigativo. Un nodo que hace parte de algo, de una red, con otros nodos. Una red que suscribe la metáfora informática que configura, le da sentido e instituye la existencia y la identidad de diversos actores, posibilita las interacciones y la emergencia de un plus. La Red y el nodo de investigación trabajan para el buen funcionamiento y mejoramiento de las instituciones educativas, de los actores escolares y de la misma educación.

Los sindicatos de educadores cuentan con centros de investigaciones. La Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) tiene su Centro de estudios e investigaciones docentes (CEID); la Asociación de Educadores del Municipio de Medellín (Asdem) cuenta con el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP). Estas organizaciones sindicales se han puesto en un lugar preponderante y adelantan acciones significativas en investigación.

Se viene haciendo cosas importantes en investigación educativa, aunque hay que hacer más. Por ejemplo, es menester insistir en la necesidad de tener una política pública acerca de la investigación, en mayor asignación de recursos, en espacios o centros de investigación que fomenten y fortalezcan dicha práctica, en la articulación a los currículos, áreas o asignaturas optativas y proyectos obligatorios, en publicaciones y encuentros de maestros investigadores, en redes, tipo malla, de maestros preocupados o que

vienen adelantando ejercicios sobre la investigación. Una manera adecuada y plausible de pensar la investigación en nuestros contextos es apostarle a estos aspectos.

Cuenta Oppenheimer, a partir del diálogo con el primer ministro de Finlandia en 1991, que en momentos de crisis, de la caída de las exportaciones de Finlandia con la Unión Soviética, consecuencia de su colapso, el Producto Interno Bruto cayó en un 7%, pero que el país lo único que no recortó fue la educación y la investigación: “cortamos casi todas las partes del presupuesto, menos la educación y la investigación” (p. 83). Podemos no estar de acuerdo ideológica y políticamente con Oppenheimer, y con unos aspectos que establece al margen en *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*, pero en lo que se refiere a la valoración de la investigación puede haber cierto acercamiento. Si Finlandia hizo eso en momentos de crisis o recesión económica, con mayor razón en tiempo de bonanza o de un transcurrir “normal” de la economía. La investigación debe ser una prioridad, se le debe dar el lugar que se merece en la contemporaneidad. América Latina no ha recibido los estragos de la crisis del capitalismo como los han recibido otros países, lo que no quiere decir que se encuentre en una situación holgada, pero sí en un momento en el que la investigación puede ocupar un lugar relevante. Se necesita estar a la altura de los retos que traen los nuevos tiempos.

## Referencias



- Touraine, A. (2000a). *Crítica a la Modernidad*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000b). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. . Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Hoppenheimer, A. (2011). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Bogotá: Debate.
- El Colombiano (2013). *La investigación hace la diferencia*. Recuperado de <http://m.elcolombiano.com/article/152773>



Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres de Artes y Letras  
en el mes de diciembre de 2015.