

N

estrategias
innovadoras
para la
formación de
docentes en
la construcción
de paz

mova
Centro de Innovación del Maestro



Alcaldía de Medellín



Ajuntament
de Barcelona

CÁTEDRA
MEDELLÍN
BARCELONA



fundación **kreanta**

Estrategias innovadoras para la formación de docentes en la construcción de paz

Roser Bertran Coppini / Emilio Palacios
(editores)

Barcelona, 2020



fundación kreanta

Estrategias innovadoras para la formación de docentes en la construcción de paz

Textos del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” de Fundación Kreanta y la Alcaldía de Medellín desarrollado entre noviembre de 2017 y mayo de 2020 con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona

Autores de este volumen:

Oscar Azmitia, Roser Bertran Coppini, Xavier Bonal, Lourdes Cardozo-Gaibisso, Isabel Carrillo Flores, Àngel Castiñeira Fernández, Mariano Fernández Enguita, Antònia Hernández Balada, Miquel Martínez, Emilio Palacios y Joan Manuel del Pozo



fundación kreanta

El programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” es una iniciativa de Fundación Kreanta y la Alcaldía de Medellín que se inicia en noviembre de 2017 y finaliza en mayo de 2020. Este programa se lleva a cabo con la ayuda del “Programa de Cooperación para la Justicia Global en Ciudades Específicas 2017” del Ayuntamiento de Barcelona.

El equipo de Fundación Kreanta para el desarrollo del programa ha estado constituido por: Roser Bertran Coppini, Antònia Hernández, Félix Manito y Emilio Palacios.

© de la edición y del texto: Fundación Kreanta.

Fundación Kreanta

Córcega, 102

08029 Barcelona

Teléfono: +34 934 301 427

Correo electrónico: info@kreanta.org

Web de Fundación Kreanta: www.kreanta.org

Web de Kreanta Editorial: www.kreantaeditorial.org

Web de Cátedra Medellín-Barcelona: www.catedramedellinbarcelona.org

Facebook: <https://www.facebook.com/CatedraKreanta/>

Twitter: <https://twitter.com/catedrakreanta>

YouTube: <https://www.youtube.com/user/CatedraKreanta>

© de las fotografías: Alcaldía de Medellín (págs. 11, 23, 26, 93 y 103); Fundación Proantioquia (págs. 54 y 68); Universidad EAFIT (págs. 90 y 136) y del resto Fundación Kreanta.

Primera edición: mayo 2020

Dirección de la publicación: Roser Bertran Coppini y Emilio Palacios.

Diseño de portada: Vicenç Viaplana

Diseño y maquetación: Anna Julià

Fundación Kreanta no se identifica, necesariamente, con las opiniones expresadas ni con los resultados de las investigaciones publicadas en este volumen.

Este libro se distribuye de forma gratuita desde la plataforma web de Kreanta Editorial: www.kreantaeditorial.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede realizarse con la autorización de sus titulares salvo en las excepciones que determina la ley.

Medellín-Barcelona: retos educativos , Joan Subirats	6
Construyendo la agenda Kreanta , Félix Manito	7
Primera parte. Introducción	
Cooperando por la paz en Medellín , Roser Bertran Coppini y Emilio Palacios	11
Segunda parte. Ocho visiones para la innovación educativa	
Principios de una pedagogía ética para la formación docente , Isabel Carrillo Flores	23
La formación docente en el ecosistema digital , Mariano Fernández Enguita	42
Política educativa para la inclusión social en Colombia , Xavier Bonal	57
Paz y reconciliación en la educación , Oscar Azmitia	70
Ciudad educadora y cultura ciudadana , Joan Manuel del Pozo	87
La formación del profesorado en la transformación educativa , Miquel Martínez	100
Desarrollo Profesional Docente , Lourdes Cardozo-Gaibisso	112
Liderazgo educativo , Àngel Castiñeira	126
Tercera parte. Anexos	
Evaluación sistémica de la política pública de formación de maestros y maestras de la Secretaría de Educación de Medellín. Planteamientos metodológicos y herramientas	148
Cátedra TV: los contenidos del programa audiovisual	161
Nota sobre los autores	174

Medellín-Barcelona: retos educativos

Joan Subirats

Medellín y Barcelona comparten diversos retos educativos con tantas otras ciudades del mundo:

- ¿Cómo promover la igualdad educativa sin caer en la trampa de la homogeneidad, desde la gran diversidad de alumnos que llenan las aulas de las escuelas?
- ¿Cómo fomentar el aprendizaje de competencias “blandas” (como la creatividad, la capacidad de cooperar o el espíritu crítico), que intentan preparar a los alumnos para un futuro tan estimulante como incierto, sin dejar de lado las competencias “duras” de las que tradicionalmente se han ocupado las instituciones educativas, y que siguen siendo igualmente relevantes?
- ¿Cómo construir, desde la escuela, unos valores compartidos para una sociedad más justa y cohesionada?

Son retos que conciernen a todo el sistema educativo: desde el trabajo diario del maestro con sus alumnos, a la organización de la institución escolar, la administración educativa y, finalmente, el conjunto de la ciudad, que se pretende educadora más allá de la escuela, y a lo largo del ciclo vital de todos sus ciudadanos y ciudadanas.

El programa “Estrategias innovadoras para la formación de docentes en el posacuerdo de paz”, que fue objeto de una subvención del Ayuntamiento de Barcelona en la convocatoria para la Cooperación en Ciudades Específicas del año 2017, se planteó abordar estos retos desde la reflexión teórica y el contraste de experiencias entre Medellín y Barcelona. El proyecto se centró, particularmente, en el desarrollo de modelos colaborativos de gobernanza educativa y la innovación en la formación para la ampliación de capacidades del personal docente.

Huelga decir que son cuestiones para las que no existen respuestas claras ni recetas infalibles. Sin embargo, en estas páginas el lector encontrará diversas ideas y experiencias, planteadas desde estas dos ciudades, que esperan resultar útiles para seguir avanzando en este camino.

Joan Subirats

Teniente de alcalde del Ayuntamiento de Barcelona

Construyendo la agenda Kreanta

Félix Manito

En sus manos un nuevo libro del programa editorial de Fundación Kreanta. Nuestra vocación editora en esta ocasión está asociada al libro electrónico que sistematiza el último proyecto de cooperación de Cátedra Medellín-Barcelona basado en la formación de docentes y el desarrollo del Centro de Innovación del Maestro-MOVA de la Alcaldía de Medellín. Permítanme cuatro reflexiones sobre la agenda de Fundación Kreanta y los cuatro temas apuntados en estas palabras iniciales: cooperación, educación, edición y digitalización.

Cooperación euroamericana

Desde su constitución en el 2007, el programa de cooperación de la Fundación ha estado asociado a Colombia y fructificó rápidamente (2009) en el proyecto de cooperación permanente de Cátedra Medellín-Barcelona¹ bajo la cual se ha llevado a cabo el proyecto del que da cuenta este libro: *Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz*. En paralelo, también se ha desarrollado durante estos años proyectos de cooperación en otras ciudades colombianas (Bogotá, Cali, Popayán y Cartagena de Indias), argentinas (Buenos Aires y Santa Fe), mexicanas (Monterrey y Puebla), cubanas (La Habana), dominicanas (Santiago de los Caballeros) y chilenas (Valparaíso). Nuestra agenda futura de cooperación reitera su compromiso con Medellín, pero tiene voluntad de mantener y ampliar la dimensión latinoamericana explorando especialmente nuestro papel de articuladores de proyectos euroamericanos. En esta tarea estará muy presente la organización de nuevas ediciones de las Jornadas Internacionales del programa Ciudades Creativas en América Latina².

Educación

Educación, cultura y ciudad son los tres vértices del triángulo de la acción de Kreanta, pero ha sido la educación el ámbito prioritario de nuestras actividades en Medellín. De hecho, el proyecto Cátedra Medellín-Barcelona surge con las escuelas de música, se amplía a la educación ciudadana, las relaciones entre educación y trabajo y las políticas educativas locales y siempre con una relevante implicación del mundo universitario en el que Universidad EAFIT ha tenido un papel protagonista. No es casual, pues que el proyecto que ha centrado la actividad en los últimos tres años y del que informamos en este libro haya sido educativo y en esta ocasión dirigido a sus principales actores, los y las docentes. Pero la Cátedra también se

1 www.catedramedellinbarcelona.org

2 <https://www.ciudadescreativas.org/jornadas/>

caracteriza por ser un proyecto de gobernanza, de articulación de múltiples actores. En paralelo al programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” se ha iniciado una estrecha colaboración con Fundación Proantioquia que ha dado como resultado la primera edición de la Escuela de Verano, Parche Maestro³. Así mismo con Fundación Proantioquia, Kreanta también ha ampliado su presencia territorial al Departamento de Antioquia. La opción estratégica para la agenda educativa de Kreanta estará orientada en potenciar la centralidad de la educación en el proceso de paz de Colombia y de forma más global en repensar y trabajar por una mayor articulación entre cultura y educación en las ciudades.

Kreanta editorial

Kreanta incorpora en su misión como eje estratégico la actividad editorial y desde hace dos años ha priorizado la vertiente digital en sus publicaciones. A la iniciativa actual del libro sobre el programa MOVA hay que sumar los libros digitales en francés y español del programa europeo de cooperación entre Francia y España, *Rutas singulares, una red transfronteriza de ciudades creativas*⁴, editado a finales de 2019, y la más reciente (mayo de 2020) de poner toda nuestra producción editorial en papel en formato digital y accesible gratuitamente⁵. Anteriormente, en enero de 2019, había tenido lugar el lanzamiento de nuestra apuesta de futuro en este ámbito: la plataforma web **www.kreantaeditorial.org**. La transición del mundo impreso a los retos del mundo digital se ha concretado también en la edición de una colección de libros electrónicos⁶ y nuevas aventuras editoriales como el inicio de la edición de “CCK Revista”⁷, la revista digital de Ciudades Creativas Kreanta. Con la plataforma web hemos hecho más visible y accesible nuestra tarea editorial y a través de ella promoveremos nuevos proyectos editoriales en el horizonte de la nueva década.

3 <https://proantioquia.org.co/escuela-de-verano-parche-maestro/> Proyecto conjunto de Fundación Proantioquia y Fundación Kreanta con el apoyo de USAID, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, la Comisión de la Verdad y el Instituto Humboldt. La primera edición de Parche Maestro tuvo lugar en Medellín del 10 al 12 de junio de 2019.

4 <https://kreantaeditorial.org/rutas-singulares/>

5 <http://kreantaeditorial.org/categoria-producto/libros/jornadas-cck/> Hemos realizado la versión digital de la colección de seis libros sobre las Jornadas Internacionales Ciudades Creativas correspondientes a las ediciones de Sitges, Barcelona, Zaragoza, Madrid, Medellín y Valparaíso, así como del libro *Aprendiendo de Colombia. Cultura y educación para la transformación de la ciudad*.

6 <http://kreantaeditorial.org/categoria-producto/libros/ciudades-creativas/> Los libros editados hasta la fecha son: *Ciudadanía global. Ciudad y tecnologías; Ciudades creativas. Conceptos, políticas y actores; Distritos culturales. Territorios creativos en América Latina; Espacio público. Nuevas formas de habitar la ciudad y Medellín Creativa. Ocho experiencias culturales comunitarias*.

7 <https://www.ciudadescreativas.org/revista/> “CCK Revista” tiene una periodicidad trimestral y es de distribución gratuita.

Digitalización de contenidos

La sistematización del proyecto ha tenido una segunda dimensión digital: la producción audiovisual. Si la producción editorial ha sido, desde su constitución, una constante en los proyectos de Kreanta, la producción audiovisual también se incorpora en el 2009 con los videos de la primera edición de las Jornadas Ciudades Creativas Kreanta. Actualmente más de 300 audiovisuales están accesibles en los canales en YouTube de la Fundación: Catedra TV⁸ y Ciudades Creativas TV⁹. El programa MOVA ha generado la producción de 22 audiovisuales con las conferencias, entrevistas y diálogos de los expertos, expertas y el equipo Kreanta que están accesibles en el canal Catedra TV en YouTube¹⁰. En la tercera parte del libro se informa con detalle de cada uno de ellos.

Todo este esfuerzo audiovisual obedece a que consideramos la producción de contenidos digitales como unos de los retos contemporáneos más relevantes. Para posicionarnos en este ámbito como fundación hemos puesto en marcha igualmente, en este 2020, la plataforma de formación online **www.kreantaedu.org**. Esta plataforma es también un desafío en la agenda de futuro de Kreanta como difusora de contenidos y como espacio de formación e intercambio de los profesionales de la cultura, la educación y la ciudad.

Félix Manito
Presidente-director Fundación Kreanta

8 https://www.youtube.com/channel/UCC_iqyynKxnAXMcbu5ECaBQ

9 <https://www.youtube.com/channel/UCtqjIT2awuHno1tbrsHQGQg>

10 <https://www.youtube.com/playlist?list=PLTxDX9hT426yscQvtWw5AHlcokvYzRaIS>

Primera parte
Introducción

Cooperando por la paz en Medellín

Roser Bertran Coppini y Emilio Palacios



Exterior e interior del Centro de Innovación del Maestro – MOVA.

A modo de introducción

Fundación Kreanta está constituida con el objetivo de generar conocimientos, valores y competencias en el ámbito de las políticas públicas locales, así como, de forma más amplia, en los sectores de la cultura y la educación. Para ello, lleva a cabo el desarrollo de su ideario mediante estrategias diferentes: promoción y gestión de proyectos de cooperación, impulso de espacios y plataformas de debate y reflexión, generación de oferta formativa, promoción y apoyo a la creatividad y la innovación, edición de contenidos.

Todas estas estrategias contribuyen a promocionar un mundo más justo en el que la educación, como derecho humano fundamental, ocupa un espacio central. En torno a este epicentro gira el programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz”. Una acción de cooperación internacional llevada a cabo entre la Alcaldía de Medellín y Fundación Kreanta, que se circunscribió en la convocatoria de subvenciones realizada por el Ayuntamiento de Barcelona dentro del “Programa de Cooperación para la Justicia Global en Ciudades Específicas”, entre las que se encontraba, como de acción prioritaria, la ciudad de Medellín (Colombia).

Para los miembros de Fundación Kreanta practicar el voluntariado en el extranjero es más que un acto de solidaridad. El voluntariado en el extranjero es una experiencia que puede cambiar profundamente nuestra forma de pensar y ser, nuestra visión del mundo. Supone hacer frente a nuevos desafíos, personales y

profesionales. Es aprender, saborear, vivir un mundo diferente al propio, aunque uno se mueva en un espacio con idioma común, con ciertas peculiaridades comunes. Se trata de una experiencia profunda y gratificante, para repetir inmediatamente, que lleva a ritmos de vida diferentes, amistades duraderas, momentos de emoción y momentos de duro contraste. El voluntariado internacional tiene un componente ético que se basa en una actitud de solidaridad que tiene como fin una pulsión constante hacia la justicia y la dignidad humana.

El término ciudadanos del mundo puede parecer oscuro y vacío, pero, definitivamente, comienza a adquirir un significado concreto cuando nos sumergimos en el mundo de la cooperación internacional. Porque más allá de todas las diferencias que podemos encontrar entre nuestra cultura y otras, el compromiso social y la experiencia directa nos hace comprender que, en el fondo, todos estamos buscando lo mismo: un mundo un poco mejor y una oportunidad para realizar nuestros sueños.

El trabajo de cooperante comporta crecimiento personal y profesional, ya que permite desarrollar importantes habilidades sociales: capacidad de adaptarse a situaciones difíciles, buen manejo del estrés, experiencia profesional con actores internacionales, creatividad para resolver problemas, mejora de las habilidades de empatía y comunicación, dedicación a los demás del propio talento, a la vez que exige estar al día en los saberes y capacidades que se requieren para llevar a cabo los compromisos establecidos.

La ejecución del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” ha sido paradigmática por lo que se refiere al manejo de todas estas actitudes y habilidades.

El programa y sus características

Para situar el origen y el desarrollo del programa, es importante resaltar que, en Colombia, la responsabilidad de la gestión del sistema educativo es compartida entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Entidades Territoriales Certificadas (ETC). La certificación es un sistema de descentralización que depende de varios factores, entre otros, “disponer de recursos físicos y financieros adecuados, de un sistema de información básico y de capacidad para manejar la profesión docente” (Ley 715 de 2001). El artículo 20 de esta Ley establece que las ETC “tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia”.

Medellín es una ETC y goza de esta certificación. Así pues, la formación de docentes es una de las competencias de la municipalidad en el ámbito educativo. Por ello, el diseño del programa y de todas las actividades que se han llevado a cabo con los y las docentes de la ciudad, así como con otros agentes y actores educativos, se realizó con la Secretaría de Educación y se ha desarrollado a lo largo de cuatro años (2017-2020).

Como Entidad Territorial Certificada, en su responsabilidad de “manejar la profesión docente”, Medellín dispone de una infraestructura privilegiada (8.000 m², 14 grandes espacios, ubicada en el denominado “distrito de la innovación” de la ciudad), dedicada a la formación permanente de sus docentes y directivos y directivas de educación: el Centro de Innovación del Maestro – MOVA. El Centro es el resultado de una propuesta pensada por 800 maestros que compartieron sus sueños y expectativas. Nació en el marco del programa “Maestros y maestras por la vida” del componente educativo del *Plan de desarrollo 2012-2015*, como una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín por pensar a los maestros como sujetos, ciudadanos y miembros de instituciones educativas que responden a las realidades propias de diferentes contextos de ciudad. MOVA se inscribe en la apuesta que ha hecho la ciudad durante los últimos 15 años por incluir la educación en la agenda pública como uno de sus elementos fundamentales. Desde la administración local, pero también desde procesos ciudadanos diversos, la educación se ha posicionado como una de las principales herramientas para transformar la vida en la ciudad. Diversas son las propuestas educativas, artísticas, sociales, científicas, académicas y urbanísticas que han llevado a que Medellín haya sido conocida como “la *más educada*” y también como “*una ciudad escuela*”.

La finalidad de MOVA es formar “un maestro que crea, innova, investiga, aporta y valida”¹. Para ello, cuenta con cuatro líneas de formación: desarrollo humano (fomento del bienestar del maestro y la maestra, “el ser”), formación situada (integración de saberes disciplinares enmarcados en el contexto sociocultural), reflexión metodológica (análisis y participación crítica de los maestros en la construcción conjunta de metodologías y prácticas pedagógicas) e investigación educativa (apoyo al maestro investigador en el aula).

El objetivo general del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” ha sido acompañar, aportar experiencia y transferir saberes con tres finalidades principales:

- **El fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación de Medellín**, con el propósito de impulsar un modelo colaborativo de gobernanza de la comunidad educativa.
- **Ampliar las capacidades** del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria y del personal al servicio de la gestión educativa en el ámbito de las políticas públicas de educación, a través del **desarrollo del Centro de Innovación del Maestro-MOVA**.
- Ambas acciones habían de comportar una **mejora de la educación** en el marco de una escuela multicultural y plurilingüe, en condiciones de igualdad de género, prevención de conflictos violentos y **construcción de una cultura de paz en el proceso actual de posacuerdo en que está inmersa Colombia**.

¹ <https://medellin.edu.co/mova>.

La acción del programa se ha desarrollado durante casi tres años (noviembre 2017-mayo 2020) y concretado en cinco tipos de actividades:

- por un lado, la realización de 8 misiones Barcelona-Medellín, concretadas en la participación de expertos y expertas españoles y de América Latina, destinadas a transferir saberes y aportar experiencias significativas, que pudiesen contribuir a enriquecer las competencias de los y las docentes, de los rectores y rectoras y de los técnicos y técnicas, al servicio de la Secretaría de Educación de Medellín;
- por otro, la realización de 2 misiones Medellín-Barcelona, integradas por personas que desempeñan sus funciones para la educación en Medellín, principalmente, en MOVA, con la finalidad de conocer sobre el terreno experiencias innovadoras en el campo educativo y aportar reflexiones y dar a conocer el modelo educativo vigente en Medellín;
- una asistencia técnica a la Secretaría y a MOVA, desarrollada por los expertos y expertas de Fundación Kreanta, destinada a contribuir al enriquecimiento de las competencias de políticos y técnicos en materias relacionadas con la articulación orgánica y funcional del Centro de Innovación del Maestro, políticas públicas y modelos de formación inicial y permanente de docentes, participación de los docentes en la formulación de propuestas formativas, formación en red, sostenibilidad de los modelos de formación y evaluación sistémica de la política pública de formación de docentes;
- una estrategia de sensibilización, mediante conferencias y seminarios, dirigida a las entidades, que tienen su foco en la educación más allá de la escuela, además de la ciudadanía en general, acerca del papel central que las políticas públicas locales de educación tienen en la generación de cohesión e inclusión social de los y las jóvenes;
- y, finalmente, transferir los aportes del proyecto con material audiovisual, difundir los resultados del proyecto de manera global a través de los medios de comunicación y las redes sociales de Fundación Kreanta y sistematizar y disseminar los mismos mediante la edición de un libro electrónico de síntesis.

Estas características del programa vienen determinadas porque en Fundación Kreanta consideramos que el desarrollo de las capacidades locales por medio de la cooperación no debe concebirse como una mera transferencia de conocimiento; más bien, debe lograrse mediante el apoyo al cambio endógeno en las instituciones cooperadoras, con el objetivo de permitirles adquirir conciencia y medios para gestionar el curso de su mejora, crecimiento y sostenibilidad.

En esta línea, se enmarca el trabajo llevado a cabo por el programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz”, dado que en él se concitan los componentes necesarios para contribuir a la mejora, crecimiento y sostenibilidad de la formación permanente de los y las docentes de Medellín: fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación en la asunción y



Primera misión en Barcelona (abril 2018) con el Secretario de Educación de Medellín, Luis Guillermo Patiño. Imágenes de reuniones y visitas a L'Hospitalet de Llobregat, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Vic, el Ayuntamiento de Barcelona y conferencia en la sede de CGLU.

desarrollo de sus responsabilidades como entidad territorial certificada; aportación de instrumentos y recursos para dotar de contenido y estructura al Centro de Innovación del Maestro – MOVA; y contribución a la mejora de la educación mediante la aportación de saberes y experiencias innovadoras.

Algunos resultados

En las ocho misiones llevadas a cabo en Medellín entre febrero de 2018 y agosto de 2019 han participado 8 expertos² de España y América Latina y 3 expertos³ de Fundación Kreanta.

2 La primera misión del proyecto se llevó a cabo del 5 al 10 de febrero de 2018 con la profesora de Pedagogía de la Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña, Isabel Carrillo Flores. Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, es el segundo experto que visita Medellín del 9 al 13 de abril de 2018. Xavier Bonal, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, tercer experto invitado en Medellín del 27 al 31 de agosto de 2018. El guatemalteco Oscar Azmitia, consultor internacional en educación, desarrollo y multiculturalidad, fue el cuarto experto invitado en Medellín del 22 al 26 de octubre de 2018. Joan Manuel del Pozo, exconsejero de Educación de Cataluña, fue el quinto experto invitado en Medellín del 11 al 15 de febrero de 2019. Miquel Martínez, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona, sexto experto invitado en Medellín del 6 al 10 de mayo de 2019. Lourdes Carozo-Gaibisso, profesora de la Universidad ORT Uruguay, séptima participante en el proyecto de Medellín del 3 al 7 de junio de 2019. Àngel Castiñeira, profesor de Ciencias Sociales y Director Cátedra Liderazgos y Gobernanza Democrática en ESADE, octavo participante en el proyecto de Medellín del 26 al 31 de agosto de 2019.

3 Las expertas y el experto participantes por parte de Fundación Kreanta han sido: Roser Bertran Coppini, directora de la Cátedra Medellín-Barcelona; Emilio Palacios, director adjunto de Fundación Kreanta y Antònia Hernández, coordinadora de proyectos de Fundación Kreanta.

Datos de los indicadores de las ocho misiones en Medellín:

- **Número total de participantes en las actividades: 4.634.**
- Número total de participantes en las actividades internas: 2.497.
- Número total de participantes en las actividades abiertas: 2.137.
- 25 reuniones de coordinación y evaluación del Equipo Gestor del Proyecto.
- 23 reuniones con las instituciones universitarias que participan en el proyecto.
- 36 seminarios de formación permanente para los profesionales de MOVA y la Secretaría de Educación.
- 20 seminarios de formación permanente para los docentes de la Secretaría de Educación realizados en el territorio.
- 8 seminarios de formación con entidades educativas del tercer sector de la ciudad.
- 39 sesiones/visitas para los expertos/as de Barcelona y América Latina, de conocimiento del medio, el territorio, el contexto sociocultural y los equipamientos educativos, así como de interacción con los agentes comunitarios de Medellín.
- 7 reuniones de trabajo con entidades educativas del tercer sector para la identificación y el fomento de intercambios y el análisis de proyectos conjuntos de cooperación entre las dos ciudades.
- 13 conferencias abiertas a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general.

Finalmente, cabe resaltar que el programa en Medellín ha contado con la colaboración de otros actores que operan en el campo de la educación (fundaciones, universidades, entidades sociales y económicas representativas de la ciudad). Unas veces como dinamizadores de acciones formativas destinadas a docentes en ejercicio o en formación inicial (Fundación Proantioquia, Escuela Normal Superior de Medellín, Tecnológico de Antioquia, Universidad de Antioquia, Universidad Cooperativa de Colombia) y, otras, impulsando encuentros de los expertos y las expertas del programa con docentes, técnicos y técnicas de sus instituciones (Universidad EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín y COMFAMA –Caja de Compensación Familiar de Antioquia–).

El proyecto también incorpora la transferencia de conocimiento y el fomento de la creación de redes de intercambio de experiencias en Barcelona con el equipo MOVA, referente a las políticas públicas de educación y la gestión de formación inicial y permanente de docentes, así como la sensibilización mediante la organización de jornadas abiertas y seminarios, sobre el rol que la educación, ha tenido y tiene en Medellín y el compromiso de su Alcaldía, como instrumento de transformación e inclusión social y de construcción de convivencia y paz.

En las dos misiones llevadas a cabo en Barcelona (abril de 2018 y octubre de 2019) han participado 5 profesionales⁴ de Medellín vinculados a la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín.

Datos de los indicadores de las dos misiones en Barcelona:

- **Número total de participantes en las actividades: 355.**
- Número total de participantes en las actividades internas: 196.
- Número total de participantes en las actividades abiertas: 159.
- 3 sesiones de trabajo con las universidades especializadas en formación de docentes.
- 3 reuniones con responsables de planes de formación de docentes en el territorio.
- 12 visitas a experiencias educativas innovadoras en el territorio.
- 5 reuniones/seminarios con entidades educativas del tercer sector.
- 3 jornadas abiertas a la ciudadanía en Barcelona, L'Hospitalet de Llobregat y Granollers.

En las dos misiones en Barcelona han participado en sus actividades la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, el Consorcio de Educación de Barcelona, los ayuntamientos de Barcelona (Área de Justicia Global y Cooperación, Instituto Municipal de Educación e Instituto de Cultura), L'Hospitalet de Llobregat y Granollers, así como las universidades de Barcelona y Vic-Universidad Central de Catalunya y las entidades Citalab Cornellà, Jesuitas Educación, Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuela Virolai y Centro de Música y Escena, Xamfrà.

Finalmente, subrayar como resultado del proyecto, la grabación y postproducción de 22 audiovisuales correspondientes a las conferencias celebradas en Medellín y Barcelona por parte de los expertos, el secretario de Educación de Medellín y el equipo de Kreanta. Todos los audiovisuales se han incorporado al canal Cátedra TV en YouTube⁵ y en mayo de 2020 presentan más de 22.000 visualizaciones.

Evaluación

En este apartado, hacemos referencia a aquellos logros cualitativos que, tanto la Secretaría de Educación de Medellín, como Fundación Kreanta, consideramos como más significativos. Asimismo, algunas de estas valoraciones se desprenden también de la evaluación que un experto externo ha realizado sobre el programa en su conjunto, basándose en el análisis de los cuestionarios respondidos por las personas que han participado en diferentes actividades.

4 Del 23 al 27 de abril de 2018 tuvo lugar la primera misión con la participación de Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación de Medellín y Daniela Ramírez, técnica de la Secretaría de Educación. La segunda misión se llevó a cabo del 14 al 19 de octubre de 2019 con la participación de Jairo Andrés Trujillo, director técnico de MOVA, Carlos Adiel Henao, director de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín y Lubin de Jesús Fernández, rector de la Institución Educativa Juan María Céspedes.

5 <https://www.youtube.com/playlist?list=PLTxDX9hT426yscQvtWw5AHlcokvYzRaIS>

La primera apreciación positiva de los resultados es que **el programa ha gozado de un excelente componente académico**, conformado por expertos y expertas idóneos a sus finalidades y objetivos. Este hecho, además de contribuir a la internacionalización de los procesos formativos de MOVA, ha favorecido el intercambio de saberes entre el mundo académico universitario, los y las docentes, los rectores y rectoras de instituciones educativas, los y las estudiantes de diversos niveles, los y las responsables políticos y el personal técnico de la municipalidad de Medellín y la población en general.

Una segunda apreciación positiva ha sido que **las temáticas tratadas por los expertos y expertas han devenido pertinentes y apropiadas a las necesidades detectadas y a las expectativas del colectivo docente**. Este hecho ha quedado patente en la evaluación externa que concluye que las actuaciones desarrolladas en el marco del programa tienen una estimación positiva y están percibidas como una contribución de valor personal y profesional, a la vez que han realizado aportes significativos en diferentes áreas del conocimiento y han favorecido el diálogo e intercambio de saberes.

En tercer lugar, cabe destacar que las diferentes misiones han servido para favorecer nuevas metodologías participativas y encontrar espacios en los que dar **un nuevo significado al quehacer del profesorado desde lo humano, lo emocional y lo creativo**.

Asimismo, el programa ha servido de instrumento para que la Secretaría de Educación estableciese encuentros articulados con **otras instituciones educativas de ámbito local del área metropolitana de Medellín**, con el fin de construir criterios comunes de actuación en la política educativa local y, en particular, en lo referente a la formación de docentes.

Por último, y de gran importancia para dar contenido a los objetivos previstos, **la asistencia técnica de Fundación Kreanta ha contribuido a la reflexión sobre el modelo evaluativo y educativo del Centro de Innovación del Maestro**. Fruto de esta reflexión es el documento *Evaluación sistémica de la política pública de formación de maestros y maestras de la Secretaría de Educación de Medellín. Planteamientos metodológicos y herramientas* (v. Anexos).

Algunos aprendizajes

El desarrollo y ejecución del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” ha contribuido a generar una serie de aportes que van más allá de los objetivos que inicialmente le fueron asignados. Estas aportaciones son auténticos aprendizajes que hemos adquirido, en mayor o menor medida y en unos aspectos u otros, tanto los expertos y expertas que han participado en el programa, como las personas al servicio de MOVA y de la Secretaría de Educación, y las que cooperamos en Fundación Kreanta.



Segunda misión en Barcelona (octubre 2019) con el director técnico de MOVA y rectores de Instituciones Educativas. Imágenes de reuniones y visitas a Granollers (Roca Umbert y ayuntamiento), Fabrica de creación Fabra y Coats, escuela Drassanes de Barcelona, escuela Virolai y Centro de Música y Escena, Xamfrà.

1. Aportes a la conciencia crítica

Sin duda, el programa ha facilitado la comprensión de las relaciones existentes entre el mundo en el que se desarrollan nuestras propias vidas y aquel en el que se desarrollan las vidas de los otros con los que hemos compartido saberes y experiencias. El programa ha contribuido a aumentar el conocimiento sobre la acción de las fuerzas políticas, económicas y sociales y de sus interrelaciones, que provocan y explican la existencia de desigualdades, tanto en el ámbito educativo, como en el económico, social y político. De esta manera, el intercambio ha permitido pulsar estados de pobreza, opresión general y, más específicamente, de género, ausencia de paz y presencia de violencia, que condicionan las vidas de las personas que habitan en lugares diversos de Colombia. Estos condicionantes apuntan la necesidad de construir una sociedad comprometida con la solidaridad, entendida como corresponsabilidad en la toma de decisiones, en todo aquello que afecte a la sociedad, no solo en el campo educativo, sino en los diversos aspectos que inciden sobre la creación de cultura y vida digna.

Asimismo, el compartir conocimientos y experiencias, el desarrollo de valores, la aplicación de destrezas, la expresión de actitudes positivas, son instrumentos y recursos que han permitido incidir en una realidad y han contribuido, en su aplicación, a la adquisición de nuevos aprendizajes críticos.

2. Aportes al saber-hacer

El día a día del programa ha permitido obtener algunos recursos instrumentales, principalmente, a través de las dificultades que se han presentado en su ejecución.

- 2.1 Una primera conclusión que se desprende de los resultados alcanzados y de la evaluación externa del programa nos muestra que es imprescindible una implicación y **trabajo organizativo muy importante** que acote correctamente las expectativas de las personas que participan en las diferentes actividades realizadas en el programa.

Los contenidos formativos desarrollados en las misiones han respondido, por un lado, a la definición inicial realizada conjuntamente entre Secretaría de Educación y Fundación Kreanta. Para su concreción se tomó como base el análisis de necesidades formativas que, previa consulta al profesorado, habían efectuado los técnicos de la Secretaría y de MOVA. Por otro lado, algunos de esos contenidos formativos fueron modificados a demanda de la propia Secretaría de Educación y del equipo técnico de MOVA, más como una manifestación de parte que como el resultado de una nueva detección de necesidades.

- 2.2 El segundo aprendizaje viene derivado de la gestación y posterior desarrollo del programa: **elegir (mientras sea posible) el momento más apropiado y en el que se den las condiciones más idóneas para su ejecución.**

En cualquier programa de cooperación, la aportación de la contraparte (en este caso, Secretaría de Educación y Centro de Innovación del Maestro) es imprescindible porque pone a disposición del programa un mayor y explícito conocimiento del entorno, unas infraestructuras y unas personas que trabajan en el ámbito en que se desarrolla el programa. Cuando la participación e implicación de la contraparte y el nivel de cumplimiento de sus compromisos es débil, los resultados alcanzados se resienten.

El co-diseño inicial del programa se realizó (2015), por parte de la Secretaría de Educación de Medellín y de Fundación Kreanta, en un momento en que estaba al frente del gobierno de la ciudad un equipo conformado por personas diferentes a las que gobernaban cuando el programa inició su andadura (2017). Asimismo, el cierre del programa tuvo lugar en el período de tránsito a un nuevo gobierno de la ciudad (2020). Por otro lado, durante el desarrollo del programa, MOVA ha estado dirigido por tres profesionales diferentes, que han aplicado criterios de actuación y maneras de hacer diversas y han manifestado actitudes dispares frente al desarrollo y ejecución del programa. Estos hechos han provocado que la acción de la contraparte se viese muy afectada, principalmente, en lo referente a la organización y realización de actividades en Medellín y a las misiones a llevar a cabo de Medellín a Barcelona.

- 2.3 Un tercer aprendizaje, al tratarse de un programa destinado al fortalecimiento de saberes, capacidades y competencias de docentes, de rectoras y rectoras, de estudiantes y de técnicos y técnicas de MOVA y de la Secretaría de Educación, se desprende de su ejecución: **es imprescindible poner**

en funcionamiento todos los medios necesarios para asegurar la participación del público objetivo en las actividades.

La asistencia a las diversas actividades del programa, pese a haber sido muy numerosa en la mayoría de ellas, se ha visto dificultada, de manera importante, en lo que se refiere a su coordinación, la concreción de destinatarios, la habilitación de espacios adecuados, la organización operativa de las sesiones, la difusión y facilitación de la participación. La indefinición y la inadecuación de estos parámetros ha generado disfuncionalidades dado el contexto del programa: una situación en la que el personal participante está condicionado por un proceso de paz y ha de jugar un papel crítico en su consolidación.

- 2.4 El cuarto aprendizaje nos lleva a tomar en consideración la necesidad de **mejorar la adecuación del formato y la metodología empleados en las diversas actividades de formación**. Es preciso “preparar el terreno”. Este hecho facilitará una doble aproximación al formato de las sesiones de formación: por un lado, para ampliar los elementos participativos, combinados con una preparación previa que ha de permitir incrementar la eficiencia y el impacto de la acción formativa; por otro, con la finalidad de conseguir una mejor planificación y una implicación profunda de las estructuras de la contraparte.

Contenido de esta publicación

Entre los productos resultantes del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” se encuentra la edición de un libro electrónico relacionado con las temáticas tratadas en cada una de las misiones en Medellín. Las páginas que siguen responden a este compromiso. Por ello, esta publicación cuenta con las aportaciones realizadas por los expertos y las expertas, que han participado en el programa, una vez que ha finalizado su contribución al mismo.

Los textos recopilados en esta publicación tienen un doble objetivo. Por un lado, reflejar los aprendizajes y los descubrimientos realizados por los expertos y expertas en su participación en el programa. Por otro, aportar reflexiones que permitan al profesorado ir más allá en su labor diaria en la práctica docente; que le ayude a comprender las fortalezas y debilidades de dicha práctica, con el fin de favorecer procesos de construcción del conocimiento pedagógico; y que le dé instrumentos para analizarla desde los fundamentos aportados por la investigación e innovación educativas.

Segunda parte
Ocho visiones para la
innovación educativa

Principios de una pedagogía ética para la formación docente

Isabel Carrillo Flores



Conferencia de Isabel Carrillo Flores en la Escuela del Maestro.

1. Encontrarse para cooperar dialógicamente

Algunos encuentros, sin tenerlos previstos de antemano, son generadores de relaciones de cooperación pedagógica. Algo así sucedió en mayo de 2017 cuando Fundación Kreanta, a través de Emilio Palacios, se puso en contacto conmigo para organizar una actividad en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic. En su hacer, Kreanta había estrechado lazos con Colombia, especialmente con Medellín, y en esos momentos estaba en Barcelona Wilmar Botina, uno de los componentes del colectivo colombiano Agroarte y parti-

cipante del proyecto Cuerpos Gramaticales¹. En las apretadas agendas universitarias de final de curso pudimos organizar una sesión, el viernes 19 de mayo por la tarde, con un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social con la finalidad de conocer el proyecto y dialogar en torno a iniciati-

¹ Este proyecto forma parte de las acciones de Fundación Casa de las Estrategias-Casa Morada que trabaja para la promoción del arte, la disminución de la violencia, la inclusión y la consecución de modelos de sostenibilidad en la ciudad. Sobre el proyecto puede consultarse el reportaje realizado por Jaume Carbonell "Agroarte y rap como resistencia y memoria".

Disponible: <http://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2017/04/05/medellin-3-agroarte-y-rap-como-resistencia-y-memoria/>

vas pedagógicas de memoria democrática. Tras la sesión, una visita rápida por el casco antiguo y la preciosa plaza de Vic. Nos despedimos con un buen sabor de boca y con el deseo sincero de volver a encontrarnos, pero sin fijar ninguna fecha.

La posibilidad de un nuevo encuentro surgió de manera rápida a raíz de la propuesta de participar en el proyecto “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” que Fundación Kreanta, de forma conjunta con la Alcaldía de Medellín y con el soporte del área de cooperación del Ayuntamiento de Barcelona, iba a iniciar. A partir de septiembre de 2017 las reuniones con Roser Bertran y Emilio Palacios permitieron ir trazando las líneas articulares de cooperación para dotar de significado y contenido a la primera misión de un proyecto que se definía, desde sus inicios, desde la reciprocidad dialógica. Mi participación en esta primera fase se centraba en definir algunos de los principios pedagógicos y contenidos articulares de la formación docente en el nuevo escenario de paz de Colombia y la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que proyecta una educación de calidad, que para serlo necesariamente deberá garantizar la equidad y ser inclusiva.

El enfoque multidireccional que adopta el proyecto permite el intercambio con diversidad de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como otras instituciones sociales, culturales y del ámbito de la educación formal y no formal (escuelas, institutos, universidades...). Este es el modelo de cooperación que ha orientado desde sus

inicios las acciones de Kreanta, así lo expresa Alfons Martinell Sempere en el prólogo del libro *Aprendiendo de Colombia*: “[...] no es únicamente un título que suena bien, sino una inequívoca voluntad de evidenciar una de las características específicas de la cooperación cultural; que los flujos de transferencia de saberes y conocimientos se dan en dos sentidos”. Y añade: “La acción de cooperar, a veces se nos olvida, requiere una actitud fundamental de aceptar un trabajo conjunto donde las dos partes son activas en igualdad de condiciones” (Martinell, 2008, p. 9).

En la misma orientación se expresa Carlos Aldana Mendoza al descifrar los rasgos de la cooperación educativa que es la que ha centrado el objeto y las acciones formativas de la primera misión del proyecto en la que he participado. El autor habla de “caminar juntos” en “un proyecto ético constituido por actuaciones compartidas entre culturas, pueblos y organizaciones de diversas geografías dirigidas a la transformación de las condiciones estructurales del mundo, de tal manera que se alcance el desarrollo y la dignidad y los derechos humanos, el desarrollo y la paz para todo ser humano” (Aldana, 2007, p. 19).

2. Trazando el viaje pedagógico

Cuando me dispuse a preparar qué podía compartir desde mi trayectoria formativa profesional en el ámbito de la pedagogía ética y la formación de educadoras y educadores, me interrogué acerca de mi conocimiento sobre la realidad de Colombia con la finalidad de poder contextualizar y establecer nexos.

Disponía de informaciones un tanto aisladas y filtradas por los medios de comunicación sobre un país complejo y diverso en su geografía natural y humana, “desangrado”, de violencias aún persistentes tras “una larga historia de revueltas y represiones sanguinarias”, de enfrentamientos y luchas sociales atravesadas por el “odio de clases” y “el terror indiscriminado” (Galeano, 1971, pp. 163-168). Un país al que me había acercado a través de la literatura, principalmente de Gabriel García Márquez y Laura Restrepo. Un país al que también había viajado, de turismo, en agosto de 2012, en un recorrido que me llevó de Bogotá hacia la parte Sur, hasta San Agustín, para luego pasar por Silvia e ir siguiendo la columna vertebral que forman las cadenas montañosas hacia los cafetales, las costa del pacífico del Chocó, la costa atlántica de Santa Marta y la Guajira colombiana, Cartagena de Indias y en este camino una breve parada en Medellín, una ciudad a la que llegué con cierto temor y, al mismo tiempo, con ganas de conocer las iniciativas que decían la estaban cambiando para dejar atrás las violencias vividas. La visita, apenas dos días, fue demasiado rápida para descubrir las políticas de urbanismo social, educación y cultura impulsadas años atrás por Sergio Fajardo con el propósito de convertir Medellín en “la más educada”. Sin embargo, en ese primer viaje me sorprendió ver el arte de Botero en la calle, democratizando la cultura; una red de metro bien cuidada que se extiende más allá del centro hacia comunas de la periferia con el propósito de ir eliminando las fronteras entre

centro y periferia; o sus bibliotecas y centros culturales, así como el parque explora y el jardín botánico que abren sus puertas para ser espacios de ciudadanía y de formación permanente.

Con estos antecedentes del 3 al 11 de febrero de 2018 viajamos a Medellín para llevar a cabo la primera misión de un proyecto que contempla, entre sus finalidades, acompañar el proceso de diseño del proyecto pedagógico del “Centro de Innovación del Maestro” MOVA² promovido por la Secretaria de Educación de la Alcaldía de Medellín. Como nos explicó el Secretario de Educación Luis Guillermo Patiño, en la reunión mantenida miércoles 7 de febrero de 2018, MOVA quiere proyectarse como centro reconocido en el país, un referente de formación docente para “transformar las vidas de la infancia”. Para el Secretario es necesario que las maestras y los maestros se formen en la “ciudadanía ejemplar”, atendiendo a su trayectoria como “líderes que han acompañado a las comunidades en sus conflictos”, y que deben continuar acompañando en la nueva etapa que se ha abierto tras la firma, en el año 2016, del “Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”³.

En esta primera misión se proyectó definir algunos temas articulares en la formación docente, pilares pedagógicos para que educadoras y educadores, desde los centros educativos, contribuyan

2 Para más información: <http://medellin.edu.co/mova>

3 Texto disponible: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>



Reuniones con Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación, y equipo MOVA.

a construir entornos de democracia, de reconciliación y de paz integrando la perspectiva de género, en un contexto cuya diversidad más que ser vivida como riqueza, ha sido generadora de contradicciones, de opresiones y desigualdades. En el presente Colombia arrastra problemas de vulneración de derechos humanos que, más que creer que se han vuelto endémicos, pueden revertirse. Para ello son necesarios cambios profundos y justos que permitan la reconciliación, con el deseo firme de no continuar con la espiral de la violencia. Como nos dice Luisa Muraro, en un escrito en que reflexiona sobre la guerra de los Balcanes, la paz no se logra con la lógica de las guerras, porque “No se puede matar a unos inocentes matando a otros inocentes, así sólo se multiplica el mal”. Y añade: “dejados fuera de las guerras, no somos aptos para ellas porque nuestras madres nos han educado para que demos besos al adversario. Apenas empezaba una pelea,

inmediatamente intervenían las madres a separarnos y decían: besito, besito. Lo llaman mamismo, y es también una forma de civilización” (Muraro, 2001, pp. 9 y 11).

La agenda de la semana se trazó para caminar en el desarrollo de un trabajo compartido que tendría continuidad en las siguientes misiones, tanto en Medellín como en Barcelona. Junto a las acciones de formación, debate e intercambio realizadas con el equipo de docentes de la “Escuela del Maestro”, se llevaron a cabo otras actividades abiertas como conferencias, seminarios, reuniones con instituciones diversas vinculadas a la educación y la cultura: Espacio del Teatro de la Escuela del Maestro, Fundación Proantioquia, Fundación CONALFA, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia; Universidad Pontificia Bolivariana, Institución Educativa Diego Echevarría, Institución Educativa Débora Arango. También se visitó el Jardín Infantil

Moravia con la finalidad de conocer el programa Buen Comienzo.

