



El aporte de los que No CREM...

Una necesaria reflexión sobre la pluralidad y la autonomía escolar.

Por: Lic. Jorge A. Cotera
Montelíbano, 25 de Marzo de 2011.

Desde el nacimiento de la república, las ideas de independencia y autogestión en nuestra región se han visto frecuentemente enfrentadas a las de cortes centralistas que curiosamente entre sus justificaciones han esgrimido casi siempre, la incapacidad de sostener financieramente los modelos descentralizados y autónomos. (Fals Borda, 1981) Ahora que, cuando ha sido posible lograr el reconocimiento de cierta autonomía, en muchos casos ésta ha decaído en anarquía, producto del abuso de poder, por un lado, a causa de una microfísica¹ que condiciona el surgimiento de las subjetividades, y que las reduce mediante simples prácticas de vigilancia y castigo; y por el otro, a raíz del desplazamiento hacia una contienda antagonista que aniquila toda posibilidad de pluralismo, y que por tanto, permite la incubación de pequeños estados absolutistas con monarca incluido.



El Gran Dictador - (Folgado, 2008)

“Son luchas que cuestionan el status del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva”. (Foucault, 1991)

Hoy, después de dos siglos de controvertida independencia y cuando uno de nuestros más cercanos etarios², los Estados Unidos, es la potencia mundial, Colombia sigue derrochando el tiempo entre un Big Bang y un Big Crunch en el que se dilata nuestro desarrollo y que nos sitúa en la historia contemporánea como un país que gira en círculos frente a sus más elementales pero también fundamentales derechos; uno de ellos, la educación.

...la educación formal surge como un acontecimiento de Saber tanto como una estrategia de Poder...

También desde el nacimiento de la república, la educación formal surge como un acontecimiento de *Saber* tanto como una estrategia de *Poder*; poder que durante décadas fue propiedad exclusiva de la iglesia y el estado, con mayor interés en la formación de “vasallos y cristianos” que en la formación de ciudadanos. (Zuluaga, 1999)

Se necesitaron muchos años de lucha académica y sindical, hasta que en 1994, los maestros, los padres de familia, los estudiantes y la comunidad en general, lográramos una ley orgánica de la educación cuyo principal baluarte es el reconocimiento de la autonomía escolar. Con esta ley se le concede a las comunidades, las figuras de los Proyectos Educativos Institucionales y los Gobiernos Escolares como herramientas en la lucha por la descentralización de las gestiones, la participación y el consenso en el uso del poder, en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones a favor del bien común y el fomento de una cultura local. (MEN, 1994, pág. 47)

¹En el sentido dado por Foucault al referirse a esa extraña anatomía política de los pequeños Estados. Vigilar y Castigar. Opera Mundi. Pág. 66.

²Que tienen la misma edad. RAE.
http://buscon.rae.es/draef/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&LEMA=etario

Esta autonomía no excluye la participación en los procesos globales con los que intentamos fomentar un crecimiento económico y tecnológico; por el contrario, propone la consolidación de lo local como escenario idóneo para la articulación a lo global (lo glocal); (Mejía, 2004) es decir, se trata de fortalecer nuestra capacidad argumentativa frente a lo externo, construir los escenarios para el debate, identificar las dinámicas que favorezcan la organización y construir el tejido social que nos garantice una inserción a la “mundialización”³ sin menoscabo de nuestro proyecto de identidad cultural.

Que sea la Escuela en esa autonomía, la más interesada en “abordar los problemas globales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales”, como posibilitadora de un verdadero conocimiento pertinente.

Es esta mirada de la autonomía la que le corresponde al maestro, quien en esa connotación de anfibio cultural está dado a la tarea que por esencia le ha sido encomendada a la Escuela, como es la formación del ciudadano y la persona humana, para reconocer que “es nuestra responsabilidad

manejar una cierta ecología de las tradiciones culturales y evitar que esas tradiciones culturales, que de algún modo están ligadas a la economía de mercado, a la forma de organización del Estado moderno, avasallen y excluyan a otras formas” (Citado por Echeverri, 2006, pág. 13), y que sea la Escuela en esa autonomía, la más interesada en “abordar los problemas globales para inscribir allí

los conocimientos parciales y locales”, como posibilitadora de un verdadero conocimiento pertinente, al cual se refiere Morin (2001) y del que tanto hablan los demagogos; y no una escuela fundada en esa concepción Taylorista de la fría “empresa productiva” que se sustenta en vagos índices de rentabilidad, eficiencia y eficacia (Suárez, 2002), como nos la quieren vender los entusiastas de los mega-proyectos.