Los temas abordados en el transcurso de la semana se centraron en la formación docente y la educación en el siglo XXI, atendiendo a los retos del nuevo escenario de paz en Colombia: modelos de formación permanente en el contexto universitario; educación para la democracia y la ciudadanía en la formación docente; formación docente y educación para la equidad en un enfoque de género; formación del carácter y compromiso ético de docentes.

El balance de la semana permite hablar de espacios donde el dar y el recibir han ido impregnando los diferentes encuentros y los han llenado de valor para devenir en experiencias pedagógicas formativas. Julián Fernández Gómez López, que forma parte del equipo docente de la Escuela del Maestro, al valorar la experiencia afirma que ha permitido “poner de manifiesto otras maneras de ver la profesión docente, pero sobre todo una invitación a construir otro mundo posible, a desobedecer, a resistir, a transformar...” a través de acompañamientos fraternales y solidarios.

En la orientación apuntada se ha procurado poner en práctica relaciones de cooperación que no son superfluas, ni están sujetas a “una moda solidaria”, sino que expresan “un hacer ético que vuelve a situar en el centro de la acción política a los seres humanos, a los derechos y a los valores universales”. Esta finalidad es la que permite vivir la cooperación “como una forma de establecer un contrato moral social, de participar en los debates y propuestas referentes a la concepción y

al futuro de la sociedad, y de enriquecer el diálogo entre pueblos y culturas” (Carrillo, 2013, pp. 126-127).

3. Discursos compartidos acerca de la formación docente en el nuevo escenario de los Acuerdos de Paz en Colombia

3.1 Educación y formación docente en los escenarios del posconflicto en Colombia

En una entrevista a Sergio Fajardo al preguntarle sobre los retos de las políticas educativas proyectadas por el gobierno de la ciudad de Medellín responde: “¿Qué reto tenemos? En primer lugar, y lo digo de una forma muy simple: alta calidad para todo el mundo, para toda la sociedad. Y lo siguiente es que la educación tiene que ser un derecho, y no un privilegio. [...] Vamos a fortalecer la educación pública porque es desde lo público desde donde construimos la igualdad. Vamos a fortalecer la educación pública con toda la fuerza, como mecanismo para hacer las transformaciones sociales” (Fajardo en Bertran y Manito, 2008). Más recientemente, como candidato del Movimiento Compromiso Ciudadano y Alianza Verde en los debates previos a las últimas elecciones de 2018, enfatizaba en diversos medios la importancia de la educación en los nuevos retos de paz en Colombia: “Si nos educamos somos capaces de cambiar el mundo”; “la educación es el camino para la libertad: permitir que cada persona desarrolle una capacidad para convertirla en riqueza, la hace libre”; educar es “explorar caminos, hacer búsquedas y ponerse un

rumbo a la vida” facilitando “a las personas su tránsito hacia la libertad.”⁴

La educación como derecho humano es un reto deseable cuyo recorrido va a estar pendiente, por una parte, de los pasos que se sigan en el conjunto del país, como así se puso de manifiesto en el Congreso Internacional celebrado en Medellín del 23 al 25 de abril de 2018 bajo el lema “Para NO Volver a la Guerra. La historia de la paz y la paz en la historia”. En dicho evento se puso de manifiesto la necesidad de reformas sociales y políticas para dar cumplimiento a unos acuerdos de paz que ya son de la sociedad, como así lo afirma Diego Herrera Duque: “El Acuerdo de Paz es un acontecimiento político que ya está en la sociedad colombiana, su desarrollo requiere asumir la dimensión cultural y política que lo sustenta, avanzando en los procesos de democratización y de movilización social que permitan materializarlo” (Herrera Duque, 2018).

Por otra parte, la educación del posconflicto, en el marco normativo de los acuerdos de paz, necesita acompañar los buenos deseos con buenas prácticas. Los discursos deben traducirse en verdaderas éticas aplicadas que permitan avanzar en la reconciliación. Se trata de abrir otros caminos donde niñas y niños puedan “Ir a clases sin sobresaltos”, como así lo expresa un titular que hace referencia a uno de los pueblos más afectados por el conflicto armado. La noticia relata el cotidiano de Toribio, un

lugar donde “Hace más de dos años que no se oyen explosiones ni ametrallamientos. Quienes más lo agradecen son los más de 1.000 niños y niñas que estudian en la Institución Educativa Toribio. Por fin pudieron volver a ir a clase sin el temor a ser evacuados cada dos por tres. En esta escuela, además del programa habitual, se enseñaba a los alumnos a reaccionar ante disparos o bombas y a protegerse dentro del colegio y en el camino a sus casas” (Sulé Ortega, 2018).

Tanto en las zonas rurales como en los contextos urbanos como el de Medellín donde las violencias han enraizado y se han naturalizado negando el derecho a la educación, van a ser necesarias políticas públicas que incidan en los elementos estructurales y en las concepciones que las mantienen. Habrá que avanzar en el enfoque de derechos humanos de las políticas con el fin de ampliar los horizontes reales no sólo de los derechos políticos y civiles, sino también de los derechos económicos, sociales y culturales, y los derechos de sostenibilidad con la mirada puesta en una educación de calidad, que sea equitativa e inclusiva.

Ello es posible si se tiene el pleno convencimiento de que Colombia es un país lleno de posibilidades presentes y futuras. Recurriendo de nuevo a las palabras de Sergio Fajardo, habrá que creer en un país con un gran poder de “resiliencia” y de “cariño”. Colombia “es una maestra muy amable y sencilla por naturaleza, que no se rinde ante las dificultades, es una profesora que habla de persistir, de la fuerza de la decisión, de la capacidad de soportar dificultades,

4 Ver entrevistas en: <https://www.elheraldo.co/politica/con-educacion-todo-se-puede-sergio-fajardo-485876> <http://www.eltiempo.com/bocas/entrevista-de-bocas-al-candidato-sergio-fajardo-210136>



Conferencia en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas.

pero acompañada siempre de buen corazón.⁵”

En este contexto cabe revisar la formación docente con la finalidad de pensar su dimensión política y ética: por una parte, la calidad de la democracia y la perspectiva de género como principios necesarios y garantía del derecho la educación; por otra parte, las cualidades de valor conformadoras de identidades docentes que, en contraposición a formas de hacer reproductoras, se comprometen con la transformación de concepciones y prácticas para el logro pleno de la paz y de formas de vida justas.

Ello es necesario dado que, como nos recuerda Carlos Aldana, “Quiénes hicimos algún día de la educación una opción, quienes vimos en ella nuestra manera de transitar por el camino de la paz y la justicia, estamos llamados y llamadas a ponernos en alerta, a recordar permanentemente que no se trata sólo

de sobrevivir, sino de existir plenamente. No nos hicimos educadores y educadoras para hacer el juego a la violencia, a la muerte o a los poderes que irrespetan la vida y lo humano. Nos hicimos educadoras y educadores para aprender a vivir, para enseñar a aprender, para vivir en todo el sentido de la palabra” (Aldana, 2004, p. 23).

3.2 Formarse para garantizar el derecho a la educación: la necesaria calidad democrática y el enfoque de género

Si bien a lo largo del siglo veinte las Naciones Unidas reconocieron el derecho a la educación como derecho humano universal, indivisible e interdependiente, se constata que dicho derecho ha continuado vulnerándose, en especial en países que como Colombia han estado sumergidos en conflictos internos graves que han puesto obstáculos a su vivencia. Además, la expansión de la globalización económica de carácter neoliberal ha añadido elementos de dificultad para su

5 Ver entrevista en: <http://www.eltiempo.com/bocas/entrevista-de-bocas-al-candidato-sergio-fajardo-210136>

logro, a pesar de que la propia UNESCO (2015) ha insistido en afirmar que la educación es la inversión más efectiva y permanente para el reconocimiento pleno de la dignidad, de los derechos que hacen posible la inclusión social y el desarrollo sostenible.

La nueva Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hace de nuevo una llamada a la educación, pues en sí misma es contemplada como dimensión constitutiva del desarrollo de los países, proyectando en el objetivo 4 una educación de calidad, inclusiva y de equidad. Este objetivo exige cambios en las políticas educativas internas de los países, especialmente de aquellos como Colombia cuya historia ha dejado huellas de una gran desigualdad en todas las esferas de la vida que inhiben las oportunidades de desarrollo para todas las personas.

Revertir las situaciones de inequidad exige una apuesta de claro compromiso de priorización de la democratización educativa, siendo necesario para ello contextos de democracia y de igualdad en la diversidad. Estos contenidos deben estar presentes en la formación docente, pues garantizar el derecho a la educación no sólo requiere velar por el acceso a los centros educativos, sino atender a las condiciones de escolarización y a los resultados. Estos aspectos dependen del hacer de los gobiernos, de los recursos e infraestructuras que se disponen, pero también del hacer de las educadoras y de los educadores.

El derecho a la educación precisa, en los sentidos apuntados, de una buena educación, y una buena educación precisa de la buena articulación de cuatro di-

mensiones que se interrelacionan entre sí para conformar plenamente dicho derecho (Carrillo, 2016a):

- a) **Educación Asequible**, es decir, los discursos deben acompañarse de políticas y prácticas que sitúan en el centro la educación. Ello exige establecer legislaciones educativas que incorporan el principio de equidad y, al mismo tiempo leyes de presupuestos que garanticen su desarrollo en la dotación de infraestructuras y de recursos, en la definición de contenidos para la justicia, en equipos docentes estables... Se trata de articular la educación pública sin restricciones espaciales –formal, no formal e informal– ni temporales –permanente–.
- b) **Educación Accesible**, lo que significa eliminar las barreras que dificultan el acceso a la misma. La igualdad en las diferencias supone desvelar y corregir las desigualdades que los propios sistemas educativos reproducen. La diferencia sexual, los recursos económicos de las familias, el lugar donde se vive, el grupo étnico y cultural del cual se forma parte, entre otras diferencias, no pueden ser negadoras de la educación. Garantizar la equidad es necesario para evitar la negación de la accesibilidad.
- c) **Educación Aceptable**, aspecto que refiere a la calidad educativa que no sólo puede medirse por los resultados, sino por otros elementos procesuales como la formación docente rica que deberá incorporar, en su currículum, entre otros los contenidos relativos a las desigualdades educativas, así como contenidos que

capaciten para llevar a cabo prácticas de inclusión; o la disposición de óptimas escuelas, bien dotadas de materiales y de recursos formativos.

d) Educación Adaptable, en el sentido que todas las dimensiones anteriores no van a lograr el derecho a la educación si las educadoras y los educadores no atienden al interés prioritario y a las necesidades de la niña y del niño, tal y como establece la Convención de Derechos de la Infancia de 1989. Discursos pedagógicos y prácticas deben atender a las realidades diversas de las niñas y de los niños, a sus biografías e historias de vida que al entrar a la escuela no se quedan fuera, en el umbral de la puerta. Educadoras y educadores no deben olvidar que toda función educativa exige acompañar las trayectorias humanas desde la primera infancia.

La expresión plena de las dimensiones conformadoras del derecho a la educación precisa de contextos de calidad democrática, contenido a incorporar en la formación docente (Carrillo, 2016b y 2017a). Es la democracia, aún en su significado mínimo de organización de la vida política y de la convivencia, necesaria para la expresión plena de los derechos humanos, como necesaria es, siempre, para la articulación de dos principios indisociables que dotan de contenido a la educación como derecho: la educabilidad y la educatividad. Principios que, por saberse, han quedado un tanto olvidados, no sólo en la política educativa, sino también en las prácticas que buscan la democracia y la democratización educativas.

Las educadoras y los educadores que de verdad se preocupan y se ocupan de la educación, deben atender a la educabilidad que esta ligada a la intención de educar sin exclusiones, a tener confianza plena en que cada alumna y cada alumno puede cambiar, puede aprender y puede avanzar sin límites establecidos desde fuera. Junto a la educabilidad, la educatividad también debe estar presente dado que refiere a la potencialidad transformadora de los contenidos y de los procesos de enseñanza, en el sentido que considera que el conocimiento es valioso, puede ser transmitido y compartido, y puede tener un carácter emancipador. Tales principios –educabilidad y educatividad– necesitan de entornos democráticos, al mismo tiempo que al vivirlos se alimenta la democracia.

El reto que se plantea es, por tanto, articular una formación docente donde la democracia no sea un concepto meramente abstracto carente de vida, o que su vivencia se limite a un suceso anecdótico y puntual que acaba desvirtuando sus significados. La democracia de calidad debe impregnar de valores los espacios y lo que en ellos acontece; debe percibirse con todos los sentidos y encarnarse en todas las personas para así poder vivirse plenamente en cualquier situación, en cualquier lugar, en cualquier momento. En tal orientación será necesario delimitar las dimensiones que, a modo de principios, dotan de contenido a la democracia y que refieren a:

a) La gobernanza que, entre otros aspectos debe contemplar las diferentes formas y contenidos de la participación plenamente inclusiva.

- b) La habitabilidad que refiere al clima, a la atmosfera y la cultura moral que se respira, que acoge, que hace sentirse bien y permite vivir la alteridad que abre a la empatía, el reconocimiento y valoración del otro yo.
- c) El ethos, los valores guía de los derechos humanos como la libertad, la igualdad y la solidaridad que no son conceptos abstractos, sino vivencia cotidiana.

Democracia y democratización educativa son retos educativos que precisan incorporar la perspectiva de género, aún muy *débil y parcial* en las prácticas de las escuelas y en la propia formación docente. Sin embargo, cabe señalar, que el enfoque diferencial de género es uno de los aspectos más relevantes incluidos en los acuerdos de paz firmados en Colombia, reconociendo de esta forma los impactos graves que el conflicto armado ha tenido en las mujeres.

En este sentido es de interés que la formación incorpore tales contenidos cuyos ejes postulan priorizar la igualdad de condiciones; garantizar los derechos económicos, sociales y culturales; promocionar la participación en los órganos de representación y toma de decisiones; medidas de prevención y protección específicas; reconocimiento público de la estigmatización y difusión de sus aportaciones; fortalecimiento de organizaciones y de la participación política y social; el acceso a la verdad, la justicia y la no repetición de las situaciones de desigualdad vividas más intensamente por niñas, jóvenes y mujeres adultas, así como por las personas

cuyas identidades y orientaciones sexuales no están sujetas a la normativa de género.

Educadoras y educadores deben formarse para dar respuesta a la no igualdad de oportunidades en la diferencia sexual. En este sentido se hace necesaria una formación pedagógicamente no neutral desveladora de las desigualdades de género y, al mismo tiempo, creadora de formas de vida justas. Para ello es preciso activar algunos aprendizajes que deben darse de forma simultánea (Carrillo, 2017b y 2017c):

- a) Aprender a romper con el hermetismo curricular que excluye los contenidos aludidos, así como rechazar los usos sexistas del lenguaje. Se trata de formarse para eliminar las resistencias a cambios en las concepciones, en los contenidos, en los materiales, en las formas organizativas, en los tiempos, en las palabras, en lo que hacemos o no hacemos en educación.
- b) Aprender a valorar y respetar la diferencia sexual, al mismo tiempo que se aprende a rechazar la tolerancia de prácticas que reproducen las desigualdades entre mujeres y hombres, así como las violencias machistas, porque quienes se comprometen con la educación no pueden ser cómplices de injusticias.
- c) Aprender a posicionarse ante las desigualdades en la diferencia sexual, lo cual exige saber analizar los marcos ideológicos del género, el binomio sexo-género como normativa que oprime y obliga a ser, así como saber actuar para potenciar el crecimiento autónomo, y libre de las imposiciones del género.



Seminarios en Escuela del Maestro, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad EAFIT e Institución Educativa Débora Arango Pérez.

d) Por último, hay que aprender a deconstruir el canon de género a través de procesos formativos, porque el género es instrumento de violencias. La formación docente debe ser espacio posibilitador del reconocimiento que todas y todos somos parte de las sociedades que vivimos, y que todas y todos podemos ser protagonistas de transformación de las desigualdades y opresiones subordinadoras de las mujeres.

Cabe señalar que la formación transformadora lo será cuando ella misma viva procesos de transformación, es decir, ella misma se sumerja en cambios que sean el resultado de verdaderas revoluciones en la razón y en el corazón que son las que llevan a la conquista de derechos “para los más débiles que han sido limitados por los más fuertes”. Son éstas las revoluciones que van acompañadas del convencimiento que “cada progreso

de la igualdad ha nacido siempre al develar una violación de la persona que se ha convertido en intolerable” (Ferrajoli, 2008, p. 52).

3.3 Formación ética de las identidades docentes

Los aspectos anteriores deben ser contenidos a incorporar en una formación docente que responde a las orientaciones de la UNESCO, entre otras las recogidas en el Informe Delors de 2006 que definió los pilares fundamentales de la educación del siglo veintiuno: el saber, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser.

El informe estableció que estos cuatro saberes debían formar parte de todo proceso educativo y, en este sentido, también de la formación inicial y permanente de las educadoras y los educadores atendiendo, de esta forma, a la construcción de las identidades y el desarrollo profesional.

Diferentes estudios han puesto de manifiesto que la identidad refiere a la formación ética, al desarrollo de la personalidad moral y al aprendizaje de valores (Puig, 1996). También al hacer docente comprometido que refiere al contrato moral del profesorado, así como al establecimiento de vínculos de responsabilidad que se establecen con la sociedad y con las personas participantes de la relación educativa (Martínez, 1998 y 2016). Junto a la dimensión de responsabilidad, la identidad también alude a un saber hacer ético, a un actuar beligerante o neutral ante los conflictos de valor (Trilla, 1992) que se plantean en las sociedades globalizadas, en contextos que transitan hacia formas de organización política y de la convivencia más democráticas, o que han iniciado el camino de la paz y la reconciliación, como es el caso de Colombia.

Junto a lo anterior, otras aportaciones sobre la formación de la identidad docente se refieren a la formación del carácter aludiendo a cualidades, a una manera especial de saber hacer y saber ser que no se reduce a la adquisición de unos conocimientos pedagógicos o competencias didácticas (Esteban, 2016; Higgins, 2011; Sanderse, 2013). Las cualidades docentes –psicológicas, sociales, morales...– se aprenden, es decir, no son innatas ni es posible expresarlas sólo por decreto o mandato legal, sino que se van formando de manera continuada en relación, en el diálogo teoría-práctica, en diferentes sistemas y entornos culturales.

El presente de Colombia necesita docentes con fuertes identidades éticas; educadoras y educadores con saberes

para acompañar educaciones constructoras de justicia, de la razón cordial que motiva los aprendizajes del sentir en sociedades demasiado adormecidas e indoloras. Se hace necesario, en este sentido, formaciones para trazar éticas aplicadas que expresen, en el decir de Adela Cortina, una *ethica cordis* que hace referencia a la no instrumentalización de las personas; al reconocimiento de las capacidades de todos los seres humanos y a su empoderamiento; a la distribución equitativa de cargas y beneficios en base a la justicia distributiva; a la necesaria participación dialógica de las personas en la toma de decisiones que les afectan; y a la responsabilidad en el desarrollo sostenible (Cortina, 2007 y 2010).

La formación docente no puede dar la espalda a una ética cordial favorecedora del desarrollo de sociedades con un alto nivel moral; sociedades cívicas y conformadoras de una ciudadanía cosmopolita, que reconocen la igual dignidad de todas las personas y hacen posible el buen funcionamiento de la vida compartida. Atendiendo a las aportaciones de Stéphane Hessel cabe señalar que ello será posible si la formación incorpora tres principios de valor que devienen fundamento y, al mismo tiempo, ejes guía de prácticas educativas con un claro posicionamiento político y ético transformador: la indignación, el compromiso y la esperanza (Hessel, 2011b, 2011b y 2012). La *indignación*, es la facultad indispensable para hacer frente a la indiferencia, la peor de las actitudes frente a un mundo en que son constantes las situaciones de vulneración de derechos humanos. La indignación hace

surgir la necesidad de acciones ciudadanas fuertes, que no son acciones de violencia, sino acciones de oposición a la mismas que se gestan en la convicción de la capacidad de las personas para lograr la superación de los conflictos a través de una “mutua comprensión y una atenta paciencia”. El *compromiso*, individual y colectivo, es expresión activa de la educación, de no resignarse ni caer en derrotismos paralizadores. El compromiso alienta la acción de abrirse al mundo que nos rodea con el convencimiento que el determinismo histórico no es cierto, que hay alternativas y posibilidades para inventar otro mundo y otras formas de vida constructoras de paz justa. La *esperanza* es una llamada a la movilización cívica que despierta el “deseo de vivir” y alimenta el “buen vivir” a través de otras tres acciones: la primera es la acción de “denunciar” la perversidad de políticas que conducen al desastre; la segunda es la acción de “enunciar” que hay vías políticas de salvación, que nuestro sistema planetario no está condenado a morir porque puede transformarse; la tercera es la acción de “anunciar” que la esperanza es posible, porque es posible una educación humanista constructora de la “revitalización ética” de nuestras sociedades.

Indignación, compromiso y esperanza son ejes articuladores de políticas y prácticas de democratización educativa, de derecho a la educación, de democracia, de igualdad en la diferencia sexual. Un ejemplo es el Programa Buen Comienzo que pudimos conocer directamente durante la estancia en Medellín y que se explica a continuación como síntesis experiencial de lo narrado.

4. Relato de un “Buen Comienzo”, un programa de educación para la equidad en Medellín⁶

4.1 Dignificar los espacios

Moravia, en el nororiente de Medellín (Colombia), es una comuna que ha ido creciendo en asentamientos de familias, desplazadas por la violencia, en los basureros y escombreras (fosas) que habían ido ocupando el territorio. Las iniciativas municipales, y también el apoyo de organizaciones internacionales, van transformando los espacios y la vida de las personas que los habitan. Donde ya nada podía crecer, ahora la vegetación vuelve a brotar. Donde todo era desolación, ahora los espacios naturales, educativos y culturales como el Jardín Botánico, la Universidad de Antioquía, el Planetario Municipal, el Centro de Desarrollo Cultural o el Jardín Infantil Barrio de Moravia, muestran como se está creando el proyecto de urbanismo social en esta comuna. Se proyecta, de este modo, la posibilidad de vivir la educación sin límites espaciales ni temporales.

4.2 Derecho a un “Buen Comienzo”

En la citada reunión con Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación de Medellín, expresa que UNESCO ha reconocido a Medellín como “la ciudad aprendizaje” de Colombia. Una ciudad que quiere “dar lo mejor en calidad y

⁶ La experiencia narrada ha sido publicada en El Diario de la Educación: Carrillo Flores, Isabel “Buen comienzo”, 4 de mayo de 2018. Disponible en: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/05/04/buen-comienzo-un-programa-de-educacion-para-la-equidad-en-medellin/>

acompañamiento” y que entiende la educación como “bien público, de todas y todos”. La educación es significada como proyecto de vida que tiene el potencial de cambiar vidas. Es por ello esencial tener un “Buen Comienzo”, en centros de calidad y con docentes bien formados.

Por su parte, Rafael Aubad López, de la Fundación Proantioquia, afirma que “Medellín empezó a comprender la importancia de proteger sistemáticamente sus niños con la creación del Programa Buen Comienzo en 2005”. El Programa se proyectó con la finalidad de “garantizar la salud física y emocional y el sano crecimiento de los niños desde la gestación hasta los seis años”. El cambio cualitativo es que con “Buen Comienzo” se pasó de hablar de protección y cuidado a ofrecer una atención integral que involucra nutrición, salud y educación, se prepara a las familias gestantes para la crianza y a los niños entre 2 y 6 años se les ofrece asistencia al jardín infantil”.

Esta sensibilidad por garantizar la equidad educativa y social desde antes del nacimiento, buscando garantizar el derecho a la educación –que sea asequible y accesible– se reforzó con la aprobación de la Ley de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2 de agosto de 2016). Con esta ley el Gobierno de Colombia “busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años, así como la materialización del Estado Social de Derecho” (Artículo 1º). La ley establece como necesario “asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones hu-

manas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo” (Artículo 2º). Universalidad, indivisibilidad e interdependencia del derecho a la educación inspiran el articulado de la ley.

4.3 Experiencia Educativa “aieoTU”

El Programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín ya había desarrollado experiencias educativas con anterioridad a lo establecido en la normativa, y el Jardín Infantil de Moravia, inaugurado el 27 de febrero de 2013, es un ejemplo. Esta apuesta municipal, que “brinda educación inicial y promueve el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida”, es posible gracias a un sistema de contratación de agentes educativos, de entidades aliadas prestadoras del servicio. Según la Secretaría de Educación, son 51 entidades las que colaboran con la Alcaldía proporcionando los recursos necesarios para que el proyecto se desarrolle y sea sostenible. Fundación Carulla es la “empresa social” que se responsabiliza, entre otros, del Jardín Infantil de Moravia a través de la “Experiencia Educativa aieoTU” basada en el reconocimiento del protagonismo de niñas y niños, la buena relación con las familias y la comunidad, y el cuidado en la transición a la escuela primaria.

La primera imagen del Jardín Infantil es la de un edificio que se asoma a la calle con sus salientes ventanas verde luminoso y que no está rodeado de muros que lo aislen del exterior. En la puerta de entrada un mural –fotografías y escritos– rompe con el hermetismo de algu-

nas escuelas, anuncia la vida educativa que late en su interior e informa de que estamos ante una comunidad educativa donde la participación democrática y la corresponsabilidad toman la palabra, como así se puede leer: “Tú y yo hacemos parte del proceso de transformación de nuestro centro” o “La participación de todos permite generar experiencias significativas, enlazar y emprender el viaje entre el pensar, indagar, observar, cuestionar, preguntar de forma sistemática y rigurosa para encontrar el sentido de todos los sucesos que habitan en el tiempo y en el espacio de nuestro centro. Gracias por ser parte de esta transformación”.

Al atravesar la puerta un patio se muestra a la mirada, creando un clima de acogida. Plantas y tendederos con las sábanas de las cunas de los bebés secándose llenan el espacio. El patio es el eje central que distribuye el espacio interior a través de un pasillo en espiral que da acceso a los diferentes niveles y ambientes. Si bien el centro dispone de aulas, las ventanas –también de color verde– incrustadas en las paredes que delimitan cada espacio permiten que la vida educativa se muestre transparente y no quede encerrada ni oculta. Lejos de pensar que estas ventanas, a la medida de niñas y niños, van a distraer su atención en los recorridos de un espacio a otro, permiten compartir, interactuar y sentirse parte de una escuela donde la actividad se va desarrollando de forma singular y globalizada dentro y fuera de las aulas de 7 de la mañana a 3 de la tarde.

Durante la visita al centro, Erika –educadora especial– y Claudia –trabajadora social– nos acompañan regalándonos

explicaciones entusiastas sobre este “Buen Comienzo” cuyo proyecto pedagógico tiene la finalidad de garantizar “la atención integral en salud, educación inicial, nutrición, desarrollo lúdico, físico y afectivo” a más de 300 niñas y niños de 3 meses a 5 años. Aparentemente las ratios por grupos son elevadas, de 25 a 27 niñas y niños por grupo, pero siempre son dos las educadoras que tienen la responsabilidad de acompañar a cada grupo. Los nombres de los grupos hacen referencia al momento evolutivo de las niñas y de los niños: caminadores, exploradores, aventureros, investigadores. Se garantiza así, la adaptabilidad, el interés prioritario y las necesidades infantiles.

En uno de los pasillos una representación con fotografías en espiral, como el edificio, presenta el equipo multidisciplinar del centro. Se visibiliza, de esta forma, la función significativa y necesaria que cada profesional realiza. Coordinadora, administrativo, psicosocial, salud/nutrición y maestras de apoyo ocupan el centro; dando una vuelta más a la espiral se distribuyen las responsables de los diferentes grupos y áreas; finalmente el conserje-manos amigas, caseras y guarda de seguridad. El trabajo en equipo es fundamental para acompañar a niñas y niños y a las familias, y es expresión de un buen hacer que busca la calidad democrática y una educación aceptable y adaptable.

El estimulante cotidiano pedagógico se inicia entre las 7.15 y las 7.30 cuando se realiza la acogida y el saludo, momentos en que las familias también pueden participar. Tras este ritual se realiza la primera asamblea del día, un acto que se repetirá por la tarde. Las asambleas, como

ejemplo de calidad democrática, forman parte de la vida diaria. Por la mañana para conversar sobre como les fue en casa y acordar las tareas que van a realizar durante la jornada. Por la tarde de nuevo el grupo se reúne y conversa sobre la experiencia vivida durante el día en el centro. En esta rutina no se olvida recordar quién no pudo asistir a la escuela. En los carteles “Hoy extrañamos a...” es posible fijar la fotografía de quién no está para que también esté presente motivando de esta forma la alteridad.

Tras la primera asamblea, la rutina de lavarse las manos, pasar al comedor y desayunar para finalizar con el cepillado de dientes. Los hábitos de higiene se repiten a lo largo del día y están visibles y se recuerdan en la entrada de cada espacio a través de fotografías y escritos sencillos que explican la acción a realizar. Son mensajes que no sólo están dirigidos a la infancia, sino también a las personas adultas que, además, deben seguir otras pautas como por ejemplo ponerse un gorrito al entrar en el espacio del comedor, o quitarse los zapatos al entrar en el espacio de bebés que se distribuye en rincones para el juego y la relación, las cunas para el descanso, y una sala anexa para la lactancia y la extracción de la leche.

Las acciones que se repiten cada mañana marcan el “buen comienzo” del día que se continua con experiencias educativas diversas que buscan que el cotidiano de niñas y niños sea estimulante, de calidad y verdaderamente inclusivo. En cada ambiente se ofrece información de la educadora responsable, con algunas notas sobre su perfil, y también detalles del área y de la intencionalidad del espa-

cio y de las actividades que se proponen. De esta forma todas las personas que forman parte de la comunidad educativa conocen las finalidades pedagógicas. Así, por ejemplo, en el grupo de “caminadores” se indica que tiene por objetivo “lograr que el niño reconozca su entorno a través del desarrollo de sus sentidos, a partir de la exploración de su cuerpo y del movimiento, que a su vez permita establecer relaciones y conexiones nuevas, generando la construcción de sus primeros conceptos, esto con la participación de las familias, maestras y comunidad”; o en el grupo “investigadores” se propone potenciar “sus competencias individuales a través de experiencias que generen alegría y espontaneidad y que les permitan expresarse con seguridad, construyendo aprendizaje más complejo a través de la exploración, el juego, el arte, experimentación e investigación constante dando respuesta a sus hipótesis e interrogantes”. Estos carteles informativos se van transformando en función de cambios en el equipo y del dinamismo de reflexión-acción del propio centro.

En aulas y pasillos se observan recursos diversos que muestran el enfoque ecológico y sostenible del centro, así como la relevancia del área sensorial y el lenguaje del cuerpo que es descrita de la siguiente forma: “La más grande herramienta de expresión del ser humano es su propio cuerpo, en el que residen miles de oportunidades para crear, explorar e imaginar. Sus lenguajes infinitos permiten que existan distintas formas de expresar y dar voz a sentimientos, pensamientos, reflexiones e indagaciones continuas de la vida. Así que esta área propone una oportunidad para que, a

través del autoconocimiento del cuerpo, del movimiento, de la cadencia, de su fuerza, de su capacidad de representar y expresar, los niños se permitan encontrar en esta herramienta un espacio de exploración y profundización de diferentes lenguajes como la danza en cada una de sus ramas, y el teatro como fuentes de provocación para los niños”.

Junto a los ambientes de áreas encontramos otros ambientes como, por ejemplo, la sala de desarrollo a través del descubrimiento, la experimentación y la creación artística; el espacio de memoria histórica que muestra la transformación de la comuna de Moravia; circuitos de psicomotricidad; materiales interactivos en los pasillos; fotografías con indicaciones de dirección para que niñas y niños puedan ir de un lugar a otro de forma autónoma; etc. En este Jardín Infantil se procura que cada espacio, cada rincón, esté dispuesto para ofrecer estímulos de aprendizaje a través del juego y la experimentación científica;

con diversidad de materiales reutilizados o reciclados; y con propuestas de actividades dirigidas o libres que movilizan el cuerpo y los sentidos. Pero además todo está pensado para que la equidad no sea un principio abstracto, sino vivencia desde el inicio. En la etapa de infantil todas las niñas y los niños, en su diversidad, comparten el mismo espacio, y la atención es posible gracias a la presencia en el aula de una persona profesional con conocimientos específicos sobre discapacidades que brinda el soporte ajustado. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer pues sólo se garantiza el apoyo profesional especializado durante la educación infantil, hasta los 5 años.

En el momento de la despedida Erika, la educadora de especial, anota sus datos en un cuaderno para poder continuar la comunicación y, junta a ellos nos regala estas palabras: “La transformación del humano inicia cuando miramos la discapacidad como humanidad”.

Referencias bibliográficas

- ABAD, R. (2017). “Un buen comienzo en 2017 para un buen comienzo”. Disponible: <https://www.proantioquia.org.co/un-buen-comienzo-en-2017-para-buen-comienzo/>
- ALDANA MENDOZA, C. (2001): “Cooperación y educación en un mundo globalizado” en CARBONELL, J. y CARRILLO, I. *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: Octaedro, pp. 19-28.
- ALDANA, C. (2004). *Ternura y postura. La educación para la paz*. Guatemala: FLACSO-UNESCO.
- BERTRAN COPPINI, R. y MANITO LORITE, F. (ed.). (2008). *Aprendiendo de Colombia: cultura y educación para transformar la ciudad*. Barcelona: Kreanta.
- CARRILLO FLORES, I. (2013). “El valor formativo y transformador de la cooperación. Una experiencia de prácticas educativas en Guatemala”.

- En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 61, pp. 121-141.
- CARRILLO FLORES, I. (2016a). “Significant el dret a l’educació. Recomanacions de la Conferència Internacional d’Instrucció Pública en el període d’entreguerres”. En *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació* Núm. 27 (gener-juny, 2016), pp. 23-44.
- CARRILLO FLORES, I. (2016b). “Pensar la formació de maestras y maestros en clave de calidad democrática” en CARRILLO FLORES, I. (coord.). *Democracia y educación en la formación docente*. Vic: Serveis Editorials de la UVic, pp. 11-17.
- CARRILLO FLORES, I. (2017a). “El dret a l’educació té gènere” dins CARRILLO FLORES, I. (ed.). *Desfer la teranyina del gènere des de l’educació*. Vic: Eumo Editorial, pp. 163-220.
- CARRILLO FLORES, I. (2017b). “Els fils invisibles de la teranyina del gènere en educació” dins CARRILLO FLORES, I. (ed.). *Desfer la teranyina del gènere des de l’educació*. Vic: Eumo Editorial, pp. 9-28.
- CARRILLO FLORES, I. (2017c). Los nudos de género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2017, 6(2), pp. 29-48.
- CORTINA, A. (2007). Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo, Nobel.
- CORTINA, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid, Trotta.
- DELORS, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- ESTEVAN, F. (2016). (ed.). La formación del carácter de los maestros. Barcelona: UB.
- FERRAJOLI, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- FUNDACIÓN CARULLA. *Experiencia Educativa aieoTU*. Disponible: <http://www.aieotu.com/>
- GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- GOBIERNO DE COLOMBIA. *Ley 1804 de 2 de agosto de 2016 de Cero a Siempre*. Disponible: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- HERRERA DUQUE, D. (2018). “Colombia: ¿repetir el pasado? Las elecciones ante el desafío de la paz. *El País. Contrapuntos*. Disponible: https://elpais.com/elpais/2018/05/10/contrapun-tos/1525932534_268790.html
- HESEL, S. (2011a). ¡Indignaos! Barcelona: Destino.
- HESEL, S. (2011b). ¡Comprometéos! Barcelona: Destino.
- HESEL, S.; MORIN, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Barcelona, Destino.
- HIGGINS, Ch. (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. Oxford: Willey-Blackwell.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. (2016). “La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida”. *Bordon*, 68 (2), pp. 9-16.

- MURARO, L. (2001). “De qué lágrimas lloradas, y de qué sangre y de qué esperma” en MURARO, L. et. Al. *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra*. Madrid: Horas y Horas, pp. 7-14.
- PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Sanderse, W. (2013). “The meaning of role modelin in moral and character education”. En *Jorunal of Moral Education*, Vol. 42, Núm. 1, pp. 28-42.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN. *Programa Buen Comienzo*. Disponible: <http://medellin.edu.co/buen-comienzo>
- SULÉ ORTEGA, J. (2018). “Ir a clase sin sobresaltos en el pueblo más asediado de la guerra colombiana”. *El País. Planeta Futuro*. Disponible: https://elpais.com/elpais/2018/02/26/planeta_futuro/1519672057_046998.html
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Paris: UNESCO.
- Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

la primera modernidad o a la modernización, en la que el cambio se hace visible de una generación a otra, no sólo una vez sino muchas, en forma de los procesos ya mencionados de urbanización, industrialización, etc., y en la que se trata de encontrarle sentido a través de retóricas sobre el progreso, el crecimiento, la revolución, etc. que sirven entre otras cosas para prever (con o sin acierto) lo porvenir, época a la que he llamado de cambio *intergeneracional*; y una tercera, en fin, en la que hoy estamos plenamente inmersos, que se caracteriza por una aceleración tal que hace que cambios radicales en la economía, la política, la cultura, la familia, la salud... resulten claramente perceptibles en el transcurso de una misma generación, con el añadido de que ya no creemos saber cuál sea su dirección, época que he llamado de cambio *intrageneracional*. También podríamos haber denominado a estas etapas sociedad tradicional, modernidad y posmodernidad, con algunos matices.

Lo que quiero señalar es que en la fase del cambio suprageneracional no había ni hacían falta escuelas. Algunas había, para la formación de un grupo muy especializado de escribas, mandarines, sacerdotes o similares, en torno a algún tipo de conocimiento más o menos esotérico, y en el contexto especial de las minúsculas ciudades ricas, pero no para la inmensa mayoría de la población. Baste recordar lo que reza el apócrifo africano, que para educar a un niño *hace falta una aldea*, pero añadiendo lo que los africanos no decían por obvio: que *basta una aldea*, que no *hace falta una escuela*. En una sociedad que no cambia, o apenas,

todo lo que debe aprender un niño puede enseñárselo cualquier adulto (sus padres, sus parientes, los ancianos, la aldea), salvo que esté llamado a suceder al brujo.

En la fase del cambio intergeneracional las coordenadas se transforman. Hay que formar obreros a partir de niños campesinos, súbditos del rey o ciudadanos a partir de siervos del señor local, urbanitas a partir de habitantes del campo, sujetos de la ley a partir de animales de costumbres, etc., etc. y los padres y los adultos próximos no están capacitados para hacerlo, ni seguramente quieren ni pueden intentarlo. Es entonces cuando se precisa de una nueva institución y de una nueva profesión que representen todo lo moderno frente a lo tradicional, el futuro frente al pasado, etc. Es cuando la institución se universaliza y cuando la profesión vive su momento de gloria.

En la fase del cambio intrageneracional todo se trastoca. No es que los adultos no estén a la altura, sino que los profesores, generalmente, tampoco. Ya no cabe esperar a que el conocimiento creado a cada momento circule hacia las universidades y escuelas de magisterio, se incorpore a los estudiantes que tal vez mañana sean profesores y llegue entonces a los alumnos. Para entonces, todos calvos. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela pierde terreno en beneficio de la ciudad misma (la aldea, que vuelve para vengarse), las redes, los iguales, los nuevos medios de comunicación... Y el profesorado lo paga en términos de incertidumbre, desfase, pérdida de status, cuestionamiento. La escuela ya no monopoliza nada, salvo la conscripción de dudosa utilidad.

En los países económica y socialmente más desarrollados esto se vive, o se sufre, como la coexistencia de una institución (la escuela) del siglo XIX, una profesión (los docentes) del siglo XX y un público (los alumnos) del siglo XXI. En países que, como Colombia, albergan todas las fases del desarrollo económico y social, desde comunidades fuertemente tradicionales, casi primitivas en su aislamiento, hasta grupos sociales y organizaciones o instituciones de punta que nacen y crecen libres de las ataduras del pasado, esta diacronía se puede manifestar también entre las escuelas, entre los profesores y, sobre todo, entre los alumnos y entre sus comunidades.

Las exigencias del nuevo capitalismo

La institución escolar ha perdido el paso, en buena medida, en relación con el mundo del trabajo. Lo que hoy podemos llamar ya el modelo escolar *tradicional* tomó forma a través de la imitación desde la escuela y la imposición a la misma de lo que en la sociedad más amplia se consideraban los tipos de organización más eficaces. En sus orígenes, la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación escolar de control de la conducta y con los imperativos de coste y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo

del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis coste-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista...

Hoy está cambiando el panorama. En todo caso, los trabajadores de mañana competirán en el doble frente de una economía global y digital. En el frente global, con los trabajadores de todo el mundo, no sólo por la disposición de éstos a migrar adonde haga falta a la zaga del capital transnacional sino también por la disposición del capital a moverse allá donde la mano de obra y otros factores sean mejores y/o más baratos y por la rutina del consumidor de comprar aquello que le ofrece más valor de uso o le requiere menos valor de cambio no importa cuál sea su procedencia. En el frente digital, con la maquinaria que si ayer, a través de la mecanización y la automatización, mordía sobre todo en el trabajo manual, cualificado o no (compárense, por ejemplo, en las plantas de producción automovilísticas, las cadenas de montaje de antaño, pobladas de operarios, y las de ahora, pobladas de brazos-robot articulados), hoy, a través de la informatización, lo hace sobre quienes apenas ayer eran el grueso del trabajo *intelectual*, que servía de sustento a la clase media (bancarios, agentes, azafatas... cuyo trabajo es sustituido por programas que calculan préstamos, buscan billetes, emiten tarjetas de embarque...). Nunca fue tan esencial como ahora la cualificación, salvo que se esté dispuesto a competir aceptando salarios de miseria.

Pero al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas

nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles... El modelo taylorista-fordista-stajanovista de producción en masa es sustituido por la especialización flexible, la empresa-red, el distrito industrial, las nuevas formas de organización del trabajo, las jerarquías chatas, etc., pero también por la inseguridad, la precariedad, el trabajo-basura, la externalización de las relaciones laborales... El caso es que el futuro trabajador necesita cada vez más de una socialización y un entrenamiento para la iniciativa personal, la cooperación en equipo, el trabajo en red, la asunción de responsabilidades... todo lo que no parece ser precisamente el punto fuerte de la institución escolar. Y el profesor, acostumbrado a las rutinas escolares y a la tranquilidad de contar con un público cautivo e inmerso probablemente en la carrera funcional, no parece tampoco que pueda ser su mentor ideal en ese proceso.

Los países en desarrollo se han visto simultáneamente perjudicados por una relación de intercambio desigual con los más avanzados y beneficiados por la externalización desde éstos de buena parte de la industria, en busca de una fuerza de trabajo más barata (y un marco legal más permisivo). Hoy, la globalización engrasa y equilibra las condiciones del intercambio, pero la automatización y la informatización pueden destruir muchos de los puestos de trabajo antes externalizados o devol-

verlos a los países de origen, segando así la hierba bajo los pies de un modelo de industrialización dependiente.

Las transformaciones de la política

Jules Ferry, el padre de la *école unique* francesa, dijo una vez que el maestro sería el sacerdote de la Tercera República, lo que el otro sacerdote había sido para la monarquía. La escuela de masas surgió con la nación y como instrumento de la nación. Su papel fue fundamental e insustituible en la unificación (por encima de otras lenguas) y normalización (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue invariablemente una institución nacional, como también lo fue y lo es la profesión docente: nacional y nacionalista.

Pero el mundo ha cambiado por efecto de la globalización. Es más, uno de nuestros mayores problemas, si no el principal, es que vivimos en un contexto de globalización económica, ambiental, mediática, cultural, criminal... pero no política, en el que pequeños estados se las ven y se las desean, si es que lo intentan, para operar con cierta eficacia en el contexto de fuerzas que trascienden sus fronteras y sus recursos. Por otra parte, efecto paradójico de esa misma



Reuniones con Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación, equipo MOVA y seminario en Comfama.

globalización es una importante diversificación interna, producto de unas migraciones ampliadas e intensificadas pero ya no abocadas a la asimilación, en la medida en que el abaratamiento de los medios de transporte y la explosión de los medios de comunicación de la información permite preservar e incluso induce a intensificar las identidades de origen, con el resultado de que las sociedades nacionales se vuelven más heterogéneas, diversas, complejas, multiculturales. Esto plantea a la institución y a la profesión dos tareas para las que ellas, institución y profesión nacionales pensadas para un marco nacional y con una función nacional, no habían nacido y es dudoso que estén equipadas y preparadas.

Por un lado, un mundo global lastrado por estados nacionales reclama la globalización de la política, la constitución progresiva de una comunidad política global capaz, sobre todo, de imponerse a la economía, de devolver a la política

el puesto de mando. No sabemos cómo será esa comunidad política, aunque sí que no será ni un gobierno mundial a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales ni un mero organismo intergubernamental del tipo de Naciones Unidas. Lo que sí sabemos es que para que exista algo parecido a una comunidad política debe haber en su base una comunidad moral; es decir, que cualquier poder de dimensión global debe asentarse sobre la existencia de una comunidad correspondiente, sobre la asunción de derechos y obligaciones a escala global, sobre la vigencia de una comunidad humana. El papel que jugó la escuela en la formación de comunidades nacionales que sirvieran de sustento y dotasen de legitimidad a los estados nacionales, debe desempeñarlo ahora a escala global, simplemente humana.

Por otro lado, el desarrollo y la estabilidad de sociedades internamente multiculturales requieren una actitud ge-

neralizada de reconocimiento de la diversidad que ya es de manera ubicua un componente permanente del discurso pedagógico, pero hay motivos para dudar que sea una realidad. La multiculturalidad entraña probablemente una cierta autolimitación de la escuela como institución identificada con una cultura singular, un progresivo deslindamiento de ciudadanía y cultura, porque la materia de la escuela debe ser la primera, lo común a todos, mientras que la segunda corresponde más bien a los grupos y a sus asociaciones privadas, antes que a las instituciones públicas. Esto entraña, a la vez, la tarea de una constante reconstrucción del *demos*, que ya no puede darse por sentado ni suponerse una mera materialización de la cultura sino que debe ser reformulado en función de los cambios en la composición de la sociedad. La pregunta es ¿sabrán adaptarse a esto una institución y una profesión que nacieron para lo contrario, para imponer una cultura homogénea y crear una sociedad profundamente homogénea en su interior y fuertemente segregada del exterior?