No obstante, después de diecisiete años, algunos personajes de la vida escolar que por aquellos días del salto educativo enarbolaban las banderas de la autonomía y la descentralización, hoy engrosan filas del lado de las propuestas convergentes de la llamada contrarreforma, que buscan por todos los medios centralizar las decisiones, los recursos e incluso las ideas, con el sofisma mezquino de la homogeneidad. Señala Juan Felipe Gaviria (2004), que en educación ésta llamada homogeneidad “*muy a pesar de su apariencia ordenada y apacible, conduce al estancamiento*”, y que “*una educación dinámica tiene que ser diversa y heterogénea*”.

Pero a los contra-reformistas no les fue suficiente con la creación de las Instituciones Educativas que aunque redujeron los gastos del estado, aún tienen el compromiso de mostrar verdaderos resultados en

la tarea de formar al ciudadano que ésta convulsionada sociedad necesita; sino que ahora se proponen por varios medios cerrar camino frente a proyectos cada vez más hegemónicos con un frívolo argumento en relación con la cobertura y la calidad educativa. Al respecto, cabe anotar que en el afán por dar cuenta de estos resultados, muchas instituciones educativas como representantes de la Escuela, tergiversan cada día más aquella noción de Enseñanza, por la que tanto ha luchado el Movimiento Pedagógico



The Wall (El Muro) (Floyd, 1979)

³La de los conocimientos y no la de los modelos económicos, pues la transferencia de conocimientos y de tecnologías no puede confundirse con el mercadeo de tecnologías.

Nacional, y que después de todo, parece ser la única que le da razón de ser a nuestra profesión, (Vasco, 2000) es decir, cada día más la Enseñanza se ve fatalmente acorralada por los métodos positivistas ⁴ que afirman garantizar los aprendizajes casi por fuera de todo contexto social y cultural; y los maestros, responsables de esa práctica de naturaleza compleja que nunca terminó de ser explicada (Martínez, 2003), hoy nos afanamos en coquetearle a cuanto artilugio tecnócrata nos proponen los apóstoles del modelo económico imperante. (Mejía M. , 2004)

Voy a referirme aquí, a uno de esos artilugios que por supuesto, no ha venido solo, sino junto a una avalancha de juguetitos con los que se conquistan fácilmente la vista y el corazón del individuo freudiano. Hablo de los famosos Centros de Recursos Educativos Municipales, que poco a poco han ido surgiendo en algunas localidades de la región del San Jorge, como también en algunos otros puntos de nuestra extensa geografía.

Al igual que la mayoría de las soluciones de corte centralistas (*Centralista: calificativo que proviene de Centro o de Central*) los llamados CREM's nacieron con el pretexto de facilitar el uso de recursos para la educación. Esto es, como se parte de la idea de unos recursos económicos limitados, sobre todo, por parte de las Instituciones Educativas, se pretende acopiar aquellos materiales, equipos y de más medios indispensables en la tarea de enseñar, en un sitio al que concurra un grupo de estas instituciones que de otra forma hubieran tenido que adquirir con sus propios recursos tales medios, además con el agravante de que quizá no serían los recursos idóneos o con la requerida calidad. Es así como en estos CREM's se han construido Bibliotecas, Salas de informática (Red de Computadores), Laboratorios de Química, Física y Biología, junto a otros escenarios para reuniones y demás eventos educativos.

¿Qué tanto beneficio hemos obtenido del proyecto CREM? ¿A qué precio? ¿Ha sido el CREM un proyecto realmente sostenible?



El Crem (Montelíbano) - (CREM,

Montelíbano, esa joven localidad en donde la provisoría naturaleza o la misma mano de Dios quiso colocar tanta riqueza junta, ha sido pionera en la construcción de su propio CREM, definido por sus gestores como un *“centro facilitador de una red de servicios educativos”* que pretende contribuir *“al perfeccionamiento de la calidad humana de las comunidades educativas y de la población en general del municipio de Montelíbano y circunvecinos, a través del desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación, la cultura, el deporte, la recreación, la lúdica y la integración bajo el liderazgo de un Talento Humano idóneo, ético y con alto sentido de lealtad y compromiso, que utiliza recursos de tecnología avanzada, creativa e innovadora, para maximizar y optimizar su funcionalidad y sostenibilidad”*, (El Proyecto CREM, 2009) considerando entre sus propósitos, la racionalización, optimización y maximización⁵ de los recursos educativos. No obstante, según sus mismos gestores, el CREM más que ser un *“centro físico de recursos educativos es también un centro articulador y un espacio para la constante reflexión educativa, del cual se benefician los estudiantes y sus familias, los docentes y sus instituciones y toda la comunidad de Montelíbano”* (Cerromatoso, 2009)

⁴ No en relación a las Positividades Foucaultianas.