Los países de Iberoamérica venían siendo tradicionalmente receptores de una inmigración cualificada, bien fuera por motivos económicos (“hacer las Américas”) o políticos (exiliados y refugiados), fácil de integrar en la sociedad, incluso en sus capas privilegiadas, debido a su elevado nivel cultural y su disposición cosmopolita. Las convulsiones económicas y políticas regionales han provocado recientemente oleadas migratorias internas y externas más imprevisibles y convulsivas, y de más difícil asimilación. En Colombia es el caso, en

el ámbito interior (nacional), de los refugiados y desplazados por el conflicto bélico o el narcotráfico y, en el ámbito exterior (internacional), de los refugiados e inmigrantes procedentes de Venezuela, que se suman a un proceso de migración del campo a la ciudad ya masivo y generan a su pesar tensiones y desafíos sin precedentes para el país, para las ciudades que actúan como polo de atracción y para la institución más universalista, la escuela.

La infantería de Gutenberg ante la galaxia Internet

Nos preguntamos sobre la crisis de la escuela, pero en realidad vivimos una crisis de todas las instituciones de difusión, es decir, de aquéllas en las que un reducido número habla a la generalidad, a una amplia sección de la sociedad o a una amplia mayoría: la prensa, la publicidad, la política, la imprenta, la escuela. Se ha dicho que es una crisis de las 5P (pongan *press* y *professors* donde corresponde y serán cinco). El problema es que se trata de instituciones que se basaban en formas de difusión masiva, unidireccional, aunque la llamásemos eufemísticamente *comunicación*; que se basaban en que la mayoría podía ser llamada u obligada a escuchar, leer, ver, pero no podía hablar, escribir, emitir. Pero ahora puede hablar sin límites en toda suerte de IMS, SMS, SRS, *chats*...; escribir en *blogs*, *wikis*, páginas personales...; emitir en *YouTube*, *podcasts*... Una explosión de la horizontalidad que deja vacía la verticalidad de las viejas formas de difusión, como han tenido que aprender rápidamente en la prensa y la publicidad, como están aprendiendo en

la política, como se revuelven por evitar en la imprenta o la edición musical y cómo sólo la escuela, de momento, ha podido evitar, pero ¿de qué manera!

La ventaja de la escuela como institución (ventaja para sí, no siempre para los institucionalizados) es su obligatoriedad estricta para un largo plazo vital (de nueve a doce años de educación primaria y secundaria, según los países); su obligatoriedad de hecho para un importante plazo suplementario (para la educación infantil y toda o parte de la secundaria superior, como en la práctica sucede en los países desarrollados, ya que tener menos que eso es estar bajo mínimos) y su condicionalidad para el acceso las profesiones y otra serie de ocupaciones, en particular las más deseables (en la medida en que la Universidad y otras instituciones mantienen todavía el monopolio de la acreditación y que los grupos profesionales se sirven de ella para restringir el acceso). Pero esto, que retrasa la crisis, la vuelve más explosiva y anuncia el estallido. La escuela somete a la población, incluso se vuelve más necesaria como requisito para acceder a ciertas ventajas sociales, pero al mismo tiempo interesa cada vez menos, es menos capaz de atraer y mantener la atención y el interés de los escolarizados.

Se da la paradoja de que todo o casi todo lo que la institución enseña se puede aprender hoy por otras vías, a través de plataformas, servicios de redes, comunidades de práctica, grupos de afinidad... pero justamente lo que peor enseña es a moverse en ese contexto alternativo, a servirse de esos nuevos recursos, y no lo hace, en parte, porque ve en ellos una amenaza, no sin razón, y en parte porque

sus agentes, los profesores, no siempre saben hacerlo, o al menos no están a la altura de las circunstancias. Para entendernos, es como si la escuela del siglo XVI hubiese enseñado filosofía, retórica, historia, etc. pero no, o poco y mal, a leer y a escribir. Porque ésa es la diferencia entre hoy y entonces: la humanidad fue incorporada al nuevo sistema del conocimiento creado por la imprenta por una legión de maestros que eran verdaderos expertos en la lectoescritura, expertos en caligrafía, en ortografía, en sintaxis, buenos lectores y a menudo autores; hoy tiene que hacerlo al ecosistema creado por la internet, la *world wide web*, los servicios de redes sociales, los nuevos medios, las tecnologías de la información y la comunicación sin esa ayuda, a veces incluso a pesar del obstáculo que representa un profesorado de otra época.

Indicios de la crisis no faltan. En primaria, en los países avanzados ya desecuela, y en algunos incluso crece de forma galopante, la desescolarización, el *home schooling*, el tipo de (no) escuela que más rápidamente aumenta hoy en los EE.UU., y ya no se trata de sectas, ni de zonas rurales atrasadas, ni de liberales fundamentalistas sino de familias de clase media, cultas y educadas, que consideran que quieren lo mismo que ofrece la escuela, pero creen poder hacerlo mejor que ella. En secundaria nos topamos con el fenómeno persistente, en algunos países en aumento, del abandono escolar y de nuevo hay que señalar que no se trata ya tan sólo de aquél al que estábamos acostumbrados, basado en la urgencia de trabajar o en el fracaso académico previo, sino también de

un abandono de alumnos de clase media que pueden, pero no quieren continuar, incluso de un *abandono interior* que mantiene sus cuerpos en las aulas, pero no sus almas. En la enseñanza superior, en fin, estamos asistiendo a una explosión de cursos en línea, recursos abiertos (OER), cursos abiertos (MOOC) y, lo que creo que pronto será más importante, de mecanismos de acreditación alternativos (*digital badges*).

En países como Colombia y regiones como la de Medellín coexisten, aunque no necesariamente en una misma comunidad y una misma institución, familias que han disfrutado el máximo nivel de escolarización desde hace generaciones con otras que acceden por primera vez a una escolarización sistemática, alumnos que están plenamente incorporados al entorno digital con otros que carecen del capital cultural o incluso de los medios económicos para hacerlo, instituciones educativas que se sitúan ya en la vanguardia tecnológica y/o pedagógica y otras ancladas en la pedagogía más tradicional.

La formación del docente

El actual modelo de formación del profesorado está en la mayoría de los países atado al pasado. De un lado tenemos a los maestros, con una formación corta y relativamente superficial, propia de un tiempo en que el mero acceso a la secundaria —que no existía para la mayoría de la población—, el paso por unas escuelas normales o magisteriales centradas en la lectoescritura y la cultura general y, algo oculto pero quizá más importante, la *sobreselección* (el hecho de que esta carrera era elegida por los hombres y

mujeres más capacitados de las clases populares, que difícilmente podían aspirar a otra cosa), resultaban más que suficientes para lo que después sería su cometido, la alfabetización masiva de la población. Del otro tenemos a los profesores de secundaria, con una formación puramente disciplinar, no enfocada como tal a la educación y por lo tanto no profesional, que pudo servir cuando su alumnado se reducía a los adolescentes llamados a seguir su misma trayectoria, esto es, a acceder a los estudios superiores, vale decir, sus réplicas vivas con menos años encima, el alumnado *espontáneamente* seleccionado de las clases medias y altas y alguno *sobreseleccionado* de las clases populares.

Todo esto se viene abajo cuando lo que necesitan aprender los niños en primaria no se reduce ya a algo de lo que pueda dar fácilmente cuenta el saber acumulado de los maestros, sino que se trata de un saber cambiante, especialmente de instrumentos de información, aprendizaje y conocimiento cambiantes, a los que a menudo ellos mismos acceden antes, más y mejor que sus educadores, o cuando los adolescentes que asoman en secundaria ya no son las réplicas vivas de sus profesores sino sencillamente todos, los que aprecian la escuela y los que no, los que planean continuar estudios superiores y los que no ven llegar la hora de marcharse... No es difícil la receta, al menos en su primera parte: la formación del maestro, por un lado, debe pasar a ser más amplia y exigente, lo que en gran medida requiere romper con el legado de laxismo y superficialidad de las escuelas de magisterio; la del profesor de secundaria, por otro, debe incor-



Seminarios en Instituciones Educativas (Concejo de Medellín, Media Luna Santa Helena, Octavio Calderón Mejía) y Universidad EAFIT.

porar un componente importante de formación específicamente profesional, encaminada a la educación.

En segundo lugar, no hace falta siquiera detenerse a señalar que ya no es posible ejercer tres o cuatro decenios la profesión docente con la formación adquirida ante de comenzar a hacerlo. Esto implica, primero, que la formación permanente del profesorado cobra mayor importancia en sí misma y frente a la formación inicial, ya que ésta por sí no garantiza nada; segundo, que los criterios de selección que fueron buenos –si es que lo fueron– para designar a alguien como profesor en un momento dado no tienen por qué seguir siéndolo diez, veinte, treinta o cuarenta años después. Las consecuencias de esto son obvias: primero, que la formación permanente debe ser obligada y evaluada, es decir, que no puede bastar con calentar el asiento en cursos y cursillos, sino que debe traducirse en competencias profesionales visi-

bles; segundo, que el ejercicio profesional debe estar también sujeto a evaluación y el empleo del profesor no puede seguir blindado contra todo y contra todos. No imagino un futuro de inestabilidad e incertidumbre para los profesores, puesto que estoy convencido de que su profesionalidad más los incentivos adecuados serían más que suficientes para mantenerlos a la altura de las necesidades y de las oportunidades, pero sí un colectivo profesional y unas instituciones educativas capacitados para desprenderse de quienes no estén a la altura de sus tareas, como en cualquier otro ámbito social.

He de decir, además, que mantenerse a la altura de esas tareas no es un imperativo que el profesional tenga derecho a delegar en las administraciones o los poderes públicos, sino una responsabilidad personal e intransferible. Con independencia del deber de las administraciones públicas de articular políticas de

formación y apoyo, que no hay que dudar en exigirles, la capacitación es ante todo y sobre todo un deber propio. Si no perdonaríamos a un abogado o un juez que nos dijeran que fueron formados en las leyes de la dictadura y nadie les ha enseñado las de la democracia, ni a un médico que pretendiera atendernos con tratamientos obsoletos, ni a un arquitecto que no supiera nada de las técnicas o los materiales más recientes, ¿por qué hemos de hacerlo con un profesor?

Las administraciones municipales tienen escasa influencia en la formación inicial del profesorado, pero pueden tenerla, y mucha, en su formación ulterior, permanente, ocupacional o continua, que en un contexto de cambio social acelerado tiene y tendrá una creciente importancia relativa frente a aquélla. La apuesta de la ciudad de Medellín por la formación del profesorado, se manifiesta en instituciones y proyectos como la Escuela del Maestro o MOVA. Las infraestructuras municipales dedicadas a la formación pueden considerarse expresión de un compromiso decidido, pero es importante que el modelo de formación del profesorado refleje, exprese con claridad y anticipo de manera efectiva el modelo de educación que se quiere para los alumnos. El aula tradicional, el aula-huevera, con los alumnos escuchando la lección magistral del profesor, es un modelo muerto. Como afirmaba la rectora de un centro que visité en Medellín: “El pupitre es criminal”. Iniciativas colombianas como la *Escuela Nueva*, la *Nueva Escuela* o el *Laboratorio para la Innovación y el Aprendizaje* de la Universidad EAFIT, por mencionar sólo algunas que pude conocer en mi visita

a Medellín, apuntan en ese sentido. MOVA es una infraestructura espectacular que debe cobrar vida en esa dirección, encarnando por sí mismo, en la formación del profesorado, la nueva educación que se busca, es decir, la que este profesorado debe llegar a ser capaz de poner en pie para el alumnado de la ciudad.

El profesor en el ecosistema digital

Aunque entre las amplias filas de la docencia es fácil encontrar no pocos auténticos innovadores, y aunque a ellas van llegando ya los milénicos (*millennials*), el sector sigue distinguiéndose por una actitud de resistencia, o en el mejor de los casos de escepticismo, hacia la incorporación de la tecnología digital a la escuela. Nada nuevo bajo el sol: Sócrates, que basaba su enseñanza en la palabra (el diálogo... oral), vaticinó todos los males para el aprendizaje basado en la escritura; los escribas se resistieron a la imprenta, y el libro de texto tardó decenios en generalizarse; hoy, la generación docente formada entre, con y para la tarima, la pizarra, el cuaderno, etc., el ecosistema del aula tradicional, se resiste a la penetración de y en el entorno digital.

Hay dos errores típicos en el debate que denotan las dificultades de comprensión del cambio que estamos viviendo. El primero es la dicotomía tecnología sí o tecnología no. La realidad es que toda la escuela es ya tecnología, pues tecnología son, en sentido restrictivo, el libro, la pizarra, el bolígrafo, el cuaderno... No se les suele llamar así (como tampoco al teléfono fijo o a la escoba, pero sí

al móvil o al robot aspirador), sencillamente, porque estamos acostumbrados a ellos. Y tecnología son también, aunque tecnología social, de organización de las personas en vez de las cosas (si bien ambas son inseparables), la lección simultánea, la enseñanza graduada, el grupo-clase, el horario y el calendario escolares, el examen, etc. La cuestión se puede reducir, en realidad, a qué tecnología, si la del siglo XIX o la del XXI, papel o digital.

El segundo es la afirmación, demasiado habitual, de que “las tecnologías” son *herramientas*: si te sirven las usas y, si no, no las usas. También se podría afirmar que, uno a uno, los libros son herramientas, como lo es el bolígrafo frente al lapicero, el cuaderno frente a las hojas sueltas, etc., y la pequeña historia escolar ha estado trufada de discusiones sobre las ventajas de unas u otras. Pero a nadie se le ocurriría hoy decir que, por ello, la lectoescritura y la imprenta son simples “herramientas” opcionales, pues todos entendemos que, en conjunto, son un ecosistema hace ya siglos imperante en todas las esferas de la sociedad y, por tanto, ineludible para la escuela; exactamente lo mismo sucede ya con el ecosistema digital, que inunda el trabajo, el hogar, la cultura, el ocio, la política... pero es todavía en gran medida excluido del aula.

Además de ser *otro* ecosistema, el digital es en muchos aspectos claramente *superior* al impreso como medio de aprendizaje. Sus objetos son ya por sí mismos interactivos en vez de inertes; su conectividad permite la colaboración entre iguales sin barreras de coste, tiempo ni lugar; de la misma manera, faci-

lita el acceso a otros expertos, a la comunidad y a repositorios ilimitados de información; la digitalización facilita cualquier combinación de texto, imagen y sonido; sus representaciones y simulaciones de la realidad (virtual, aumentada o expandida, simuladores, hologramas, geomática, etc.) son infinitamente superiores al libro y el mural; su variedad y combinatoriedad permiten la individualización del aprendizaje. El problema es, sencillamente, encontrar la mejor disposición para cada tipo de aprendizaje y cada aprendiz.

Una parte de esta búsqueda corresponde al propio aprendiz, pero otra ha de ser aportada por el profesor, lo cual dicta un nuevo papel: el de diseñador de proyectos, situaciones, experiencias y trayectos de aprendizaje. Este es el cambio necesario para el profesorado y su formación: de transmitir el conocimiento a diseñar el aprendizaje. Para ello deberá conservar o desarrollar otras competencias subordinadas, como transmitir conocimiento de manera atractiva, acompañar al aprendiz de forma no invasiva o asumir el cuidado del menor de modo comprensivo, pero el cambio esencial es el otro: de transmisor a diseñador.

Las políticas de recursos humanos

Creo que parte del problema de la educación es que se ha producido una disociación entre las políticas pensadas para la institución y las pensadas para la profesión. Las primeras dependen de las demandas de la población, los cambios en las mayorías políticas, los resultados del sistema...; las segundas lo hacen de las relaciones con el colectivo docente,

el riesgo de conflicto, las estrategias sindicales... Cualquier organización sabe que toda estrategia debe tener detrás una política de personal, de recursos humanos, o como se quiera denominar... menos la institución escolar, donde cada una de éstas va por su lado.

Nosotros (profesores, expertos, administradores, políticos) hablamos más bien de *carrera* profesional o de *estatuto* del profesorado o del funcionariado, lo que ya revela parte del problema. En realidad, es como si dijéramos que no tenemos unos profesores al servicio del sistema educativo, para hacer efectivo, en las mejores condiciones posibles, el derecho a la educación de los alumnos, de la ciudadanía, sino que tenemos unos millones de alumnos al servicio de un sistema de empleo, al servicio del profesorado.

Eso es lo que sucede cuando, en el seno de un servicio público, la demanda de mejores condiciones laborales y contrapartidas salariales se independiza de las condiciones de prestación del servicio, como en gran medida ha sucedido o está sucediendo en los sistemas educativos. Llama la atención que los sindicatos, nacidos para defender a los trabajadores en la industria de propiedad privada, vayan eclipsándose progresivamente de ésta y se concentren hoy en los servicios de la esfera pública. En los servicios públicos los conflictos no dañan al empleador como tal, sino al público que deja de recibir el servicio, y en los de titularidad estatal erosionan el apoyo de los políticos a cargo, por lo cual resultan especialmente tentadores para el empleado y especialmente peligrosos para el empleador, lo que dota a la acción sindical de una elevada eficacia que no

tiene en otros ámbitos. Así, los sindicatos, que en el sector privado —en el sector propiamente capitalista— son un equilibrio imprescindible frente al poder del empresario, que de otro modo sería omnímodo, en el sector público puede que empiecen por corregir un desequilibrio en el mismo sentido —aunque no del mismo orden—, pero acaban fácilmente produciendo el desequilibrio contrario, un funcionariado excesivamente poderoso.

En el caso concreto del sistema educativo a esto se une la facilidad con la que el discurso de la izquierda reformista, centrado desde la segunda postguerra mundial en la expansión de los servicios del Estado del bienestar —la educación entre ellos— se convierte en una retórica inagotable en beneficio de las reivindicaciones de los empleados públicos. ¿Quién va a decir que no a más educación si ésta es para nuestros hijos y la clave del futuro? ¿Quién va a decir que no a mejorar las condiciones y contrapartidas de los profesores si la educación depende ante todo de ellos? ¿Qué profesor no está profundamente convencido de que lo que es bueno para su gremio es bueno para los alumnos, para las familias, para la sociedad y para la humanidad? Pero se trata de un *non sequitur*: se puede pagar más a los profesores sin que mejore su trabajo, se pueden reducir sus horas de docencia sin que mejore su docencia, se puede financiar medios y recursos que nadie va a saber utilizar, etc., etc.

Con esto no quiero decir que los profesores sean *los* responsables de los males del sistema. Quiero simplemente indicar que debemos encontrar el cami-



Diálogo con Mariano Fernández Enguita organizado por Fundación Proantioquia.

no en que las mejoras en la situación del profesorado –para lo cual hay todavía un largo recorrido posible en América Latina– deben ir acompañadas de mejoras verificables en la calidad de su trabajo, en su formación, en su eficacia y eficiencia, en su capacidad de respuesta profesional, etc. Se trata, en definitiva, de que empleadores y empleados, las autoridades y los sindicatos, abandonen cualquier pretensión de obtener más por menos, cada uno desde el punto de vista de sus intereses, para embarcarse en una estrategia cooperativa, un juego *win-win*, de suma positiva, en el que todos ganen (y, con ellos, la sociedad), una estrategia de *más por más*.

Además, es en el trabajo cotidiano donde debe centrarse buena parte del esfuerzo por la formación del profesorado. La vieja idea según la cual el docente tiene una práctica regular en el aula que queda más o menos obsoleta o insuficiente, se le llama a un curso de formación fuera de ella y se le devuelve a ella para reno-

varla, no corresponde a lo que es ni a lo que debe ser el trabajo profesional. Un profesional lee, acude a cursos y talleres, etc., sin duda en mayor medida que otros trabajadores (lo sabemos por todas las estadísticas pertinentes), pero lo que mejor le distingue como tal es la oportunidad y la capacidad de aprender en el proceso de trabajo mismo, que van indisolublemente ligadas al hecho de que este trabajo responde a un objeto y un contexto inciertos, requiere un fundamento cualificado y es un proceso reflexivo y decisorio. La responsabilidad de la normativa y las administraciones públicas es crear las condiciones necesarias para que esto suceda con éxito, lo cual implica ciertas condiciones materiales en los centros (equipamiento, conectividad, permanencia fuera de las horas de docencia) así como ciertas iniciativas sociales (procesos eficaces de iniciación o inducción, codocencia o equipos de trabajo en aulas acumuladas o compartidas, facilidades para la integración en redes profesionales).

La institución como microcosmos social

La escuela es la primera institución para el niño fuera de la familia. Esto puede sonar redundante en el español de Colombia, que llama normalmente *instituciones* a lo que en España llamamos *centros* (aunque también, de manera extensiva podríamos llamarlos *instituciones*, como aquí podrían llamarlos *centros*). La propia familia, tal como la conocemos, es también una *institución*, o sea, una construcción social, bien distinta del hecho meramente natural de la reproducción biológica. Pero lo importante es que la familia, como la red de parentesco o la comunidad vecinal inmediata son, en lenguaje algo más preciso, *grupos primarios* de los que se forma parte, con mejor o peor suerte, desde el nacimiento, mientras que las escuelas, como las empresas, los barrios más amplios o de destino, las iglesias, los partidos, los clubs, etc. son *grupos secundarios*, a los que se acude o se es enviado después con alguna finalidad más precisa. Es una distinción clásica ya en la sociología: asociación vs. comunidad, *Gesellschaft* vs. *Gemeinschaft* (comunidad vs. sociedad) en los términos de Tönnies.

Aquí y ahora utilizo el término *institución* como sinónimo, o casi, de *asociación* o de *grupo secundario*. Cuando el niño va a la escuela entra por primera vez plenamente en un grupo secundario y, a la vez, en una anticipación de lo que le espera en la sociedad. Además, como hemos hecho de la escolarización un derecho y, nunca se olvide, una obligación, se trata de una *institución* en el sentido más fuerte del término: una organización que *institucionaliza* al niño, que

lo *interna*, aunque sea *a tiempo parcial*, la última institución basada en el reclutamiento obligatorio en los países que han suprimido el servicio militar mandatorio (el cual, por lo demás, nunca fue universal: no para las mujeres y ni siquiera para los varones), que cada vez son más.

Además, es también la primera institución con la que entran en contacto en el lugar de destino muchos adultos. Me refiero particularmente a los inmigrantes económicos, los refugiados políticos y los desplazados por los conflictos bélicos o cualquier otra forma de violencia, que a menudo pasan por situaciones de ilegalidad o irregularidad administrativa pero difícilmente van a dejar de escolarizar a sus hijos, bien sea por propia voluntad o porque la escolarización se brinda ya como un derecho no sólo ciudadano sino humano, es decir, no subordinado siquiera a la condición de ciudadano. Incluso en condiciones irregulares, las políticas de animación cultural, servicios sociales, revitalización urbana, etc., con frecuencia, pasan por las instituciones escolares o aprovechan sus instalaciones y equipamiento, llegando a través de ellas a los adultos con o sin hijos escolarizados o, al menos, intentándolo.

En tales circunstancias resulta esencial que las instituciones educativas sean ejemplos de convivencia y ciudadanía, lo cual requiere actuar en distintos planos. Uno, el más obvio, es la convivencia cotidiana y la experiencia de participación democrática en su interior. Esto requiere un esfuerzo importante por que los alumnos se sientan respetados y respeten a los demás, por educar en la diver-

sidad y la tolerancia, por arbitrar procedimientos de resolución de conflictos y por introducir mecanismos progresivos de participación y decisión colectivas, de acuerdo con la edad, y creo que Colombia cuenta ya con experiencias más que interesantes en este ámbito, como la red *Escuela Nueva*.

El segundo, quizá no tan obvio, pero no menos necesario, es obtener el respeto de la comunidad y del entorno hacia la institución escolar, su profesión y su público. Comunidades y barrios están a menudo divididos social y territorialmente por fronteras invisibles para los extraños, y en particular para las instituciones, sobre todo en situaciones de extrema pobreza, de actividades económicas ilegales o de conflicto violento pasado, presente o futuro. Pero la escuela no sólo no puede subdividirse hasta el infinito de acuerdo con estas líneas de fractura de la comunidad, sino que no debe hacerlo. Debe, por el contrario, reunir al alumnado sin distinción. Ahora bien, trabajar por la convivencia no implica negar ni ignorar los conflictos sino todo lo contrario, pues requiere una negociación permanente con las comunidades divididas o enfrentadas y sus líderes. La experiencia de numerosos contextos, sean posbélicos, de conflicto interétnico u otros ha mostrado una y otra vez que los adultos son capaces de

suspender sus hostilidades cuando éstas afectan a los menores propios y ajenos y que la educación puede sembrar, por tanto, una semilla de convivencia.

El tercero es que cada escuela debe representar la diversidad social y cultural de la sociedad a la que sirve. Es cierto que la población se distribuye desigualmente por el territorio por motivos económicos, sociales, culturales e históricos, lo que se traduce en segregación residencial, incomunicación o incluso invisibilidad recíproca. Por otra parte, la proximidad y la integración local son en sí mismas activos de la educación, por lo que resulta impensable redistribuir al alumnado por el territorio (al estilo del fracasado *busing* norteamericano, cuyo efecto último fue contribuir a la segregación residencial). Pero cualquier escuela, o casi, es lo bastante grande para, sin pretender representar cuantitativamente la desigualdad social, sí hacerlo cualitativamente, siempre y cuando se arbitre una política de reclutamiento o asignación inteligente y decidida. Las sociedades iberoamericanas son hoy fuertemente desiguales, pero la constitución de una ciudadanía cohesionada y activa requiere evitar que unas escuelas se conviertan en burbujas para los privilegiados y otras en guetos para los marginados. La cohesión social no se aprende en los libros sino en la experiencia.

Política educativa para la inclusión social en Colombia

Xavier Bonal



Conferencia de Xavier Bonal en el Auditorio Plaza de la Libertad.

Introducción

Este texto recoge reflexiones derivadas de una intensiva visita a la ciudad de Medellín en agosto de 2018. Mi visita tuvo lugar en el marco del proyecto de cooperación *Estrategias innovadoras en la formación de docentes* impulsado y coordinado por la Fundación Kreanta de Barcelona y en estrecha colaboración con la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Medellín. Los objetivos del proyecto general se detallan en la introducción de este libro. En la misión que me correspondió, el objetivo se centró en conocer de cerca las estrategias de inclusión educativa que se están desarrollando en la ciudad, analizar el diseño y eficacia de las políticas educativas

para la inclusión y apoyar mediante reuniones, seminarios y conferencias estratégicas dirigidas a mejorar la inclusión educativa en Medellín.

La magnitud de la tarea era notable, especialmente en una sociedad que sigue inmersa en problemáticas enormes relacionadas con el proceso de paz, la búsqueda de las mejores estrategias de reconciliación y la construcción de una sociedad cohesionada. Nada de ello sencillo después de que el plebiscito por los acuerdos de paz de octubre de 2016 arrojase un resultado negativo y sobre todo, en un contexto social en el que los desplazamientos internos, la pobreza y la marginalidad siguen visibles y presentes en la ciudad.

En todo caso, el desarrollo de una estrategia comprensiva de inclusión educativa es una muy buena noticia. Medellín es una ciudad de fuertes contrastes. El desarrollo tecnológico avanzado se abre paso de forma acelerada en un contexto urbano en el que, pese a las actuaciones de los diferentes gobiernos municipales, permanece un cierto nivel de analfabetismo. La movilidad de la población se resuelve con inversiones que son referencia mundial mientras que la población desplazada sigue llegando y llenando los cerros de la ciudad. Las nuevas construcciones de edificios inteligentes se elevan muy cerca de viviendas precarias de autoconstrucción. Estas tensiones y paradojas convierten al entorno urbano en un espacio tan vital como crudo. La ciudad respira cambio por todos sus poros. Los barrios se mueven y cambian, la gente ocupa las calles, la apuesta por la cultura está en cada esquina.

Breve retrato de la educación en Medellín

Como no podía ser de otro modo, las mismas tensiones alcanzan a la educación. La ciudad ha apostado fuertemente por la educación en los últimos años. Ha conseguido aumentar la tasa de escolarización a distintos niveles, para lo que no ha escatimado recursos. Según datos recientes, en los últimos diez años se han destinado a la educación más de un billón de pesos anuales, lo que sitúa la inversión educativa en el 30% del gasto público municipal¹. Sorprendentemente, estos datos contrastan con una reducción de la cobertura de los niveles de transición

(paso de la preescolar a la básica), educación básica y educación básica secundaria entre los años 2008 y 2016. Solamente la educación media aumentó su cobertura, hasta alcanzar una todavía limitada tasa de escolarización a los 15 y 16 años (57%). La transformación más significativa se ha producido sin duda en el terreno de la educación infantil mediante el impulso al programa Buen Comienzo, de escolarización de 0 a 5 años a través de distintas modalidades de atención a la primera infancia. Este programa desarrollado a partir de 2008 ha facilitado la escolarización de la infancia en peor situación social (categorías SISBEN² 1 y 2), y llegó a alcanzar en 2012 una tasa de escolarización del 83% a los 3 y 4 años. A pesar de un ligero retroceso en la escolarización en los últimos años, la construcción de establecimientos y la mejora del acceso a la educación pre-obligatoria es una de las mejores noticias de la política educativa de la ciudad y ha facilitado el acceso a servicios de salud, nutrición y educación a buena parte de la población más vulnerables.

La inversión educativa, sin embargo, no ha conseguido modificar algunos déficits crónicos del sistema. Los niveles de deserción escolar, a pesar de haberse reducido, permanecen elevados³. Las

2 El Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales (SISBEN) es una herramienta diseñada para obtener información socioeconómica de grupos específicos en todos los departamentos, distritos y municipios del país. El SISBEN es una información básica para focalizar el gasto público en los grupos de población más pobres y vulnerables.

3 Durante el mandato municipal 2016-2019, se ha desarrollado el programa En el colegio contamos con vos, que viene contribuyendo al mejoramiento de estos indicadores, aunque no sea posible contrastarlo estadísticamente, por el momento.

1 Véase <https://www.medellincomovamos.org/educacion-cultura-y-recreacion/>

últimas cifras oficiales lo sitúan en un 3,5% del total de la matrícula en educación obligatoria (contabilizando desde los años de transición a la educación básica hasta la enseñanza media, esto es de los 6 a los 16 años), siendo especialmente elevada en el nivel de básica secundaria⁴. Las inversiones en transporte y alimentación de los últimos años han facilitado la permanencia escolar, especialmente en las comunas más desfavorecidas. Sin embargo, en algunas comunas –como la 13– la deserción y la inasistencia escolar han aumentado como consecuencia de la inseguridad y la violencia.

Las tasas de repetición se sitúan en los últimos años cercanas al 6% en la escolaridad obligatoria. Asimismo, por lo que respecta a la extraedad –un problema especialmente relevante en Colombia asociado a la participación de menores en el conflicto– ésta se situó cercana al 6%, si bien en básica secundaria alcanzó cifras cercanas al 10% en los últimos años. Los resultados educativos, medidos a partir de las pruebas SABER realizadas a nivel nacional en 5° y 9° grados, presentan en el caso de Medellín una evolución positiva en los últimos años, si bien permanecen desigualdades importantes en función del SISBEN de los estudiantes.

Las estadísticas educativas, en definitiva, nos describen una tendencia hacia la mejora de algunos indicadores, si bien es evidente que permanecen retos enormes de inclusión educativa y social en un entorno urbano donde la persistencia

del conflicto, la constante incorporación de población desplazada, la pobreza y la exclusión dificultan significativamente la integración educativa y social. A ello hay que añadir la reciente llegada de inmigración venezolana, que sin duda va a añadir un nuevo reto a la política educativa de la ciudad en los próximos años.

El programa “La inclusión es con Vos”

En 2016 la Alcaldía de Medellín lanzó el programa “La Inclusión es con vos” como estrategia para garantizar el derecho a una educación inclusiva. En palabras del propio programa, esta estrategia busca asegurar “el servicio educativo a todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje, promoción, convivencia y participación, obteniendo como resultado la formación integral”.

El desarrollo del programa se estructura en diez ejes de intervención, como se recogen en la figura 1. Como puede apreciarse, la estrategia cubre necesidades educativas muy diversas de grupos poblacionales que presentan situaciones de vulnerabilidad derivadas de circunstancias sociales o personales. Cabe destacar la relevancia de categorías directa o indirectamente relacionadas con el conflicto, como son las estrategias de reintegración a la vida civil, la atención a personas con necesidad de protección internacional o las situaciones de extraedad (especialmente condicionadas por la participación de menores en edad de escolarización en el conflicto). Más allá de algunas expre-

⁴ Véase <https://medellin.edu.co/escuelaentornoprotector/documentos-eep/54-boletin-06-desercion-2016/file>

siones que llaman la atención por su posible sesgo interpretativo (como son la “Etnoeducación” o la atención a “Menores infractores”), cabe destacar las virtudes de su ambición y su concreción. La identificación de colectivos específicos susceptibles de recibir atención específica por parte de la administración evita diluir la acción política en el término genérico de “necesidades educativas”. De este modo, cada colectivo requiere de medidas y programas específicos al que la administración educativa se compromete a darle respuesta.

Para cada uno de los ejes incluidos en la figura 1 se desarrolla una estrategia específica de intervención, suficientemente flexible para responder a las necesidades de cada colectivo. Así, por ejemplo, la atención a las personas en “Condición de calle” se articula estrechamente junto con la Secretaría

de Inclusión Social y Familia. Esta secretaría es la encargada de atender a las personas en situación de calle e incorporarlas con su consentimiento a un programa de reintegración social que cuenta con atención prioritaria a su salud, pero se complementa con experiencias laborales y de socialización en granjas productivas y más recientemente con un programa educativo de formación en enseñanza básica.

El modelo de atención a las personas con discapacidad ha dado respuesta a necesidades de más de 12.000 estudiantes de la ciudad, mediante Unidades de Atención Integral, Aulas de Apoyo, Educación Virtual Asistida o apoyo pedagógico a estudiantes sordos. Las situaciones de extraedad se atienden mediante el modelo flexible “Caminar en secundaria”, que permite realizar adaptaciones curriculares a estudiantes

Figura 1. Ejes de intervención de la estrategia *La inclusión es con Vos*



en situación de extraedad en centros educativos específicos para ellos. La estrategia desarrolla asimismo mecanismos de refuerzo y apoyo educativo para menores del sistema de responsabilidad penal, menores en situaciones de larga enfermedad o menores víctimas de situaciones de violencia familiar. En el ámbito de la denominada “Etnoeducación”, la política educativa municipal desarrolla estrategias de asesoría y asistencia técnica a las escuelas, identifica establecimientos educativos con estrategias de atención a grupos poblacionales desde un enfoque diferencial, desarrolla estrategias de formación permanente del profesorado y desarrolla aulas etnoeducativas con lengua nativa.

Más allá de los números de la estrategia, que pueden consultarse en la página web de la Secretaría de la Educación, cabe destacar dos particularidades del modelo de intervención que ha desarrollado el programa. Por una parte, la existencia de los denominados *Nodos de Inclusión* como espacios de colaboración con entidades del sector público y privado para responder a las necesidades de inclusión desde una perspectiva multisectorial (Trabajo y desarrollo humano, Salud, Participación, Asociaciones, Cultura y deporte, Familia, Investigación y desarrollo, Oferta Institucional) y para descentralizar la intervención prioritaria en determinadas zonas especialmente desfavorecidas. La estrategia intenta de este modo superar las limitaciones de las intervenciones sectoriales y flexibilizar la intervención en función de las necesidades específicas de las distintas zonas de la ciudad.

La segunda especificidad de Medellín es la del intenso partenariado que se establece con entidades privadas. La elevada presencia institucional de las Cajas de Compensación como entidades prestadoras de servicios y otros operadores en el terreno de los servicios de atención a las personas, convierte casi en “obligada” la colaboración entre sector público y privado. Lógicamente, este modelo tiene sus virtudes y sus defectos, si bien no hay duda de que ha permitido la articulación de una estrategia de mayor alcance de la que hubiese podido realizarse mediante la gestión directa.

Luces y sombras de la inclusión educativa en Medellín

El modelo de inclusión educativa desarrollado a través de la estrategia *La inclusión es con vos* supone sin duda un paso adelante en la construcción de un modelo educativo no excluyente y que dé respuesta a todas las necesidades de su alumnado. Supone además un modelo de intervención coherente con el objetivo de desarrollar una estrategia educativa en un entorno de postconflicto, de paz y reconciliación. Dicho de otro modo, la construcción de un proceso de paz no se puede desarrollar en un entorno de modelo educativo excluyente que no proporcione oportunidades de realización personal y social, especialmente a las numerosas víctimas del conflicto. La construcción de la paz requiere cohesión social y confianza institucional, y no hay duda de que para ello la educación juega un papel fundamental.

La ambición y los recursos destinados a la estrategia están fuera de discusión.

La apuesta de la política educativa municipal por favorecer la educación temprana, por otra parte, a través del programa *Buen Comienzo*, convierten a Medellín en una ciudad que claramente apuesta por la educación como eje clave para la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Sin embargo, el programa no está exento de algunas sombras que deben invitar a la reflexión respecto a los aspectos del diseño de la estrategia que son potencialmente mejorables, así como algunas omisiones especialmente importantes. Las reflexiones que se incluyen a continuación analizan algunas contradicciones latentes de la estrategia. En concreto pondremos especial atención a cuatro aspectos de esta que pueden considerarse clave para relanzar las políticas de inclusión educativas en la ciudad: la inclusión “por exclusión”, la deserción escolar, la relación entre planificación educativa y la inclusión y la formación de los docentes.

¿Inclusión por exclusión?

En las estrategias impulsadas por la Alcaldía de Medellín se han procurado desarrollar sistemas especializados de atención a la diversidad de necesidades educativas. Como hemos señalado, los diez ejes de la estrategia identifican a los colectivos más vulnerables y susceptibles de recibir medidas de atención específica. La especialización de recursos y profesionales permite dar respuestas adaptadas y especializadas a cada colectivo. Sin embargo, los principios de inclusión educativa deberían asegurar –en la medida de lo posible– los mecanismos que posibiliten la integración de los colectivos atendidos en los circuitos de escolarización habituales.

La opción por la que ha optado la Secretaría de Educación es la de maximizar la especialización en la atención. Las virtudes que tiene este tipo de aproximación pueden convertirse en una limitación cuando el objetivo último de la inclusión educativa, como su propio nombre indica, es incluir y no excluir (por más adecuada y especializada que sea esa “exclusión”). La tensión entre inclusión y exclusión se visibiliza en los sistemas de atención a las personas en condición de calle, por ejemplo, que reciben escolarización en días y espacios propios organizados desde la Secretaría de Inclusión Social y Familia (e incluso no se prevé que compartan actos de graduación escolar con otros colectivos). Lo es asimismo en la atención a los menores tutelados por la administración, que reciben alojamiento y escolarización todos juntos en las mismas instituciones.

Este modelo ha consolidado algunas instituciones educativas como “instituciones de referencia” de inclusión educativa, porque cuentan con personal especializado y recursos para atender a distintos colectivos “diferentes”. El trabajo ejemplar que realizan estas instituciones, como la Héctor Abad Gómez, no debe hacer perder de vista que consolida un modelo de más especialización que inclusión.

Esta apuesta pueda acabar por segregar las distintas necesidades educativas en espacios e instituciones singulares, y dificultar así la pretendida inclusión. La situación alcanza incluso al terreno de la denominada “etnoeducación”. Sea por necesidades lingüísticas o de currículum especializado, la concentración del alumnado indígena en determinadas



Reuniones y visitas a las Instituciones Educativas, Ciudadela Don Bosco, Presbítero Jose Bernal Londoño y Héctor Abad Gómez.

escuelas no facilitará precisamente su integración escolar y social. Del mismo modo, la especialización no permite que la mayor parte de instituciones educativas desarrolle la sensibilidad y las competencias necesarias para dar respuesta a todo tipo de alumnado. La inclusión es con vos debería interpelar directamente a todas las escuelas, para construir modelos educativos efectivamente inclusivos y en las que el alumnado “ordinario” interactúe y aprenda de las vivencias y situaciones del alumnado con necesidades educativas (o “extraordinario” si se quiere). La inclusión educativa no es pues solamente dar respuestas eficaces a los más necesitados, sino también trabajar por alterar las actitudes y la cultura de los supuestamente ya incluidos, para asegurar su innegable voluntad de inclusión. A lo largo de mi estancia pude observar cómo no siempre el profesorado cuenta con esa disposición. Sin

duda sus duras condiciones laborales y el entorno social en el que deben desarrollar su tarea explica buena parte de sus actitudes y disposiciones, a menudo especialmente críticas hacia la desatención familiar en los entornos más vulnerables. La estrategia de inclusión educativa debe enfrentar este difícil reto, como señalamos más adelante.

La persistencia del abandono educativo⁵

Uno de los problemas más acuciantes de la educación en Colombia es el del abandono educativo prematuro. A pesar de que las cifras oficiales identifican un porcentaje relativamente bajo de

5 Como se ha indicado anteriormente, los programas desarrollados a lo largo de los últimos años han contribuido a reducir el abandono educativo. Hay que hacer notar, sin embargo, que el reflejo estadístico consolidado de todos esos programas está por contrastarse en una reducción efectiva del abandono escolar, dado que se trata de procesos que tienen resultados a medio y largo plazo.

deserción escolar en la educación obligatoria, lo cierto es que si midiéramos el abandono teniendo en cuenta el alumnado que no alcanza la educación media o que no se gradúa obtendríamos cifras muy superiores. Dicho de otro modo, si calculásemos el abandono educativo al “estilo europeo”⁶ obtendríamos cifras cercanas al 40 % del alumnado.

Son muchos los factores que explican este elevado nivel de abandono educativo. La cooptación de menores para la lucha armada, las situaciones de violencia y el miedo asociado a las mismas en algunas comunas, las necesidades de trabajo infantil o de incorporación al mercado de trabajo en el caso de los jóvenes, el consumo de drogas o los desplazamientos forzados son aspectos que se unen a las tradicionales barreras económicas o de aprendizaje que explican la deserción escolar. Los niveles de deserción escolar constituyen un lastre económico y social para cualquier sociedad, pero este lastre puede ser mayor en un país como Colombia, necesitado de proveer oportunidades de futuro a los jóvenes que debe poder construir la sociedad del futuro en un contexto de paz y reconciliación. El coste económico del fracaso escolar es enorme a medio y largo plazo, tanto desde un punto de vista directo como indirecto, y lo mismo ocurre con el coste social desde el punto de vista de la merma de oportunidades de inserción social y laboral, de desarrollo económico nacional y de cohesión social.

6 La UE estableció el indicador de abandono educativa prematuro como el porcentaje de población de 18 a 24 años con una titulación máxima de educación secundaria obligatoria y sin seguir ningún tipo de educación postobligatoria.

A pesar de que el programa *La inclusión es con vos* cuenta con la atención educativa a las situaciones de extraedad, llama la atención que el programa de inclusión educativa no incorpore un eje estratégico de lucha contra la deserción y el abandono educativo prematuro. Si bien la Secretaría Municipal de Educación ha recurrido a acciones de refuerzo de la asistencia escolar (incluso mediante la participación directa del Secretario de Educación y el propio Alcalde en acciones de acompañamiento a la escuela de los niños en niñas en comunas marcadas por la violencia) no se ha desarrollado una línea de actuación prioritaria en este ámbito, que de forma sistemática desarrolle mecanismos para cubrir el coste de oportunidad de la escolarización —mediante transferencias de renta condicionadas a la asistencia escolar, por ejemplo—, para reforzar medidas de persuasión y acompañamiento escolar a la infancia y la juventud más vulnerable o para facilitar el acceso a itinerarios educativos diversificados que faciliten la recuperación de alumnado que ha abandonado el sistema y que probablemente necesita estrategias de formación distintas a las de la educación reglada. Sin un plan de medidas específicas en este terreno, y sólo mediante algunas intervenciones puntuales, va a ser difícil recuperar a muchos jóvenes que hoy por hoy han abandonado el sistema y no muestran signos de retorno. Dicho plan debería por supuesto incluir medidas específicas para apoyar la reinserción educativa de las chicas. El abandono educativo motivado por embarazo adolescente explica

en buena medida, que a diferencia de muchos países, la deserción escolar sea superior en las chicas que en los chicos. Un plan de medidas de prevención en este ámbito y de recuperación escolar debería lógicamente articularse en coordinación con otras Secretarías, como las de Inclusión Social y Familia o la de Salud.

¿Incluir desde la segregación?

Un tercer elemento mejorable en la estrategia de inclusión educativa de Medellín tiene que ver con las dificultades de conseguir los objetivos de integración social y educativa en un contexto de fuerte segregación urbana y escolar. Como en otras ciudades colombianas, la segregación residencial en Medellín es muy elevada. Los desplazamientos forzados, la autoconstrucción, la auto-segregación en condominios bienestantes y el desigual precio de la vivienda convierten el entorno urbano en un espacio fragmentado y polarizado. El acceso a la vivienda afecta a las posibilidades de integración físico/espacial de la población, a pesar de las innegables mejoras en los sistemas de movilidad entre los corregimientos o barrios más pobres y el centro de la ciudad. La morfología de la ciudad, ubicada en el extenso Valle de Aburrá, sólo ha permitido el crecimiento urbano hacia las laderas de las montañas y más allá, aspecto que ha contribuido sin duda al aislamiento de determinados territorios.

La falta de vivienda o los procesos de gentrificación en determinados barrios facilitados por unas regulaciones muy laxas con el sector privado que han favo-

recido la expansión de la construcción de vivienda costosa en los mejores barrios, la inversión en infraestructura estatal dirigida a atraer capital privado, son sin duda elementos que han contribuido a la polarización urbana. A pesar de avances en la construcción de vivienda de protección social en los barrios periféricos, la segregación urbana y residencial en la ciudad es un hecho.

Esta elevada segregación urbana va inevitablemente acompañada de la segregación escolar. Las escuelas escolarizan al alumnado residente en la zona y por lo tanto se reproduce la segregación residencial en el entorno escolar. Si bien en las escuelas de mayor tamaño, las necesidades de escolarización abren el abanico de población procedente de varios barrios y comunas, por lo general existe una elevada correlación entre segregación urbana y escolar, explicada también por la movilidad educativa de la población con mayor nivel de renta, que cuenta con mayores posibilidades de desplazamiento y un mayor acceso a la escuela privada.

La correspondencia entre segregación residencial y segregación escolar puede considerarse relativamente inevitable en una ciudad como Medellín. En un contexto de múltiples urgencias y prioridades de escolarización quizá pueda considerarse secundario intentar desarrollar políticas para reducir la segregación escolar.

Pero debe tenerse en cuenta que las dificultades para la inclusión educativa son inevitablemente mayores en un entorno de segregación escolar. Los distintos contextos de aprendizaje, la concentración de la pobreza y las necesidades educati-



Reunión con los directores de las Escuelas de Música de Medellín en la Escuela de Música de Villahermosa. Reunión con el rector de la Universidad EAFIT (Juan Luis Mejía) y seminario en la Escuela del Maestro.

vas, ponen en cuestión la posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas y la posibilidad de incluir a los colectivos más desfavorecidos en una educación de calidad.

El buen trabajo que se desarrolla desde el área de Planeamiento educativo, respondiendo a numerosos retos de escolarización, asignación del profesorado y planificación de plazas, no debería excluir la necesidad de desarrollar medidas que a medio plazo puedan favorecer la reducción de la segregación escolar. No toda la segregación escolar es dependiente de la segregación urbana, y los márgenes de actuación de la política educativa y de movilidad deberían articularse para favorecer la elevada concentración del alumnado.

La ley educativa colombiana abolió, desde 1994, “el proceso de admisión excluyente”, quizás por ello, Medellín no ha desarrollado un sistema de admi-

sión de alumnos que permita ordenar asignaciones teniendo en cuenta el diverso origen social de los estudiantes⁷.

Curiosamente, en una ciudad y un país *sisbenizados*, donde la evaluación de la situación social de los individuos es una información básica para el desarrollo de varias políticas sociales, no se incorpora una política específica de admisión de alumnos que tenga en cuenta su situación

7 Hay que hacer constar la existencia de un sistema de matrícula que se tiene establecido a escala nacional (SIMAT), en el cual se hace una caracterización socioeconómica, étnica, de condiciones para la inclusión educativa, entre otros elementos, que posibilitan la georreferenciación de la población estudiantil. Ahora bien, el SIMAT no es un sistema incluyente porque su única finalidad es disponer de un sistema integrado de matrícula que permite organizar y controlar el proceso de matriculación en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones, con la finalidad de facilitar, entre otras, la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por Institución y el traslado a otra Institución.

socioeconómica. El acceso a la plaza escolar funciona exclusivamente a través del “orden de llegada” y cada director/a de institución educativa remite a la Secretaría el volumen de alumnos aceptados y escolarizados. Ni que decir tiene que este sistema permite el desarrollo de prácticas de exclusión. Diversos interlocutores aseguran que son muchos los centros escolares que discriminan al alumnado en función de su condición social o sus condiciones de aprendizaje. La inexistencia de suficientes mecanismos de supervisión del acceso facilita que la segregación escolar se acentúe más allá de la segregación residencial: las escuelas con mayor demanda están en condiciones de elegir a su alumnado y excluir al alumnado más desfavorecido.

Este *cream skimming* puede y debe ser combatido mediante una acción más decidida por parte de la Secretaría. El desarrollo de mecanismos de admisión más objetivables (con posibles cuotas en función del SISBEN del alumnado) y el despliegue de mecanismos efectivos de control de las direcciones escolares deberían ser ejes clave de una estrategia de inclusión educativa. Sólo de este modo será posible avanzar progresivamente hacia una educación en condiciones de igualdad, necesaria para la cohesión social y la confianza de los individuos en las instituciones.

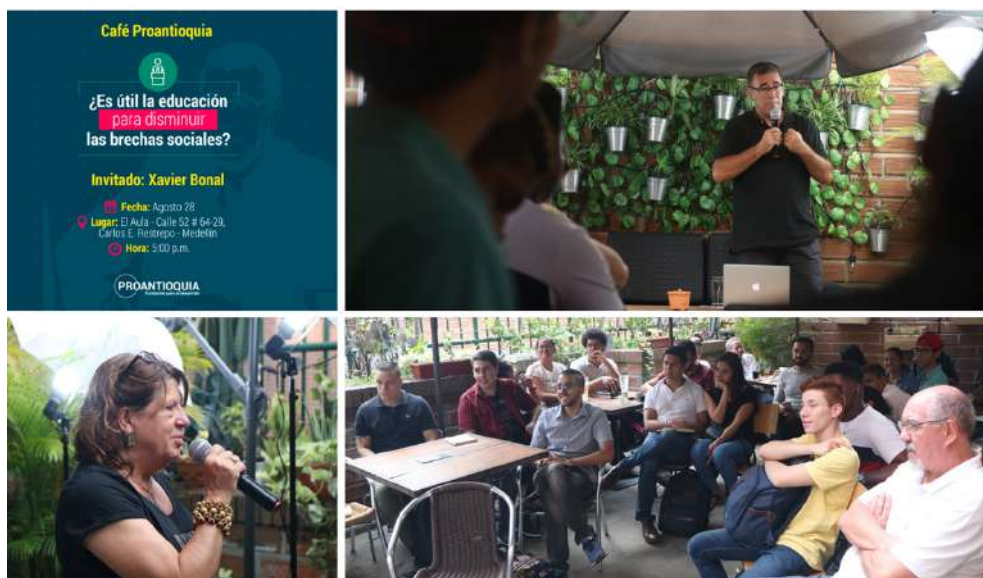
La formación del profesorado

Finalmente, una estrategia de inclusión educativa debe tener como eje fundamental la formación del profesorado en este terreno. La Secretaría de Educación está apostando claramente por atender las necesidades formativas, profesiona-

les e incluso personales del profesorado. La labor de MOVA, espacio creado por la Secretaría de Medellín para la formación y el desarrollo docente, es fundamental para la mejora tanto de la formación inicial como permanente del profesorado. La construcción de un nuevo espacio operativo a partir de octubre de 2018 consolida la apuesta por dar protagonismo a la labor docente, a su formación y capacidad de innovación.

La estrategia de inclusión educativa parece hasta el momento disociada de este impulso innovador y creativo que se desarrolla en el marco de MOVA. Si bien el desarrollo de los ejes de inclusión educativa requiere de profesionales especializados y la Secretaría de Educación responde eficazmente a esas necesidades, se echa de menos una mayor interrelación entre la intervención en el marco del programa de educación inclusiva y la formación permanente del profesorado. No parece haberse desarrollado hasta la fecha un plan de formación integral del profesorado en el terreno de la educación inclusiva. Es probable que el desarrollo de un modelo de atención especializada como el que caracteriza al programa *La educación es con vos* no invite a plantear la necesidad de desarrollar estrategias de formación en educación inclusiva para todo el profesorado.

Sin embargo, se trata de una necesidad tan innegable como imperante. El déficit de formación del profesorado en educación inclusiva repercute en el desarrollo de actitudes de exclusión y estigmatización de algunos colectivos, tanto de los estudiantes como de sus familias. Es necesario asegurar los mecanismos formativos que faciliten la formación



Diálogo con Xavier Bonal organizado por Fundación Proantioquia, presentado por Roser Bertran Coppini, directora de la Cátedra Medellín-Barcelona.

teórica y práctica del profesorado en un país que necesita ser especialmente inclusivo para superar las numerosas heridas del pasado. Una de las líneas de acción de MOVA es la de la “Formación situada”, entendida esta como el acceso al conocimiento que requiere cada contexto educativo. Es este el espacio en el que habrá que desarrollar una estrategia de formación integral del profesorado en la inclusión educativa. No sólo desde los saberes y las competencias, sino también desde las actitudes y las disposiciones.

Construir justicia educativa desde la inclusión

El convencimiento que la Alcaldía de Medellín ha demostrado para hacer de la educación una de las principales prioridades de acción política es innegable. Los mismos datos de inversión educativa lo corroboran, pero más allá del

gasto el esfuerzo programático es visible y plausible. El trajín de la vida cotidiana de la Secretaría nos muestra un espacio en el que nadie está parado, en el que la actividad de reuniones, visitas y salidas al territorio para acceder y conocer las necesidades de todos los actores es constante e intensa. El programa de inclusión educativa constituye una de las apuestas más decididas de la Secretaría para construir una educación que “no deje a nadie atrás”, que atienda a las necesidades de todos los colectivos y les asegure la mejor calidad educativa posible.

La buena línea iniciada en 2016 abre una vía que esperamos que no tenga vuelta atrás. La ambición del programa *La inclusión es con vos* es en sí misma generadora de mecanismos que permiten identificar qué más hay que hacer para asegurar una educación para todos y todas, una educación justa. En términos de

Nancy Fraser, la inclusión educativa nos muestra la apuesta no sólo por la redistribución sino también por el reconocimiento. La justicia educativa y la equidad sólo pueden conseguirse desde una política educativa que no sólo asegure el acceso en condiciones de igualdad al servicio y compense las desigualdades, sino que también sea capaz de reconocer las diferencias personales y sociales. Estas diferencias definen condiciones de vida e identidades distintas que requieren ser comprendidas, atendidas e incorporadas a la vida escolar y social.

El reto que tiene por delante la estrategia de educación inclusiva de

Medellín es el de consolidar y hacer compatibles la redistribución y el reconocimiento. Construir un programa capaz de responder y atender a todas las diferencias sin que ello merme las posibilidades de desarrollo personal y social de todos los individuos. Este texto ha valorado las virtudes del camino iniciado y ha señalado qué aspectos pueden ayudar a mejorar un programa tan ambicioso como esperanzador. No cabe duda que la profesionalidad y la ética de quienes lideran la Secretaría de Educación y todos sus profesionales consolidará una educación justa e inclusiva en la ciudad.

Paz y reconciliación en la educación

Oscar Azmitia



Cátedra académica Internacional

PAZ Y RECONCILIACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Doctor Óscar Azmitia
(Guatemala)

- Doctor en pedagogía, orientado y especializado en educación rural, currículo, reforma educativa, educación intercultural y nuevos paradigmas educativos.
- Se presentarán ideas para abordar la paz y la reconciliación desde una nueva propuesta educativa, la cual se inscribe en el horizonte de la educación como encuentro, se presentará así mismo algunos enfoques y líneas de acción.

Fecha: miércoles 24 de octubre
Lugar: Auditorio Centro de Innovación de Maestro-Mova
Hora: 4:00 p. m.

Entrada libre

Móviles: Mesa Centro de Innovación del Maestro Secretaría de Educación movamc@medellin.gov.co www.medellin.gov.co

Apoyan: **CÁTEDRA MEDALLÍN BARCELONA** fundación kreanta **Ajuntament de Barcelona** **Alcalde de Medellín Cuenta con vos**



Conferencia de Oscar Azmitia en el Auditorio del Centro de Innovación del Maestro– MOVA.

1. Agradecimiento

Agradezco a Fundación Kreanta por darme la oportunidad de apoyarles en el trabajo que realizan de formación y asistencia técnica a la Secretaría de Educación de Medellín. He quedado gratamente impresionado por el compromiso, de la Fundación, por proponer

modelos nuevos e innovadores para que la educación –con calidad y pertinencia– sea una realidad en esta ciudad; ciudad que tiene un plan muy interesante en materia educativa. La calidad humana y el compromiso del equipo de Kreanta ayudan al logro de los objetivos a conseguir.

Las experiencias llevadas a cabo durante los días del 22 al 26 de octubre de 2018 me llenaron de satisfacción y motivaron mi compromiso por una educación relevante y significativa para nuestros pueblos latinoamericanos. Pude compartir lo que sé y lo que creo y, a la vez, aprendí muchísimo. El compromiso de tantos educadores y educadoras por la paz y la dignidad me animan a seguir en esta tarea.

Mi participación se inscribe en el marco del apoyo de la Fundación Kreanta y la Cátedra Medellín-Barcelona a la Secretaría de Educación de Medellín, específicamente, en el programa “Estrategias innovadoras para la formación de docentes en el marco del posacuerdo de paz”. El objetivo principal del programa es “acompañar, aportar experiencia y transferir saberes para el fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación de Medellín, y ampliar las capacidades del personal docente y de gestión educativa en el ámbito de las políticas públicas de educación a través del desarrollo de MOVA-Centro de Innovación del Maestro, para mejorar la educación en el marco de una escuela multicultural y plurilingüe, en condiciones de igualdad de género, prevención de conflictos violentos y construcción de una cultura de paz en el proceso actual de postacuerdo.”

2. El Centro de Innovación del Maestro de Medellín

El Centro de Innovación del Maestro de Medellín es una iniciativa muy atrayente y con un gran potencial para la formación del maestro y para promover la innovación educativa. Posee unas instalaciones envidiables para tal fin. El éxi-

to del Centro de Innovación pasa por potenciar la pasión de las personas que lo animan y por promover procesos de formación con seguimiento e incluso con reconocimiento oficial. La formación sin seguimiento es una trampa que sólo sirve para poner parches a los problemas educativos. Y lo que se necesita es una reforma radical del sistema de formación permanente de los docentes.

El Centro de Innovación si quiere ser significativo debe crear los espacios en donde surjan nuevas maneras de hacer educativas en diferentes áreas o ámbitos, aplicables en el contexto, espacio o institución desde la que se hace la intervención educativa y que permitan mejorar la calidad de la educación que se ofrece a las niñas y niños y a la juventud. Porque la calidad educativa es un imperativo y porque la niñez y la juventud lo merecen como un derecho humano fundamental.

Como dice Jaume Carbonell¹ (2002) “la innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto– ideológico, cognitivo, ético y afectivo”.

1 CAÑAL DE LEÓN, Pedro (coord.), *La innovación educativa*, Akal, 2002: 11-26.

Las innovaciones que promover deben mejorar la calidad educativa, afectar a la cotidianidad, ser evaluables y promover la transformación.

3. Paz y reconciliación en la educación, con énfasis en el aula

Para poder trabajar en el aula un tema de tanto interés para la realidad actual de Medellín, y de Colombia en general, es necesario reflexionar sobre la realidad de la democracia en el mundo globalizado.

El mundo globalizado en el que habitamos ofrece aspectos positivos como las tecnologías de comunicación, de salud, el transporte, mayores procesos de interrelación entre culturas... Y, a la vez, manifiesta aspectos negativos. El más importante es que **esa globalización no llega a todos y a todas...** Y en los últimos años la realidad ha demostrado la crueldad de la pobreza. Mucha gente la pasa muy difícil.

En este contexto, la paz implica la satisfacción de derechos humanos inalienables fundamentales y el derecho fundamental de cada individuo y de la sociedad a no sufrir la repetición de la tragedia del conflicto armado interno y de vivir en democracia. Democracia que no acaba con el voto, sino que asegura el reconocimiento en igualdad real y efectiva.

Ciertamente, las democracias están hoy en crisis pues sus modelos económicos no han resuelto las necesidades de las mayorías; porque los megaproyectos, los tratados comerciales no reducen la pobreza, sino que por el contrario contribuyen a concentrar la riqueza. Como indica el

*Informe Petras (1996)*²: “estamos ante la primera generación en que los hijos vivirán peor que sus padres.” En palabras de Rigoberta Menchú, refiriéndose a Guatemala³: “Persisten las causas estructurales que dieron origen al conflicto armado interno. Hay más hambre, pobreza y extrema pobreza, déficits de empleo, vivienda, educación y salud, que afecta a la inmensa mayoría de guatemaltecos, en mayor grado a los pueblos indígenas, y enclaustra e hipoteca el porvenir de las nuevas generaciones”.

- a) El “Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” en Colombia como una oportunidad.

“Luego de un enfrentamiento de más de medio siglo de duración, el Gobierno Nacional y las FARC-EP hemos acordado poner fin de manera definitiva al conflicto armado interno.”
(Acuerdo de Paz. Colombia⁴)

Seguramente el fin del conflicto no es el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. Pero también es seguro que se trata de la apertura de un nuevo capítulo, de una nueva oportunidad en la historia colombiana. En este sentido, el veredicto de

2 PETRAS, James, 1996, *Informe Petras. Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles*, Difunde la Idea, www.cgt.es/biblioteca.html

3 Discurso de apertura del Foro de Paz de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 7 de septiembre de 2018.

4 Acuerdo final, 24/11/2016, ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA.



Reuniones con Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación, y equipo MOVA.

las urnas y la prevalencia del NO, no significa de ninguna manera, un rechazo al derecho a la paz ni a los derechos fundamentales. La paz es un derecho y un deber de obligatorio (Artículo 22 de la Constitución de Colombia).

El reto es construir una paz estable y duradera, con la participación de todos los colombianos y colombianas. Porque “la amenaza sobre el pan y la paz han sido un desafío permanente para el ser humano; porque la globalización neoliberal no resuelve sino acrecienta el problema del pan y pone en riesgo la paz” (Leonardo Boff⁵). Y porque la paz cuesta, pero más cuesta la guerra. La paz es un reconocimiento y atención a las deudas históricas acumuladas por más de cinco décadas. La paz es un imperativo ético en el mundo de hoy.

b) La educación es *la* solución.

La educación como *la* solución está en el imaginario social: “La educación es una vía para el buen vivir...”, “la educación es la herramienta principal y el bien colectivo más importante para superar la pobreza y lograr el desarrollo.” De allí que los gobiernos en América Latina han alcanzado ahora su más alto grado de escolarización, pero justamente cuando acumulan la mayor cantidad de empobrecidos. La razón de esto es la mala calidad de la educación que se ofrece. Es una educación pobre para pobres, como ha expresado Rosa María Torres: “El alumno pobre tiene una familia pobre, en una escuela pobre, servida por docentes pobres y que logra –previsiblemente– resultados escolares pobres, que son atribuidos a la pobreza de los pobres”. El desafío, hoy, en el continente es asegurar una educación de calidad que promueva el desarrollo y la paz.

5 Resumen Latinoamericano. *La otra cara de América y el Tercer Mundo*, 13 de Julio de 2018.

c) ¿Cómo construir un programa para la paz y la reconciliación?

c.1 Optar por las y los empobrecidos y los grupos sociales vulnerables.

En el Acuerdo de Paz de Colombia se reconocen como grupos vulnerables a: mujeres; pueblos indígenas; niñas, niños y adolescentes; comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicamente diferenciados; campesinos y campesinas; personas en condición de discapacidad; desplazados por razones del conflicto, personas adultas mayores y población LGBT.

Las y los empobrecidos siguen teniendo menos oportunidades educativas. Y se dan varios tipos de marginación:

- Marginación por exclusión total: niñas y niños que no asisten a la escuela: rurales, indígenas, personas con alguna discapacidad, víctimas del conflicto...
- Marginación por exclusión temprana: el trabajo expulsa a los niños de la escuela; la repetición es más alta en los pobres; hay ausencia de políticas para los primeros años.
- Marginación por inclusión no eficiente: falta de relevancia y pertinencia.

El reto es entonces: “Abrir espacios para la participación ciudadana más variada y espacios que promuevan el reconocimiento de las víctimas, el reconocimiento y establecimiento de responsabilidades, y en general, el reconocimiento por parte de toda la sociedad de lo ocurrido y de la necesidad de aprovechar la oportunidad de la paz.” (Acuerdo de Paz).

c.2 La gran estrategia educativa: pasar de la enseñanza de la paz a la vivencia de la paz.

Ello implica poner al sentir como eje articulador de la educación. Al respecto Francisco Gutiérrez afirma que “la objetividad y la estaticidad son las dos trampas de la educación sin sentido”; y que “en nombre de ellas se excluye la subjetividad”.⁶ Leonardo Boff propone entonces: “rescatar los derechos del corazón, los afectos y la razón cordial, que fueron relegados por el modelo racionalista y que es el nicho donde residen los valores y la paz.”⁷

c.3 Reconocer la “ineficiencia” y la baja calidad de nuestros sistemas educativos.

Son “ineficientes” en un sentido, pero eficientes porque, según el psiquiatra chileno Claudio Naranjo⁸, “la misión inconfesada de la educación es educar para que nada cambie, para que no se dé la transformación desde la escuela”. Y esto se explica por el desembarco neoliberal en la educación: en los últimos 20 años, la mayoría de las reformas educativas se han hecho con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial. Por otra parte, como explica Francisco Gutiérrez, “la educación no funciona porque hay demasiada enseñanza” que muchas veces entorpece el aprendizaje.

6 La Nación, *Sentido y sinsentido en la educación*, 25 agosto 1995.

7 *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*, Trotta, Madrid, 2015.

8 V. entrevista en https://www.youtube.com/watch?time_continue=41&v=t7pJk7oegMk

Nuestro actual sistema educativo se puede resumir en esta frase: Tenemos alumnos del siglo XXI, con profesores del siglo XX y escuelas del siglo XIX. Es por ello que esta educación tradicional pone en peligro el destino de la humanidad. No podemos seguir malgastando recursos en la búsqueda de una educación de calidad, promoviendo antivalores y negando lo más fundamental de la naturaleza humana, la comprensión y el sentido de la vida.

c.4 Hacia una educación radicalmente diferente.

Repensar la educación es plantearnos una reforma paradigmática (Edgar Morin⁹), una educación radicalmente diferente sabiendo que la educación sola no cambia el país, pero el país no cambia si no cambia la educación. Evidentemente, esto exige aumentar la inversión en educación y pasar del alivio de la pobreza al desarrollo humano. Y, fundamentalmente, un cambio de paradigma.

c.5 Considerar a los docentes como parte de la solución.

Se ha dicho que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Ellos son claves si asumen su compromiso, porque “La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Michael Fullan¹⁰). En general,

en muchos países de América Latina, la profesión del maestro carece de legitimidad social. Por ello, es importante apostar por la formación de docentes y su seguimiento, pues en América Latina cuando se aplica, se hace sin seguimiento. Además, se deben mejorar los salarios magisteriales pues los mismos no han aumentado en términos reales en muchos lugares¹¹.

Las y los docentes son importantes protagonistas del cambio educativo, pues como afirma Rosa María Torres¹²: “Ellos encarnan el currículo y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la institución escolar, que el currículo prescrito (el currículo-documento, el texto escolar)”.

c.6 Pedagogizar la paz.

“No hay verdadera paz si no
viene acompañada de
equidad, justicia y solidaridad”.

(Juan Pablo II¹³)

Pedagogizar la paz implica una serie de acciones, todas ellas tendientes a

11 Andrés Oppenheimer: “Tal como me enteré durante una visita a Argentina hace unas pocas semanas, los camioneros ganan 2.8 veces el salario mínimo del país, los recolectores de basura ganan 2.6 veces el salario mínimo, y los maestros ganan 1.3 veces el salario mínimo. Un maestro que trabaja doble turno –de mañana y de tarde– gana 2.59 veces el salario mínimo, que sigue siendo menos que el salario de un camionero o recolector de basura” (Río Negro, 25 Julio 2012, Las olimpiadas de las que nadie habla).

12 *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*, en <http://www.feyalegria.org> 13 XXXIII Jornada Mundial de la Paz, 2000.

9 Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación, Paidós, Barcelona, 2016.

10 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002.



Conferencias en las Instituciones Educativas Enrique Olaya y Antonio Derta.

que la paz forma parte del acto de educar. Entre ellas destacamos las siguientes:

- **Educar en y para la paz**

Construir la paz es acaso la “asignatura” más difícil y desafiante que se nos presenta. Está claro ya en la conciencia colectiva, que la paz no es ausencia de guerra y que, con Acuerdos de Paz, los pueblos no viven en paz, en tanto persisten las causas estructurales que están en la raíz de todos los conflictos:

Mientras la humanidad, mientras las poblaciones estén cruzadas por grandes asimetrías y grandes poderes que concentran privilegios y reproducen constantemente desigualdades, tendremos dificultades para construir una sólida cultura de paz.

(Rigoberta Menchú¹⁴)

Educar en y para la paz implica resignificar la paz, dar sentido a la paz, compartir sus sentidos, impregnar de esos sentidos muchas de las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sin sentido de la violencia. Implica entender la paz como derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano. Implica una paz integral: paz interior, paz en la familia, paz en las relaciones laborales, paz en el juego político y paz entre los pueblos. Esta fraternidad de paz es realizable.

“Todos somos *sapiens* y *demens*, pero podemos hacer que lo *sapiens* en nosotros humanice nuestra sociedad dividida, que deberá repetir: donde hay odio, ponga yo amor”.

(Leonardo Boff¹⁵)

14 Foro sobre cultura de paz de la Asamblea General de la ONU, 5 de septiembre de 2018.

15 *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, Trotta editorial, Madrid, 2011.

• **Transversalizar la paz y la reconciliación**

Entonces florecerá la paz que la tradición ética ha definido como «la obra de la justicia» (*Opus justitiae, pax*¹⁶).

Porque es evidente que en el marco actual de una sociedad productivista, consumista, competitiva y nada cooperativa, indiferente y egoísta, mundialmente globalizada, no puede haber paz. Y porque la educación en y para la paz resulta casi imposible si el marco escolar no modifica su estructura organizativa, que reconstruye cotidianamente una sociedad violenta, jerarquizada, patriarcal, o uniformizadora (Alfredo Ghiso¹⁷).

La paz es un ambiente, un nicho que favorece el arraigo de la vida y un acercamiento estrecho —entre las personas. Este —nicho ecológico de paz— se caracteriza por facilitar el acordar y el comprometerse con lo acordado, por promover y proteger encuentros en los que se vive el respeto mutuo, por facilitar la tarea de reconocer y entender las diferencias y desigualdades, para no asumirlas erradamente como incompatibles.

Transversalizar la paz para lograr relaciones justas entre todos, con la naturaleza, con la Madre Tierra y con el Todo (el misterio del mundo) al que pertenecemos. Caminar el sendero de la paz implica que los pro-

cesos educativos para el cambio asuman, como ejes transversales, los derechos a la tierra, al agua, a la energía, a la vivienda, a la salud, a la educación, rescatando y recreando una visión integral y multidimensional de paz.

Esta transversalización exige que se promuevan proyectos sociopedagógicos para: resignificar la justicia, resignificar la práctica de los derechos humanos; promover la ternura; comprometerse con el cuidado de la vida en el planeta y educar para y en modos de convivencia pacífica formando en la diversidad y promoviendo prácticas que desnaturalizan las violencias de género, las agresiones y discriminaciones étnicas o generacionales, la violencia juvenil, el maltrato infantil, el abuso escolar, entre otros.

• **Asumir como eje educativo la resolución de conflictos**

“No es suficiente destacar la superioridad ética de la paz sobre la guerra, o la cooperación sobre la competitividad o la solidaridad sobre la insolidaridad; hay que mostrar de qué manera la paz, la cooperación o la solidaridad pueden afrontar los pequeños y grandes conflictos que nos afectan. El conflicto nace —desde la escuela— también por la competitividad, la subordinación del otro, por ejercer la violencia como poder, por considerar al otro como problema y amenaza, por no considerarlo como legítimo otro... En la escuela se aseguran creencias y comportamientos inhabilitados para resolver los con-

16 PIO XII, radio-mensaje 3 de marzo de 1939.

17 *Pedagogía/Conflicto*. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar, CESEP, Medellín, 1998.

flictos desde el diálogo y los acuerdos. (Alfredo Ghiso¹⁸).

Implica conocer a profundidad la violencia, para que conociéndola la erradiquemos de tajo en el mundo.

Asumir este eje educativo incluye educar para la mediación de conflictos y la tolerancia... “Las guerras, las controversias y el uso de la fuerza se han convertido en la carrera armamentista y en el terrorismo de Estado que forman parte de la memoria histórica de nuestra humanidad. Actualmente existen más de 14 mil armas nucleares que ponen en riesgo permanente la supervivencia de la Humanidad y que constituyen la referencia más delicada de la paz en el planeta Tierra. La carrera armamentista como manifestación de la industria de guerra nuclear, química y bacteriológica y quién sabe que otros métodos letales se ensayan para aniquilar la vida humana en forma masiva y rápida. Según fuentes especializadas, en los próximos 10 años, se invertirán 10 trillones de dólares. Hay desplegados 10 mil misiles nucleares por el mundo. Fuentes más recientes mencionan 15 mil armas nucleares, apuntándose mutuamente entre las grandes potencias” (Rigoberta Menchú¹⁹).

Esta transversalización de la paz en el currículo implica promover y vivenciar un conjunto de relaciones entre las personas basadas en el respeto, en los acuerdos que construyen confianzas, en la cooperación y en el

reconocimiento de la necesaria interdependencia que se requiere en toda ecología convivencial.

Incluye la protección del pluralismo y el reconocimiento de la diversidad como riqueza promoviendo el diálogo para construir confianza, respeto y convivencia ya que décadas de conflicto han abierto brechas de desconfianza al interior de la sociedad.

- **Incorporar las nuevas tecnologías de la información para promover desarrollo humano sostenible y la cultura de paz**

Estas tecnologías llegaron para quedarse y deben ser incorporadas en la pedagogización de la paz, tomando en cuenta la fuerza de su propuesta: Un televisor encendido, un “nintendo” en manos infantiles, constituyen agentes de influencia mucho más poderosos que el aula tradicional, o que la clásica cotidianidad familiar.

Es clave utilizar el lenguaje de las nuevas generaciones por lo que hoy educar para la comprensión y valoración de la diferencia y la interculturalidad desde las nuevas tecnologías es un desafío. Esto nos obliga a un cambio profundo en la visión del mundo, a ver la realidad con nuevas categorías de interpretación. Y supone métodos totalmente nuevos de enfocar la educación. Y construir la paz con metodologías creativas.

- **Devolver a la educación su carácter político y transformador para construir sociedades en paz**

“La educación ha sido despojada de su profundo contenido político y, particu-

18 Íbidem.

19 Foro sobre cultura de paz de la Asamblea General de la ONU, 5 de septiembre de 2018.

larmente, de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente en el que se pueda superar el complejo de profundas crisis que vivimos, que se manifiestan en crecientes desigualdades y discriminaciones y en la ausencia de dignidad y justicia”²⁰.

La educación es un acto político. Enseñar a leer es un acto político. Esta dimensión es clave para la formación en y para la paz, por lo que se hace imprescindible:

- Proponer, desde la educación, alternativas a la globalización.
- Promover la indignación y la solidaridad...
- Promover la opción por los pobres y la promoción de la justicia...
- Fomentar el respeto a la madre tierra.
- Erradicar la violencia en las aulas y en la sociedad.
- Fomentar la valoración de la diferencia.
- Luchar contra la discriminación y los prejuicios.

“Tengo derecho a la diferencia, cuando la igualdad me homogeneiza; pero tengo derecho a la igualdad cuando la diferencia me inferioriza.”

(Boaventura Sousa de Santos²¹)

- Defender y promover las culturas:

“Si queremos hacernos ricos y acumular... es inútil que pidamos consejo a los indígenas... pero si queremos ser felices, unir al ser humano con lo divino, integrar persona y naturaleza, compatibilizar el trabajo con el ocio, armonizar las relaciones intergeneracionales... entonces hablemos con ellos”.

(Leonardo Boff²²)

De acuerdo a la cosmovisión del pueblo Maya y de la mayoría de los pueblos indígenas del mundo, Paz significa Plenitud de la vida, que incluye equilibrio, armonía, complementariedad y respeto mutuo entre las personas, los pueblos y las naciones. Salud, educación, felicidad, lo que los pueblos indígenas denominamos “vida plena”.

(Rigoberta Menchú²³)

• **Hacia un nuevo docente que cambia su manera de pensar y sentir heredada del pasado**

El destino de la educación –y de un país en paz– depende de la capacidad que tengamos de asumir nuevos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorar y de actuar que necesariamente conllevan nuevos valores, nuevos sueños y comportamientos.

La Pedagogización de la paz exige un docente comprometido con la justicia y el desarrollo, que son los nuevos nombres de la paz.

20 «Rio+20» Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. Río de Janeiro, Brasil (20 al 22 de junio de 2012).

21 Institución Ana Cristina Juárez Diez Marina IAP esc. de Autismo.

22 https://www.researchgate.net/publication/294722768_Panorama_linguistico_e_interculturale_in_America_Latina

23 Foro sobre cultura de paz de la Asamblea General de la ONU, 5 de septiembre de 2018.



Reunión con el equipo de Parque-Biblioteca San Javier y seminario en la Universidad EAFIT.

Esto exige cambiar la neutralidad política de algunos educadores y educadoras:

- La neutralidad política nos convierte en instrumentos manejables por quienes detentan del poder.
- La preservación del status, la transmisión de valores burgueses se hace muchas veces, gracias a la actitud acrítica de muchos educadores.

4. Paz y reconciliación en la educación, con énfasis en la Universidad

La Universidad debe ser un espacio privilegiado para la promoción de la paz y la reconciliación desde una academia con sentido social.

4.1 Partir de la realidad de la democracia, en el marco de un mundo globalizado

El mundo globalizado tiene aspectos positivos como las tecnologías de comunicación, de salud, el transporte, mayores procesos de interrelación entre culturas... El problema es que... la globalización no llega a todos y a todas... Y en los últimos años la realidad ha demostrado la crueldad de la pobreza. Mucha gente la pasa muy difícil... Nadie se hace cargo de la globalización. Podemos asumir dos posturas frente a la misma: la epistemológica o la ética. En la epistemológica, el énfasis está en la comprensión de la globalización y cómo afecta a la construcción de la paz. Se trata del esfuerzo por conocerla, por descubrir su naturaleza y su incidencia en la vida, pues sólo al momento de conocer y entender un fenómeno, nos situamos en el umbral de su cambio. La posición ética nos exige llegar, después del conocimiento, a asumir posturas conscientes y críticas frente a esa realidad. Aquí está el fundamento de la misión universitaria para la construcción de la paz.

4.2 Rol ético de las universidades para la construcción de la paz

Debemos repensar el papel que debe jugar la universidad en la sociedad para la construcción de la paz, en este momento de la historia. “Una Universidad reconocida por la creación de conocimientos, por su imparcialidad respecto de intereses de las clases dominantes y de los poderes públicos, por el aporte de soluciones, y por su aporte a la construcción de la paz tendrá un peso importante

frente a acontecimientos importantes.” (Ignacio Ellacuría²⁴). La Universidad debe hacerse cargo de la globalización. Ello implica:

- **Ir más allá de la responsabilidad social, en los esfuerzos por construir la paz**

Aunque la universidad tiene dimensiones empresariales (‘gerencia’ efectiva), ésta dista mucho de ser una empresa, por lo que tengo reservas frente al término. La universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento, más que productora de bienes o proveedora de servicios.

“La responsabilidad social universitaria no puede confundirse con filantropía ni solamente con el cumplimiento de sus obligaciones legales. Su responsabilidad social es, una manera de posicionarse en la sociedad para impactarla desde la ética de sus funcionarios y sus graduados para ser parte de la conciencia ética de la nación y participar en el debate público y en la construcción de políticas públicas para construir la paz”

(Carlos Gómez, fsc²⁵).

- **“Mirar” la realidad para transformarla**

David Foster Wallace dice que “todos vivimos en una realidad que, a fuerza de rodearnos, a la larga termina volviéndose invisible. Y que sólo la percibimos cuando se convierte en

²⁴ *Escritos Universitarios*, UCA editores, San Salvador, 1999.

²⁵ Conferencia dictada en AIUL, Bogotá, 2016.

algo disruptivo, en un estorbo en nuestro camino: el conductor que nos cruza el auto en la esquina, el empleado que exige otro trámite para completar una solicitud, la palabra mal escrita: *sapatilla, uevo, todxs*. Mientras tanto, las cosas de las que más seguros solemos estar terminan demostrando ser aquellas sobre las que más nos equivocamos”.

Van dos peces jóvenes nadando juntos y sucede que se encuentran con un pez más viejo que viene en sentido contrario. El pez viejo los saluda con la cabeza y dice: “Buenos días, chicos, ¿cómo está el agua?”. Los dos peces jóvenes nadan un poco más y entonces uno mira al otro y dice: “¿Qué demonios es el agua?”

(David Foster Wallace²⁶)

La realidad está allí, más allá de lo que digan. La realidad no es estática sino dinámica. Es compleja...

Vivimos en un MUNDO²⁷

Donde nos escondemos para hacer el amor, mientras la violencia se practica a plena luz del día

Donde pintar un Graffiti es un delito, y matar un toro es un arte

Donde la forma de vestir se valora más que la de pensar

Donde la pizza llega más rápido que la policía

Donde los animales son mejores amigos que las personas

Y donde no se intentan solucionar los problemas, sino convivir con ellos.

Vivimos en un país raro²⁸

La clase obrera no tienen obras...

La clase media no tiene medios...

La clase alta no tiene clase...

“Me da miedo la realidad virtual, ya nadie está en la tierra; hemos perdido la batalla de la realidad”.

(Alejandro González Iñárritu²⁹)

El Papa Benedicto hablaba de la verdad como encuentro, ya no una clasificación, sino un camino y cada persona desde su propia perspectiva. Por eso la realidad no es binaria y es fundamental revisar las fuentes (para su veracidad o su ideología...):

“Si usted no lee el periódico está desinformado, si usted lee el periódico está mal informado” (Mark Twain³⁰)

“Puedes ignorar la realidad, pero no puedes ignorar las consecuencias de ignorar la realidad”.

(Ayri Rand³¹)

4.3 Apostar por la construcción de la paz

a) Democratizar el acceso a la universidad a las víctimas y a los grupos vulnerables.

²⁸ <https://www.meneame.net/c/14408552>

²⁹ Discurso en la presentación de la Exposición Carne y arena en México DF. El montaje es una experiencia sensorial que simula un cruce ilegal a Estados Unidos

³⁰ <http://nuestralibrexpresion.blogspot.com/2016/12/>

³¹ <http://www.laboratorioti.com/2017/03/16/haikupuedes-ignorar-la-realidad-no-puedes-ayn-rand/>

²⁶ *This is water*, 2005, Discurso de graduación

²⁷ <https://mundoconsejos.com/vivimos-en-un-mundo-donde-nos-escondemos-para-hacer-el-amor/>

Colombia es un país constitucionalmente multicultural. El 3,4 % de su población total es indígena. El porcentaje de población que no alcanza la educación media es de 82,5% para indígenas y de 76,3% para afrocolombianos. Las cifras construidas con base en los indicadores que provee el propio Ministerio de Educación Nacional expresan una grave situación de inequidad para estas poblaciones. Por otra 80% de los indígenas que ingresan a las universidades abandonan sus estudios. Porque si bien las políticas educativas favorecen la inclusión de estudiantes indígenas en programas universitarios, no tienen en cuenta la pertinencia y orientación de los contenidos.

La segregación, que antes ocurría en la puerta de la escuela, ahora se vive en la universidad por lo que es un imperativo democratizar el conocimiento con carreras pertinentes, ir a los pobres y reducir la deserción. Implica que las universidades deben funcionar con la lógica del bien común y no de la empresa y reconocer que la certificación de la calidad más importante debe venir de la comunidad.

b) Formar a los docentes y administrativos en cultura de paz.

Las y los docentes encarnan el currículo y la pedagogía, especialmente en lo concerniente a la cultura de paz: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la Universidad, que el currículo prescrito (el currículo-documento). De allí la

importancia de formarlos en cultura de paz, para que puedan ellos transmitir este espíritu a quienes les han sido confiados.

c) Avanzar hacia una investigación relevante para construir la paz.

Es sabido que Universidad que no investiga no existe pues ésta es una función esencial a su labor. Y, además muy importante para la construcción de la cultura de paz.

La Universidad debe investigar para:

- Para transformarse a sí misma: la universidad no puede renunciar a repensarse siempre y a transformarse a sí misma; no habría autonomía posible si esta vocación no viene de su interior.
- Para transformar la sociedad, dice Carlos Gómez, fsc³²: “La universidad tiene que ser autónoma para poder ser árbitro epistémico, generadora de conocimiento pertinente, parte de la conciencia ética de la nación, y propulsora de nuevas estructuras; pero su autonomía no puede ejercerla independiente y desarticuladamente de las fuerzas vivas de la sociedad, con quienes debe interactuar siempre, con identidad clara, sí, pero con capacidad de escucha y diálogo permanente. El autismo institucional, pues, ha de ser proscrito de una educación superior.”
- Ser políticamente responsable, donde la investigación y la docencia están en función del compromiso social y de la construcción de la paz.

32 Conferencia dictada en AIUL, Bogotá, 2016.



Conferencia y visita del “Museo escolar de la memoria– Comuna 13” de la Institución Educativa Eduardo Santos.

- Publicar... para incidir en la sociedad. Publicaciones relevantes, pues dado que la investigación es cara, no podemos darnos el lujo de investigar sobre cualquier cosa. La investigación es una apuesta ética... Si la “violentología” –en expresión de German Valencia– se convirtió en Colombia, en una línea de investigación, se debe avanzar ahora hacia una agenda de estudios para la paz, porque solo si comprendemos los orígenes del conflicto comprenderemos por que se ha negociado la paz; y estaremos dispuestos a luchar porque nunca haya más violencia.
 - El saber que se produzca debe ser efectivo para proponer las mejores soluciones para los problemas más apremiantes de las personas y de la sociedad.
- d) Pedagogizar la paz, al interior de la universidad.
Esta pedagogización permitirá **construir la paz** y esto es acaso la “asig-

natura” más difícil y desafiante que se nos presenta. Construir la paz como derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano. Implicará la **transversalización de la paz y la reconciliación** porque es evidente que, en el marco actual de una sociedad productivista, consumista, competitiva y nada cooperativa, indiferente y egoísta, mundialmente globalizada, no puede haber paz.

La educación para la paz resulta casi imposible si la universidad no modifica su estructura organizativa, que reconstruye cotidianamente una sociedad violenta, jerarquizada, patriarcal, adultocéntrica o uniformizadora.

Por ello educar para y en modos de convivencia pacífica es **formar en la diversidad** y en las prácticas que desnaturalizan las violencias de género, las agresiones y discriminaciones étnicas o generacionales, la violencia

juvenil, el maltrato l, el abuso, entre otros.

Pedagogizar la paz nos lleva a asumir como eje educativo la resolución de conflictos porque “no es suficiente destacar la superioridad ética de la paz sobre la guerra, o la cooperación sobre la competitividad o la solidaridad sobre la insolidaridad; hay que mostrar de qué manera la paz, la cooperación o la solidaridad pueden afrontar los pequeños y grandes conflictos que nos afectan” (Alfredo Ghiso³³).

Implica conocer a profundidad la violencia, para que conociéndola la erradiquemos de tajo en al mundo. De aquí surge la necesidad urgente, de fundamentar la paz como eje de una pedagogía emancipadora y solidaria, que trabaje la dignidad, la justicia, la solidaridad y el reconocimiento del valor de la vida –personas y seres vivos. La necesidad de dimensionar curricularmente la reconciliación y el perdón sanador. Incluye la protección del pluralismo y el reconocimiento de la diversidad como riqueza y educar para la mediación de conflictos y la tolerancia–. La Universidad debe ser espacio de encuentro y diálogo, los cuales contribuyen a la construcción de confianza y a la promoción de una cultura de tolerancia, respeto y convivencia en general; esto es urgente pues, décadas de conflicto han abierto brechas de desconfianza al interior de la sociedad colombiana.

La pedagogización de la paz implica, finalmente avanzar hacia un

nuevo docente que cambia su manera de pensar y sentir heredada del pasado. El destino de la educación –y de un país en paz– depende de la capacidad que tengamos de asumir nuevos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorar y de actuar que necesariamente conllevan nuevos valores, nuevos sueños y nuevos comportamientos. Que nos lleven al compromiso.

Implica el **compromiso del docente universitario por la paz y por la construcción de la democracia**. Y exige cambiar la neutralidad política de algunos educadores y educadoras. Y esto porque la neutralidad política los convierte en instrumentos manejables por quienes detentan del poder. Y porque la preservación del status, la transmisión de valores burgueses se hace gracias a la actitud acrítica de muchos educadores.

4. Conclusiones

En síntesis, la responsabilidad social de la educación nos la jugamos en el impacto político de nuestros proyectos educativos y la capacidad que tienen de ayudar en la transformación social y productiva hacia la construcción de una sociedad en paz.

Es primordial, como expresa Leonardo Boff, que reconozcamos que la crisis fundamental reside en la falta de sensibilidad de los humanos hacia otros seres humanos. Y que “después de siglos de racionalismo y de dictadura del proyecto de la tecno-ciencia, hemos quedado todos con una especie de lobotomía que nos impide sentir al otro como otro, que incapacita nuestro corazón para sentir el

33 Íbidem.

pulsar de otro corazón y nos hace crueles y sin piedad ante el sufrimiento humano y la devastación de la biosfera. No es el logos griego ni la ratio cartesiana sino el pathos (el sentimiento profundo) y el cuidado (cura en latín) quienes organizan las estructuras básicas de la existencia humana en el mundo junto con los demás³⁴.”

“Si queremos un mundo de paz y justicia, hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor”

(Antoine de Saint-Exupery³⁵)

¡Otro mundo y otra educación no sólo son posibles, sino urgentes!

³⁴ *Quien odia al hermano es un asesino*. Koinonía. 16.10.2018.

³⁵ *El pequeño príncipe*, 2015, Selección doce uvas, Rialp, Madrid.

Ciudad educadora y cultura ciudadana

Joan Manuel del Pozo



Conferencia de Joan Manuel del Pozo en el Auditorio de MOVA.

Vivencias

Visito Medellín por segunda vez: la primera fue en 2008 para celebrar dos seminarios de formación en ciudad educadora, organizados conjuntamente por la Alcaldía y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Esta segunda vez acudo invitado por un proyecto bajo el patrocinio conjunto de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín y la Fundación Kreanta, con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona; aunque era tema principal también la ‘ciudad educadora’, el planteamiento ha sido distinto: teníamos más días y se trataba de explicar en diversos formatos y grupos la idea y las posibilidades de la ciudad educadora –con mención especial de su vínculo con el mundo educativo formal, la diver-

sidad cultural y la cultura ciudadana– con un público preferente de docentes en el marco del centro MOVA de innovación de maestros. También con actos en otros espacios y públicos diferentes –una universidad y una asociación de debates de una organización empresarial–. En el primer contacto con nuestros anfitriones municipales, siempre atentos y amables, les dije lo que realmente sentía: un interés parecido al que se siente por una segunda lectura de un libro que nos impresionó en la primera hasta dejarnos una cierta sensación de ‘deber de repaso’. Y ya se sabe que de ciertos libros –y el ‘libro Medellín’ sería uno de ellos– la mejor lectura es siempre la segunda. Es lo que realmente me ha pasado. ¿Qué me ha dicho esta segunda lectura?