<http://jorgecotera.com/> - academiajc@hotmail.com

⁵ Términos también Taylorista.

Pero, próximo a cumplir su primera década de las cuatro prometidas, ¿Qué tanto beneficio hemos obtenido del proyecto CREM?

Sin lugar a dudas, el proyecto CREM como algunos otros de corte centralista nació benévolo, y las personas representantes del sector oficial o privado y las particulares que tuvieron la fortuna de ser sus promotores, encuentran hoy varias razones para sentirse satisfechos, puesto que hay que reconocer que el CREM ha representado la puesta en orden de diversos procesos de la educación local y regional; entre los que se deben mencionar en primer lugar, las prácticas de laboratorio que estaban en desuso en las Instituciones y Centros Educativos un poco antes de su llegada, especialmente, en física y química, con la siempre oportuna disculpa de la falta de un “laboratorio bien dotado”. Otro aporte interesante y loable, ha sido el apoyo a la enseñanza de la informática, que con algunas excepciones en el municipio, también había estado muy limitada por la carencia de equipos y condiciones; el servicio de Biblioteca ha sido también un importante aporte en la facilitación de recursos de apoyo a los estudiante y maestros.

Ahora bien, como se trata de mirar a amplia escala, no debemos concentrar nuestra atención en los aportes inmediatos, con tan colosal promesa, es mejor echar un vistazo a lo que el proyecto CREM ha hecho por los formadores de las futuras generaciones; por esos maestros quienes finalmente se las ven con los estudiantes en las aulas, no las del CREM, sino las “de verdad, verdad”. En este aspecto, es imperante mencionar el ímpetu con el que se realizaron esfuerzos mancomunados por darle a Montelíbano un Modelo Pedagógico y un Plan de Estudio uniforme (Aunque desafortunadamente se trate de otra idea algo hegemónica e improcedente) (Hoyos & Otros, 2004, pág. 29) que pusiera en cintura el desarticulado currículo que imperaba, y que además posibilitara por parte de los docentes, la reflexión y la implementación de prácticas pedagógicas y didácticas que redundaran en <http://jorgecotera.com/> - academiajc@hotmail.com

mejores resultados en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES.

También han sido méritos del CREM, la organización de los programas de Media Técnica y el CERES⁶, primeros pasos hacia la Educación Superior en y desde Montelíbano.

Muchos logros que la posteridad deberá reconocer, no sin antes someterlos a otros interrogantes: ¿A qué precio? ¿Ha sido el CREM un proyecto realmente sostenible?

Con la llegada de los primeros rectores nombrados en propiedad mediante el concurso de méritos, y luego que cada quien empezara a organizar la “casa”, comenzó la fractura de una empresa que si bien sus gestores se preocuparon por difundir, quizá no recibió la suficiente discusión, es decir, no fue expuesta a la suficiente crítica, sobre todo por parte de los que no CREEM, quienes finalmente en la lucha agonal son el complemento de los otros, los que CREEM (Mouffe, 1999, pág. 16). En fin, con el legítimo retiro de las cuotas de docentes que algunas instituciones mantenían en el CREM, sumado a la ya no tan notable renta por el pago de los servicios prestados, se ha ido condicionando lentamente la capacidad del proyecto. Ahora parece más fácil entender, que lo aportado por un lado se restaba por el otro, y que al “ahorro” en gastos de implementación y sostenimiento que las instituciones debían realizar para ofrecer autónomamente estos servicios, había que substraerle por una parte, el pago de los mismos al CREM, y por la otra, la inversión diaria por parte de los padres de familia en lo relacionado con la asistencia y los traslados de sus hijos hasta esas instalaciones, que por cierto, dejó a unas Instituciones más distantes que a otras; y las inyecciones de capital por parte de la empresa privada, que aunque no parecen costos, sí que los son, en la medida en que cuentan como parte de los aportes por su responsabilidad social.

⁶ Centros Regionales de Educación Superior. MEN.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-39330.html>

...la mayoría de estos equipos, materiales y reactivos se deterioraron por falta de uso.

Luego, a la justificación por la falta de “laboratorios bien dotados” hay que hacerle también su revisión, pues tanto estudiantes, como maestros y directivos alcanzamos a conocer algunos laboratorios locales, y con demasiada connivencia fuimos testigos de lo ocurrido con aquellas “aulas didácticas”, en realidad sus recursos no se gastaron ni se vendieron, la mayoría de esos equipos, materiales y reactivos que componían, en algunos casos, completos laboratorios incluso más dotados que los del CREM, se deterioraron por abandono, por simple falta de uso; todo, como parte de una lógica absurda en la que se prefiere un reactivo

hidratado o deteriorado antes que agotado, o un material rodando por el suelo antes que quizá roto mientras lo

utilizan los estudiantes. Detrás del cliché de “Calidad Educativa” se demandan altos niveles de compromiso en el seguimiento y control de la inversión pública; los pretendidos resultados no pueden esperarse simplemente como consecuencia de acciones aisladas o coyunturales. Mientras las prácticas pedagógicas y didácticas sesén para dar paso a los artilugios, los recursos nunca serán suficientes.

El caso es que, desde el tiempo de estas ostentosas adquisiciones, cuando parecían traídas por el mismo *Melquiades*, cuando “*el mundo era tan reciente, que las cosas carecían de nombre, y*”
<http://jorgecoter.com/> - academiajc@hotmail.com

para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”, hasta hoy, cuando se las puede adquirir en cualquier ciudad capital o incluso solicitarlas por internet, con la misma calidad o mejor aún y a muy bajo precio, muchas cosas han cambiado; y



aun así, los tecnócratas ⁷ no alcanzan a reconocer, que el mismo modelo que persiguen con sus mega-proyectos, nos atiborra con tantos recursos que resulta cada día más fácil apostarle al crecimiento con autonomía.



Por otra parte, al volver sobre el tema de los resultados, y no de aquellos con los cuales tenemos nuestro verdadero compromiso; sino los otros, los que justifican

las inversiones, los que son fácilmente cuantificables, los que son del agrado de estadistas y doxósofos ⁸; los que parecen preocupar más a las Instituciones Educativas; esos hablan por sí solos.

Desde el 2003, un año después de ser inaugurado el CREM, hasta el año 2010, los resultados son muy parecidos tanto si se comparan sólo las instituciones que se han mantenido durante este tiempo, como si se lo hace con todas las demás. Como un dato positivo, hay que señalar que ahora hay una institución en la categoría Superior (Aunque sólo se trate de un reducido número de los estudiantes egresados en esa promoción) y no hay ninguna en la categoría inferior; pero lo

⁷ Partidario de la tecnocracia. U. t. c. adj. Técnico o persona especializada en alguna materia de economía, administración, etc., que ejerce su cargo público con tendencia a hallar soluciones eficaces por encima de otras consideraciones ideológicas o políticas. Real Academia de la Lengua Española. http://buscon.rae.es/draei/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Tecnócrata

⁸ Término usado por Bourdieu para referirse a los aficionados a las apariencias, a las encuestas y al sondeo de opinión. (Bourdieu, 2008)

negativo, es que ahora hay menos instituciones en la categoría medio y más en la categoría bajo, es decir, no hubo mucha movilidad al centro de la distribución, y en términos de promedio en los resultados del núcleo común, sólo se registra una diferencia de 0.32 unidades.(ICFES, 2011)

Aun suponiendo que los resultados en las pruebas ICFES sean en su integridad producto de los esfuerzos del CREM, no lograrían ser lo suficientemente significativos como para fundar justificaciones. Los amigos del método científico podrán recordar que cuando se intenta demostrar que un procedimiento es mejor que otro, al momento de estudiar los factores en juego es indispensable dejar como constantes el resto de las variables. Así que, si otros municipios, incluso de nuestro departamento y que no cruzan por su cuarto de hora, exponen resultados como estos, los nuestros no podrían ser catalogados como exitosos, pues a pesar de ser fruto del mejoramiento en varios aspectos, el cambio resulta insignificante, aun en términos de este tipo de resultados.

...cuando se habla de Educación en Ciencias Naturales, no tiene mucho que ver con el suntuoso laboratorio...