En primer lugar, he visto la ciudad de manera más completa, con la guía de los responsables del proyecto, que la conocen muy bien desde hace muchos años. En esta visión más completa me ha parecido ver una ciudad mejorada en aspectos urbanísticos, a pesar de las dificultades del tráfico y de una sensación de contaminación importante. Pero esto ya lo había visto la primera vez. He comprobado la ampliación y continuidad muy loables del excelente servicio público del Metro de Medellín y del ‘Metrocable’, con sus cabinas colgantes del teleférico –que nosotros vemos solamente en las estaciones de esquí frecuentadas por deportistas de nivel económico medio y alto– un gran esfuerzo a favor de los ciudadanos más desfavorecidos y vulnerables que viven precariamente en lo alto de las lomas.

En segundo lugar, me ha parecido que persistían –pero sin posibilidad de una medición ni siquiera aproximada– graves desigualdades entre sus habitantes. Persistir es la palabra, porque de hecho ya las conocí hace diez años y, al menos a primera vista, continuaban: la pésima calidad de miles de viviendas que suben por las lomas a un lado y otro de la ciudad-base en torno al río –muy contaminado– son su muestra más visible, incluso espectacular por su volumen.

En tercer lugar, y como compensación de esto último, la singularidad de acciones revitalizadoras como las de la Comuna 13 o Moravia; en el primer caso, con un esfuerzo tan simbólico como importante, el esfuerzo de una memoria del dolor por la violencia plasmada en acciones artísticas centradas en el cementerio y la biblioteca bajo la antigua prisión de

mujeres. Complemento importante: el museo de la Memoria. En Moravia, con la recuperación del vertedero como espacio verde en un contexto verdaderamente difícil.

En cuarto lugar, me ha sorprendido una novedad: la presencia relevante de turistas extranjeros, lo que no pude o no supe ver en mi primera visita. Parece un indicador de reconocimiento de los valores y el interés de la ciudad; y complementariamente, de una mejora de la percepción de seguridad.

En quinto lugar, y en relación con la seguridad, me ha impresionado la fuerte conciencia de las más variadas gentes respecto a la violencia todavía existente; he aprendido la noción muy repetida de las ‘fronteras invisibles’ y las consecuencias trágicas que acarrea su ‘violación’. La disminución radical –validada estadísticamente– del índice de criminalidad, aspecto sin duda muy positivo de la evolución general de la ciudad, queda parcialmente ensombrecida por esa violencia cotidiana hoy casi exclusivamente ligada al narcotráfico, aunque sea en su registro más ‘bajo’, el menudeo y las bandas juveniles que lo practican.

Aprendizajes

En toda *vivencia* late un aprendizaje, normalmente del mayor interés, precisamente por ser *vital*. Ahora, sin embargo, uso el concepto en su sentido más genérico para resumir los contenidos de la específica acción formativa de docentes desarrollada a lo largo de la semana en distintos contextos: MOVA –centro de innovación del maestro–, dos Instituciones Educativas –o escuelas, situadas ambas en zonas socialmente muy desfa-

vorecidas—, una Universidad y una Asociación de debates de iniciativa empresarial.

La impresión del *aprendizaje compartido* con los docentes en cada contexto fue distinta: las sesiones en el centro de innovación, en la universidad y en la asociación de debates fueron de mayor vuelo teórico; en las escuelas, de mayor interés pedagógico aplicado y social. En todos los casos, la recepción de las propuestas pedagógicas, cívicas y sociales que siguen fue muy positiva; tal vez hubiera sido deseable una mayor participación, pero en algunas ocasiones la disposición de los asistentes en el espacio —especialmente en las dos escuelas— no la favoreció.

Las distintas intervenciones tuvieron como eje la **idea básica y los principios de la Ciudad Educadora**; se insistió en la **pluralidad de agentes educadores** y en la orientación hacia la **cultura ciudadana**.

a) Idea básica y principios esenciales de la Ciudad Educadora.

El desarrollo de la idea de Ciudad Educadora depende de una concepción básica de la educación que evite el habitual reduccionismo a la pura enseñanza formal o curricular, al simple ‘adiestramiento académico’ o escolar para aspirar a una profesión o, peor aún, a una preparación para la lucha individualista en una sociedad competitiva. La educación debe ser entendida, siendo como es el ser humano un ser de valores —a la manera como los peces son peces del agua, como la transmisión de valor en todo momento de la vida; transmisión que

incluye el conocimiento formal, pero que requiere la adquisición además una amplia gama de valores emocionales, éticos y sociales de primera importancia para la vida de toda persona y de toda sociedad.

La legítima aspiración a la plenitud de la ciudadanía que toda comunidad urbana tiene derecho a buscar y alcanzar cuenta con uno de sus mejores caminos en la propuesta y la práctica de la idea de “ciudad educadora”. Desde antiguo sabemos que la idea de ciudadanía está asociada a la de educación o formación de sus miembros; el ejemplo más conocido es la noción griega de “paideía” —educación o cultura—, principal condición que nuestros clásicos veían para alcanzar una buena “politeía” —ciudadanía—, basada además en el “logos” —lenguaje— y la “kalokagathia” mezcla de belleza y bondad: elegancia de espíritu—. Y ello es así porque, si no nos ceñimos a una noción reduccionista de educación —la que la encierra en la estricta enseñanza o escolaridad formal, que por otra parte es principal y necesaria, pero no suficiente—, podremos constatar que la educación está presente en todo momento de la vida; y que fluye y se intercambia permanentemente en todas las direcciones y por parte de una amplísima gama de agentes, que finalmente son todos los ciudadanos.

Si aceptamos que genéricamente la educación puede entenderse como el estímulo para el avance en todo tipo de aprendizajes humanos, partiremos de la idea de que toda persona es educable en todos los momentos de



Conferencia de Joan Manuel del Pozo en la Universidad EAFIT.

la vida hasta el último aliento: lo es porque siempre se la puede estimular para avanzar y mejorar en su capacidad cognitiva, profesional, emotiva, social u otras. Lo mismo que toda persona es siempre educable, es también siempre educadora porque su acción no es nunca objetivamente indiferente a los demás; si su acción es positiva, creativa, cooperadora —es decir, estimulante de mejoras— estará educando a los demás, sea en el trabajo, en la familia, en un centro cultural o deportivo, o en la misma calle —de hecho, en cualquier parte—; y, si es negativa, rutinaria, hostil o insoledadaria estará emitiendo mensajes ‘deseducadores’ a los demás, empeorará sus vidas. Todo acto humano, de cualquier persona —no hace falta que sea profesional de la educación for-

mal—, acaba educando o deseducando a los demás, naturalmente de una manera informal, pero no por ello menos efectiva. Pues bien, si entendemos que toda ciudad, al estar formada por personas humanas, es en su conjunto un “sujeto humano colectivo”, será, como el sujeto humano individual, también educable, es decir, podrá estar siempre mejorando —o empeorando— sus propios aprendizajes y formas de vida colectivas, concretadas en una multitud de personas individuales; y tal “sujeto humano colectivo” será también educador porque la ciudad entera, desde sus múltiples agentes personales, asociativos, institucionales, emitirá mensajes educadores —o deseducadores, si son negativos— hacia todos sus miembros. Por eso tiene sentido la idea de “ciu-

dad educadora”, que es la que adquiere conciencia de que toda colectividad urbana es una fuente permanente de emisión de mensajes cargados de potencia educadora, poniendo en valor toda su riqueza humana, patrimonial, lingüística, cultural, todo su espacio público, todas sus iniciativas de cualquier tipo: además de las escolares y culturales, que resultan más obvias, también las empresariales, las deportivas, las institucionales, las musicales, las solidarias, las artesanales, las comerciales, etc.

No hay ningún principio o criterio básico, de los que constituyen y dan sentido a la *Carta de Ciudades Educadoras*, que sea accesorio o prescindible, pero sin duda hay algunos que la conforman más esencialmente y dan profundidad a todo el conjunto. Pueden destacarse los principios de información, formación y participación; el principio de igualdad, de solidaridad y de calidad del urbanismo y la vida urbana; o el principio de diversidad con cohesión social y la valoración de lo público.

b) El espíritu de la *Carta* en nuestro contexto de cultura líquida.

Algunos de los principales cambios cualitativos de las ciudades, que aquí solo pueden enunciarse brevemente, pueden quedar englobados en la idea de “sociedad líquida” o “cultura líquida” acuñada por Zygmunt Bauman, que habla de la actual inestabilidad de los valores y referentes antaño tenidos por sólidos: hoy predomina una vivencia de aceleración del tiempo y contracción del espacio, que

algunos consideran la definición básica del proceso de globalización; una aguda mercantilización, con una intensificación abusiva del espacio urbano; la digitalización de casi todos los procesos; la proliferación de mensajes y símbolos, especialmente publicitarios; el predominio de la imagen, y de la imagen fugaz, que genera la publicidad y los medios audiovisuales. Y finalmente, pero no menos importante, la configuración cada vez más compleja de nuestras ciudades por el fenómeno migratorio, que, aunque ha sido siempre una característica de la especie humana, en las últimas décadas se ha intensificado fuertemente: del campo a la ciudad en cada país y de los países empobrecidos a los países con mayores recursos disponibles.

¿Qué puede decir una ciudad educadora ante la complejidad de la nueva situación? Lo primero, insistir en los aspectos positivos: la ciudad continúa siendo espacio de libertad y de comunicación. Se debe estimular la aparición de grupos sociales y medios de comunicación que comprendan la importancia de emitir todo tipo de mensajes constructivos de ciudadanía y actúen en consecuencia. La ciudad educadora debe amoldarse a las exigencias del nuevo mundo globalizado, su cultura ‘líquida’ y sus mensajes digitales para ganar eficacia educadora, utilizando los mismos instrumentos y estilos de comunicación que resultan eficaces para otras finalidades. Probablemente será necesario que la ciudad, de acuerdo con los educadores formales y no formales, oriente la

formación de los ciudadanos, los más jóvenes pero también los mayores – víctimas de la llamada ‘fractura digital’–, hacia el dominio conceptual y la orientación ética de los nuevos ‘alfabetos’ digitales, de la ‘inteligencia artificial’ y los ‘big data’ o de las llamadas ‘redes sociales’ –tan a menudo ‘insociables’–; y hacia su capacidad de defenderse ante las infinitas argucias de la comunicación y la información del siglo XXI –las ‘fake news’ o ‘los hechos alternativos’ como expresión postmoderna y gravemente cínica de las viejas ‘falsedades’, ‘falsificaciones’ o simplemente ‘mentiras’–. Dejando claro que la formación ‘conceptual y ética’ quiere decir, evidentemente, mucho más que habilidad técnica o simple dominio funcional de las máquinas: quiere decir sobre todo conciencia de los objetivos, de los valores y del trasfondo humano y social que se juega diariamente en la inmensa galaxia comunicativa en que se ha convertido el mundo.

Además de esta formación, que ahora ya hay que considerar básica, la ciudad educadora debe concentrar esfuerzos en el sostenimiento y refuerzo de los vínculos comunitarios que todavía se mantienen en muchas ciudades; o promover su recuperación donde estén ya perdidos o en amenaza de desaparición. Ello es especialmente importante ante el intenso fenómeno de las migraciones y el asentamiento urbano normalmente difícil que los migrantes pueden encontrar. Nada puede consolidarse en una ciudad que quiera ser verdaderamente educadora si no se parte

de una base determinante: la plena posesión de los derechos básicos por parte de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas que la constituyen. Un urbanismo integrador y democrático debe facilitar e incluso promover la mezcla, con evitación de “guetos especializados”; la mezcla de niños y niñas de todas las culturas en los centros educativos es también decisiva; la producción de todo tipo de iniciativas culturales y sociales de conocimiento mutuo y de intercambio es el camino; pero sobre todo, la creación de condiciones urbanas y sociales que faciliten la cohesión social, entendida como disfrute de todos los derechos de ciudadanía en primer lugar y el acceso equitativo al nivel de bienestar medio de la ciudad.

La dimensión comunitaria de la ciudad es esencial desde una perspectiva educadora: los ciudadanos no pueden entenderse en ningún caso como individuos aislados que se sitúan unos respecto a otros en una fría yuxtaposición, cuando no en una dura hostilidad, sino como personas en activa cooperación y convivencia. La yuxtaposición no construye ciudad, construye almacén.

Se puede afirmar, pues, que en el momento presente construir “ciudad educadora” es, sobre todo, “construir ciudad plena”. En este construirse plenamente cada ciudad con la participación de todos sus ciudadanos, late y vive la mejor educación posible, se hacen plenamente educadoras.

- c) Qué y quién educa en la ciudad: el compromiso transversal de todos los



Seminario con Secretarios de la Alcaldía de Medellín y reunión con el equipo MOVA.

agentes de la ciudad, con el liderazgo de sus representantes.

La reforma de la Carta inicial de 1990, producida en 2004 en el Congreso de Génova, se estructuró en torno a tres ejes conceptuales, que reordenaban y dotaban de nuevo sentido a los veinte principios de la Carta. Con la idea del primer eje, el epígrafe “**derecho a la ciudad educadora**”, en su interpretación más elemental, nos está diciendo que en el contexto de una ciudad educadora es cuando adquiere plenitud el derecho

fundamental de cada persona a una educación en el sentido formal o escolar. Dicho de otro modo, la educación puramente escolar de las personas, la que se da en cada *institución educativa*, es esencial y necesaria, pero no suficiente: en la ciudad educadora hay un *valor añadido* al que los ciudadanos deberían tener también derecho. Se trata de *extender* el derecho a la educación.

El segundo y tercer epígrafes pueden expresar conjuntamente mejor que por separado la respuesta al primero:

siendo así que se proclama la aspiración a tal derecho, la ciudad debe responder precisamente con un **“compromiso de la ciudad”** –título segundo– puesto “al servicio integral de las personas” –título tercero–. Es importante subrayar en primer lugar la idea de *compromiso*, que desborda con su connotación de exigencia eticopolítica la simple obligación de una ciudad y su administración democrática de gestionar eficaz y honestamente los asuntos ordinarios; con la idea de compromiso se reclama una posición proactiva de reconocimiento del derecho de los ciudadanos a lo que llamábamos hace un momento ‘valor añadido’ al de la educación puramente escolar en los centros y la de fomento práctico y efectivo de ese valor. Se habla no del compromiso de la “municipalidad”, sino de la ciudad; por tanto, y aunque siempre con el natural liderazgo de los representantes democráticos, el deber del compromiso se entiende que lo es para toda la ciudad. De esa forma, el derecho a la ciudad educadora se convierte, en el mejor de los sentidos, en un verdadero derecho-deber para todos: los representantes sin duda, pero también los ciudadanos y ciudadanas. Ese compromiso, por demás, lo es “al servicio integral de las personas”, como reza el título tercero que, voluntariamente, conecta con el título segundo como su objeto. En efecto, se pretende que cada persona que vive en la ciudad se sienta de manera efectiva punto de atención del conjunto de la ciudad y especialmente de sus representantes democráticos

en tanto que sujeto de derechos de ciudadanía y especialmente en tanto que persona con posibilidad real, en toda edad y circunstancia, de desarrollar en plenitud sus capacidades diversas –objeto clásico y principal de la educación– y alcanzar la mejor calidad de vida –objeto genérico y básico de toda gobernanza democrática, única posible en una ciudad educadora–.

Naturalmente, como se ha dicho, en una sociedad democrática es imprescindible el compromiso de los representantes políticos de los ciudadanos en cualquier proyecto de acción pública; y con ellos, de los técnicos, funcionarios y trabajadores de la institución municipal. La representación política y la organización administrativa del municipio debe ser la principal promotora de la adhesión a la *Carta* y, consiguientemente, de la implicación en una tarea de creación de discurso social y político que convenga a los ciudadanos del interés de la implicación transversal y cruzada del mayor número de personas y asociaciones de la ciudad, pero también de la totalidad de los departamentos y servicios públicos del municipio. Sin duda, la posición de mayor influencia sobre este proceso es la que pueda y quiera tener la persona que ostente la presidencia o alcaldía: su convicción es determinante de la actitud de sus colaboradores políticos y técnicos y, por tanto, ella es la que debería ejercer un liderazgo no solo nominal sino real del proceso de adhesión, primero, y después de aplicación de la *Carta de Ciudades Edu-*

adoras. No deben ahorrarse mensajes y comunicaciones públicas de todo tipo insistiendo en este objetivo y, tanto como sea posible, emprender tareas de formación de políticos y técnicos municipales, pero también de personas sin cargo y asociaciones activas de todo signo implicadas en la vida de la ciudad.

Pero tampoco sería buena una aplicación de la *Carta* que solo contara con la acción de la estructura de gobierno y administración de la ciudad. Son imprescindibles también los compromisos múltiples de la ciudadanía en todas sus formas de organización posibles, incluida la de ciudadanos no organizados pero sensibles al interés colectivo.

En primer lugar, la **implicación de los centros escolares y de los profesionales** de la educación, abriendo las puertas de los centros a la ciudad, sus aulas, patios y bibliotecas y facilitando que se reconozca a los docentes como un capital humano esencial para la ciudad; y a su vez abriendo las puertas de la ciudad a los centros, para que la escuela aprenda a utilizar la ciudad como recurso pedagógico. Los centros escolares deben saber tejer en la ciudad una red de complicidades con los equipamientos públicos de todo tipo, con los proyectos culturales, con las singularidades de cada entorno, con todos los servicios, públicos y privados. La educación formal debe ser también un activo en la promoción económica de la ciudad. El diálogo permanente entre centros, administración y empresas debe permitir que los grados escolares más

próximos al mercado de trabajo encuentren vías de entendimiento para optimizar las posibilidades tanto de los jóvenes para acceder a puestos de trabajo necesarios en su entorno como para que ese mismo entorno empresarial disponga de jóvenes con buena preparación humana y técnica, para ser coprotagonistas del progreso económico y social.

Un **agente básico del proceso educador es la familia**. Su responsabilidad, además de una buena crianza, suele reducirse en el mejor de los casos a mostrar interés por las calificaciones y el comportamiento de los hijos en la escuela. En un contexto de ciudad educadora, las familias deben ser algo más: constituyen una referencia principal de valor para los hijos; por poner solo un ejemplo, la escuela puede enseñar bien y hacer actividades positivas a favor del diálogo y la paz, pero si el clima familiar es autoritario y violento los niños reciben una “contraelección diaria”, de alta carga emotiva además, que en el mejor de los casos solo los desorienta, pero en el peor –y más probable– anula el trabajo de la escuela y refuerza, por imitación de la vida “real” –no del espacio siempre visto como oficial de la institución docente– los caracteres infantiles más insolidarios y potencialmente violentos. Los contravalores de origen familiar pueden borrar, especialmente en registros muy básicos de la vida, los valores cultivados en la escuela. Por ello es imprescindible que la ciudad educadora se ocupe de la promoción formativa de las familias –y estas

acepten entrar en ese camino de corresponsabilidad— para que además de interesarse por las calificaciones de los niños en la escuela encuentren formas de intercambio, armonización y coherencia con sus valores educativos y para que estén abiertas a la oferta social y cultural de su entorno barrial y urbano. Muchas familias se expresan lamentando su déficit de formación para esta función y muchos estudios ratifican el bajo nivel medio de esta formación para un compromiso educativo suficiente. Uno de los principios de la *Carta* se dedica de manera directa a esta necesidad, con el fin de mejorar decisivamente el potencial educador de las familias en el tejido del barrio y de la ciudad. Entre los puntos clave de este proceso formativo, el acento debería ponerse en estos aspectos: la asimilación reflexiva del concepto mismo de educación y la diversidad y profundidad de sus significados; las posibilidades y responsabilidades educadoras de la familia en las distintas edades; la relación familia-escuela-barrio-ciudad y los beneficios educativos de su cooperación; la necesidad y las condiciones pragmáticas del diálogo intrafamiliar permanente; la educación de las emociones y los sentimientos dentro de la familia, la educación de y para la libertad de los niños y adolescentes; la relación constructiva entre responsabilidad y valores a favor de la libertad, etc.

Pero más allá del municipio, de los centros escolares y de las familias, **los agentes cívicos y sociales** —es decir, todo el resto de las personas

de la ciudad— tienen también su papel principal en una ciudad educadora. Nadie debería sentirse exento o descargado de un cierto compromiso o corresponsabilidad educadora, por el hecho mencionado de que todo acto humano —más aún si lo ejerce un profesional de cualquier oficio o un miembro activo de una asociación o el representante de cualquier institución— nunca es indiferente o neutral desde la perspectiva educadora y, por tanto, reclama a todos un plus de responsabilidad en la ciudad. Esta responsabilidad puede entenderse inicialmente como una simple “perspectiva” nueva sobre la responsabilidad básica que todos tenemos ya como profesionales de un oficio o de un trabajo, por modesto que sea, o como miembros de una entidad de cualquier signo. Pero esta perspectiva no es inocente, sino que lleva consigo una carga de interpelación para la mejora de la propia ejecutoria puesto que no sólo se espera que hagamos bien lo que nos corresponde, como principio general, sino que también lo hagamos *porque* otras personas —y especialmente las que están en las fases primeras de crecimiento y formación— nos ven como referente y generamos en ellas procesos positivos de identificación y emulación; o, en el caso de que actuemos mal, generamos procesos negativos de inercias irresponsables. Es decir, educamos o deseducamos, tanto si queremos como si no queremos, tanto si lo sabemos cómo si no lo sabemos. Y la ciudad educadora se esfuerza, primero, para que todo el mundo lo sepa y, segun-



Diálogo organizado por Fundació Proantioquia, conferencia en la IE Villa del Socorro y reunión con el equipo de "Cultura Metro".

do, para que todo el mundo lo quiera. Queda todavía algo más en la ponderación de esta corresponsabilidad transversal: en las más diversas asociaciones, entidades, grupos sociales e instituciones hay depósitos objetivos de valores muy diversos y de potencialidades educadoras: sean medioambientales, culturales, deportivas, solidarias, económicas, técnicas o tantas otras como laten y respiran diariamente en la ciudad. Todos estos valores merecen ser aprovechados también en su dimensión educadora, a base de articularlos entre ellos, con la administración y con los centros escolares y centros cívicos o espacios sociales distintos para hacer posible que la educación encuentre anclajes en la realidad diaria no estrictamente escolar o curricular y convirtiendo el espacio urbano y humano en un gran recurso educativo a disposición permanente de todos, tanto de los centros escolares como de los ciuda-

danos de toda condición y edad, cada día más conscientes de que se pueden y se deben educar a lo largo de la vida y pueden beber su formación de mil fuentes a su disposición diaria, en su propio entorno barrial y urbano.

d) Ciudad educadora, cultura ciudadana, ciudadanía plena

El hecho de tomar conciencia de la potencia educadora de todos los agentes urbanos, es decir, de todos los ciudadanos y ciudadanas, de toda su representación política y organización administrativa, de todas las asociaciones, instituciones y entidades de la más diversa naturaleza, permite invocar la responsabilidad del compromiso transversal para optimizar el aprovechamiento de aquella enorme potencia educadora. Su reto principal es alcanzar **un ambiente ciudadano real de cooperación múltiple** donde la convicción general del valor permanente

de la educabilidad y de la capacidad educadora de todos permita alcanzar cotas muy dignas de ciudadanía. La mejor lectura posible de la *Carta de Ciudades Educadoras* es la que se hace bajo la óptica de una invitación al incremento de la calidad democrática, a través de una buena información y participación, y bajo la óptica –coincidente en el fondo con la anterior– de una mejora constante del espacio público y de la cohesión social. Todo ello, naturalmente, empapado de voluntad y estilo educador.

Si se trabaja en esa dirección, se puede afirmar razonablemente que el camino de la *Ciudad Educadora* es uno de los mejores caminos para dar cuerpo o realidad a la idea de *cultura ciudadana*. Este es un concepto que va más allá del simple cumplimiento de las normas u ordenanzas que la ciudad se ha dado a sí misma a través de sus representantes. Sin duda, ese cumplimiento es necesario, pero no es en absoluto suficiente para hablar de verdadera *cultura ciudadana*. El análisis del concepto en detalle sería muy complejo, pero puede resumirse en las siguientes nociones básicas: el respeto interpersonal, la responsabilidad, la valoración de lo público y el compromiso éticopolítico.

Respeto interpersonal: no solamente el respeto entendido como cortesía o buenas formas –que también–, sino entendido en su sentido más profundo, derivado de su etimología (*re-spicere*: mirar de nuevo, mirar atenta-

mente): en efecto, el respeto entre las personas es la capacidad de dirigirse entre ellas una ‘nueva mirada’ distinta de la mirada interesada o agresiva de la pura animalidad, una ‘mirada atenta’ o de reconocimiento plena de la íntegra dignidad de la otra persona, de donde nace el principio de igualdad –la dignidad es una e igual para todos– y, por tanto, de buena convivencia cívica democrática.

Responsabilidad: ser ciudadano/a es ser titular de derechos y libre; pero también titular de deberes y responsable. Sin la responsabilidad, la libertad como valor central de la vida se convierte en arbitrariedad y a menudo en agresividad y puede generar una violencia destructiva de la convivencia ciudadana; por tanto, la cultura ciudadana necesita vitalmente el ejercicio de la responsabilidad, constructora de paz y bienestar común. La responsabilidad cívica se fomenta o educa facilitando el sentido de pertenencia e inclusión: quien se siente excluido tiende a sentirse irresponsable.

Valoración de lo público: la ciudad es espacio público por definición, creación de valor público –cultura, transporte, deporte, parques, calles y plazas, etc.–, por lo que lo público, lejos de ser el *reducto* ‘para los que no tienen otra cosa’ es el *producto* de lo mejor que somos capaces de hacer juntos. Valorar, usar y tratar debidamente lo público es valorar, usar y respetar la ciudad misma, su espíritu de libertad y derechos.

Compromiso éticopolítico: como ya se ha dicho, sin la aportación voluntariosa, creativa, interactiva de todas las personas entre sí la ciudad no puede avanzar; con mayores o menores liderazgos individuales, lo importante es que no falte la base partici-

pativa, cargada de sentido ético y de voluntad política, para asegurar la mejor vida de la ciudad y de todas las personas que la habitan.

El ejercicio extenso e intenso de esta cultura ciudadana es la mejor garantía de una **ciudadanía en plenitud**.

La formación del profesorado en la transformación educativa

Miquel Martínez



Conferencia de Miquel Martínez en el Auditorio del Centro de Innovación del Maestro-MOVA.

1. Medellín, domingo 5 de mayo de 2019

Conozco un buen número de ciudades de Iberoamérica, pero ésta es mi primera visita a la ciudad de Medellín. Caminamos hacia la estación de metro “Estadio”. Calles tranquilas, con sol, de domingo. Pasamos por una calle que está cerrada en la que se prepara una actividad creativa de ciudad, en el cruce una caravana cívica de bicicletas en la que participan familias y jóvenes.

Cogemos el metro, observamos la “cultura metro” –espacioso, ordenado, limpio, respeto a los mayores– contemplamos el estadio que se inauguró con motivo de los Juegos Suramericanos (2010), un buen equipamiento. Medellín es una ciudad esforzada por lo público, lo común, cuidadosa con lo que es de todos: una ciudad educadora.

Cogemos el metrocable –un teleférico impresionante construido por Metro, una empresa pública constituida por el De-

partamento de Antioquia y el Municipio de Medellín— que asciende en pendiente hasta un Centro de Salud moderno y muy bien dotado con un mirador estupendo sobre la ladera desde donde se ve prácticamente todo el lado norte de la ciudad. Nos acercamos a una escuela de educación infantil del programa “Buen Comienzo” de la Alcaldía de Medellín en cuyo diseño colaboró la Universidad de Valencia, y pedimos al guardia —es domingo y está cerrada— que nos deje entrever desde la puerta de entrada los lugares de juego y recreo. Le decimos que somos de Barcelona y se muestra orgulloso por nuestro interés en ver la escuela donde trabaja: presume de escuela y de ciudad. Ciertamente una buena escuela, una buena atención en temas de salud y un buen metro son condiciones necesarias, aunque no sean suficientes para empezar a hablar de ciudadanía y de valores.

Las buenas instalaciones y servicios hacen el barrio, dotan de sentido a la comunidad y a sus líderes. Una triste constatación corrobora lo que decimos. España donó e inauguró la Biblioteca España en la ciudad hace unos años. Inmediatamente se potenció el territorio y su valor pedagógico y las alianzas entre docentes, escuelas y el “fuera escuela”. Se tejieron redes, algunas informales, que generaron más tranquilidad y no violencia, más ilusión por aprender, un lugar donde estar seguro y aprender... Luego, un día desaparece la biblioteca y el barrio retrocede en su dimensión como espacio educador y contexto de vida y de confianza. Ni el maestro ni la escuela solos pueden, pero en alianza con los agentes del territorio y lo no

formal de la educación sus efectos se multiplican.

Observamos el paisaje de “tugurios” esparcidos por las laderas y los barrancos a lo largo del recorrido del metro. Junto a este paisaje plano y escarpado de lugares donde dormir y descansar se levantan torres de pisos construidos por la Alcaldía para cambiar el barrio, eliminar tugurios —barracas— y acoger familias en pisos, pequeños, pero en condiciones de salubridad. Al problema de los desplazados y de la reinserción social y laboral de los “victimarios” se añade la inmigración —actualmente exilio— de los venezolanos. Los encuentras durmiendo en la calle, malviviendo de lo que contienen los contenedores, y también trabajando, aceptando condiciones peores a las de la ciudad, ofrecidas por empleadores que siguen en la cultura del esclavismo provocando más precariedad y paro entre los jóvenes y adultos de Medellín. Es frecuente que los del lugar practiquen el “rebusque” o doble trabajo para salir del paso y poder vivir. La situación no es fácil en modo alguno y además muchas familias de Medellín mantienen hermanas y madres de fuera que han perdido maridos e hijos en el conflicto o en la violencia del narcotráfico. Una ciudad educadora no sólo se construye con buenos maestros y buenas maestras. Las desigualdades generadas por causas estructurales, sobrevenidas a raíz de la violencia o por falta de políticas activas en favor de la equidad y la igualdad pueden abortar la ilusión de los docentes y la confianza de las familias y los más jóvenes en el valor de la educación y la formación.

El conflicto oficialmente está superado: estamos en el tiempo del posacuerdo. Sin embargo, la realidad no es esa. Más de la mitad de la población no votó a favor del acuerdo, están aumentando los individuos afiliados a movimientos como el ELN y otros y las fronteras invisibles en los barrios siguen existiendo. Son fronteras que no puedes atravesar sin autorización expresa del que asume y ejerce la autoridad. Si pasas a dejar a la amiga o al amigo o paseas por donde no te corresponde puedes perder la vida con facilidad. En algunos lugares de fronteras invisibles la evidencia más notable es la cantidad de pisos y casitas en alquiler y en venta y con precios prácticamente reventados: nadie quiere vivir delante de alguna frontera invisible y presenciar en directo la violencia y las venganzas en la calle cada noche. Educar para el diálogo y la convivencia en la escuela en situaciones de violencia y de enfrentamiento en la calle me interpela y me obliga a reflexionar en los próximos días junto a los maestros y maestras de esta ciudad sobre cuál puede ser nuestra aportación, si es que podemos aportar algo al respecto.

Caminamos hasta la Comuna 13. Enfrente, como un desgarramiento en la tierra: la Escombrera. La montaña está herida como si de una cantera se tratara. Es el lugar donde descargaban las víctimas escogidas de manera indiscriminada ante la mirada atónita de la población, por voluntad y capricho de unos hombres armados con mirada fría que se paseaban por las calles de la Comuna 13. Son los muertos y muertas de la tristemente famosa *Operación Orión* de la época

Uribe y de enfrentamiento entre los paramilitares –salvadores del orden ante la ineficacia de la fuerza policial– y las FARC.

Pero la ciudadanía se revuelve y recuerda a sus jóvenes, mujeres y hombres, se levanta con sueños y duros recuerdos. Los más activos mediante la música y la creación artística promueven acciones, aprenden ciudadanía y se construyen como personas más allá de la escuela, en la calle, expresando sus sentimientos y esperanzas a través de excelentes “graffitis” y de la música “Hip-hop”. Conocemos a Pablo y compañía en la casa Morada. Es domingo, pero están allí y nos abren la casa y nos enseñan cómo la han arreglado, los espacios de charla de los adolescentes en el altílo de arriba donde han construido también un vivero de peces y un sistema de riego para diferentes pequeños bidones colocados en la pared que contienen plantas y flores. También observamos algo parecido en la entrada al cementerio. Cada bidón con sus plantas y el nombre del hijo, del marido asesinado que se visita cada día al pasar por delante y al que se «regala» un poco de agua y conversación. Nos encontramos con gente de “Agroarte”, amiga de Roser Bertran y de Emilio Palacios de Kreanta. Están inaugurando una casa de la «reconciliación» con buena música y un buen cocido para todos los que quieran y se queden. Son las 12 h, la música corre a cargo de una banda de música –jóvenes entre 14 y 18 años– y la cocina y el cuidado de la olla de grandes dimensiones situada en el lateral de la casa a cargo de una madre de desaparecido que busca la reconciliación.



Reuniones con el equipo MOVA.

Medellín, la ciudad vibrante, nos dice Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación de la ciudad, la ciudad donde les dice a los jóvenes «líderes sois vos». Buenos lemas, muchos esfuerzos, pero todavía muchas dificultades para docentes, educadores y educadoras. La escuela no sólo es aquí un lugar de libertad, es sobre todo aún un lugar seguro, del que todavía algunos no quieren salir para volver a su barrio y a sus casas.

Cambiamos de tercio y nos desplazamos al centro, a Miranda, al Jardín Botánico, al Planetario, al Parque Explora, a la Escuela de Música... a MOVA, el centro de innovación del maestro. En su conjunto un auténtico parque temático científico, artístico natural y educativo y sobre todo de participación y ciudadanía. El parque –son las primeras horas de la tarde– es una auténtica fiesta campestre. Por doquier hay familias, grupos de amigos, gente mayor con sus empanadas, jugos, dulces y frutas en medio de la hierba disfrutando del domingo. Frente a la escuela de Música, una explanada polivalente con pantalla gigante para ver y disfrutar de espectáculos de fútbol, conciertos y películas. En la explanada, para que su polivalencia sea a tiempo completo, brotan del

suelo unos chorros de agua que a modo de ducha inversa hacen las delicias de niños y no tan niños. Dicen que es invierno –estamos en mayo– porque hace frío, 19-22 grados. A lo lejos está Moravia con algo realmente singular: una isla verde repoblada forestalmente sobre un estercolero y basurero donde se arrojaban los desechos de la ciudad y donde malvivían familias de estrato cero o como mucho uno, de los seis existentes. Esa montaña verde se ha recuperado con vegetación que oxigena y regenera la tierra –es un proyecto en el que colaboró la Universidad Politécnica de Catalunya– y con la plantación de árboles por parte de los antiguos pobladores del terreno que ahora están en pisos, pequeños pero salubres.

Medellín, «ciudad escuela», ciudad educadora, confía en sus maestros y maestras. Y su Alcaldía y Secretaria de Educación sabe que, a pesar de los esfuerzos realizados y de las contribuciones que de fuera puedan venir, son la ciudad y su ciudadanía –y también las instituciones y organizaciones políticas y económicas– las que mediante un ejercicio de corresponsabilidad social y educativa podrán avanzar en el logro de una educación de calidad y del bienestar que merece la población.

2. La ciudad y sus docentes, acción formativa desarrollada

Mi presencia en la ciudad de Medellín y mi colaboración se enmarcan en el conjunto de actividades que desarrolla Fundación Kreanta y la Cátedra Medellín Barcelona, de esta Fundación, en un contexto de cooperación con la Alcaldía de Medellín y el Ayuntamiento de Barcelona.

Los objetivos concretos del proyecto son fortalecer las capacidades del profesorado de educación infantil, primaria y media, así como del personal directivo y de gestión educativa del Centro de Innovación del maestro MOVA de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín, así como contribuir a definir un modelo local de formación de docentes y de innovación educativa.

Los objetivos específicos de mi colaboración fueron tres. En primer lugar, acompañar y contribuir al fortalecimiento institucional de la secretaría de Educación de Medellín. En segundo lugar, ampliar las capacidades del personal docente y de gestión educativa en el ámbito de las políticas públicas de educación a través del desarrollo del Centro de Innovación del maestro-MOVA y propiciar un debate sobre los retos de la formación docente hoy. Y, en tercer lugar, contribuir a la difusión y transferencia de conocimiento sobre temas relativos a educación en valores y para una ciudadanía activa e inclusiva y aprendizaje ético en los diferentes niveles de la educación desde la educación infantil a la educación superior.

Todo ello, en el marco de una educación y de una escuela multicultural y plurilingüe, en condiciones de igualdad

de género, prevención de conflictos violentos y construcción de una cultura de paz en el proceso actual de posacuerdo.

Mi colaboración se centró en dos ámbitos principales: educación, ciudadanía y valores, y formación del profesorado; y se materializó en una agenda de trabajo de cinco días entre el lunes 6 de mayo y el viernes 10 de mayo de 2019. A lo largo de la semana participé en diferentes conversatorios con los responsables de MOVA y de la Secretaría de Educación; talleres con docentes de instituciones educativas entre ellos uno especialmente intensivo con la asistencia de todo el equipo docente de la Institución Educativa Lusitania; talleres con docentes de la Escuela Normal de Medellín y con docentes y estudiantes de las licenciaturas que capacitan para la docencia y reuniones con los responsables de las facultades de Educación y Normales del área metropolitana.

En concreto las temáticas abordadas en los diferentes talleres, conversatorios y reuniones fueron las siguientes:

- Rol de los docentes en la educación en valores en la transformación educativa en el posacuerdo. **Conversatorio con el equipo docente de la Institución Educativa Lusitania.**
- Formación en valores ético-políticos de los maestros y maestras en un entorno de posacuerdo. **Conversatorio-taller con maestros y maestras del PTA (Programa “Todos a Aprender”) de la Secretaría de Educación.**
- Repensar la formación docente al servicio de la educación futura. **Taller con profesorado y maestros y maes-**

tras de ciclo complementario de la escuela Normal.

- El compromiso ético en la formación de los maestros y las maestras. **Cátedra Universitaria con profesorado y estudiantes de licenciaturas que capacitan para la docencia.**
- La formación inicial de docentes. El Programa MIF de Catalunya. El programa es una experiencia de liderazgo distribuido entre gobierno y universidades para la mejora e innovación en la formación de maestros y maestras. **Reunión con Decanos y decanas de Facultades de Educación y Normales y responsables de universidades.**

La agenda también incluyó un conversatorio y una conferencia sobre “Educación en valores en la educación superior” con los responsables de innovación docente de la universidad EAFIT y una conferencia sobre “Compromiso ético y profesión educativa”, abierta a la ciudad en general. Asimismo, participé en diferentes reuniones con los responsables del equipo MOVA y del equipo Kreanta para proceder al seguimiento y evaluación del programa desarrollado durante la semana. Por último, fui invitado por la Fundación Proantioquia a participar en una charla-coloquio sobre “Qué es y qué no es eso de educación para la ciudadanía”.

El contexto de cooperación que propicia el proyecto permitió compartir experiencias y saberes desde culturas diferentes con voluntad de construir conocimiento que permitiera a los res-

ponsables de MOVA y a los docentes y gestores de la ciudad de Medellín implicados ampliar sus capacidades y perspectivas de análisis para una mejor optimización de la realidad educativa en Medellín. Las contribuciones que desde nuestra perspectiva de trabajo aportamos son fruto de la labor que venimos desarrollando en el marco del grupo de investigación GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) en la Universidad de Barcelona, de mi experiencia en formación del profesorado como director del Instituto de Ciencias de la Educación de la citada universidad entre 2002 y 2009 y de mi tarea como coordinador del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de maestros MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya entre 2013 y 2018.

Quiero hacer constar la activa participación de los miembros del equipo de MOVA y de los docentes que asistieron a los diferentes conversatorios y talleres. Sus intervenciones fueron muy pertinentes en función de los objetivos de cooperación que persigue el programa. En este sentido y de manera especial quiero destacar las intervenciones de los maestros y maestras del ciclo complementario de la Escuela Normal en el taller sobre “Repensar la formación docente al servicio de la educación futura” celebrado en la Normal de Medellín, la mañana del miércoles 8 de mayo, y las intervenciones de los representantes de estudiantes y miembros del claustro de la Institución Educativa Lusitania en las reuniones y taller que tuvieron lugar la tarde del martes 7 de mayo.



Conferencias y visitas en las Instituciones Educativas Lusitania Paz de Colombia y Escuela Normal Superior de Medellín.

3. La formación de docentes en Medellín

3.1. El Centro de Innovación del Maestro y la formación docente

Desde mi primera reunión con el director y responsables de MOVA mi percepción sobre el estado de la formación docente y las perspectivas de futuro en la ciudad de Medellín fue muy satisfactoria. He percibido un liderazgo por parte de la dirección que genera ilusión y he conocido a un conjunto de profesionales capaces de cambiar su actual cultura organizacional para compartir un proyecto estratégico como es el que inspira MOVA. La estructura MOVA está creada, su dimensión funcional como ocurre en todo proyecto de innovación y mejora en educación debe basarse en una reconceptualización de la tarea que desempeña y en una transformación institucional cuya calidad dependerá de la calidad con la que se gestionó el cambio. MOVA está iniciando un proceso de

renovación institucional y pedagógica y tanto la misión de la institución como las capacidades de diferentes miembros del equipo que la gobierna reúne las condiciones para hacer del Centro de Innovación del Maestro –MOVA un referente en la formación docente a nivel internacional.

Desde un principio, y a lo largo de los diferentes conversatorios y reuniones con el equipo MOVA, constaté una excesiva separación entre los tres subsistemas de formación docente: la inicial, la formación en servicio y la avanzada. Como sucede en otros lugares –también en mi país– la dependencia organizacional de cada subsistema de diferentes instituciones dificulta el establecimiento de las sinergias convenientes entre Secretaría de Educación y Facultades y Normales. Al respecto propuse –con la prudencia que exige mi desconocimiento de las políticas internas implicadas– que MOVA podía ser un excelente espacio de cooperación interinstitucional donde respe-

tando la singularidad y los cometidos de los diferentes actores implicados en la formación docente se pudiera compartir un programa de innovación y mejora al servicio del maestro y la educación en la ciudad de Medellín. Un espacio donde promover equipos de académicos y maestros y maestras integrando conocimiento práctico y conocimiento derivado de la investigación y los desarrollos teóricos en educación, laboratorios de innovaciones educativas... Apunté que avanzar en esta línea exigía generosidad por parte de todas las instituciones y humildad por parte de MOVA para que ninguna de ellas percibiera que pierde visibilidad o que renuncia a competencias. Considero que esta línea en un momento de ilusión y compromiso con el docente como el que capté en la Secretaría de Educación puede alinear objetivos de la formación docente e identificar las competencias necesarias que un docente debe reunir para ejercer su tarea en la sociedad actual y en Medellín en los momentos actuales de transformación educativa en el posacuerdo.

Tal identificación además de fortalecer MOVA podría ser un punto de partida para compartir y establecer qué maestro queremos para la ciudad. MOVA podría promover un acuerdo entre instituciones formadoras de los diferentes subsistemas y organizaciones públicas y privadas de formación docente que permitiera definir un marco de referencia en competencias y conocimientos para ser acreditado como maestro de Medellín. También podría establecer procesos de acreditación para ser maestro en la ciudad de Medellín que garantizaran que los docentes: poseen

el conocimiento suficiente de la historia y la realidad de Medellín; han adquirido los conocimientos y competencias necesarias para abordar su tarea docente en la sociedad de la cuarta revolución y de la creación del conocimiento, y comparten los principios fundacionales de MOVA “ser para dialogar; saber para crear; crear para innovar y reconocer para vivir juntos”. Una acción de estas características puede: contribuir a la mejora de la calidad de la educación de la ciudad, incorporar a la formación recibida saberes avanzados en nuevas disciplinas necesarias para la práctica docente hoy, y propiciar procesos disruptivos e innovadores en las Facultades y Normales que contribuyan a la mejora de la formación docente. En mi opinión la dirección de MOVA que conocí puede ejercer un buen liderazgo distribuido para avanzar en esta línea.

En el conversatorio con los responsables de Facultades de Educación y Normales del viernes 9 de mayo sobre “La formación inicial, redes de trabajo y políticas de formación” expuse entre otras cuestiones, y por su relación con parte de la anterior propuesta, el Programa de Mejora e Innovación MIF que está desarrollando el Consell Interuniversitari de Catalunya desde 2013. En sus intervenciones los responsables y algunos estudiantes representantes de las Facultades y Normales mostraron interés al respecto. Pero en todo caso como sucede en otros lugares para avanzar bien en procesos de mejora e innovación como se propone MOVA es conveniente menos conservadurismo en las universidades y más audacia en la administración.

3.2. La formación en valores ético-políticos y la formación docente al servicio de la educación futura

A través de los diferentes encuentros con docentes y estudiantes pude constatar algunos debates y tendencias en la formación de docentes –algunas de ellas también presentes en mi país– que resumiría en los siguientes cuatro puntos: en primer lugar, una tensión entre los defensores de un modelo curricular enciclope-dista y fundamentalmente centrado en los contenidos conceptuales e informativos y los que proponen un avance hacia un modelo competencial de aprendizaje; en segundo lugar, una demanda, y en parte también una oferta, en la formación continua del docente intensa en atender el bienestar emocional y personal del docente y la educación emocional del alumna-do y menos preocupada por el clima y el bienestar en los centros, en comprender la escuela sistémicamente como una orga-nización que aprende, y en la actualiza-ción de conocimientos de los docentes; en tercer lugar, una concepción muy clásica y discursiva sobre la educación en valores; y en cuarto lugar, una prudencia, lógica pero no por ello necesariamente adecuada, al tratar cuestiones ético-políticas en relación a la actuación del docen-te en el aula y en los centros.