Sin embargo, ¿Podrían las propias prácticas del CREM abogar por él? ¿Son los laboratorios los medios que garantizan las prácticas pedagógicas y didácticas que se requieren para afrontar la evaluación por competencia y a lo planteado por los lineamientos curriculares?

No voy a controvertir sobre la idea de si para hacer ciencia (No desde el modelo positivista) se requiere de laboratorios de alto nivel técnico o no, (Gimeno, 1999, pág. 128) pero sí insistiré en que <http://jorgecotera.com/> - academiajc@hotmail.com



Husserl - (Jiménez, 2009)

de aquello de lo que se trata cuando se habla de Educación en Ciencias Naturales, no tiene mucho que ver con el suntuoso laboratorio que exigimos, sobre todo, si partimos del sano propósito de mejorar los procesos de *Enseñanza* en la educación básica (especialmente en primaria) con el fin de lograr reales aprendizajes que sustenten la educación media, técnica y superior, y de fomentar en los ciudadanos que requiere nuestra sociedad, un espíritu emotivo, consultivo, indagador e investigador de su más cercana realidad.

“El establecimiento de un clima de investigación científica en el salón de clases debe preocuparse ante todo por mantener y, todavía mejor, incrementar esta emoción humana. Señalemos de paso que uno de los peores perjuicios de las guías de laboratorio tradicionales es precisamente que acaban con esta emoción”. (MEN, 1998)

Por el momento lo voy a hacer sin profundizar en las otras áreas del conocimiento, en donde, como para el modelo positivista no se requieren laboratorios, los CREM's se han quedado cortos; me refiero a Sociales, Educación Física, Artísticas, etc.

Comenzaré por preguntar ¿Por qué hacer grandes inversiones en la adquisición de laboratorios para hacer prácticas de ciencias naturales, que los lineamientos curriculares recomiendan hacer en el mundo de la vida? Este mundo de la vida (*Lebenswelt*⁹) al que hace referencia Husserl, que es precisamente aquel en donde se recrea un prístino principio de la didáctica: “La escuela en la vida” (Álvarez y Otros., 2002).

⁹Es la denominación (derivada de Husserl) que dio Schutz al mundo en que la intersubjetividad tiene lugar. Ritzer. George. Teoría Sociológica Clásica. Mc Graw Hill. Madrid. 1993 Pág. 377.

Desde el pre-escolar, por cierto muy descuidado por los CREM's, la formación de las primeras nociones puede centrarse en el reconocimiento de los objetos y fenómenos del mundo de la vida, los procesos de clasificación y coordinación, los de exploración del espacio y del tiempo, y las transformaciones sobre las cantidades físicas numerables y no numerables, todos ellos pueden tener lugar en ese gran "laboratorio" que las



Conservación de la Cantidad – Pre-escolar.

Instituciones Educativas deben poseer, hago referencia a un buen jardín (*Kindergarten*) en donde niñas y niños puedan identificar, indagar y explicar los fenómenos de la vida, que no son biológicos, químicos ni físicos, pues esta denominación es la del saber sabio (*savoir savant*) y no del saber de la Escuela (Chevallard, 1998); un jardín en donde la única diferenciación del objeto epistemológico sea para la organización del Proceso Docente Educativo, porque ni siquiera el estudiante de Noveno, tendría la necesidad expresa de escindirlo en disciplinas.

"En otras palabras, los contenidos se refieren a los procesos físicos, químicos y biológicos sin que ello quiera decir que debamos esperar que los estudiantes utilicen estas palabras o hagan distinciones entre estos tipos de procesos". (MEN, 1998)

Además, las mencionadas competencias son precisamente las evaluadas por el ICFES, quien las enuncia como la "capacidad de saber actuar e interactuar en un contexto material y social" y que involucra acciones que superan lo estrictamente técnico, llegando a evaluar entorno a situaciones sociales, afectivas y morales tanto a nivel individual como colectivo.

Estas competencias requieren en mayor medida de los ambientes que ofrecen las experiencias de

la vida cotidiana, que los que puedan ser recreados en un laboratorio técnico; aún más, las representaciones que aparecen en los cuadernillos de las pruebas, se centran en su mayoría, en situaciones de la vida cotidiana y no en simples montajes de laboratorio. ¿Será esta una de las razones para que después de 10 años tengamos tantos

estudiantes por debajo del nivel mínimo señalado por el ICFES¹⁰? ¿No habrán sido lo suficientemente eficientes los montajes del CREM para fomentar la competencia para Indagar, que resulta tan baja en la mayoría de nuestras escuelas?, inclusive en la misma Institución que ostenta la categoría Superior.



Más específicamente, la competencia para "Indagar", entendida como "la capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados y para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas" (ICFES, 2007); que puede ser incluso la más desarrollada en un laboratorio, no resulta muy impactada con las acciones que se desarrollan regularmente en este tipo de prácticas que no han sido pensadas desde lo didáctico y desde una propuesta pedagógica concreta.

...simples resoluciones de guías previamente planeadas por el docente, donde paso a paso se conduce al estudiante por un camino de situaciones indefectibles...

¹⁰ Según los resultados Institucionales de las Pruebas Saber 2009.

La mayoría de las prácticas de laboratorio se reducen a simples resoluciones de guías, en ocasiones planeadas por el docente, en otras copiadas de algún manual de laboratorio; donde paso a paso se conduce al estudiante por un camino de situaciones indefectibles, con pocas posibilidades de planeación por parte del estudiante; con exceso de actividades de ejercitación en las que se excluyen tareas que fomenten *la construcción individual y colectiva del conocimiento*, la apreciación de *la naturaleza parcial y cambiante*¹¹ del mismo, y donde el sujeto que construye, tenga la oportunidad de encontrarse con sus propias fallas; y que sean estas las que le permitan pensar en nuevas y mejores estrategias, como regularmente le sucede al científico; en cambio, casi siempre los educandos siguen instrucciones, observan, describen e intentan comparar lo hallado, con la tesis que plantea el libro que les sirve de guía o con la definición que recibieron del docente. Un pobre trabajo, cuando lo que se desea es fomentar la competencia. No se requieren laboratorios tan costosos, para un trabajo tan exiguo.

“Tratar de esta manera el laboratorio lo desvirtúa, no sólo desde el punto de vista científico sino, lo que es más grave, desde el punto de vista didáctico. Hemos dicho que la enseñanza de las ciencias debe reproducir sus procesos de construcción y no los de exposición. Las guías a las cuales hemos hecho mención están concebidas desde una perspectiva expositiva. Se trata de ilustrar un principio que ya se le ha enseñado al alumno”. (MEN, 1998, pág. 93)

Más que esto, los laboratorios del CREM podrían justificarse si existiesen experiencias significativas que ameriten cierta rigurosidad, la cual sea imposible conseguir en un aula regular; o como espacios que fomenten la formación avanzada y las experiencias de investigación para estudiantes y equipos de docentes.

En conclusión, las justificaciones para trabajar en un laboratorio técnico parecen alejarse de las concepciones que plantea la normatividad colombiana y las demandas mismas de las evaluaciones externas; estas no son justificaciones didácticas y ni siquiera

disciplinares; y se alejan mucho más de los fundamentos sociológicos y antropológicos sobre los que deben sustentarse dichas prácticas que se hacen llamar pedagógicas; pues para el hombre de la región del San Jorge, ese hombre *anfíbio y resistente* que describe Fals Borda (2002), la ciencia debe ser más que la simple reproducción del método científico americano o europeo, pues se trata de formar en competencias que permitan *“desarrollar e imponer su propio sistema de interpretación de la realidad, es decir, su propia ciencia”* (Fals Borda, 1994, pág. 42).



Experiencia mostrativa. – 2009
I. E Luisferqob – La Aparada.



Experiencia mostrativa. – 2009 / I. E Indapaz.
La Aparada.

¹¹ También competencias en ciencias naturales. (ICFES, 2007)
<http://jorgecoteria.com/> - academiajc@hotmail.com

"Hacer ciencias, hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole". (MEN, 2009, pág. 98)

Una problemática parecida, cada una en su naturaleza, se vive en el contexto de las otras áreas obligatorias, en las cuales el CREM ha intentado operar; ya que las bibliotecas solas no producen buenos lectores, las competencias comunicativas y significativas no se generan sólo con periódicas jornadas de lectura; la comprensión de lectura no llega sino de la mano de la producción textual, los maestros no producen textos sólo cuando elaboran una guía o cuando hacen una capacitación, la educación en tecnología e informática no es sólo aprender la manipulación de un software, el laboratorio de matemáticas no está por comprarse, sino por construirse; estas y tantas otras inquietudes comienzan a ser esbozadas en los círculos de nuestra sociedad donde la insuficiencia en los resultados sociales a los que nos referimos comienzan a ser demandados con una urgencia que viene desde el fondo de lo que somos: Seres Humanos. La invulnerabilidad del derecho a la vida, a la salud, a la diversión, a la libertad de conciencia y de creencia, a un trabajo digno, a un disfrute del ambiente, y sobre todo, a una "Buena educación", es un compromiso que convoca tanto a los que CREM como a los que No CREM.