Esta realidad es bien conocida por el equipo de MOVA y en las presentaciones de las prioridades expuestas en diferen-tes encuentros con sus responsables apuestan por equilibrar la situación pro-moviendo formación que permita al docente: la reflexión sobre su práctica y la construcción de conocimiento prácti-co; trabajar por proyectos, también de

aprendizaje servicio; avanzar en una cultura docente que comprenda la escue-la como una organización donde todos aprenden y la escuela también; una mejor preparación en ciencia, tecnología y matemática; ser un maestro investiga-dor... y por supuesto que ofrezca al docente recursos para educar en valores en un contexto social y escolar multicul-tural y plurilingüe en condiciones de igualdad de género, prevención de con-flictos violentos y construcción de cul-tura de paz en el proceso de posacuerdo.

De acuerdo con el encargo de la Fun-dación Kreanta nuestra colaboración debía contribuir a debatir y ampliar las capacidades de los docentes en relación con la educación en valores y con el lugar de lo político en la formación docente. Por ello tratamos de manera específica estas cuestiones en diferentes talleres y conversatorios y en concreto en el con-versatorio acerca de lo político en la formación docente con los maestros y maestras del PTA y también en la con-ferencia abierta sobre compromiso ético y profesión educativa.

Planteamos la educación como opti-mización de la persona y nos referimos de manera especial a aquellas dimensio-nes relacionadas con la capacidad de compartir y construir sistemas de valo-res, desarrollo de la conciencia y la auto-conciencia, formación valórica de la persona y educación ciudadana. Nos referimos a la educación entendida, prin-cipalmente, como una acción ético-po-lítica. Una acción que está orientada, que busca un fin y que está regida por prin-cipios, como acción comunicativa –no sólo instrumental–, emancipadora –no disciplinadora– y como experiencia que

nos abre a lo nuevo y debe contribuir a construirnos como sujetos y agentes en el discurso social y como ciudadanas y ciudadanos activos interesados en profundizar en los valores y prácticas de la democracia y de una ciudadanía activa y responsable. Planteamos que la tarea del maestro y de la maestra hoy es en parte una tarea de resistencia y con mayor razón en momentos como los que caracterizan el proceso de construcción de una cultura de paz en contextos donde la presencia y efectos de la violencia y del narcotráfico siguen presentes. Discutimos y expusimos nuestra posición sobre cómo abordar la educación en valores hoy a partir de lo que sabemos sobre cómo se aprenden valores. Mencionamos que en la historia de las teorías del aprendizaje ha habido distintos momentos en la interpretación del aprendizaje humano. En un primer momento, muy clásico, el aprendizaje se entendía como una adquisición, el ser humano era un “contenedor” que almacenaba lo que se le introducía. Posteriormente, se le atribuye un papel más activo, en el que el ser humano no solamente aprende lo que hay fuera, sino que construye aprendizaje. En los últimos años estas metáforas de la adquisición e incluso de la construcción están siendo superadas, o bien se integran en otra, que afirma que lo que realmente aprendemos son las prácticas asociadas a los momentos de aprendizaje. Por tanto, lo que se fija con más persistencia es el conjunto de procesos y prácticas que protagonizamos al aprender.

Esto quiere decir que, en el mundo educativo, siendo muy importantes los contenidos, hemos de tener en cuenta que

lo que realmente fija el alumno, no es aquello que le queremos enseñar o incluso lo que él construye, sino lo que hace mientras aprende, lo que hace mientras juega, discute y disfruta de la convivencia con sus iguales y sus mayores.. Lo que fija son las prácticas sociales asociadas a las prácticas reales de aprendizaje y de convivencia que vive en la escuela. Por lo tanto, las propuestas de educación en valores tienen que centrar su atención en las prácticas de aprendizaje y en las prácticas de convivencia, e incidir sobre las maneras de aprender y las maneras de convivir de los alumnos. Sin embargo, no debemos olvidar que la mera práctica y la experiencia por sí sola no educa. Lo que educa realmente es la reflexión sobre esa práctica.

Por eso educar y en especial educar en valores es una tarea logística, de creación de condiciones para su práctica y la reflexión sobre la misma, condiciones para aprender y ejercitar, en contextos de aprendizaje, convivencia y juego en la escuela, determinadas prácticas que posteriormente permitan una convivencia respetuosa y colaborativa y estimar como deseables los valores cívicos y morales propios de una sociedad democrática. Nuestra responsabilidad es generar prácticas que sean coherentes con los valores propios de una sociedad plural y democrática que quiere profundizar en su democracia a todos los niveles, desde las relaciones entre iguales a la vida familiar, a la de la escuela y a la de la comunidad y la sociedad en general.

Y todo ello sin perder de vista nuestra historia, la reflexión y memoria histórica que nos acompañan. Sin un buen conocimiento de la historia de nuestras

Cátedra Universitaria
Formación para la ciudadanía y la educación superior

Espacio de reflexión con maestros, maestras y estudiantes de licenciatura acerca de la formación para la ciudadanía y la educación superior.

Invitado:
Miquel Martínez Marín
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Fecha: jueves 9 de mayo de 2019
Hora: de 9:00 a. m. a 12:00 m. d.
Lugar: Auditorio Gilberto Echeverri Mejía

Entrada libre

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Dirección de Internacionalización
www.tfedea.edu.co



Conferencia en el Tecnológico de Antioquia y seminario en la Universidad EAFIT.

comunidades –en el momento del pos-acuerdo y en Medellín ciertamente controvertida– resulta difícil orientar cómo construir el futuro en el desacuerdo, pero con el convencimiento de que el diálogo es la mejor manera de vivir los desacuerdos y avanzar hacia una cultura de paz. Afirmábamos que la tarea del docente es una tarea de resistencia. Ciertamente, lo es ante los contravalores que nuestro mundo nos muestra cotidianamente o la idolatría que mediante las series y los medios de comunicación se practica en relación con personajes del narcotráfico, con responsables del ejercicio de la violencia, también estructural, y de acciones contrarias a los derechos básicos de ciudadanía democrática, y a los derechos humanos.

Nuestra propuesta de educación en valores apuesta por garantizar unos mínimos valores, por educar para que esos

valores sean estimados como tales por todos y su aceptación en la práctica sea la garantía de que los máximos de cada uno, de su familia, religión, cosmovisión, etc., no impidan que todas las personas puedan vivir dignamente. Proponemos tres valores: el valor de la autonomía de la persona, el valor del diálogo, y en tercer lugar el reconocimiento y el respeto a la diversidad, los tres planteados en clave pedagógica. Estos tres valores deberían estar presentes –ser cualidades– en cualquier situación de las que habitualmente se viven en aulas y centros. En estos contextos de aprendizaje y convivencia deberíamos tener siempre presente que: el reconocimiento de la autonomía debe ser practicado como valor; el diálogo debe ser estimado como la única forma legítima de abordar las diferencias y los conflictos, y que aunque no los resuelva es la única manera digna

de vivir y avanzar en los desacuerdos; y el reconocimiento de la diversidad como un valor, que supeditado al del respeto a la dignidad de la persona permite avanzar hacia sociedades interculturales, inclusivas y moralmente pluralistas.

3.3 Compromiso ético, profesión docente y formación en valores en la educación superior

Uno de los aspectos clave de la formación docente tiene que ver con la manera cómo las Facultades y las Normales contribuyen a la construcción de la identidad personal y profesional del futuro docente. Por eso, en el ámbito de la educación en valores¹ no basta con formular propuestas dirigidas a las escuelas y a su profesorado y alumnado. El y la docente ya sean de educación infantil, primaria, secundaria o superior siempre es un referente ético², un ejemplo de valores y contravalores y fuente de aprendizaje ético para sus alumnos, para lo bueno y para lo malo. Por eso, es relevante reflexionar y proponer cómo abordar la formación ética y en valores en

la educación superior³ responsable de la formación de docentes y de la educación superior y universitaria en general. El objetivo es contribuir a formar futuros profesionales comprometidos éticamente y preparados para un buen ejercicio de la responsabilidad social que desempeñarán como tales y como ciudadanos y ciudadanas. Las instituciones de educación superior deben fomentar la formación personal y ética de sus estudiantes para el ejercicio de tales responsabilidades. Y, de manera especial, si una de las futuras actividades profesionales de sus titulados puede ser la docencia. El ejercicio de la docencia y de la profesión educativa en general no debe vivirse desde una perspectiva meramente económica y laboral —como una ocupación—, ni solamente instrumental —como un oficio—. Debe concebirse desde una perspectiva ética y moral, como una profesión y un compromiso ético con la persona del alumno o alumna, con su familia, con la comunidad y en especial, en Colombia y en concreto en Medellín, con el proceso de construcción de cultura de paz en el proceso actual de posacuerdo.

1 Estas ideas se encuentran más desarrolladas en: Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.

2 Estas ideas se encuentran más desarrolladas en: Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Paya, M. (2016) *La educación, en teoría*. Madrid: Editorial Síntesis.

3 Estas ideas se encuentran más desarrolladas en: Casado, M., Martínez, M. y Do Ceu Patrao, N.M. (coords.), *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2018, Barcelona. ISBN 978-84-9168-076-5. Disponible en: http://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_integridad-docencia.pdf

Desarrollo Profesional Docente

Lourdes Cardozo-Gaibisso



mova
1919 • UDEA • MEDÉLLIN

Cátedra académica Internacional

EL APRENDIZAJE BASADO EN INVESTIGACIÓN Y PROYECTOS (ABIP) COMO ESTRATEGIA PARA UNA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Lourdes Cardozo Gaibisso
(Uruguay)

Doctora en Lenguaje y Afiliación, magister en Educación con Énfasis en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

*Responsable científica del proyecto *Clases Inteligentes, Desafíos de la Alfabetización en Estudiantes Psicolinguistas sobre Redes Sociales*.

*Profesora asistente de programas de la Universidad DIT Uruguay.

“Su actividad investigadora se ha centrado en desarrollo profesional docente, formación social docente, pedagogías científicas y digitales, análisis teórico del discurso docente y multiculturalidad, lingüística aplicada y lingüística funcional variacional.”

Fecha: jueves 5 de junio de 2019
Hora: 5:00 p. m.
Lugar: Auditorio MOVA,
Centro de Innovación del Maestro
Carrera 53 # 73 - 115 (cootliguo al Parque Norte)

¡INSCRÍBETE!

www.medellin.edu.co/mova

Apoyan:
Fundación kreanta, Ajuntament de Barcelona, Alcaldía de Medellín *Cuentar con vos!*

Conferencia de Lourdes Cardozo-Gaibisso en el Auditorio del Centro de Innovación del Maestro-MOVA.

Introducción

Este texto tiene como fin relatar y reflexionar acerca de los contenidos de la acción formativa desarrollada en el marco del proyecto de cooperación denominado “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el marco del posacuerdo de paz”, llevado adelante por la Fundación Kreanta de Barcelona, en cooperación con la Secretaría Municipal de Educación de la Alcaldía de Medellín y el ayuntamiento de Barcelona. Asimismo, este texto se propone aportar una reflexión vinculada a la experiencia vivida en relación a la formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes en diversos contextos en Medellín. Por

tanto, la presente aportación se nutre, no solo de supuestos teóricos, sino también de los diálogos, intercambios y visitas a instituciones educativas llevados adelante durante el mes de junio de 2019.

El objetivo de la misión que me fue asignada se concentró en el diálogo, el debate y la problematización del desarrollo profesional docente a lo largo de toda su carrera, y el ABIP (Aprendizaje Basado en Investigación y Proyectos). Estos temas serán desarrollados en las próximas secciones de este capítulo. De modo más específico, la misión implicó además el análisis, junto a actores clave, de los modelos y conceptualizaciones de profesionalización docente de maestros

y maestras en el contexto de la iniciativa de MOVA (Centro de Innovación del Maestro). Para el logro de los fines descritos mi participación incluyó: conferencias en diversas instituciones de educación superior, reuniones con agentes centrales en la construcción y puesta en marcha del proceso de mejoramiento de la profesión docente y visitas a instituciones de educación primaria y secundaria.

Es pertinente mencionar que en el marco de las acciones formativas y de intercambio que me fueron asignadas, surgieron de manera inevitable, retos, tensiones y desafíos que trascendieron de manera extensa la formulación meramente teórica de las temáticas centrales a la tarea a desempeñar. Las mismas se vieron, y se ven, interpeladas, de forma ineludible ante la pujante necesidad de comprenderlas de manera situada, adaptándolas y no meramente adoptándolas al contexto social, político y económico de Medellín. Dicho de otra forma, en educación, y fundamentalmente en contextos de gran complejidad histórica y geopolítica como el colombiano, es imprescindible pensar las acciones formativas y las políticas públicas, en función de las necesidades y requerimientos específicos de los docentes y sus estudiantes.

Conocer y planificar en el contexto

En educación en general, y en desarrollo profesional docente (DPD de aquí en adelante) en particular, es imperante situar cualquier esbozo teórico e intervención dentro del contexto específico en el que tienen, o pretenden tener lugar.

El caso de Medellín, significa para locales y visitantes un desafío de compleja comprensión. El pasado reciente de la región, los procesos de migración interna y externa, el contexto que brinda el posacuerdo de paz, atraviesan, de forma explícita y latente, todas las líneas de discusión que serán abordadas en las próximas páginas. Por tanto, es preciso establecer en este punto que para problematizar los roles, líneas teóricas e intervenciones es necesario pensar el rol docente desde, por los menos, cuatro características. La primera, que lo concibe como un rol enmarcado en un contexto histórico; la segunda, que lo define en estrecha relación a cuestiones sociopolíticas; la tercera, que lo pone en diálogo con la naturaleza epistemológica del conocimiento que pretende desarrollar en los educandos; y la cuarta dimensión que lo representa como un proceso que dura toda la vida.

En sintonía con estas afirmaciones es importante advertir el rol preponderante del contexto. El mismo puede manifestarse, y analizarse en dos niveles, no independientes sino interconectados: uno cultural y otro situacional (Halliday y Matthiesen, 2004). Es pertinente establecer esta distinción a la hora de planificar y gestionar los procesos de cambio, tales como los propuestos por MOVA. Profundizar la idea de contexto cultural y contexto situacional, permitirá, a la hora de planificar acciones educativas direccionadas a la mejora de la profesión docente, avanzar hacia la comprensión del potencial que los miembros de la comunidad educativa tienen. Esta comprensión refleja el fin último de, no solo replicar estrategias de enseñanza, sino

habilitar el cambio en el discurso y la praxis a través de las elecciones y recursos a los que los actores educativos tienen acceso. Mejorar la comprensión de las conexiones entre las dinámicas contextuales, los fenómenos políticos, sociales y económicos de una población es clave a la hora de desarrollar y sostener los cambios educativos que Medellín se propone para los próximos años.

El Desarrollo Profesional Docente como eje clave de la transformación educativa

Una de las líneas de trabajo centrales de la misión se enfocó en el DPD. Comprenderlo implica de forma ineludible tratar de entender el conjunto de elementos que lo constituyen como tal (ver Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017). El DPD, junto a los modelos de formación inicial docente, es hoy una de las principales inquietudes de la agenda educativa Latinoamericana, y Medellín no es la excepción. Si bien, los docentes de esta ciudad han transitado diversas rutas de formación, ya sea específica como docentes, o como profesionales universitarios que provienen de otras áreas, existe consenso por parte de las autoridades en que es imperante pensar, desarrollar y sostener programas de aprendizaje profesional para los maestros y las maestras.

El DPD “se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, p. 8, 2016). No obstante, con la creciente complejidad del panorama demográfico, migratorio y cultural, los

desafíos que los maestros y las maestras enfrentan a diario en sus aulas se incrementan, diversificando cada vez más los contenidos, prácticas y reflexiones que el DPD debe propiciar y abordar. Es importante advertir que continúan siendo los docentes quienes se ven interpellados y cuestionados en su actividad diaria, y cuyo rol se entiende como preponderante para la mejora y el cambio, no solo educativo, sino también social. En esta dirección, por ejemplo, un informe escrito por Burns y Darling-Hammond (2014) da cuenta que el DPD tiene el potencial de mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los contextos más diversos. Sin embargo, la calidad muchas veces insuficiente de las iniciativas de profesionalización docente requiere de todos los actores involucrados un esfuerzo por repensar los roles e iniciativas.

A la hora de analizar el DPD, y su eficacia como modalidad de formación de docentes en servicio, muchas veces de diversas trayectorias como se ha mencionado, es necesario entender la gran desconexión existente entre el discurso y la práctica. Esto es, por un lado, se reconoce la relevancia del DPD, pero por otro, las iniciativas existentes son precarias y funcionan, muchas veces, a contracorriente de la evidencia empírica. Esto indica que el DPD requiere al menos dos componentes clave para ser exitoso. Por un lado, un elemento contextual; eso es, el DPD debe estar anclado en la realidad social en el que se desarrolla. Por otro, un componente longitudinal, que provea a la acción formativa de cierto grado de durabilidad. Combinados, la extensión en el tiempo y la relevancia contextual tienen el potencial de produ-



Reuniones con los equipos de la Secretaría de Educación y MOVA.

cir cambios en las creencias y las prácticas de los docentes, y que estos cambios además sean sustentables (Cardozo-Gai-bisso & Harman, 2019).

Para comprender los principios conceptuales del DPD es preciso explorar cuales son las características que la literatura le ha asignado. En primera instancia, se dirá que un gran número de autores pone de manifiesto que el DPD es una acción formativa que se realiza sobre los profesionales de la educación, y no junto a ellos. Esta idea pone de manifiesto una de las grandes carencias en la planificación y ejecución de las iniciativas de DPD, puesto a que son concebidas como una acción externa a los docentes, en vez de ser una que se realiza de forma colaborativa, o que, mejor aún, surge de ellos. Además, el DPD de manera frecuente, aparece como una acción realizada a corto plazo, con frecuencia generada para solucionar un problema específico, o incluso como forma de presentar una nueva metodología de enseñanza en el aula. Estas

intervenciones de corta duración no son exitosas y carecen de los elementos necesarios para producir y mantener cambios sostenidos en el tiempo (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001).

Otra de las características del DPD a nivel internacional lo muestra como una acción que es llevada adelante por profesionales o especialistas quienes son externos a la institución educativa, y muchas veces a la región (Feighan & Heeren, 2009 & Gross, 2010). Esto significa, que los docentes no son considerados como poseedores ni productores de un saber pedagógico de carácter experto, sino como aprendices que de manera pasiva reciben información y demostraciones pedagógicas. Esta suerte de formación a docentes en servicio con una característica *top-down* se contradice con la evidencia empírica que ha demostrado la relación entre el grado de involucramiento de los docentes en las instancias de DPD y el incremento de la apropiación por parte de estos (Rivard & Gueye, 2016; Watson, 2013). Con esto

queda de manifiesto que el grado de autotomía docente con relación a los procesos de formación en servicio son una condición necesaria, aunque no suficiente, para su éxito.

Por todo lo expuesto es oportuno añadir al debate la idea de aprendizaje para toda la vida propuesta por Longworth. Para el autor (2003) la idea de que el aprendizaje trasciende las barreras del tiempo y el espacio en tanto no puede ser asignado solamente a los períodos de escolarización formal son clave. Longworth menciona al aprendizaje a lo largo de la vida, lo que en este capítulo se denomina DPD, no solo en torno a habilidades y destrezas de los docentes, sino también a lo afectivo y ético encarnado en actitudes y valores. Es por esto por lo que la educación para el cambio, y no para la reproducción, que se ha propuesto Medellín requiere una transformación paradigmática que trascienda las acciones planificadas y se extienda más allá de los discursos o los cambios curriculares en el DPD a corto plazo.

A modo de síntesis es preciso tener en cuenta que el DPD es un proceso formativo complejo desde el punto de vista de sus contenidos, organización y sostenibilidad. Algunos enfoques más desafiantes problematizan que el aprendizaje profesional docente es un fenómeno que ocurre de manera constante, y no exclusivamente se inscribe a un ámbito formal de ejecución. Borko (2004), por ejemplo, manifiesta que, el DPD sucede en la cotidianidad de la escuela y surge muchas veces de manera espontánea como resultado de las interacciones que los docentes experimentan con colegas, estudiantes, y las

familias de estos. Esta nueva conceptualización supone un desafío a la hora de planificar, analizar y evaluar los programas de formación para docentes en servicio.

El ABIP como metodología situada

En el caso de América Latina, existe una gran contradicción, evidenciada en las dificultades de larga data asociadas a la justicia social. La urgencia para que la cobertura escolar alcance a todos los sectores socioeconómicos y etarios, la incorporación de poblaciones históricamente vulneradas, la mejora de la profesión docente, son algunas de ellas. Al mismo tiempo, la educación en la región se ve exigida a producir cambios cualitativos en sus contenidos y pedagogías (Vaillant, 2014).

En las últimas décadas la región ha asistido a cambios significativos en cuanto a las metodologías implementadas en el aula. Con mayor frecuencia los cambios y requerimientos que los docentes tienen para planificar y desarrollar su praxis les demandan un grado de conocimiento, reflexión y análisis que les permita, por un lado, el relacionamiento crítico con la nueva metodológica, y por otro, la habilidad para adaptarlo a su contexto educativo. El ABIP (Aprendizaje Basado en investigación y Proyectos) no es ajeno a esta doble demanda. Como se mencionó en párrafos anteriores, uno de los objetivos de esta misión se centró en el desarrollo de esta forma de enseñar y de aprender, por tanto, en esta sección se presentarán los aspectos clave de esta metodología, así como los desafíos que la misma insume de docentes y gestores.

Es pertinente afirmar que aun cuando las inquietudes de los gestores se centran en el ABIP, es necesario comprender que las tendencias metodológicas no surgen ni pueden mantenerse sin la existencia y soporte de una red que posibilite el aprendizaje profesional docente. Esto es, las metodologías que se instalan como nuevas o innovadoras en diferentes contextos serán exitosas en tanto exista una matriz de DPD que facilite la apropiación crítica por parte de los maestros y las maestras. Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta la diversidad formativa de docentes, su experiencia, y las características heterogéneas de los estudiantes.

Cuando se hace mención de las nociones de ABIP, y sus variaciones, se tiende a olvidar que en primer lugar el contexto escolar debe ofrecer una serie de características imprescindibles sobre las cuales planificar en base a esta metodología. Por tanto, si el objetivo es que los estudiantes participen de esta metodología, es necesario analizar que oportunidades se les ofrecen para su adecuado desarrollo. Los modelos como el ABIP tienen como característica básica la participación del educando, y por tanto es preciso indagar sobre que contenidos y prácticas se erigen.

Siguiendo la caracterización de Escibano y Del Valle (2008) se señalará como las características del ABIP: una forma de aprender que se enfoca en el estudiante; que tiene como principio la exploración y el aprendizaje en grupos pequeños como modo de asegurar la participación de todos; que requiere del docente la adopción de un nuevo rol, como facilitador de procesos investiga-

tivos y generadores de conocimientos, y ya no como transmisor ni poseedor del conocimiento.

Además, el ABIP necesita la puesta en práctica de varios principios que se describen a continuación. En primer lugar, un aprendizaje que tome en cuenta las experiencias de los estudiantes y sus inquietudes. Esto hace referencia a un tipo de aprendizaje que tome como punto de partida las experiencias vinculadas a los educandos, sus preocupaciones, y sus vivencias. Es importante comprender que esta nueva forma de concebir los aprendizajes requiere de los docentes la habilidad de modelar las prácticas a las que los estudiantes, principalmente aquellos que ya están avanzados en su escolarización, no están acostumbrados a experimentar en aulas inscriptas en modelos tradicionales. En segundo lugar, el ABIP requiere un tipo de aprendizaje que es activo y muchas veces trasciende las paredes de la escuela, encontrando en la comunidad un espacio rico de creación de saberes. Finalmente, el ABIP tiene el potencial de aprovechar los contextos locales como base para el estudio multidisciplinario. Este escenario ofrece mayor relevancia para los estudiantes al conectarlos con contextos locales. El carácter multidisciplinar del ABIP contribuye también a romper con la división artificial de los saberes en asignaturas compartimentadas, posibilitando el acercamiento a una comprensión global del conocimiento humano.

Asimismo, metodologías como el ABIP presentan el desafío y la oportunidad de analizar de qué manera las instituciones educativas valoran la comunicación de lo aprendido. Esto es, la forma tradicio-



Conferencias en la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad de Antioquia.

nal, en general escrita, en la que los estudiantes evidencian sus conocimientos ya no es suficiente para expresar el tipo de saberes desarrollados mediante procesos de ABIP. En este sentido se abre la posibilidad de explorar canales alternativos de expresión como los ofrecidos por la multimodalidad.

Entre los desafíos que el ABIP enfrenta se destaca la necesidad de producir un cambio en la forma en la que se piensa sobre el aprendizaje, pues ya no solo se busca mejorar qué se aprende sino cómo. El foco puesto en cómo se aprende requiere cada vez más una correlación con la vida real.

Líneas formativas: potencial y desafíos

En los siguientes párrafos, se abordarán algunos aspectos relacionados al DPD y el ABIP, las líneas trabajadas en esta misión, a la luz de las acciones formativas propuestas por MOVA. Las interacciones con sus actores permitieron ver la compleja labor que el centro se

propone en su articulación de la valoración y autonomía del rol del maestro y la maestra. De igual forma, se observó la intrincada gestión que significa modificar y sostener políticas educativas que reúnan no solo voluntades de la sociedad civil sino además el compromiso docente en un programa que no los desencante o abandone, como sucede muchas veces, sino que los haga sentir parte y protagonistas de la transformación.

A la hora de planificar y gestionar iniciativas basadas en la investigación empírica, esto es, intervenciones exitosas para el DPD, se registra un quiebre entre la teoría y la implementación, ya no a nivel regional sino internacional. En este enclave complejo de articulación entre teoría y práctica, uno de los objetivos de la misión descrita en este capítulo consistió en problematizar el modelo de DPD propuesto por MOVA. El Centro de Innovación del Maestro utiliza como referente los principios “*ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar, reconocer para vivir juntos*”. Los mis-

mos se encuentran fuertemente vinculados con las cuatro líneas de acción y formación: *el desarrollo humano, la formación situada, la reflexión metodológica, y la investigación educativa*. A continuación, se presenta un análisis de las líneas de formación, su potencial y desafíos, a la luz de los intercambios, experiencias y relatos compartidos con la comunidad educativa y la evidencia empírica.

a) Desarrollo humano.

No parece, ni es casual, que la primera línea de formación llevada adelante por MOVA, comprenda el desarrollo humano. Por el contrario, este objetivo, vinculado al bienestar docente, se hace presente en muchas de las iniciativas que no exclusivamente el centro, sino la ciudad, ha adoptado como política pública, y de la cual la educación no es excepción. De acuerdo con esto, un enfoque hacia el desarrollo amplio del docente implica su profesionalización a lo largo de su carrera docente, pero además contempla un maestro y una maestra que son agentes dinámicos de esa formación. En este sentido el maestro

MOVA es caracterizado como aquel que, valida, escribe, conoce, propone, divulga y aplica.

Es pertinente mencionar que una política de DPD, que desde su planificación contempla aspectos cruciales como la participación y el rol activo de los docentes en su profesionalización, demuestra un quiebre. El mismo, permite un avance contundente y rompe con la tradicional visión que

conceptualiza el DPD como una actividad de intervención que se realiza sobre los docentes y no junto a ellos. Por tanto, que MOVA tome, desde su proyección programática, el aporte de maestros y maestras como base de su plan estratégico de DPD sugiere, a priori, una visión a largo plazo. Dicho de otro modo, y en línea con la evidencia empírica que sugiere que las intervenciones de corta duración suelen ser ineficaces, MOVA se propone unificar el quiebre entre los conocimientos teóricos y la práctica docente a lo largo de la vida profesional de maestros y maestras.

Asimismo, en sintonía con la literatura reciente (ver Buxton y colegas, 2015), MOVA pone especial énfasis en la autonomía docente como central para su desarrollo. Esto quiere decir que planificar acciones formativas que contemplen el desarrollo humano, implica comprender que los maestros y las maestras se vinculan con su DPD de una forma compleja. Primero, al elegir las acciones formativas con las que se involucran. Segundo, en un nivel de mayor profundidad e independencia, en la toma de decisiones sobre que contenidos y prácticas derivados de la acción formativa adoptarán y aplicarán a su praxis. Esto nos interpela a todos, investigadores, profesores y tomadores de decisiones, en un contexto de inequidad como es el de América Latina. En síntesis, MOVA, como resultado de su acción formativa volcada hacia el desarrollo humano, puede brindar pistas sólidas para acortar la persistente brecha entre lo que los maestros

y las maestras aprenden durante su formación, y los desafíos que encuentran en su práctica. De esta forma, se crea un continuo entre ambos. Si tomamos en cuenta que “esta disociación se debe a las limitaciones de los sistemas educativos para incorporar prácticas pedagógicas participativas” (Tedesco, 2012, p. 163) MOVA tiene el potencial de producir un cambio y servir como modelo en esta dirección.

b) Formación situada.

El contexto, como generador de interrogantes y subsiguiente conocimiento, constituye una línea de formación que apuesta al aprendizaje situado no solo para el docente, sino también para el estudiante. De hecho, instituciones educativas de la ciudad se encuentran trabajando en esta línea, desarrollando prácticas metodológicas basadas en el ABIP. Antes de abordar la cuestión metodológica es importante entender el rol de la educación en la formación situada. Esto es, cualquier cambio metodológico despojado de una comprensión ideológicamente asentada no producirá cambios sostenibles, trayendo consigo el riesgo cabal de ser una moda pasajera. Esto implica la comprensión de los factores sociopolíticos en las que se inscriben, y hasta muchas veces se forjan, las llamadas *pedagogías innovadoras*. Existen al menos tres factores sociopolíticos, generalmente invisibles o tratados como tales, que ejercen una gran influencia en el sistema educativo, en la formación situada de maestros y maestras y en sus decisiones metodo-

lógicas. En primer lugar, la meritocracia, que concibe que todos los estudiantes reciben lo que se merecen. Dicho de otra forma, el éxito dentro del sistema educativo depende del trabajo duro y la toma de decisiones acertadas del individuo, removiendo la responsabilidad del sistema. En segundo lugar, el daltonismo social y étnico, que propone una idea de sociedad que remueve las diferencias étnicas y de clase social históricamente vinculadas, bajo el postulado de que, si las mismas son ignoradas, fortuitamente desaparecerán. Finalmente, en tercer lugar, el neoliberalismo. El mismo se basa en la afirmación de que el capitalismo de libre mercado brinda un tipo trascendente de libertad personal (libertad del control gubernamental de la economía) afirmando que el mercado libre es más eficiente y, por lo tanto, más efectivo que el control gubernamental, dando lugar a la idea de que la mayoría de los servicios funcionarán mejor si se privatizan (Nasir, 2016).

Uno de los grandes desafíos de una metodología basada en el ABIP, radica en poder conjugar los aspectos prácticos en torno a generar un aprendizaje investigativo y curioso, junto a las preocupaciones situadas de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, es imprescindible retomar la noción de adaptar y no meramente adoptar la noción de ABIP al contexto de Medellín.

c) Reflexión metodológica.

Esta es una de las líneas de formación menos claras y más difíciles de valorar, pues articula la idea de reflexión

y cooperación. No obstante, el nivel de reflexión metodológica, depende mucho de la formación inicial docente. Si tenemos en cuenta la diversidad formativa de los docentes en el contexto de Medellín, parece claro que proponer una reflexión metodológica supone un desafío que se pone en diálogo con los paradigmas y tradiciones académicas y profesionales de los que los maestros y las maestras provienen.

La diversidad formativa nos interpela en un nivel anterior a cualquier cúmulo de acciones orientadas a la reflexión metodológica de los docentes, pues requiere un claro diagnóstico del perfil de maestros y maestras que constituyen el universo de la intervención. Si consideramos la reflexión metodológica como una oportunidad de crítica informada para tomar acción sobre la praxis, es pertinente abordar la interrogante comprendiendo quiénes son los docentes, y qué necesitan. Para tal fin, es oportuno tomar como punto de partida la conceptualización de Shulman (1986) que concibe el conocimiento del docente como específico. Esto significa que los docentes tienen una forma particular de vincular su conocimiento de la materia a enseñar (por ejemplo, historia, física, inglés), con el conocimiento sobre pedagogía (lo que saben y como conceptualizan la tarea del educador, y el objetivo de la educación). Dicho conocimiento se llama Conocimiento Pedagógico del Contenido y consiste justamente en la integración de los dos tipos de conocimiento mencionados. Concebir

el conocimiento del docente como un saber exclusivo de su profesión, si bien complejiza el escenario del DPD, también reivindica la profesión docente como creadora de un tipo de conocimiento que es único. En este marco el conocimiento sobre una disciplina no es condición suficiente para su enseñanza exitosa. Como resultado, la reflexión metodológica se vincula de manera directa con este tipo de saber específico que poseen los docentes.

Es indispensable para los maestros y las maestras realizar un análisis crítico de los mecanismos de construcción que tiene lugar a través de sus prácticas educativas. Será a través del análisis y la reflexión metodológica que el aula se convertirá en un ámbito de transformación crítica, y no de mera reproducción del status quo; y, por consiguiente, no de mera reproducción de las desigualdades de origen. Esto se ve claramente en el hecho de que históricamente, el control de los contenidos en la formación de los docentes y sus estudiantes ha estado en manos de las jerarquías. Un modelo de DPD como el de MOVA es innovador puesto que cuestiona las bases sobre las cuales se elaboran concepciones de enseñanza y aprendizaje, y tiene el potencial de generar una repercusión en los planes de formación de docentes al concebir su profesionalización como una inquietud que surge de los mismos maestros y maestras. No obstante, como se mencionó en líneas anteriores, es imprescindible tener en cuenta que la reflexión metodológica está inter-



CÁTEDRA ABIERTA

Conferencia

El desarrollo profesional del docente en el contexto Latinoamericano.

Invitada especial:
Dra. Lourdes Cardozo Galbiso
Universidad ORT Uruguay

Dirigido a docentes, egresados y estudiantes de los niveles 9 y 10 de las licenciaturas en educación.

Fecha: Miércoles 5 de junio de 2019.
Hora: 9:00 a.m. a 12:00 m.
Lugar: Tecnológico de Antioquia (Calle 78 B No. 72 A 220).
Auditorio Gilberto Echeverri Mejía.

Inscripciones abiertas desde el 29 de mayo hasta el 4 de junio en:
<https://forms.gle/7r1NvC6lgtb0Wb29>

Organiza:
Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

www.tdea.edu.co



Conferencia en el Instituto Tecnológico de Antioquia.

pelada por la formación inicial docente, que es diversa. Tomar en cuenta esta característica es un primer paso para ajustar esta línea de trabajo tan significativa para la transformación educativa.

d) Investigación educativa.

Dentro de las líneas formativas, la que tiene por fin la investigación educativa, es la que menos precisión teórica y práctica presenta, no por

carecer de relevancia, sino por no definir de manera clara que significa investigación educativa, y que tipo de investigación se espera que los docentes lleven adelante. En este marco, es necesario poder definir que investigación se espera de los docentes, y evitar confundir los roles o asignar tareas que escapen al propio perfil docente que es, en primer lugar, de enseñanza y no de investigación. Pensar esta línea formativa como aque-

lla que puede incluir el desarrollo de un diario de práctica pedagógica como paso inicial al acercamiento del docente con perfil investigador, puede, en primera instancia servir dos propósitos. Por un lado, alentar la reflexión permanente que brinda la escritura como herramienta de exploración crítica de la práctica profesional. Por otro, la potencialidad de contar con un registro que posibilite el intercambio entre pares y la viable diseminación de la tarea más allá de las paredes del aula, con la comunidad.

Reflexiones finales

Las aportaciones que emergen de este capítulo se centraron en el DPD, como principio de acción en la formación de docentes, y el ABIP, como metodología de aprendizaje. Para comprender la conexión entre ambas, es preciso resaltar la complejidad del aprendizaje de docentes y estudiantes. Esto hace que un modelo de DPD sea fundamental, en tanto atiende no solo a su formulación sino a un adecuado diagnóstico y descripción de los maestros y las maestras. Sin embargo, impulsar acciones formativas de y para los docentes, estando inmerso en ellas es una tarea difícil, aunque no imposible. Lo que se debe considerar esencial para cualquier debate educativo, es develar las cuestiones que lo trascienden, pero que, no obstante, tienen un impacto en el fenómeno en sí. En este caso concreto, por ejemplo, de nada serviría favorecer y alentar el uso de metodologías como el ABIP, si no existieran políticas educativas que lo proyecten como un modelo sostenido en el tiempo. Un modelo metodológico puede ser rele-

vante y sostenerse dentro de “una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos” (Pérez Gómez, 2004, p. 258).

Una de las grandes fortalezas del modelo de DPD en Medellín, es, en primer lugar, su apuesta al fortalecimiento del docente como un ser histórico, cultural y autónomo, su consideración del docente como central en todo su componente humano. Esta mirada situada sobre el DPD se ve reflejada en sus acciones de formación, pues estas apuestan a una verdadera problematización que propicie una educación para el cambio y para la paz. Es importante tomar en cuenta que los programas de DPD que han tenido éxito en América Latina comparten la característica de tener a los docentes como protagonistas de un proceso que incluye la reflexión sobre la práctica (Vaillant, 2016). El modelo formativo de MOVA comparte esta fortaleza.

Entre las recomendaciones para mejorar el DPD se destacan: identificar y potenciar aquellas instancias de aprendizaje profesional que son gestadas por los docentes de forma autónoma y comprender que los cambios surgidos en instancias de DPD requieren tiempo y mecanismos de sostenibilidad. Asimismo, implica entender que el DPD es una acción conjunta que no está únicamente ligada a los maestros y las maestras. Múltiples actores educativos, como directores, coordinadores escolares, son clave para el éxito de este

tipo de iniciativas. Dar espacio a que el DPD varíe de acuerdo con las necesidades del contexto es también fundamental. Finalmente tomar en consideración las características particulares del aprendizaje de los adultos y en servicio es un aspecto que suma relevancia para tener en cuenta no solo los contenidos sino la forma en que el DPD tendrá lugar (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017).

Por todo lo expuesto en este capítulo es preciso hablar del aprendizaje docente como uno que dura toda la vida. Si

bien existen diversas recomendaciones para mejorar el DPD, es en primer lugar, fundamental que el mismo esté inscrito de manera adecuada al estado actual de la educación, el aprendizaje y la profesión docente en contexto. Esta visión pone luz sobre aspectos clave, que son al mismo tiempo resistencias y desafíos. Se dirá entonces que exigir a los docentes cambios metodológicos, como el ABIP, requiere el desarrollo de un sistema que los apoye.

Referencias bibliográficas

- BORKO, H., & PUTNAM, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Guskey & Huberman (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (35-65). New York: Teachers College Records.
- BURNS, D., & DARLING-HAMMOND, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. Retrieved from https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf
- BUXTON, C. A., ALLEXSAHT-SNIDER, M., KAYUMOVA, S., AGHA-SALEH, R., CHOI, Y. J., & COHEN, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502
- ESCRIBANO, A., & DEL VALLE, A. (2008). El aprendizaje basado en problemas (ABP). *Una propuesta metodológica en educación superior*. Ediciones Narcea SA Madrid España, 19-21.
- FEIGHAN, K., & HEEREN, E. (2009). She was my backbone: Measuring coaching work and its impact. *CED-ER Yearbook*, 67-93,
- GREENLEAF, C. L., LITMAN, C., HANSON, T. L., ROSEN, R., BOSCARDIN, C. K., HERMAN, J. & JONES, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647-717.
- HALLIDAY, M., & MATTHIESEN, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- LONGWORTH, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming*

- education in the 21st century*. Routledge.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RIVARD, L. P., & GUEYE, N. R. (2016). Enhancing literacy practices in science classrooms through a professional development program for Canadian minority-language teachers. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1150-1173.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina* (No. 370 T256e). Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica.
- VAILLANT, D., & CARDOZO-GAIBISSO, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- VAILLANT, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66.
- VAILLANT, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational policies of education*.
- WATSON, V. M. (2013). Censoring freedom: Community-based professional development and the politics of profanity. *Equity & Excellence in Education*, 46(3), 387-410.

Liderazgo educativo

Àngel Castiñeira



moVA
VIVE + CREA + INNOVA

Cátedra académica Internacional

**MAESTROS QUE TRANSFORMAN:
COMPROMISO ÉTICO Y
LIDERAZGO EDUCATIVO DE LOS DOCENTES**

Àngel Castiñeira
(España)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Director y profesor titular del departamento de Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas-ESADE y director del programa "Pensar el Liderazgo" de Executive Education de ESADE Business School.

Especialista en filosofía social y política, así como pensamiento geopolítico, ética aplicada y valores, cambios del entorno sociocultural, liderazgo y gobernanza democrática.

Fecha: miércoles 28 de agosto de 2019
Hora: 5:00 p. m.
Lugar: auditorio Mova,
Centro de Innovación del Maestro
Carrera 53 # 73 - 115 (contiguo al Parque Norte)

Apogan. CÁTEDRA MEDIO LÍN INNOVACIÓN Fundación krcanta Ajuntament de Barcelona Alcaldía de Medellín: **Cuerpo con vos**



Conferencia de Àngel Castiñeira en el Auditorio del Centro de Innovación del Maestro-MOVA.

Entender el liderazgo

Una definición comúnmente aceptada explica que el liderazgo es el proceso de influir en otras personas con el fin de conseguir que éstas se pongan de acuerdo con lo que hay que hacer y cómo hacerlo para alcanzar unos objetivos compartidos, así como el proceso de facilitar los esfuerzos individuales y colectivos para alcanzarlos.

De hecho, el liderazgo es un triángulo virtuoso que incorpora simultáneamente una causa o proyecto, un grupo de seguidores y, por supuesto, líderes. Así, para que haya liderazgo, son importantes

las personas que están al frente y sus cualidades humanas; pero también es importante que haya seguidores y, al mismo tiempo, es fundamental un buen proyecto común.

El liderazgo, por tanto, va mucho más allá de la imagen estereotipada del personaje carismático que dice al pueblo dónde tiene que ir. Habitualmente, el liderazgo implica distintas escalas de actuación, desde el nivel más micro, como puede ser un barrio o un grupo de vecinos, hasta el macro, como puede ser el país o el mundo, y comporta detectar oportunidades o problemas, correspon-

sabilizarse y hacerse cargo de la situación.

A través de los estudios de las ciencias sociales se sabe que en el liderazgo hay una parte que viene dada y una parte que se aprende. Esto quiere decir que, desde casi el período infantil hasta la adolescencia, hay personas que tienen aptitudes o predisposiciones para conducir personas, aglutinarlas, movilizarlas, etc. Pero, por otro lado, también hay cerca de un 50 % de casos de liderazgo que son aprendidos. Así, determinadas personas en determinados contextos han aprendido a través de la vivencia diversas fórmulas para convertirse en ‘levadura’ dentro de una ‘masa’ social.

Si pensamos en el mundo profesional, hay instituciones donde se encuentra gente con una competencia académica formidable y, por tanto, con un currículum excelente, lo que les asegura que probablemente serán buenos ejecutivos. Pero en cambio, esto no les asegura en absoluto que sean buenos directivos, desde el punto de vista de la función del liderazgo. Porque hay competencias que no son sólo aprendidas con el currículum académico habitual, sino que muchas veces se aprenden en paralelo, antes o después –como en la experiencia asociativa–.

De hecho, aunque el mundo académico haya primado la aproximación teórico-cognitiva al liderazgo, esta es una aproximación limitada. Porque reducir el aprendizaje del liderazgo a esta dimensión tiene grandes peligros, entre ellos creer que con la asimilación de la teoría (o de las teorías) es suficiente. Una buena analogía es lo que a menudo nos pasa cuando obtenemos el carnet de conducir

un vehículo. Podemos aprobar la parte teórica, pero necesitamos también dominar la práctica. Por esta razón, durante las últimas décadas las escuelas de *management* y otros centros especializados en la formación directiva han hecho grandes esfuerzos e innovaciones para ir incorporando aprendizajes prácticos relacionados con el ejercicio del liderazgo. Las técnicas de *role playing*, el método del caso, los trabajos de grupo, las simulaciones competitivas, los juegos de negociación, mediación y resolución de problemas, los incidentes críticos, las estrategias de comunicación, etc. son instrumentos que permiten incidir en la vertiente práctica del liderazgo y en algunas de sus competencias.

Si bien decimos que en el liderazgo no es suficiente con la teoría, sino que también necesitamos la práctica, aun podemos ir un paso más allá para afirmar que tampoco basta, con la práctica. Es decir, tampoco basta con conocimientos y competencias. La razón es clara: el liderazgo no es sólo una cuestión de ‘cómo hacer’, sino también una cuestión de ‘cómo ser’. Es importante tener un dominio sobre cómo hacer las cosas, pero la grandeza del buen liderazgo arraiga en la calidad y carácter de las personas, en su autenticidad, en su autoconocimiento. En definitiva, depende de su estado interior y de la calidad de su conciencia.

Esto conlleva que, en el fondo, aparte de la inteligencia lógico-formal (conocimientos) y de la inteligencia práctica (competencias), el liderazgo sea también una cuestión de inteligencia existencial (conciencia). Si sólo prestamos atención a las estrategias de acción, acabaremos olvidando las fuentes de nuestros obje-

tivos y la naturaleza profunda de nuestro compromiso: trabajando sobre las prácticas, pero olvidando trabajar sobre los propósitos que orientan estas prácticas y las hacen relevantes.

La caracterización del liderazgo

Al hablar de educación en el liderazgo debemos hacer notar que el liderazgo es más importante que el líder. El líder o la líder siempre es una parte dentro de un proceso que incluye otras piezas, donde lo importante es el liderazgo en sí y la acción que conlleva. Para que haya liderazgo y este sea positivo son importantes las personas que están al frente de las organizaciones y sus cualidades humanas; pero a la vez, también es esencial que haya seguidores y la forma que tengan de implicarse y relacionarse con los líderes, así como que haya un sueño, un proyecto o una causa compartida. El concepto de ‘seguidor’ no se refiere a acólitos acríticos, sino a personas que comparten la necesidad del objetivo y que confían en alguien que asume determinadas responsabilidades.