La Naranja mecánica. (Rorro. 2008)

Sea esta la oportunidad para convocar a los que están pensando en educación, en **buena educación** como propósito y con propósito social, a la construcción y reconstrucción de los escenarios que requerimos, no para destinarlos al simple acopio de materiales, a la centralización de recursos y al monopolio de las gestiones; sino

como una estrategia para la creación de verdaderas políticas públicas en educación; con la participación de la empresa privada, del Estado, de las organizaciones sociales y de la Comunidad en general, dichas políticas deben surgir del seno de las instituciones previamente debatidas por los gobiernos escolares para ser legitimadas por la

comunidad en los auténticos Foros Educativos de los que habla la ley¹², sólo así nuestros administradores de turno tendrán potestad y ética para ejecutarlas como políticas de gobierno y políticas de estado.

Que sea esta también la oportunidad para conjurar la propaganda a las nuevas ideas centralizadoras que nos amenazan, ahora con el otro artificio de los mega-colegios o las grandes concentraciones educativas, germinadas de las necesidades de la urbe neocapitalista y que han llegado en pocos años a convertirse en culto a la gran torre de babel, (Culto fálico como expiación al sentimiento de culpa) pues en medio del extremo panóptismo que vigila y castiga, también han estimulado el sectarismo y la disidencia, como una abrumadora avalancha de lenguas, que reclaman pluralismo, auto-determinismo y otras libertades colectivas, que ponen a tambalear a los grandes monstruos socio-políticos, quienes finalmente amenazan con caerse por su propio peso (Drewsky, 2010). Vale preguntarse si

**...una nueva cara de la misma práctica
panóptica que tanto daño le ha hecho al
crecimiento autónomo de las comunidades...**

¹² Artículo 164 de la Ley General de educación – Ley 115 del 8 de Febrero de 1994.

realmente Montelíbano amerita un proyecto de estas cualidades, o si más bien se trata de una nueva cara de la misma práctica panóptica que tanto daño le ha hecho al crecimiento autónomo de las comunidades, y que nuevamente esgrimen la justificación de la concentración de los recursos y la solución a problemas que no existieran si de una vez por todas atendiéramos a la necesidad de crecer acompañados pero con autonomía.

Pero la autonomía a la que me refiero, no es aquella que raya y conlleva a la anarquía y a los pequeños estados absolutistas de los que hace un momento hablé, los que en ocasiones, terminan encubándose cuando se cree posible gobernar para el pueblo a pesar de él.

Una propuesta educativa como la de un CREM o la de un Mega-Colegio, no será una política pública por comprometer recursos públicos y/o privados; ya que el calificativo de pública se lo concede el hecho de ser lo suficientemente concertada y legitimada por las comunidades, sólo así llegará también a ser ética. (Mockus, 2000).

“De esto se sigue que una política realmente democrática se encuentra ubicada frente a la forma moderna de una muy vieja alternativa, la del filósofo rey (o del déspota esclarecido) y del demagogo, es decir, la alternativa de la arrogancia tecnocrática que pretende ofrecer el bienestar a los hombres sin ellos o a pesar de ellos” (Bourdieu, 2008).

Hoy no es suficiente la sentencia kantiana para considerar ético a un proyecto político sólo por que sea pensado para beneficiar al pueblo, hoy deja de ser ético si se hace de espaldas al pueblo, si no se abren los suficientes espacios para escuchar a la parte y a la contraparte, en los que una nueva ética agonial (Cubides, 2006, pág. 72) convoque a los que CREEN y a los que no CREEN; es en este sentido en el que justifico el Foro que propongo, en donde cada estamento tenga la posibilidad de expresar sus quejas y temores, sus intereses y ambiciones; en donde el estado, la empresa privada y la comunidad negocien sus

intereses; y en donde finalmente se construya un solo documento que aglutine la política pública de educación en Montelíbano para los próximos 25 años.

Nota:

ARTICULO 164 / Ley 115 de Febrero del 94.