Por lo tanto, como decíamos al principio, podemos ver el liderazgo como un triángulo virtuoso que incorpora causa, seguidores y líderes. Sin que se den simultáneamente estos tres elementos, no hay liderazgo. Para ser líder hay que contar con seguidores, porque el liderazgo no es algo que hacemos a otros, sino algo que hacemos con otros. Y si hay seguidores, pero no hay líderes, tampoco puede haber liderazgo. Finalmente, si hay una causa, pero no hay nadie que la encabece o la defienda, pasa como el caso de aquella obra teatral de Luigi Pirandello *Seis personajes en busca de*

un autor, donde la causa está, ¡pero nadie levanta la bandera!

No deberíamos pues de hablar tanto de líderes (personas) sino de liderazgos, entendiendo que el liderazgo no es una medalla, ni una posición, ni una jerarquía, sino que es un proceso dinámico que pone en marcha personas que asumen responsabilidades, seguidores que son interpelados y movilizados, y causas por las que vale la pena luchar.

El liderazgo, como afirmábamos al inicio, no es una cuestión de élites, sino que se conforma en escalas y niveles de todo tipo: micro liderazgo –‘los pequeños cambios son poderosos’–, meso liderazgo –intermediarios que hacen posible un proyecto–, macro liderazgo –el ejemplo de Nelson Mandela, que va más allá de su propio país– o, incluso en el ámbito global, meta liderazgos. En definitiva, el liderazgo no tiene más valor cualitativo porque lo proyectemos en determinados grupos de altísimo nivel o de cierta élite, sino que se puede ejercer prácticamente en todas las escalas y dimensiones humanas y organizativas. Así, habitualmente el liderazgo se ejerce desde el sector más micro, como las acciones de barrio, hasta el macro. En todos ellos, los líderes hacen lo mismo: ver qué problemas hay o qué oportunidades se presentan, generar una visión compartida de lo que se quiere, asumir responsabilidades, y promover un trabajo conjunto y movilizador para afrontarlo.

Ignacio Ellacuría distinguía entre ‘hacerse cargo de la realidad’, ‘cargar con la realidad’ y ‘encargarse de la realidad’. Las tres expresiones guardan relación con el compromiso del liderazgo. ‘Ha-



Reuniones con el equipo MOVA y, a la derecha, reunión con los docentes de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia-CEFA.

cerse cargo de la realidad' significa entender las situaciones sin desentenderse de ellas. 'Cargar con la realidad' conlleva servir en las situaciones, y no servirse de ellas. Y 'encargarse de la realidad' significa actuar con involucración, implicándose, construyendo la nueva realidad que queremos. Las tres lógicas forman parte de una especie de inteligencia práctica e inteligencia ética que se encuentra en el liderazgo.

Hay que hacer notar que a menudo se genera una confusión entre «liderar» y «mandar». El liderazgo no implica necesariamente mandar. Los romanos hacían la diferencia entre «potestas» y «auctoritas». Que alguien mande no quiere decir que sea un líder. Puede que la persona que esté mandando no tenga autoridad para ejercer el liderazgo, aunque tenga el poder de decisión. El liderazgo es una cualidad moral reconocida, otorgada por los demás. Tiene que ver con la legitimidad o credibilidad que te has ido ganando con el equipo. Por tanto, se puede tener el poder, mandar y obligar

y, en cambio, a la vez no tener la autoridad ni conseguir que la gente esté dispuesta al seguimiento.

Hemos dicho que el liderazgo combina causa, seguidores y líderes. Sin embargo, se pueden dar los tres elementos y que no haya un buen liderazgo. Es necesario que haya también una actitud positiva, es decir, que la causa sea buena y tenga unos valores asociados que los seguidores y líderes compartan.

La cuestión del buen liderazgo se nos presenta más clara ante el dilema Hitler-Gandhi. Tanto Gandhi como Hitler, y los millones de personas que los seguían, creían luchar por una sociedad mejor. ¿Pero qué querían decir por "mejor"? Ciertamente, Gandhi fue un líder, sabía movilizar a la gente y logró gran parte de sus objetivos. ¿Y Hitler?, ¿fue un líder? Evidentemente. ¿Y tenía capacidad de movilizar a la gente? Muchísima. ¿Y tenía una causa? ¡Por supuesto que la tenía! ¿Y la consiguió? Bueno, al final no, pero en buena medida alcanzó muchos de sus objetivos.

Podemos ver pues que, desde un punto de vista técnico, tanto Hitler como Gandhi fueron líderes; y que, desde el punto de vista de la consecución de sus causas, fueron muy efectivos. Pero cuando los comparamos, hay algo que chirría y que nos permite diferenciarlos. No ambos tipos de liderazgos han sido iguales ni los podemos valorar igualmente. Es decir, para hablar de *buen* liderazgo estamos obligados a incorporar inevitablemente una dimensión moral y es ésta la que separa a Hitler de Gandhi. El buen liderazgo, pues, depende de los valores asociados a la causa. Sólo por esta razón, Hitler no podría ser nunca considerado un buen líder. Todavía podemos añadir una segunda dimensión: no es sólo la bondad de los valores, lo que cuenta; sino también la forma con que alcanzamos los objetivos. Los contextos, los medios y las consecuencias, también cuentan.

Ciertamente, pensar en valores no es pensar en abstracto, sino pensar en situaciones, en los contextos donde se dan, que condicionan su importancia y oportunidad. Así pues, pensar en valores no es sólo pensar en ideas, sino que es pensar sobre y desde la realidad del contexto en que estas ideas se inscriben. Igualmente, por muy buena que sea la causa, la manera de alcanzarla puede contradecir los valores que la inspiran. Pensar que en nombre de una buena causa cualquier medio es válido, que se puede actuar a cualquier precio, puede conllevar pervertir la bondad del objetivo. Finalmente, no podemos disociar los valores que nos movilizan de las consecuencias generadas cuando se actúa en nombre de estos valores. Al hablar de

liderazgo —que significa hablar de acción—, sólo puedo entender cuáles son mis valores si me doy de qué efecto tienen en mi entorno.

En el ámbito social o político, muchas veces todo esto no se tiene en cuenta. Discernir muy bien estos elementos significa que en el ámbito del liderazgo no es suficiente con la acción, ya que el peligro de los responsables sólo orientados a la acción es el activismo sin más, que puede acabar cegando la acción olvidando los valores de la causa que perseguimos, asimilándose a un hámster que está dentro del cilindro de la jaula y se mueve, se mueve, pero no va a ninguna parte. El buen liderazgo, pues, implica también reflexión, una dimensión en la que más adelante profundizaremos.

El liderazgo forma parte implícita del método educativo desde dos vertientes. La primera, porque el objetivo de la educación es contribuir a la autoformación de las personas como individuos autónomos y ciudadanos responsables, lo que implica formar sujetos con criterio y con predisposición activa a influir en la sociedad. Y la segunda, porque la educación puede contribuir a hacer que las personas intenten dejar el mundo mejor de como lo han encontrado, es decir, que sean agentes de cambio, desde el nivel más pequeño al más grande.

¿Liderazgo carismático o liderazgo compartido?

A veces, nos incomoda hablar de ‘líderes’ y ‘seguidores’ porque nos hace pensar en relaciones tóxicas, aquellas basadas en el autoritarismo en que, en lugar de trabajar por un objetivo común potenciando y favoreciendo el mejor de las

competencias de los demás, lo que hace el líder es aprovecharse de ellas o, directamente, hundirlas. Lamentablemente, hay muchos casos de estos en el mundo profesional y social, donde el responsable entiende la relación desde la lógica de la dominación, llegando a cuestionar la dignidad del otro. Las amenazas, el acoso, la violencia verbal son características del liderazgo tóxico, que es indudablemente un mal liderazgo.

El liderazgo tóxico no es lo mismo, sin embargo, que el liderazgo ‘carismático’, un modelo de liderazgo muy idealizado que, posiblemente, responde a otros contextos históricos. A menudo hemos oído hablar de liderazgos carismáticos cuando, para determinados proyectos sociales, culturales, educativos, religiosos o políticos, a la cabeza de estos proyectos había personas que tenían un magnetismo, una capacidad de aglutinación o de fascinación. Podríamos poner casos muy en positivo, como Gandhi, o Nelson Mandela. Son personas que rezuman unos valores tan fuertes que movilizan millones y millones de personas.

Pero no podemos hablar de buen liderazgo si no lo adecuamos a las situaciones. Como hoy en día estamos en sociedades complejas y diversas, en sociedades de la información y del conocimiento, donde cada uno de nosotros sabe cosas que el otro no sabe, el liderazgo carismático juega un papel cada vez menor, porque más bien tendemos a necesitar liderazgos compartidos o distribuidos. La idea tradicional, vinculada a la persona que ejerce el liderazgo, era como la de un guía de montaña que conoce muy bien la ruta, la ha preparado, tiene experiencia, puede guiar a todo

el mundo; por el contrario, la que procede mejor al contexto actual, es la de los patos o bien ocas migratorias volando en formación delta, es decir, alineados como una V. Si pensamos en estos patos, ¿cuál de ellos es el líder? La respuesta es: depende. Cuando vuelan en grupo, el liderazgo de la formación es rotatorio, y el pato que antes estaba liderando ahora está en la cola porque tiene que descansar y le ha pasado el relevo a otro, que ha asumido en ese momento la responsabilidad de guiar el grupo por lo que sea, porque está más descansado y en ese momento es el que rompe la fuerza del viento. Entre ellos no hay pues un pato que es líder, sino un pato que hace de líder.

Si lo adaptamos a nuestra reflexión sobre el liderazgo compartido, la idea del grupo de patos volando en forma de V nos transmite esa sensación de espíritu común. Lo que le pase a uno, le pasará a todo el grupo. Y todos compartirán una especie de lucha, de fuerza emocional y de destino. Entonces, aquí el buen liderazgo es saber también distribuir esta fuerza y, por tanto, adaptarse a los contextos cambiantes, saber gestionar, delegar, etc., para la buena consecución del objetivo común. Consecuentemente, no podemos desvincular el liderazgo de los contextos y situaciones. El liderazgo carismático sigue teniendo una función; pero cada vez se vuelven más importantes los liderazgos distribuidos o compartidos, porque son más dinámicos y permeables a las situaciones concretas.

Así pues, saber empoderarse (*Empower*), saber delegar, saber constituir o crear equipo, es muy importante. En



Seminario con profesionales de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín.

muchos ámbitos profesionales y sociales eso los equipos directivos no lo saben hacer. Y aquí la educación tiene lecciones a dar, porque precisamente enseña a través de la vivencia el valor de asumir responsabilidades, corresponsabilizarse, cooperar, entender, etc.

Educar en el liderazgo: acción-reflexión

Como hemos dicho, el buen liderazgo implica acción, pero también reflexión, es decir, refle-acción, acción reflexiva. No siempre las personas que ostentan un liderazgo saben trabajar la dimensión reflexiva. Y en cambio, todos nosotros necesitamos encontrar espacios donde verdaderamente descubrimos el propósito que guía nuestras acciones. Y esta es posiblemente la parte más importante del liderazgo: construir sentido –hacia dónde vamos, por qué hacemos las cosas y qué significación tiene lo que se está haciendo.

La acción es la primera parte fundamental del aprendizaje del liderazgo. Aristóteles decía que la justicia se aprende ejerciéndola. Podríamos decir que,

con el liderazgo, al igual que en general con las competencias, pasa lo mismo: no hay mejor manera de desarrollarlo que favoreciendo su ejercicio y aprendiendo de los errores. Para que esto sea posible, sin embargo, es necesario que las personas asuman determinados márgenes de confianza y de iniciativa, y nuestra sociedad esto no lo posibilita mucho.

Justamente, la pedagogía de la acción promueve el aprendizaje a través de la vivencia, el aprender haciendo, lo que conlleva desarrollar la autonomía de la persona. A través de esta autonomía, la vivencia genera un espacio de autoconfianza y de autoestima que lanza un mensaje claro: ‘arriésgate, no tengas miedo a fracasar’. Si la actuación de una persona está muy pautada o supervisada, sobreprotegida, y sólo mira por la consecuencia inmediata, no da margen para el aprendizaje derivado del error. Así, es muy difícil que una persona pueda desarrollar competencias de liderazgo. Contrariamente, al dar responsabilidad y confianza a las personas, se posibilita que den un paso adelante, que piensen a largo plazo, y que desarrollen un pro-

yecto o una visión que vaya más allá de ellos mismos.

Si la acción es clave en el liderazgo, su contraparte es la reflexión. Y enseñar a reflexionar es siempre más difícil que desarrollar el liderazgo a través de la acción. Esto ocurre, entre otros momentos, por la revisión o evaluación de una actividad. Dicho de otro modo, las vías de aprendizaje prácticas ya están, pero deben ir complementadas de espacios de discernimiento y reflexión, que ayuden a responder preguntas del tipo: ¿qué hemos hecho? ¿por qué lo hemos hecho? ¿Qué sentido tiene todo? ¿Hacia dónde queremos ir? Si no, la acción deviene carente de sentido. La revisión de las actividades que se llevan a cabo es fundamental para estar seguros de lo que se hace, y para tomar conciencia de ello. Justamente esta vertiente de reflexión es una de las grandes carencias de las dinámicas de activismo ciego que hoy son mayoritarias, en el que sólo parece importante la acción y no se prevé estrategia, visión o evaluación.

En este sentido, la combinación de ambos ejes –la refle-acción– permite trabajar el crecimiento de la persona e, incluso, plantearse cuáles son nuestros propósitos y valores, si hemos sido coherentes con ellos (espíritu crítico) y si hemos podido convertirnos en referentes.

El liderazgo educativo

A menudo insisto en señalar que el concepto educación no es sinónimo de escolarización, sino que incorpora una visión más amplia o integral. La función educadora la realizan hoy una diversidad de agentes en una diversidad de espacios y también en una diversidad de tiempos.

Algunas de sus tareas son presenciales, otras virtuales; algunas formales y regladas, otras no; algunas se hacen aisladamente, otras trabajando en red o cooperativamente; algunas son definidas en un tiempo concreto y otras se desarrollan a lo largo de toda la vida. El sistema escolar es uno de los agentes educadores más importantes, pero no es el único. Por ello identificar la educación sólo con la institución escolar es confundir la parte con el todo y hacer un mal favor a esta.

Cualquier aproximación al liderazgo educativo y su fortalecimiento debe ser, pues, integral, tanto si lo que queremos es tener una visión comprensiva de lo que representa como si lo que queremos es incidir en la mejora educativa de un país. Los **agentes** educativos son todas aquellas instituciones u organismos que directa o indirectamente tienen un rol destacado en la función educativa. Algunos corresponden a la escolarización (es decir, el sistema escolar, los centros escolares y el papel interactivo de profesores y alumnos en las aulas) y otros se ejercen fuera del ámbito escolar (la tarea socializadora de la familia, la función educativa de las comunidades locales y el papel relevante de los agentes sociales, culturales, mediáticos y económicos del país). Los **sujetos** educativos, indudablemente, son las personas, tanto desde el punto de vista de la estrategia educativa en su conjunto como también desde el punto de vista de su protagonismo y responsabilidad autoformativa a lo largo de toda su vida. Hablamos de sujetos a menudo olvidados o despreciados como si fueran simples agentes pasivos receptores de los procesos de la educación. Situamos la persona en el centro, en el

corazón de nuestra visión integral por dos razones. En primer lugar, porque el proceso educativo ya no puede estar centrado en quien enseña, sino construido alrededor del que aprende. El punto clave es el proceso de aprendizaje. Y en segundo lugar y fundamentalmente, para subrayar que la educación es la tarea humanizadora por excelencia, la que nos convierte propiamente en personas, justamente porque sitúa la persona en el centro del proceso de socialización y la convierte en protagonista de su formación. La educación debe acoger y se dirigirá a la diversidad de sujetos de un país (iguales y diferentes, autóctonos y recién llegados, etc.) y debe tener cuidado de su subjetivación, es decir, de poderlos ofrecer a todos un servicio personalizado.

Al hablar de liderazgo educativo, pues, una primera reflexión debe ir dirigida al conjunto del sistema y al equilibrio y conexión de sus partes; es decir a su interdependencia, coordinación y simultaneidad y, si se prefiere, al hecho básico de compartir el mismo proyecto, la misma visión de hacia dónde se quiere ir y cómo se quiere ir. El aprendizaje individual y su mejora ni comienza ni finaliza en la escuela. La formación es una actividad permanente de la persona. Por lo tanto, es necesario que las instituciones con las que tendremos contacto a lo largo de nuestra vida asuman también su función educativa. El aprendizaje tiene lugar en un contexto colectivo, es decir, en el seno de una comunidad de aprendizaje. Es lógico, pues, que el liderazgo educativo corresponda a toda la comunidad, que las redes organizativas aprendan a compartir los obje-

tivos básicos y los recursos y que hagan más sencillo el acceso a la información. El liderazgo educativo que puede conseguir la mejora continua del rendimiento de los alumnos comienza, por tanto, aquí. O son todos los agentes y sujetos educativos los que tiran a la vez del mismo carro o nos encontraremos con importantes anomalías y frustraciones: maestros muy sensibilizados con padres despreocupados, o familias muy movilizadas con administraciones públicas muy rígidas, o comunidades locales innovadoras con centros y alumnos rutinarios, etc. Las combinaciones podrían seguir, pero la conclusión es la misma: servirá de muy poco apostar por centros de calidad, invertir mucho dinero, si a la vez en el contexto familiar y social no se crean entornos exigentes y favorables de aprendizaje y no se refuerzan determinados valores ligados a este proceso. Las políticas educativas reformistas se despeñarán si padres, comunidades, ciudades y agentes sociales no asumen sus responsabilidades educativas. Para tener un verdadero impacto en la mejora de los procesos de aprendizaje y en el rendimiento escolar el liderazgo debe ser compartido, distribuido y transversal a todo el proceso y agentes. Un modelo global equilibrado de liderazgo educativo implicaría que la telaraña va creciendo de manera armónica en todos los segmentos, se adelanta conjuntamente desde una estrategia común. Cada línea debe tener objetivos o prioridades diferentes, claro, pero el sistema ha de compartir la estrategia y la ha de poder coordinar y monitorizar periódicamente.

En definitiva, en sociedades avanzadas y complejas como las nuestras el ejerci-

cio del liderazgo educativo ya no es, ya no puede ser, una tarea aislada de franquistas. En la época de Alexandre Galí (1886-1969, un pedagogo catalán) tenía pleno sentido la frase ‘un buen maestro, debajo de un pino, hace escuela’. Nadie cuestionaba la coherencia socializadora y transmisora de valores que, de manera unívoca, practicaban familias, escuelas, iglesias, asociaciones y empresas. Por lo tanto, cada uno podía hacer su tarea bajo el implícito que los otros agentes también correspondían. Hoy muchas de estas instituciones están en pleno proceso de transformación o cuestionadas, mientras que, en paralelo, sobre todo en el segmento de los nuevos agentes sociales, se han multiplicado las ofertas y los impactos causados por la industria del entretenimiento, los medios de comunicación de masas, la publicidad o el mundo de internet; así como también han aumentado la llegada significativa de personas de otros entornos culturales.

Si queremos ejercer un liderazgo educativo efectivo, los cambios culturales y la nueva complejidad social nos exige hoy disponer de una mirada global, de una capacidad de coordinación y trabajo en red y de crecimiento simultáneo en todos los frentes. La educación no es una tarea exclusiva de las familias y las administraciones públicas; es una tarea compartida por todos, a la que cada ámbito social tiene algo para aportar, alguna responsabilidad para asumir. Educar no es sólo la tarea de unos ‘profesionales’; es una tarea de todos y todas: si es necesario toda la tribu para educar a un niño, debemos asumir nuestro papel. Liderar un nuevo contrato social para la educación –como ha hecho Finlandia, por ejem-

plo– quiere decir, por tanto, difundir la conciencia del papel decisivo de la educación, conseguir aglutinar los diversos agentes de la educación en una misma estrategia, actuar todos juntos en una misma dirección y compartir unos valores y requisitos básicos sobre nuestra manera de entender y favorecer el aprendizaje, tales como la calidad, la exigencia, la equidad, el rigor y el esfuerzo. Educar no se hace sólo en el reducto de la escuela o en el marco de la familia, sino en el conjunto de la sociedad.

Niveles de liderazgo

Este enfoque integral del liderazgo compartido en la educación no impide hacer una segunda aproximación a lo que podríamos llamar el subsistema escolar que afecta, además de los propios alumnos, a tres niveles diferentes del sistema. Los podríamos denominar así:

- a) El nivel macro o institucional, que tiene que ver con el liderazgo y la gobernanza en y del sistema escolar.
- b) El nivel meso u organizativo, relacionado con la dirección y el liderazgo de los centros docentes; y
- c) El nivel micro o docente, que se acerca al liderazgo en el aula como tarea del profesorado en interacción con los alumnos.

Lógicamente, los tres niveles están muy relacionados y son interdependientes, pero sin duda que la clave fundamental hoy por hoy recae en la deficiente gobernanza general del sistema, ya que es aquí donde se determinan los marcos normativos de actuación, las políticas educativas, los niveles de gestión y autonomía (sic) de los centros, su tamaño, las con-



Conferencia en la Universidad EAFIT.

diciones de ejercicio de la función docente en particular y de la función pública en general, los niveles de proximidad al territorio y a la comunidad, la planificación, asignación y optimización de recursos, la inspección educativa y los niveles de relación y cooperación con los centros.

En general, en la gobernanza del sistema escolar (tanto en España como en Colombia) acostumbra a predominar una cultura paternalista y burocrática, que impone un control financiero estricto y que en la práctica en lugar de ‘ceder’ autonomía define un plan de gestión de los centros a partir de una simple descentralización administrativa, poco sensible a evaluar el rendimiento de los centros y a formar y profesionalizar sus equipos directivos. Todo ello aderezado, además, con guerras legislativas de carácter partidista y cambios constantes del marco normativo de actuación y con

una elevadísima ideologización de la tarea docente y de los centros. Y, sin embargo, sería injusto no reconocer que ha habido centros que, con ganas, voluntad y convicción, han superado muchos de estos obstáculos y han logrado buenos resultados de sus alumnos, a veces dejando la piel todo el equipo directivo y toda la comunidad docente.

El liderazgo en los centros educativos

La presión social, los análisis comparativos internacionales sobre el nivel de aprendizaje y el rendimiento escolar de cada país y, en algunos casos, la propia convicción de algunos responsables políticos han hecho, en mi opinión, que a pesar de los inconvenientes mencionados, la tendencia general durante los próximos años sea la de dar más protagonismo y responsabilidad a los centros y a sus directores/rectores, ganando ambos más

autonomía en la gestión de los recursos y en la definición de las prioridades. Se tenderá también a impulsar una mayor preparación y profesionalismo de los equipos. En contrapartida, los centros verán incrementadas también las exigencias en la mejora de su rendimiento y en la evaluación y publicación periódica de los resultados alcanzados en cuanto a la calidad del aprendizaje, incorporando de esta manera un elemento de mayor competencia entre ellos. En definitiva, habrá un desplazamiento de protagonismo. El supuesto liderazgo macro no desaparecerá, pero sí será cada vez más compartido por el nivel meso, que acabará por convertirse en central. La razón es obvia, la mejora de los resultados en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad docente no se obtiene desde arriba, a larga distancia y por decreto. La capacitación, profesionalización y dignificación de los equipos directivos, además de un cambio cultural profundo, será, sin embargo, una condición necesaria y previa para poder dar definitivamente este paso hacia un liderazgo post-burocrático en el sistema escolar. Y no debemos descartar durante este periodo de transición efectos reactivos contra el cambio provenientes de algunos de los mismos centros, especialmente los públicos, porque esta forma de empoderamiento implicará más responsabilidades organizativas y personales y, por tanto, una evaluación más rigurosa de la aportación de cada miembro del centro y de cada centro. Por otra parte, este liderazgo compartido debería permitir a la parte institucional macro dedicar buena parte de sus energías a ejercer su responsabilidad en la tarea de ligar y

coordinar a todos los agentes educativos (incluidos los no escolares).

Esta situación transitoria de indefinición (el viejo modelo no sirve, el nuevo no se acaba de implementar) se ve hoy claramente reflejada en las biografías profesionales de algunos directores/rectores de los centros. Hay una clara conciencia de tránsito, de pasar de ser coordinador-gestor a tener que ejercer realmente de director. Un rol este incómodo porque obliga a hacer de intermediario entre los colegas y 'el Departamento'. A todo esto, se junta un listado de debilidades claramente sufridas: la conciencia urgente de profesionalizarse, la inquietud a asomarse a la función directiva en detrimento de la labor docente, la falta de reconocimiento interno y externo (material y social) a su labor, la falta clara de un modelo organizativo de futuro, la orfandad derivada de la ausencia de una identidad directiva colectiva que identifica y discute los problemas comunes, etc.

Sin embargo, el cambio fundamental a hacer aquí es un cambio de mentalidad. No es lo mismo enseñar que gestionar, gestionar que dirigir, y dirigir que liderar. No son tareas o funciones incompatibles, pero son diferentes. No todo el mundo sirve para todo, no todo el mundo está preparado para todo y no todo el mundo quiere hacerlo todo. Se puede ser un buen docente y un mal gestor. O hay quien prefiere ser sólo un docente y no un gestor. Las competencias pedagógicas, pues, son claramente diferentes de las competencias de gestión habituales, como por ejemplo la representación, la gestión de personas, la gestión económica y presupuestaria, la organización

de la actividad académica, la gestión del equipamiento y de las instalaciones, la gestión de imprevistos, etc. El gestor planifica, organiza, coordina, toma decisiones técnicas, controla y ejecuta la acción y obtiene resultados. Si se me permite utilizar una metáfora, el gestor de un centro docente es sus manos, técnicamente muy cualificadas, porque de una manera ordenada y sistemática debe saber aprovechar al máximo (con eficacia y eficiencia) los recursos de que dispone.

Por otra parte, el director también realiza otras funciones: elabora un plan detallado, prepara / diseña la estructura de la organización, identifica los pasos a seguir, realiza la supervisión de la organización y consigue resultados predecibles. La metáfora que lo identifica es la cabeza, porque tiene que tener dentro toda la organización, su estructura y su plan de actuación.

Finalmente, el líder formula los fines y propósitos que guían la acción del centro y de todo el equipo, comunica la visión y el proyecto, elabora una buena estrategia para llegar, moviliza el grupo de personas para materializar la visión, es decir, inspira, motiva e impulsa el cambio, gestiona expectativas, orquesta el conflicto, revisa los valores, y redefine el proyecto si es necesario. Es el corazón y el transmisor de energía del centro.

A menudo las funciones de dirección y de liderazgo (y en parte la de gestión) van unidas en la misma persona, pero eso no quiere decir que sean las mismas. Los buenos directores tienen un plan, los buenos líderes tienen un sueño. En tiempos de estabilidad y continuidad de

las organizaciones hay suficiente con la tarea de dirección. En tiempos de cambio o de crisis, cuando lo que toca es repensar a fondo lo que hacemos y por qué lo hacemos, es cuando necesitamos los liderazgos. Hay buenos directores que en tiempos de crisis serían malos líderes y se quemarían. Y también hay líderes que en tiempos estables les aburriría no tener nuevos retos a los que enfrentarse.

En la mayoría de los centros escolares, especialmente en los públicos, no ha habido ni liderazgo ni dirección, sólo gestión. No es una crítica contra las capacidades (a veces excelentes) de los actuales equipos directivos, sino la pura constatación de qué se les ha permitido hacer y qué no. Cuando tanto el proyecto educativo, es decir, el modelo de centro (su identidad, valores, visión de futuro, finalidades y objetivos) así como el proyecto pedagógico –como el gobierno de los centros: la contratación y desarrollo de las personas, el diseño de la organización, la definición de la estrategia, el control de los recursos, etc.– como incluso la propia dirección de los centros recae en el Ministerio de Educación, cuando prácticamente todas las funciones están en manos gubernamentales, la función de los equipos directivos es simplemente la de gestores. Si no hay capacidad de decidir, si el margen de autonomía de que se dispone es muy limitado y si lo que predomina es tan sólo una descentralización administrativa, entonces es imposible hablar ni de dirección ni de liderazgo. Sin autonomía de funcionamiento de los centros no hay dirección; sin autogestión de los centros no hay posibilidad de liderazgo. Si el proyecto

educativo ya viene impuesto, definido y fijado desde arriba y si el gobierno del centro de los directores se debe realizar sin las facultades necesarias para gobernar (organización de los servicios, presupuesto, evaluación del personal, etc.) entonces ¿por qué le dicen amor (dirección y liderazgo) si lo que quieren decir es sexo (gestión)? Hay un dicho que afirma que ‘quien no realiza sus sueños se pasa la vida realizando los de los otros’ (Sylvie Marcoux). A menudo, los rectores de los centros escolares han estado gestionando los sueños de otros, con un grado de motivación previsible.

En resumen, para gestionar se necesitan competencias técnicas; para dirigir y gobernar un centro educativo hay que tener *potestas*, es decir, poder socialmente reconocido. (El diccionario afirma que ‘ostenta la *potestas* aquella autoridad, en el sentido moderno de la palabra, que tiene capacidad legal para hacer cumplir su decisión’). Y, finalmente, para liderar hay que tener *autoritas*, es decir, una legitimidad moral colectivamente reconocida y otorgada por la calidad de nuestras competencias, por el prestigio y magnitud de nuestras obras, por el compromiso demostrado y por la coherencia y autenticidad de nuestra actuación.

El paso de la gestión al liderazgo no será fácil y no funcionará como por obra de magia. Los cambios de mentalidad generan resistencias, tanto en las instancias de poder como en los propios agentes educadores. Cuando realmente se ponga en marcha este nivel meso u organizativo, relacionado con la dirección y el liderazgo de los centros docentes se deberán tener en cuenta al menos cuatro ámbitos de actuación principales que,

para sintetizar, llamaremos así: el liderazgo pedagógico, o trabajar la ‘visión’; el liderazgo organizativo o impulsar el ‘cambio’; el liderazgo cultural, o construir una identidad organizativa basada en ‘valores’, y el liderazgo político, o aprender a trabajar en ‘red’. Este modelo lo hemos adaptado del modelo desarrollado por el APAPDC (Australian Principales Associations Professional Development Council).

Forman parte del liderazgo pedagógico las siguientes funciones: articular una visión educativa (proyecto de centro), comprometer al personal desarrollando la misión educativa y los objetivos, implicar a los padres y los alumnos, pensar las alternativas de acción con el personal, fijar los cursos de acción que se pueden tomar, hacer un desarrollo apropiado del personal, evaluar la contribución del personal, modelar y fomentar la acción de aprendizaje del alumnado, facilitar el desarrollo y la renovación del personal, planear y delegar la planificación de los cambios del Plan de Estudios, revisar los cambios e innovar, desarrollar y evaluar las políticas y prácticas de evaluación, hacer rendición de cuentas, interpretar y articular las tendencias sociales, económicas y medioambientales para relacionarlas con las necesidades y las prácticas escolares, seleccionar y aplicar la tecnología a los procesos de instrucción.

Huelga decir que en un centro escolar el liderazgo pedagógico es el fundamental, es su alma, lo que da sentido último a la dimensión de compromiso e incluso de vocación de la tarea docente, porque gracias a él los sueños toman cuerpo y se encarnan en proyectos concretos, únicos y singulares, los que habían sido



Seminario con rectores y coordinadores de las escuelas de la Secretaría de Educación.

anhelados por una comunidad. Si en buena parte hemos perdido o se ha diluido este sentido último del sentido vocacional de muchos maestros y escuelas es porque hemos terminado ‘clonando’ modelos públicos en serie, sin alma, o porque cuando ha habido un proyecto singular se le han cortado las alas en un principio.

Forman parte del liderazgo organizativo las siguientes funciones: tener una visión, desarrollar un propósito común e inspirador, liderar el proceso de cambio y trabajar cooperativamente a través del cambio, adaptar las estructuras a las necesidades del centro, colaborar con otras organizaciones, desarrollar estrategias cooperativas (equipo) para la toma

de decisiones, asegurar la compartición del poder por todo el centro (*empowerment*), promover códigos éticos de conducta y acción, asegurar un clima positivo y moralmente estimulante, construir afiliaciones externas (red).

Del liderazgo cultural queremos destacar dos funciones básicas que a la vez se disgregan en otras subfunciones. 1. Tener conocimiento y habilidades sobre el *ethos* del centro: analizar la historia, tradiciones y contexto del centro, la comunidad, el sistema y / o el sector y auditar las habilidades del entorno 2. Tener conocimiento sobre la cultura organizativa: reflexionar sobre los rasgos de la organización p. ej. historias, rituales, ceremonias, valores y los mensajes que transmiten, diagnosticar cooperativamente las áreas donde el cambio es necesario y cuándo hay que hacerlo, identificar cómo se ha utilizado el poder, modificar creencias estratégicas y acciones en línea con la misión, los planes a largo plazo y el rediseño estructural, ayudar a otros a conocer la cultura y modificar algunos rasgos donde corresponda.

Por último, entre las tareas del liderazgo político en los centros escolares, cabe destacar las siguientes: Negociar con profesores, padres y miembros de la comunidad el modelo de dirección del centro para conseguir su misión y objetivos. Negociar con representantes del sector y del sistema para asegurar que los recursos sean adecuados para el centro. Comprometer y movilizar el apoyo de políticos, administradores, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad, empresas y sindicatos para mejorar el lugar de trabajo y las condiciones de profesores y estudiantes. Fomentar

una comunidad de aprendizaje en una red compleja de grupos de interés. Desarrollar y comunicar nuevas instrucciones que faciliten la cooperación y que influyan en la creación de equipos y coaliciones que entienden la visión y las estrategias y aceptan su validez.

¿Qué modelos de liderazgo pueden ser válidos para el ámbito educativo?

Quiero destacar cuatro:

1. *El liderazgo transformacional*

Orientado más allá del propio interés. Eleva el nivel de conciencia y de propósito en relación con un objetivo compartido. Incluyo dentro del liderazgo transformacional tareas fundamentales del liderazgo pedagógico como: articular una visión educativa (el proyecto de centro), movilizar el personal desarrollando la misión educativa y los objetivos, implicar a los padres y los alumnos, hacer rendición de cuentas, interpretar y articular las tendencias sociales, económicas y medioambientales para relacionarlas con las necesidades y las prácticas escolares.

2. *El Liderazgo servidor*

El liderazgo servidor pone en juego un nuevo principio moral: la única autoridad que merece nuestro apoyo es la que es libre y conscientemente dada al líder por los seguidores, como respuesta y en proporción directa a la evidente y clara talla del líder como servidor. Estamos hablando de una forma de liderazgo que Robert K. Greenleaf definió como “*Servant-Leadership*”, es decir, un liderazgo basado en el deseo de servir a los demás

y un propósito más allá del interés personal. Según Greenleaf, el liderazgo servidor hace que los conceptos de poder y de autoridad sean reexaminados desde un punto de vista crítico y que la relación mutua sea menos opresiva. La mejor prueba del liderazgo servidor, dice Greenleaf, radica en evaluar el efecto de esta tarea sobre los miembros menos privilegiados de la organización y la comunidad: ¿Se beneficiarán? ¿Serán más libres, más independientes? ¿Crecerán como personas? Servir y guiar acaban por convertirse, pues, en dos funciones de los ‘constructores positivos’ de una escuela mejor, es decir, de un liderazgo orientado al bien común.

3. *El liderazgo responsable*

El liderazgo responsable cuida de los valores comunes, de la comunidad en la que actúa. Ofrece inspiración y perspectiva sobre el futuro deseado. Da apoyo a los seguidores. Crea sentido y significado. Es aquí donde cobra pleno sentido la distinción antes mencionada de Ignacio Ellacuría entre “Hacerse cargo de la realidad”, “cargar con la realidad” y “encargarse de la realidad”. Las tres expresiones guardan relación con el liderazgo responsable. Hacerse cargo de la realidad significa entender implicadamente las situaciones. Cargar con la realidad significa servir ante las situaciones difíciles y no servirse de ellas. Y encargarse de la realidad significa actuar comprometidamente, construyendo la realidad. Las tres versiones forman parte de una especie de inteligencia práctica

e inteligencia ética que habría en el liderazgo responsable.

4. *El liderazgo distribuido*

El liderazgo no es algo que hacemos a otras personas, sino algo que hacemos con otras personas. En el caso del liderazgo educativo es fundamental saber hacer el paso del Me al We, del yo al nosotros. En los centros, necesitamos un proyecto conjunto, no un conjunto de proyectos. Sólo podremos conseguir una visión compartida si todos trabajamos en colaboración al servicio de un objetivo común, mediante diferentes comunidades (o unidades) de liderazgo. El liderazgo no es una cuestión de élites, sino de escalas (sobre todo de escalas micro y meso). El liderazgo educativo permite el paso del modelo de líder centralizador (ordenar y controlar) al de líder distribuidor (coordinar y cultivar). Del modelo autoritario al modelo facilitador, de mandar a saber crear compromiso y de imponer un hito a crear objetivos comunes. Esto significa combinar o a veces sustituir la opacidad por la transparencia; el control por la confianza, el ordeno y mando por el compromiso y la participación, el liderazgo desde arriba por el liderazgo en todos los niveles; el foco en las tareas por el foco en las personas, o el énfasis en la competencia interna por el énfasis en la colaboración interdepartamental. Lo que se necesita es, más bien, promover en su entorno la aparición de personas dispuestas a asumir responsabilidades sobre iniciativas, proyectos y encargos.

Como se puede comprobar, no hay posibilidad de impulsar un modelo

integral de liderazgo educativo como este desde las visiones heroicas o individualistas clásicas. En organizaciones del conocimiento parece más adecuado hablar de liderazgo distribuido o liderazgo compartido. En palabras de F. Longo: “Quién dirige esta clase de organizaciones no debe aspirar ya a ensanchar su base de poder e influencia, medida por el número y calidad de sus seguidores. Lo que necesita es, más bien, promover en su entorno la aparición de personas dispuestas a asumir responsabilidades sobre iniciativas, proyectos, encargos y experimentos. Dicho de otro modo, necesita rodearse de gente dispuesta a ejercer, en parcelas específicas de la actividad de la organización, las tareas del liderazgo”.

El liderazgo de los docentes

Esta nueva concepción del liderazgo distribuido nos permite finalizar nuestra reflexión haciendo una brevísima referencia al nivel micro, que se acerca al liderazgo en el aula como tarea del profesorado en interacción con los alumnos. Si hemos dicho que ya no es posible aspirar a modelos de líderes visionarios, sino que las organizaciones del conocimiento reclaman formas compartidas de liderazgo, es lógico afirmar ahora que el valor del liderazgo hoy ya no es una cuestión sólo de élites. Hay diferentes escalas o niveles de liderazgo y, por tanto, una parte relevante de este liderazgo lo puede ejercer a nivel micro el profesorado.

En diversas intervenciones públicas he vinculado la tarea de liderazgo del profesorado con la labor del referente. Ser

referente y ser líder no son la misma cosa, pero tienen mucho más en común que el aspirar a ser sólo “enseñante”. Ser enseñante es como llenar un vaso: se aspira a transferir conocimientos y administrar currículos. Ser referente significa, además, encender un fuego: se contribuye a crear actitudes y forjar caracteres. Plutarco, en su obra *Moralia*, escribió:

“La inteligencia no necesita rellenarse como un vaso, sino que más bien requiere crear en ella un impulso para que piense independientemente. Es como si un hombre necesitara coger fuego de casa de sus vecinos y después de encontrar una lumbre grande y espléndida, decidiera quedarse allí para continuar calentándose a sí mismo; del mismo modo, es como si uno, acercándose a otro para participar en el beneficio de su discurso y no creyera que es necesario encender su luz interior y su propia inteligencia, sino que, llenándose de gozo por ese discurso permaneciera cautivado por él, sentado. Ese sacaría de lo que se ha dicho solo algo como opinión, que da brillo a su rostro, pero sin que haya conseguido disipar el moho y la oscuridad interior de su alma, que solo logra evaporar y expulsar el fuego de la filosofía”.

En el sentido de Plutarco, los referentes encienden una llama, aspiran a ser testigos vivientes de un estilo de vida humana de calidad. Los referentes nos dicen: “Puedes aspirar a ser mejor”. Nos hacen caer en la cuenta de la importancia personal de la grandeza moral y la autoestima y que la calidad de la acción tiene una cierta correlación con la calidad personal.

PROANTIOQUIA
Fundación de Antioquia

fundación kreanta

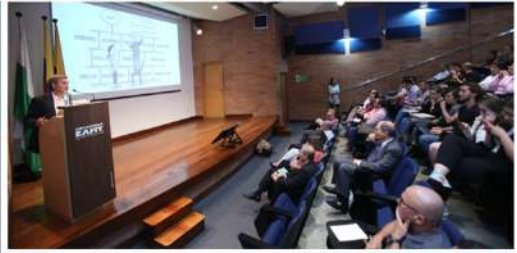
CONVERSATORIO
**El liderazgo ético de la dirección escolar:
una visión poliédrica**



Ángel Castañeira (España)

Miércoles 4 de septiembre, 8:00 a.m.
Centro Cultural Otra Parte (Enviado)
Carrera 43A # 47-31 Avenida
Fernando González

Con el apoyo de la Secretaría de Educación de Antioquia y
la Secretaría de Educación de Envigado



Conferencias en Comfama, Universidad EAFIT y conversatorio organizado por Fundación Proantioquia.

A diferencia de los referentes, los líderes nos plantean retos que nos desafían y nos impulsan al cambio. Nos dicen “Puedes aspirar a más”, no seas conformista, no te quedes en la mediocridad, dentro del proyecto de vida personal o colectiva tienes la posibilidad de crecer, de sobresalir. Este tipo de liderazgo saca de nosotros competencias y capacidades que ni siquiera nosotros conocíamos. Es por este motivo que lo hemos vinculado con la idea de liderazgo transformacional: porque, orientado más allá del propio interés, eleva nuestro nivel de conciencia y de propósito en relación con un objetivo compartido. Y, en segundo lugar, lo hemos vinculado también con la idea de liderazgo responsable, porque tiene cuidado de los valores comunes, de la comunidad en la que actúa, ofrece inspiración y perspectiva sobre el futuro deseado, da apoyo al grupo y crea sentido y significado.

Sea como sea, tal vez no todos los educadores podrán ser líderes, pero, en di-

versas escalas, seguro que todos pueden ser referentes. Los líderes educativos son portadores de antorchas y creadores de nuevos fuegos. Cuando decimos ‘toma el relevo, llévalo un tramo del camino y luego transmítelo’ y lo hacemos, nos convertimos en eslabón y puente entre generaciones. ‘La vida –decía George Bernard Shaw– no es una corta vela para mí. Es una especie de antorcha espléndida que he de elevar en todo momento, y quiero hacer que queme tan brillante como sea posible antes de entregarla a las generaciones futuras’. El liderazgo educativo –al igual que la vida– asume el compromiso del mantenimiento brillante y la transmisión esperanzada de un vínculo (cultural, axiológico, espiritual) entre las generaciones. Nuestra antorcha es a la vez herencia y proyecto, tradición y sueño, vinculación con el pasado e innovación, capacidad de reinención y apertura de nuevos caminos. Para el mantenimiento y transmisión de la antorcha el liderazgo educativo es imprescindible.

Consejos finales para educadores

1. No minusvaloréis lo que estáis haciendo. Estáis contribuyendo a construir y mejorar la realidad. El ser maestro os ha de dar un grado de autoestima suficiente. Si lo sois, seguro que estáis desarrollando unas competencias muy importantes para vuestra vida y para la vida de los demás.
2. Las competencias que un buen maestro pone en juego son competencias muy preciadas, muy valoradas. Un buen maestro sabe dar respuesta a contextos de vida muy diferentes y sabe combinar la transferencia de conocimientos con el cultivo de actitudes. El educador, por fuerza, tiene que tener una visión holística de la persona. Es desde esta visión que podemos contribuir a formar personas competentes en los aspectos cognitivos y profesionales, personas conscientes de sus responsabilidades y de su comportamiento ético, personas comprometidas con la sociedad y el país y personas conectadas con el mundo y el entorno.
3. Cuidado con el activismo. El mayor peligro de las personas muy orientadas a la acción educativa, incluso como responsables de grupos, es creer que la acción por la acción ya vale. Y es cierto que necesitamos los resultados, pero estos deben estar guiados por un punto de reflexión que dé sentido y trascendencia a lo que hacemos y queremos hacer. Lo que valoran más los seguidores del liderazgo es un intangible. Es la construcción de sentido. Es decir, que alguien nos diga hacia dónde vamos. Y eso no es ac-

ción. Liderar es crear sentido. La construcción del sentido es una construcción filosófica y espiritual. Construir sentido implica reflexión y profundidad. Por lo tanto, este punto quiere decir que cuando vayáis al fitness no sólo debéis muscular la musculatura física, ni siquiera la mental. Sino también la axiológica, la existencial y la espiritual. Porque son en éstas donde se encuentra la fuente del sentido. Así pues, el cuidado de la vida interior del rector y del maestro es muy relevante. Tenemos que estudiar en la escuela, debemos muscular en el gimnasio y debemos meditar en el monasterio. Necesitamos las tres cosas: conocimiento, acción y reflexión.