Objeto y organización periódica. Créanse los Foros Educativos municipales, distritales, departamentales y nacional con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer **recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.** Serán organizados anualmente por las respectivas autoridades y reunirán a las comunidades educativas de su jurisdicción.

Los foros se iniciarán en el primer trimestre del año en cada uno de los municipios y distritos, de manera que sus recomendaciones sean estudiadas posteriormente por los foros departamentales y las de éstos, por el Foro Nacional.

<http://www.foroeducativo-montelibano2036.blogspot.com/>

Bibliografía

- El Proyecto CREM. (16 de Junio de 2009). Recuperado el 25 de Enero de 2011, de <http://cremmontelibano.blogspot.com/2009/06/que-es-el-crem-de-montelibano.html>
- Álvarez y Otros., C. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Cerromatoso. (2009). *Cobertura y calidad educativa: hacia una economía local sostenible*. Recuperado el 25 de Enero de 2011, de http://www.cecodes.org.co/descargas/casos_sostenibilidad/casosind/cerromatoso.pdf
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica-Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Citado por Echeverri, J. (2006). El Pensamiento de Antanas Mockus sobre la Universidad. *Diploma en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria*, 13.

- CREM. (2009). *El Proyecto CREM*. Obtenido de <http://cremmontelibano.blogspot.com/2009/06/que-es-el-crem-de-montelibano.html>
- Cubides, H. (2006). *Fuault y el Sujeto Político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Drewsky, D. (2010). *Culpa y Expiación - Revista Derechos y Humanidades - N° 16 Pág 261-268*. Recuperado el 17 de Enero de 2011, de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDH/article/viewFile/16014/16529>
- Fals Borda, O. (1981). *Historia doble de la Costa 2. El Presidente Nieto. El Caudillo*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (1994). *El Problema de Cómo Investigar la realidad para transformarla por la Práxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fals, O. (2002). *Historia doble de la Costa Atlántica - Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Áncora Editores.
- Floyd, P. (1979). *The Wall*. Obtenido de <http://hedonismosicalptico.blogspot.com/2012/01/pink-floyd-wall-pelicula.html>
- Foucault, M. (1991). *El Sujeto y el Poder - Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale*. Recuperado el 15 de Mayo de 2009, de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Gaviaria, J. F. (2004). Educación: Complejidad y Confrontación. En *Una reflexión sobre Colombia desde la Educación* (pág. 12). Medellín: EAFIT.
- Gimeno, S. J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Bogotá: Morata.
- Hoyos, S., & Otros. (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá: Magisterio.
- ICFES. (Mayo de 2007). *Fundamentación Conceptual - Área de Ciencias Naturales*. Recuperado el 10 de Febrero de 2008, de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1192&Itemid=650
- ICFES. (19 de Abril de 2011). *Generador de Reportes de Datos Históricos*. Obtenido de <https://dl-web.dropbox.com/get/Resultados%20Consolidados%20Nucle%20Com%20C3%BA%202001-2010.pdf?w=00e4c7bc>
- Jiménez, J. (2009). *El Mundo de la Vida*. Obtenido de <http://cuerposinorganos.blogspot.com/>
- Martínez, A. (2003). La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. En A. Martínez, & Otros, *Pedagogía y Epistemología* (pág. 209). Bogotá: Magisterio.
- Mejía, M. (Mayo de 2004). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social educativo y gremial*. Recuperado el Mayo de 25 de 2011, de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164742.pdf>
- Mejía, M. R. (Noviembre de 2004). IMPLICACIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO Y GREMIAL. *Docencia* N°22, 4.
- MEN. (1994). *Ley general de la Educación. El Salto Educativo*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2009). *Estándares Básicos por Competencias en Ciencias Naturales y Sociales*. Bogotá: Magisterio.
- Mockus, A. (2000). *Gozarnos la Productividad*. Medellín: EAFIT.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo Político - Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona - España: Verso.
- Rodrigo, F. (2008). *El Gran Dictador*. Obtenido de <http://rodrigofolgado.blogspot.com/2008/12/el-gran-dictador.html>
- Rorro. (2008). Obtenido de <http://rodrigofolgado.blogspot.com/2008/12/naranja-mecanica.html>
- Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico Nacional. Movimiento Pedagógico, Investigaciones y Políticas Educativas*. Bogotá: Magisterio.
- Vasco, E. (2000). *Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La práctica pedagógica de la Colonia. La emergencia de la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.