4. Uno de los peligros más grandes que tiene un educador es el *burn-out*, el quemarse. Porque el liderazgo educativo genera una transmisión positiva de energía, implica dar mucha energía a los demás y esto provoca un efecto de vampirización. Los seguidores captan esta energía, la quieren y la reclaman. Es energía esperanzadora, positiva. La pregunta es: ¿dónde encontrará el maestro la fuente de regeneración de energía? O, dicho de otro modo: ¿el maestro debe ser una batería o una dinamo? Cuando decimos: ‘tenemos que recargar baterías’, imaginamos que la energía nos vendrá de fuera. Pero de la energía que te llega de fuera siempre eres dependiente. En cambio, si te conviertes en una dinamo, si encuentras una fuente interior para fortalecer tu energía evitarás el *burn-out*. Y eso no se hace sólo con el

fitness físico o ni siquiera académico, intelectual. Es más, necesitamos también el axiológico o el espiritual. Quiere decir incorporar en nuestra preparación y crecimiento ratos de silencio, de reflexión, de distanciamiento, de autoconocimiento, de meditación, etc. Es aquí donde encontraremos esta energía interior. El liderazgo no es sólo una cuestión de cómo hacer, sino también una cuestión de cómo ser. Es importante tener un dominio sobre cómo hacer las cosas, pero la grandeza del buen liderazgo arraiga en la calidad y carácter de las personas, en su autenticidad, en su autoconocimiento. Es decir, depende

de su estado interior y de la calidad de su conciencia. Estamos sugiriendo que, en el fondo, aparte de la inteligencia lógico-formal (conocimientos) y de la inteligencia práctica (competencias), el liderazgo (educativo) es también una cuestión de inteligencia existencial (conciencia). Si prestamos atención sólo a las estrategias de acción, acabamos por olvidar las fuentes de nuestros objetivos y la naturaleza profunda de nuestro compromiso. Trabajamos entonces sobre las prácticas, pero olvidemos trabajar sobre los propósitos que orientan estas prácticas y las hacen relevantes.

Tercera parte
Anexos

Evaluación sistémica de la política pública de formación de maestros y maestras de la Secretaría de Educación de Medellín. Planteamientos metodológicos y herramientas¹



Asistentes a la conferencia de Joan Manuel del Pozo en el Auditorio de MOVA (febrero 2019).

Nota previa

El objetivo del presente documento es construir una propuesta de evaluación de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Medellín, en el marco de la política educativa de la ciudad y en referencia a la política educativa nacional e internacional. Se trata de un documento elaborado, debatido y consensuado en el espacio dedicado a la asistencia téc-

nica del Programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz”, llevado a cabo en cooperación entre el Ayuntamiento de Barcelona, la Alcaldía de Medellín y Fundación Kreanta.

Declaración de compromiso ético

En cumplimiento de la normativa que rige las actuaciones de la Secretaría de Educación de Medellín, este documento ha sido elaborado en estricta relación con las normas éticas para la evaluación y la investigación social y educativa y en su aplicación a la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de

¹ Elaborado en el marco de la asistencia técnica del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” por el equipo de Fundación Kreanta compuesto por Roser Bertran Copini, Antònia Hernández y Emilio Palacios.

la Secretaría. Su puesta en práctica ha de realizarse cumpliendo la legislación nacional e internacional sobre propiedad intelectual y las normas éticas y bioéticas inherentes al desarrollo del mismo desde la elaboración del marco referencial y recolección de la información, hasta el análisis de datos y confección del informe final.

Introducción

La evaluación de las políticas y de los servicios públicos es un instrumento indispensable de gestión y mejora relacionado con el principio de gobernanza. La evaluación de estas políticas tiene como objetivo último mejorar situaciones dadas y actuaciones llevadas a cabo. Por tanto, ha de servir para aportar un juicio de valor democrático sobre una política pública determinada.

La evaluación de políticas públicas apunta a un nuevo tipo de control político-democrático en consonancia con los principios de la *gobernanza*: responsabilidad, transparencia y participación. Esta nueva forma de gobernar se apoya en modelos de gestión pública, que persiguen mayor eficacia y eficiencia del Sector Público en sus diferentes niveles de gobierno, estratégico y operativo.

Por ello, en lo que se refiere a la Política Pública de Formación que es parte capital de la política educativa de la Secretaría de Educación de Medellín, entendemos la evaluación como una herramienta para lograr la calidad, para detectar fortalezas y debilidades y para el conocimiento de las oportunidades que ofrece el programa, que ha de permitir orientar sus actuaciones de manera coherente, lógica, fundamentada y

rigurosa. Partiendo de la obligación y la necesidad de rendir cuentas a la sociedad que tienen todos los organismos y programas públicos, consideramos que la evaluación ha de servir también para rendir cuentas y aportar la valoración pertinente sobre la política de formación de docentes que lleva a cabo la Secretaría de Educación de la municipalidad de Medellín.

En el campo del sector público la evaluación ha llegado a identificarse prácticamente con cualquier esfuerzo de racionalidad y reflexión sistemática, confundiendo, a menudo, con otras técnicas gerenciales consideradas afines. Consideramos que la evaluación de una política pública presenta connotaciones que la diferencian esencialmente de otras herramientas que se utilizan para contrastar la validez, la calidad y el impacto de los resultados de dicha política. Así, la evaluación es una acción amplia y profunda, que se diferencia del *seguimiento o monitoreo*, de la *auditoría*, de la *investigación* y de la *inspección*.

Existen diferentes definiciones de evaluación. Aquí partimos de la **definición de evaluación** como la recopilación e interpretación sistemática de evidencias orientadas a formular un juicio de valor, como parte de un proceso, con el objetivo final de lograr un foco de acción, la mejora del programa evaluado.

Cuatro son los elementos a considerar en esta definición:

- a) En primer lugar, el uso del término *sistemática* implica que la información necesaria será definida con el mayor grado de precisión y que se asegurará que sea planificada y reu-

nida en forma permanente. De ahí, que hablemos de evaluación sistémica.

- b) El segundo elemento clave de la definición hace relación con la *interpretación de la evidencia*. Es decir, que no sólo debe ser recogida la información, sino que debe además ser interpretada y esto requiere de un especial cuidado.
- c) El tercer elemento corresponde a que en la evaluación se emite un *juicio de valor*. La evaluación no significa solamente reunir e interpretar información sobre cuán exitoso es un programa en alcanzar sus metas, sino que también requiere juicio de valor sobre esas metas. Los juicios pueden apuntar al valor de los programas o instituciones evaluadas, como asimismo a decisiones de futuras políticas o acciones.
- d) El último elemento de la definición hace relación con un *foco de acción*. Es decir, que en la evaluación hay un juicio deliberadamente enfocado a las acciones futuras y a la toma de decisiones.

Existen razones de interés educativo, social y económico que hacen necesaria una evaluación de la Política de Formación de la Secretaría de Educación, que lo analice en su globalidad, y que sirva para relacionarlo con el conjunto del sistema educativo de la Secretaría. Algunas de estas razones son:

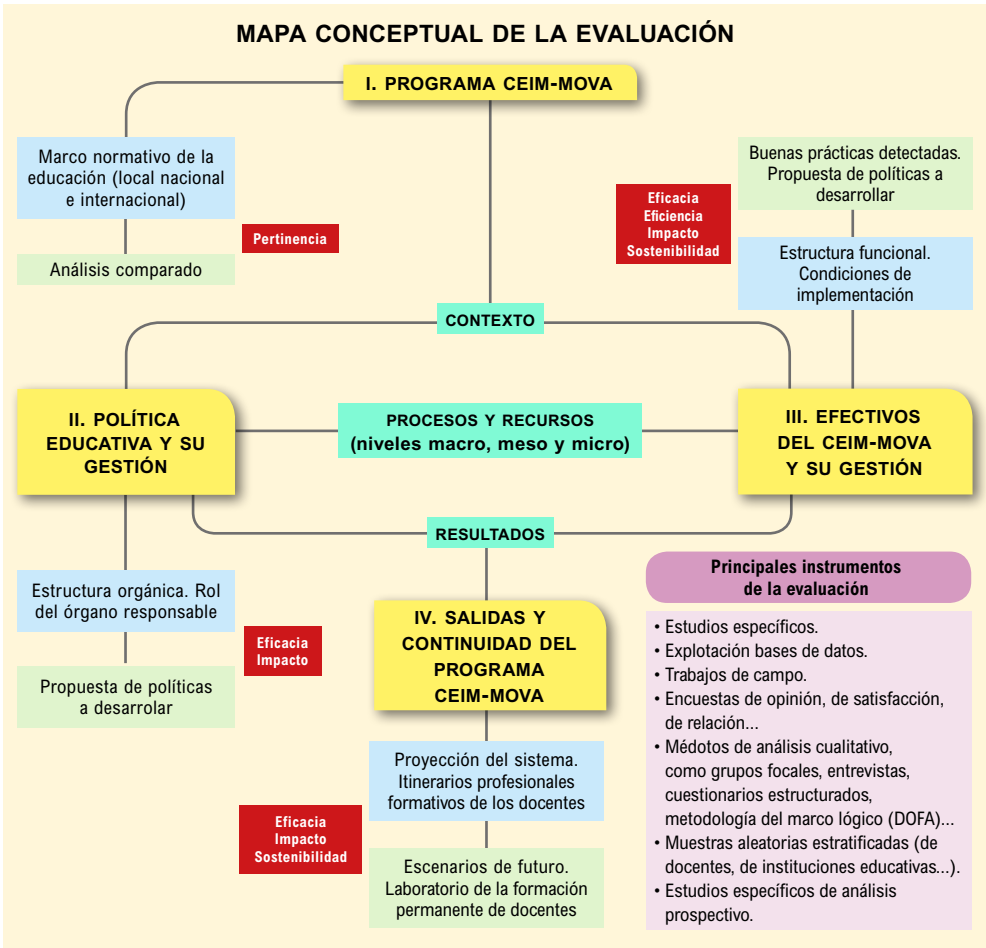
- la utilidad de considerar la diversidad y heterogeneidad de las ópticas con las que se observa la Política de Formación de la Secretaría: la óptica política, que contempla la evaluación,

principalmente, desde su función institucional; la óptica social, que se centra en la valoración del impacto de las acciones formativas; la óptica profesional-docente que considera la adecuación de la Política a las demandas y necesidades de los profesionales, así como la utilidad de los aprendizajes y el dominio de las competencias adquiridas;

- la necesidad de poner al día, innovar en didácticas y metodologías, la actividad docente, como instrumento para la mejora de la educación, tanto en términos cualitativos como cuantitativos;
- la conveniencia de valorar la creación y adquisición de competencias profesionales y personales en el colectivo docente, fuente principal de aportación de conocimiento en la acción educativa;
- el nivel de inversiones abocadas en la Política de Formación reclama acometer la evaluación con una perspectiva que permita detectar sus debilidades y amenazas, para aplicar las mejoras correctoras adecuadas, y sus fortalezas y oportunidades, para dimensionarlo y proyectarlo.

Así pues, la evaluación de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación tendría las siguientes finalidades:

- a) Analizar su estructura, organización y gestión de la Política Pública de Formación con el fin de mejorarla y hacerla más eficaz y eficiente.
- b) Ofrecer a los docentes reflexiones, orientaciones e información sobre las acciones formativas que, a su parecer



y también desde un análisis externo, han contribuido positivamente en la mejora de su actualización pedagógica, conceptual, didáctica y metodológica.

- c) Crear una cultura de la evaluación como instrumento para la mejora continua, la estimulación de la transparencia y la rendición de cuentas que repercute en el conjunto del sistema educativo de la Secretaría de Educación y de la ciudad de Medellín.
- d) Avanzar en la transparencia y consolidación de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación

de cara a su proyección nacional e internacional.

Consideramos que, para llevar a cabo esta evaluación, es necesario crear una unidad de coordinación y un grupo de trabajo de carácter consultivo. La unidad de coordinación estaría formada por personal técnico de Secretaría de Educación de Medellín y del equipo MOVA. Su función sería velar por la adecuada puesta en práctica de la evaluación de acuerdo con los objetivos, contenidos, criterios e indicadores que han de regirla y que se definen en este documento.

El grupo de trabajo de carácter consultivo estaría conformado por los miembros del Comité Territorial de Formación Docente. El objetivo de la actividad de este grupo de trabajo es llevar a cabo el seguimiento de la acción evaluadora, plantear cuestiones o posibles dudas y realizar aportaciones.

1. Objetivos, contenidos y contexto de referencia de la evaluación

1.1 Objetivos

La evaluación de la Política de Formación de la Secretaría de Educación tiene el objetivo general y los objetivos específicos que se relacionan a continuación:

Objetivo general

Evaluar la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Medellín como dispositivo de innovación con la finalidad de tomar decisiones que favorezcan su mejora.

Objetivos específicos

- Determinar la pertinencia de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Medellín en razón a la adecuación del sistema y los objetivos establecidos.
- Analizar el cumplimiento de las metas, indicadores y satisfacción de las necesidades de formación de maestros y maestras en el marco de la Política Pública de Formación.
- Determina la eficiencia de los recursos y actividades de la Política Pública de Formación y su relación con los resultados obtenidos.

- Medir el impacto de la Política Pública de Formación en las dimensiones referidas al maestro y la maestra, la escuela y la ciudad.
- Valorar los resultados de la ejecución de la Política Pública de Formación y las condiciones que favorecen su sostenibilidad a corto, medio y largo plazo.

1.2 Contenidos y contexto de referencia de la evaluación

Los **contenidos** de la evaluación de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Medellín se centran en el análisis de las dimensiones y factores de calidad de la Política y los indicadores de calidad.

Por otro lado, desde la óptica de la prospectiva, la evaluación ha de detectar tendencias, cambios y demandas que puedan servir para proyectar el futuro de dicha Política y su proyección nacional e internacional.

Los contenidos de la evaluación se nuclearizan considerando, de entrada, un **contexto** delimitado por algunos condicionantes de la Política de Formación: uno interno, las características de la Política y su complejidad; otro externo, el contexto normativo local y supra-local, en lo que se refiere a las actividades formativas que desarrolla y a sus posibles relaciones con el entorno académico local, nacional e internacional.

2. Criterios e indicadores de la evaluación

En la evaluación de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Mede-



lín se pone el énfasis en cinco criterios principales, de acuerdo con los estándares de evaluación comúnmente utilizados por los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, UE), que representan una serie de puntos críticos a tomar en consideración para poder emitir un juicio de valor final. Estos criterios son: **pertinencia; eficacia; eficiencia; impacto y sostenibilidad.**

A su vez, estos criterios son el fundamento para la estandarización del seguimiento y el tratamiento de la información sobre la Política de Formación que permitirá elaborar en el futuro informes periódicos de evaluación.

Los referidos criterios de evaluación responden a una estructura lógica que se representa en el diagrama¹:

2.1 Pertinencia

Este análisis consiste en el estudio de la calidad en la formulación de los objeti-

vos del programa. Deberá examinarse, para ello, si los objetivos se han definido reflejando concisamente los propósitos de la política pública y si su consecución es medible. En este sentido, es importante explorar si los objetivos se han redactado de una forma clara y concisa, y si se ha especificado claramente el “producto” que se pretende obtener. Debe considerarse que la consecución de objetivos responde a una planificación temporal preestablecida y, por tanto, deberá tenerse en cuenta las adaptaciones que se hayan podido producir.

El análisis de pertinencia de la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras de la Secretaría de Educación de Medellín ha de responder a diversas cuestiones: objetivos que persigue el programa, clara identificación de los resultados a alcanzar, aportación relevante del programa al conocimiento y competencias de los docentes, competencias y trayectoria científica de formadores e investigadores que intervienen en las diferentes acciones del programa, valor propedéutico y terminal

¹ Diagrama de elaboración realizado a partir de CAMACHO-CÁMARA-CASCANTE-SAINZ (2001), HADDAD, WADI D. (1999), HEIDER, CAROLINE (2017), OCDE (2002).

de la formación, definición clara y precisa de las funciones y responsabilidades de las personas que forman parte de la estructura del programa, nivel de alianzas interinstitucionales e internacionales en la ejecución de los contenidos formativos y de investigación del programa... Asimismo, la pertinencia debe analizar la adecuación del programa a la normativa de regulación existente (local y nacional), así como a los objetivos de planes y programas locales.

2.2 Eficacia

La eficacia mide la correspondencia entre el logro de los objetivos y de los resultados con las necesidades y expectativas que la política educativa, la sociedad (ciudadanía, aliados, familias...) y los docentes han puesto en la puesta en marcha de la Política de Formación, sin considerar los costes económicos que ha tenido.

Los elementos a considerar son: el modelo de Política Pública de Formación que se ha definido y el modelo resultante en su puesta en marcha, su capacidad de innovación e incorporación de nuevas tendencias, su capacidad de adaptación al entorno educativo y social, la relación entre la oferta y la demanda educativa, el valor añadido que la Política Pública de Formación aportan a la formación de docentes, la percepción que de la Política, así como de su funcionamiento, tienen ciudadanía, docentes y aliados.

2.3 Eficiencia

La eficiencia cuantifica hasta qué punto se han logrado los resultados en relación con una combinación de las actividades realizadas y los recursos

utilizados. Esta valoración será cuantitativa y cualitativa, en relación con los siguientes elementos:

- a) **Recursos financieros:** presupuesto y anualidades destinadas inicialmente a la puesta en marcha de la Política Pública de Formación y a su gasto corriente, fuentes de financiación, coste-eficacia en relación con el número de participantes en la formación...
- b) **Recursos materiales:** espacios disponibles y su uso, disposición de recursos y materiales didácticos (características, uso, innovación...), obsolescencia de los recursos...
- c) **Personal en presencia:** volumen, condiciones laborales, sistema de acceso, permanencia y promoción, formación complementaria, número de docentes asistentes a la formación por tipología de cursos, continuidad formativa de docentes...
- d) **Recursos organizativos:** volumen, características, tipología, procedimientos de gestión...

2.4 Impacto

El análisis del impacto permite valorar los resultados del sistema de formación en relación con la satisfacción de las necesidades y demandas del colectivo docente en relación con la propia formación permanente, así como con la satisfacción de las demandas y expectativas de la política educativa. Este análisis ha de servir, entre otros objetivos, para clarificar qué debe mantenerse, qué mejorarse, qué eliminar, qué reformular, sobre las acciones formativas que se llevan a cabo en el marco de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Edu-

cación de Medellín, destinadas al colectivo docente.

Los bloques de indicadores a analizar aquí son, entre otros: la creación de competencias, la formación aplicada, la flexibilidad en la oferta, la mejora profesional de los docentes, la transmisión de saberes y tecnología educativa, la distribución por contenidos, la aplicación territorial de la formación, la respuesta de la Política Pública de Formación a las necesidades de cualificación de docentes derivadas de los cambios curriculares, estructurales y sociales del sistema educativo y de su entorno, la capacidad de transferencia a escala nacional e internacional de los programas formativos aplicados...

En el análisis de impacto es clave la medición de la capacidad del Programa para la generación de competencias: correlación entre competencia demandada por los docentes y competencia definida por la política educativa, correlación entre competencias demandadas, competencias definidas y competencias contrastadas en el aula, correlación entre competencia transferida y mejora profesional de los docentes, competencias específicas generadas para una actividad docente de carácter transversal.

2.5 Sostenibilidad

El análisis de la sostenibilidad de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación de Medellín permite evaluar en qué medida los resultados obtenidos son susceptibles de continuidad, tanto a escala cualitativa como cuantitativa, a corto, medio y largo plazo; tanto por lo que se refiere a los recursos necesarios para la continuidad de la Política, como por las acciones que rea-

liza; en relación con la mejora de formación de docentes y su cualificación profesional, en cuanto a las posibilidades de innovación; en relación con la proyección nacional e internacional...

Los elementos a analizar son: decisiones tomadas en relación con la aplicación de la Política Pública de Formación así como del modelo de gestión empleado, iniciativas de mejora llevadas a cabo, repercusión de las acciones formativas en la carrera profesional de los docentes, programas y prácticas de innovación educativa aplicadas, selección y adaptación de nuevas tecnología educativas, formación en presencia y a distancia, sistematización de las acciones formativas con vistas a una proyección exterior de la Política...

3. Cómo evaluar: instrumentos y fuentes

Los **instrumentos** que se utilizarán en la evaluación de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación de Medellín estarán en función de los criterios e indicadores a analizar. Por ejemplo:

- Encuestas de opinión, de satisfacción, de relación...
- Métodos de análisis cualitativo, como grupos focales, entrevistas, cuestionarios estructurados, metodología del marco lógico (DOFA)...
- Muestras aleatorias estratificadas (de docentes, de instituciones educativas...).
- Estudios específicos de análisis prospectivo.

Las **fuentes secundarias de información** que se manejarán podrán ser, entre otras:

- Datos estadísticos existentes en la Secretaría de Educación.
- Datos estadísticos existentes en el Ministerio de Educación.
- Bases de datos estadísticos existentes en MOVA.
- Bases de datos estadísticos de los observatorios de formación que disponen los aliados de la Política Pública de Formación.
- Análisis documental sobre el contexto, las prioridades y los objetivos de la política pública sobre formación permanente de docentes.
- Normativa de aplicación y otros documentos estratégicos de la Alcaldía y de la Secretaría de Educación sobre la formación permanente de docentes.

La disponibilidad efectiva de fuentes de información o la necesidad y posibilidad de desarrollar nuevas determinará finalmente el alcance y el universo de la evaluación. Aspectos a considerar en el momento de seleccionar los instrumentos a aplicar en la evaluación:

- Seleccionar los instrumentos teniendo en cuenta los recursos disponibles.
- Escoger aquellos que facilitarán la participación de actores y agentes del Programa.
- Seleccionar aquellos instrumentos que puedan combinar con otros para obtener una información que responda a los objetivos y finalidades de la evaluación.

4. Aproximación a un análisis prospectivo de la formación permanente de docentes

La necesidad de una formación permanente de docentes con una alta capaci-

dad de cualificación y mejora profesional, así como la conveniencia de que dé respuesta a las demandas del currículum formativo de los docentes y que reúna las características de flexibilidad y adaptabilidad al cambio y la innovación, exige que, además de desarrollar una evaluación sistémica de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación de Medellín, con el fin de sacar conclusiones y orientar la toma de decisiones que contribuyan a su mejora, se lleve a cabo un análisis prospectivo que señale el camino a seguir en el futuro de dicha formación.

Este análisis prospectivo requiere una observación cualitativa y cuantitativa que debería alcanzar los próximos cinco años, sobre la base de los escenarios generados por, entre otros:

- Los marcos legislativos locales y nacionales previstos y las orientaciones de política educativa emanadas de organismos e instituciones internacionales.
- El contexto de la formación inicial de docentes.
- Las competencias requeridas para el cambio y la innovación.
- La satisfacción de necesidades y demandas del profesorado.
- El contexto demográfico: características de la población destinataria de la formación, migraciones internas y externas, inserción de los docentes en el territorio en el que trabajan...
- Intersección de la formación permanente de los docentes con el sistema universitario.

Referencias bibliográficas

- AEVAL, 2010. Fundamentos de evaluación de políticas públicas. Guías., Ministerio de Política Territorial y Administración Pública, Madrid.
- CAMACHO, L., CÁMARA, L., CASCANTE, R. y SAINZ, H. 2001. El Enfoque del marco lógico. 10 casos prácticos. Madrid: CIDEAL-ADC
- CROZIER, M., 1995. La posición del Estado ante los otros actores. Revista *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, número 2.
- EUROPEAN COMMISSION, 2017. *Quality of Public Administration. A Toolbox for Practitioners*, Publications Office of the European Union, Luxembourg [AEVAL, 2016, Calidad de la Administración Pública. Una Caja de herramientas para gestores. Guías. Ministerio de Política Territorial y Administración Pública, Madrid].
- GOBIERNO VASCO, 2000. Guía de Evaluación de Políticas Públicas del Gobierno Vasco. Dirección de Coordinación (Lehendakaritza). Dirección de Innovación y Administración Electrónica (Departamento de Justicia y Administración Pública).
- HADDAD, W., 1999. *Education policy-planning process: an applied framework*. París: UNESCO.
- HEIDER, C., 2017. *ReThinking Evaluation*, Independent Evaluation Group, World Bank Group.
- HESPEL, V., 2002. *L'avenir institutionnel de l'évaluation des politiques publiques. Politiques et Management Public*. París.
- HIRSCHMAN, A., 1970. *Exit. Voice and Loyalty*. Cambridge. Ed. Harvard University Press.
- OCDE, 2002. *Glosario de términos sobre evaluación y gestión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/evaluatingqualityineducationalfacilities.htm> Última consulta noviembre 2018
- PALACIOS, Emilio (coord.), 2008. *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008-2009*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Conselleria d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, Barcelona.

INSTRUMENTOS Y FUENTES PARA LA EVALUACIÓN SISTÉMICA. ANEXO AL DOCUMENTO BASE

Los parámetros a los que hacemos referencia son los definidos anteriormente “en el documento base” de la evaluación sistémica: pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad.

Los instrumentos y fuentes que se relacionan a continuación hacen referencia siempre a la formación, pero es necesario tener presente que bajo ese epígrafe se entiende las cuatro líneas sobre las que opera la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación: desarrollo humano, formación situada, reflexión metodológica e investigación educativa.

1. Pertinencia

La pertinencia se refiere principalmente a la concepción del sistema de la política de formación de la Secretaría de Educación. Dicho de otro modo, la pertinencia medirá la adecuación del conjunto del sistema a los objetivos que le son asignados. Para hacer este análisis, se propone utilizar, entre otros, los siguientes elementos:

- La normativa (leyes, decretos, acuerdos, circulares...) de regulación del sistema de formación.
- La coherencia en la planificación, estructuración y gestión de la política de formación con el resto de las políticas de la Secretaría (regulación sobre el profesorado, formación inicial, ciclos educativos, planes y programas específicos...).
- Las demandas, necesidades y motivaciones del profesorado.
- La equidad del sistema, en cuanto a

la dimensión social y territorial, el factor género y el tipo de Institución Educativa.

- La adaptabilidad del sistema de formación a los contextos Institucionales y a una sociedad en transformación.
- Promoción de formaciones sin demanda manifestada.

2. Eficacia

Con el componente eficacia se mide la correspondencia entre el logro de los objetivos y de los resultados con las necesidades y expectativas políticas, sociales y económicas puestas en la política de formación, sin considerar los costes para conseguirlos. Los principales elementos a utilizar son:

- Modelo administrativo, de gestión y dirección de la Política Pública de Formación de la Secretaría de Educación:
 - Sistemas de dirección y gestión: autonomía, dirección de personal, horas de dedicación a la gestión...
 - Clima social.
 - Planes y programas de mejora: planificación estratégica, ISO, EFQM...
 - Estructura orgánica y funcional.
- La normativa (leyes, decretos, acuerdos, circulares...) de regulación del sistema de formación.
- Satisfacción del profesorado en relación con la estructuración de los procesos formativos, los horarios, espacios...
- Capacidad de innovación e incorporación de nuevas tendencias.
- Capacidad de adaptación activa al entorno.
- Relación entre oferta y demanda formativa.

- Percepción de la formación por parte de los participantes, las instituciones de educación superior, los sindicatos de maestros y directivos docentes, los actores económicos y la sociedad en general.

3. Eficiencia

La eficiencia hace referencia a la consecución de los resultados en relación con una combinación adecuada de las actividades realizadas y de los recursos que se destinan. Esta valoración será cualitativa y cuantitativa, en relación con los siguientes elementos:

Recursos financieros:

- Presupuesto: anualidades, disponibilidad para gasto corriente, recursos financieros con destino específico, fuentes de financiación (Secretaría de Educación, otras secretarías, aliados públicos y privados, programas nacionales, otros)...
- Gestión del presupuesto: suficiencia, capacidad de utilización de los recursos...
- Inversiones: mantenimiento, aumento, depreciación.
- Coste-eficacia en relación con el número de usuarios.
- Gratuidad de la formación y su alcance.
- Comparación de la disponibilidad de recursos financieros con otros programas de la Secretaría de Educación.

Recursos materiales:

- Espacios disponibles y sus usos.
- Adecuación de espacios (prevención, seguridad, residuos...).
- Disponibilidad de soportes y herra-

mientas: subequipamiento y sobre-equipamiento, flexibilidad de uso, media de computadoras por usuario/a...

- Recursos y materiales didácticos: características, uso, innovación, recursos y material generados por el profesorado.
- Obsolescencia de los materiales y de los recursos didácticos, de los espacios.

Recursos humanos:

- **Factor personal:** fijo, temporal (en comisión), volumen, condiciones laborales, sistema de acceso, movilidad funcional (carrera administrativa), dedicación, adaptabilidad al cambio, trabajo en red...
- **Factor expertos externos:** volumen, condiciones laborales, sistema de acceso, formación...
- **Factor demográfico referente** al volumen de docentes que participan, por niveles educativos, especialidad, edad, sexo, procedencia...
- **Factor territorial:** zonas urbanas y rurales.
- **Factor organización de la formación:** grupos, relación entre especialidades formativas y número de participantes...
- **Matrícula:** por niveles, número de participantes, procedencia...

Recursos organizativos:

- Planificación y concreción: del mapa de la formación continua y de la oferta formativa, participación en la planificación de todos los agentes implicados...
- Calendario y currículo.

Otros recursos:

- Servicio de orientación formativa: volumen de profesorado atendido, calidad del servicio prestado...
- Normativas sobre riesgos laborales y la normativa medio ambiental: normativa, recursos...
- Elaboración de la oferta de formación por líneas y por componente de formación.

4. Impacto

La aplicación del componente impacto ha de permitir valorar los resultados del sistema de formación en relación a la satisfacción de las necesidades y demandas de los maestros y maestras, las expectativas sociales y económicas y los objetivos políticos. Servirá, entre otras conclusiones posibles, para clarificar qué hay que mantener, reformular o bien dar por finalizado del sistema de formación. Los elementos de análisis que se proponen utilizar son:

Creación de competencias:

- correlación entre competencia demandada y competencia definida en la acción formativa;
- correlación entre las competencias oficialmente definidas y las adquiridas, por los participantes en la formación;
- correlación entre mejora profesional de los participantes en la formación y la demanda;
- capacidad de las acciones formativas para desarrollar competencias específicas y transversales.

Formación en instituciones educativas:

- impacto de la formación en las IE;
- contribución a la mejora de los cu-

- rriculos y contenidos formativos de los y las estudiantes;
- correlación entre la formación recibida y el desempeño docente;
- sistemas de seguimiento y evaluación;
- impacto social de la formación.
 - Satisfacción del profesorado en relación con la formación recibida.
 - Transferencia de saberes y tecnología: componentes de innovación.
 - Territorio y formación profesional: adecuación de la oferta a las necesidades territoriales de formación.

5. Sostenibilidad

El componente sostenibilidad nos permitirá medir si los resultados positivos de la evaluación sistémica de la política de formación son susceptibles de continuidad: a nivel cualitativo y cuantitativo; a corto, medio y largo plazo; en cuanto a los recursos necesarios; en relación con la mejora del nivel de formación y su calidad; en cuanto a las posibilidades de innovación.

Se utilizarán, entre otros, los siguientes elementos:

- Decisiones sobre la política de formación tomada en relación con la mejora del sistema.
- Mejora del modelo de gestión de MOVA y del modelo de formación.
- Proyectos de innovación curricular aplicados o en proceso en las IE.
- Selección y adaptación de nuevas técnicas y tecnologías de formación.
- Alianzas consolidadas y nuevas.
- Apertura a la comunidad educativa de la ciudad.
- Proyección local, nacional e internacional de MOVA y de la política de formación.

Cátedra TV: los contenidos del programa audiovisual



Logo del canal Cátedra TV e imágenes de las grabaciones de las conferencias de las expertas y expertos en Medellín.

Como ya se ha puesto de manifiesto en diversas ocasiones en este libro uno de los objetivos del programa “Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz” era transferir sus aportes con material audiovisual y difundir los resultados a través de las redes sociales de Fundación Kreanta y específicamente en el canal Cátedra TV en YouTube. El resultado final de esta finalidad son 22 audiovisuales correspondientes a las conferencias, seminarios, diálogos y entrevistas llevadas a cabo en Medellín y Barcelona por parte de los expertos, las expertas, el secretario de Educación de Medellín y el equipo de Kreanta. Ha sido una tarea compleja pero necesaria para garantizar que los contenidos aportados en todas las actividades del programa abiertas a la ciudadanía estén accesibles de forma global y gratuita. Las actividades de sensibilización y difusión han sido impulsadas por las dos instituciones cogestoras del programa, Fundación Kreanta y Alcaldía de Medellín, pero han tenido también un papel central la Universidad EAFIT y la Fundación Proantioquia. Igualmente, han colaborado en las actividades audiovisuales, reseñadas a continuación, Universidad de Medellín, Universidad de Antioquia y Universidad Pontificia Bolivariana.

Primera misión en Medellín (febrero 2018)



Pensar la educación y la formación de maestras y de maestros, en relación a la democracia, es uno de los debates importantes en el momento actual en Colombia, tras los acuerdos de paz. En este presente globalizado, la democracia en la forma-

ción docente y la formación docente para la democracia necesitan de la comprensión crítica de las realidades, así como de una revisión atrevidamente comprometida con las necesidades humanas más profundas, entre ellas la educación como derecho humano fundamental, universal e indivisible. A partir de estos principios, la profesora Isabel Carrillo Flores sitúa su exposición alrededor de tres interrogantes: qué educación en el siglo XXI, qué identidades docentes y cómo educar (qué procesos, que aprendizajes).

Enlace: <https://youtu.be/HtARiQSJLL0>

Segunda misión en Medellín (abril 2018)

Los profundos cambios sociales que vivimos tienen, lógicamente, que afectar a cualquier institución, tanto más a la escuela que se ocupa hoy de formar para el mañana. En sí no tendría por qué ser esto un problema, pues siempre fue así y con ello creció la institu-



ción. La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la racionalización... es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización. El profesor Fernández Enguita considera que el principal problema con el que se encuentra la escuela, hoy, es la velocidad del cambio a escala global, motivada principalmente por el peso económico y social de la información y el conocimiento. Paradójicamente, ante esta realidad la escuela adquiere una mayor importancia socioeconómica (“preparar para la vida y el trabajo”), a la vez que sufre una disminución de la atención que merece: necesidad de formación avanzada frente a una escuela que, monopolizadora anterior-

mente del acceso al conocimiento, se ve obligada a competir en ese acceso con elementos “externos” (la ciudad, los medios de comunicación, las redes, la multiculturalidad). Cabe, pues, reforzar la escuela como centro comunitario, abierto, y como organización que aprende. Y fortalecer la formación inicial y continua del profesorado: digitalmente competente, diseñador de aprendizajes, experto en trabajo colaborativo, con espíritu científico y visión global.

Enlace: https://youtu.be/fTeTJmAu_o



Mariano Fernández Enguita, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, considera que enseñanza y aprendizaje son formas especiales de comunicación y procesamiento de la información que hoy viven, con la digitalización, una revolución

equiparable a la que en su día provocaron la escritura o la imprenta, pero más rápida y ubicua. Sus aportaciones nos llevan a reflexionar sobre la relación entre ciudadanía, digitalización y formación de docentes. La ciudadanía liberal (civil), política y social como base de derechos y relaciones humanas, en la que la educación ocupa un espacio principal. El entorno digital, el ecosistema digital, afecta al hecho ciudadano y le impregna de rapidez en el pensamiento y la acción. Esta rapidez aparece influenciada positiva y negativamente por el hecho digital. Uno de los valores de la educación es saber distinguir entre un aspecto y otro: la sociedad del conocimiento, como paradigma, y la brecha digital, como “carga social”.

Enlace: <https://youtu.be/9uBjQwxhVZE>



El profesor Fernández Enguita considera que son cuatro los grandes retos de la educación en el siglo XXI: adaptarse al cambio rápido que está presente en el contexto; comprender e integrar la globalización y la multiculturalidad; potenciar la creatividad; y hacerlo en un entorno digital.

Enlace: <https://youtu.be/UBh2dYg5xA8>

Primera misión en Barcelona (abril 2018)

El Secretario de Educación de Medellín, Luis Guillermo Patiño, explica las políticas educativas de la Alcaldía de Medellín que reconocen la educación como la base para el desarrollo sostenible. También ejemplifica las políticas en los siguientes progra-

mas: Medellín, ciudad educadora; “Buen Comienzo” de desarrollo integral de la primera infancia; “Alianzas” que fomenta la corresponsabilidad y el trabajo conjunto con los diferentes actores de la comunidad educativa; escolarización y deserción escolar; la Media técnica; Sapiencia (Agencia de Educación Superior de Medellín) y MOVA. Centro de Innovación del Maestro.



Enlace: <https://youtu.be/You0ZViw344>



Tercera misión en Medellín (agosto 2018)

El profesor Xavier Bonal ofrece reflexiones sobre la relación entre abandono escolar y desigualdad social. Sitúa este abandono en el contexto económico (coste monetario privado, coste

socioeconómico, coste fiscal) y en el marco de las políticas públicas y sociales de los Estados (políticas de prevención, políticas de intervención, políticas compensatorias). Propone una mirada compleja que abarca educación, pobreza y desigualdad, con la finalidad de captar las múltiples formas en que la exclusión incide en las oportunidades educativas. En este sentido, habla de factores de atracción (factores *pull*) y de expulsión (factores *push*) del sistema educativo. No son las características del alumnado lo que, en buena parte, produce las abultadas cifras de fracaso y abandono, sino una densa cultura individual, familiar e institucional.

Enlace: <https://youtu.be/igXjR0yONUK>



En su exposición, el profesor Bonal, expone tres temáticas claves: una, sitúa el concepto de inclusión y exclusión social y educativa en el siglo XXI, en el marco de la globalización; dos, explora las tipologías y dimensiones de la inclusión / exclusión educati-

va, hoy; y, tres, define qué hacer en pro de la inclusión educativa, ante una realidad compleja y diversa: qué políticas públicas sería necesario llevar a cabo para hacer efectiva la inclusión y evitar la exclusión. Por otro lado, defiende que la plena integración social de los individuos pasa por tres ejes básicos. El primer eje se refiere básicamente al espacio económico y a la renta familiar, pero no sólo, las políticas públicas de salud y educación tienen también un peso importante. El segundo eje se refiere fundamentalmente al espacio político y de ciudadanía y, por lo tanto, se relaciona con dos elementos centrales: la redistribución y el reconocimiento. El último eje se vincula con el espacio relacional y hace referencia, en particular, a la existencia de mecanismos de reciprocidad mediante las redes familiares y sociales. Estos ejes no actúan de manera independiente, sino coordinada y cohesionada.

Enlace: <https://youtu.be/ncj3MuK5Rjs>

Conferencia dictada por la directora de la Cátedra Medellín-Barcelona, Roser Bertran Coppini, en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín en la cual se presenta el Sistema Educativo Español y como se articula la organización, las responsabilidades y competencias de cada una de las administraciones públicas en España. También se hace referencia a las diversas fases educativas y a los diferentes modelos de centros educativos.



Enlace: <https://youtu.be/vt0U2ux8DCE>

Reportaje y entrevistas con Roser Bertran Coppini, directora de la Cátedra Medellín-Barcelona, y Emilio Palacios, director adjunto de Fundación Kreanta, valorando la jornada de formación de docentes del programa Ser + Maestro de la Fundación Proantioquia en la subregión del Bajo Cauca del departamento de Antioquia.



Enlace: <https://youtu.be/bzDg7G1gCVc>



Cuarta misión en Medellín (octubre 2018)

El consultor guatemalteco Oscar Azmitia parte de la realidad del mundo globalizado y del acuerdo de paz en Colombia para posteriormente centrarse en como construir la paz y la reconciliación desde

la educación. Estas son las siete estrategias que aborda: optar por los y las empobrecidos; pasar de la enseñanza de la paz a la vivencia de la paz; reconocer la “ineficiencia” y la baja calidad de nuestros sistemas educativos; hacia una educación radicalmente diferente; pedagogizar la paz; devolver a la educación su carácter político y transformador para construir sociedades en paz y considerar a los docentes como parte de la solución.

Enlace: <https://youtu.be/YRd5cZA2lx0>

Quinta misión en Medellín (febrero 2019)

En su conferencia dictada en la Universidad EAFIT de Medellín, el profesor Joan Manuel del Pozo reflexiona acerca del concepto de educación partiendo de la premisa de que educación, no solo es transmisión de conocimientos, sino que principalmente es transmisión de valores y de ahí se deriva el hecho de entender la acción educativa como un acto interpersonal.

Seguidamente el profesor introduce el concepto de Ciudad Educadora como aquella que es capaz de dar a sus ciudadanos y ciudadanas la capacidad de recibir y crear valores. Mas allá de las instituciones educativas, la ciudad tiene que reconocer que no solo educan los docen-

tes, sino que toda la ciudadanía es educadora. En su exposición del Pozo analiza los artículos que conforman la Carta de Ciudades Educadoras.

En dicha conferencia también se analiza el concepto de Cultura Ciudadana centrándose en la capacidad de la ciudadanía de ser creativa y el compromiso ético político que este acto representa.

Finalmente, y por el hecho de ser una conferencia llevada a cabo en una universidad, Joan Manuel de Pozo comparte su visión acerca de la responsabilidad social universitaria desde el punto de vista de que la universidad no es solo una institución educativa que tiene como principal misión la educación y la formación de profesionales, sino que tienen que pasar a ser un agente educador más en la ciudad.



Enlace: https://youtu.be/WArVcQm_yMM

Entrevista realizada por la agencia de noticias de la Universidad EAFIT de Medellín, en la cual, a partir de la afirmación de que todo ser humano es educable y educador y que este hecho se lleva a cabo a lo largo de la vida, el profesor del Pozo reflexiona acerca de tres cuestiones:



1. La ciudad y el territorio educador más allá de las instituciones educativas.
2. El papel de la universidad en la formación de personas que aporten valor a la ciudad educadora
3. El concepto de ciudadanía digital analizando sus fortalezas y también sus riesgos.

Enlace: <https://youtu.be/D4W3KHxV5gU>

El profesor del Pozo reflexiona sobre el concepto educación y cómo a las personas humanas la educabilidad nos hace distintos del resto de las especies.

En su disertación aborda la EDUCACION desde tres vertientes diferentes:

1. La educabilidad del

ser humano como un acto que se desarrolla a lo largo y ancho de toda la vida y no solamente en el periodo escolar partiendo de la premisa de que todos somos educadores por ser seres humanos. Hace asimismo una diferenciación entre educación y afirmando que lo que añade educación a la enseñanza es la transmisión de valores.

2. El contexto en el cual se desarrolla la educación teniendo en cuenta el mundo global que habitamos, el individualismo y la crisis institucional y social en la que estamos inmersos.

3. Las ciudades como sujetos colectivos y por tanto educables y educadas. El profesor del Pozo desarrolla el concepto Ciudad Educadora a partir de los 20 principios de la Carta de Ciudades Educadoras.

Enlace: <https://youtu.be/j0XM3x6s31U>



El profesor del Pozo reflexiona sobre la educación no solo como transmisora de conocimientos sino también de valores humanos remarcando la importancia de la personalidad del maestro en la transmisión de dichos valores. Joan Manuel de Pozo considera el carácter

humano del acto de educar y entiende la profesión docente como una de las más nobles ya que versa sobre procesos de humanización. A lo largo de su conferencia hace un breve repaso de la historia de la educación desde la época clásica, remarcando los conceptos de *padeia*, *politeia* y *calocagatia*, hasta la escuela moderna destacando la universalización de la educación a partir de la Ilustración.

Finalmente hace una reflexión acerca de cómo será la educación del mañana destacando que la sociedad cambiará en lo que se refiere a la manera de trabajar y de aprender y destacando el papel central que tendrá la inteligencia artificial en estos cambios y la importancia de la escuela y también de la sociedad en general, en el fomento de la creatividad, la imaginación y el sentido ético. Afirma que “cuanta mayor inteligencia artificial usemos más inteligencia natural deberemos cultivar”

Acaba diciendo que la educación de futuro se tendrá que centrar en la dimensión de la inteligencia vital más que en la teórica pues esta ya la facilitarán las máquinas

Enlace: <https://youtu.be/oBxcVWrU-w8>



Intervención de Roser Bertran Coppini en la Institución Villa del Socorro de Medellín en la cual se analizan de qué manera el cambio de época que estamos viviendo también influye en la manera de entender la educación. Unos cambios que están transformando la manera

de aprender y de enseñar y de los cuales los/las docentes son actores principales. La escuela ya no es la única que educa, sino que la sociedad, los medios de comunicación, las ciudades. ...están cambiando el concepto tradicional de escuela y de aprendizaje.

En esta presentación también se analizan cuáles son los nuevos retos que la educación tiene que asumir y de cómo las ciudades pueden ser escuelas de ciudadanía.

Enlace: <https://youtu.be/RTFWvBq5pZQ>

La profesora centra su exposición en el concepto de ciudad educadora, previamente analiza la evolución de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) de la que Medellín forma parte desde los inicios.

Se comparte que una ciudad educadora es aque-

lla que, apuesta por la educación como herramienta de transformación social, hablando de una educación que se prolonga a lo largo de la vida y que atraviesa las diferen-



tes esferas de la vida ciudadana. No confundir educación con escolarización. Se entiende que una ciudad educadora es sujeto y agente de la educación de la ciudadanía y que va más allá de la escuela.

Las ciudades favorecen la colaboración y la cooperación entre las instituciones que trabajan la dimensión formal, no formal e informal de la educación de manera estratégica. Esto nos lleva a establecer un dialogo educativo entre la escuela y la ciudad.

Se presentan algunas concreciones de la ciudad de Barcelona donde queda ejemplificado que la escuela no está sola educando y se hace a partir de la presentación de la plataforma de coordinación y colaboración que es el Consejo de Innovación Pedagógica y las buenas prácticas educativas que se llevan a cabo en esta plataforma.

Enlace: <https://youtu.be/fCZP6VRwZO0>



Las reflexiones del profesor Palacios parten de una idea central: el ojo de los y las docentes ha de saltar el muro, físico o mental, que separa la institución educativa del resto del mundo con la finalidad de introducir la realidad externa en el

salón de clase, abrir puertas y ventanas para que el contexto entre en el aula. ¿Para qué saltar el muro y contextualizar la educación? Hoy, se hace preciso: entender el aula como un escenario de experiencias de aprendizaje variadas captadas del exterior que tienden hacia la personalización; tratar de relacionar el contenido curricular con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales; trabajar de forma cooperativa para vertebrar la convivencia en la institución educativa y contribuir a la creación de comunidad y conciencia ciudadana; adquirir saberes sobre la creciente complejidad del mundo en el que se vive, de las oportunidades que ofrece y de las responsabilidades que exige; hacerse conscientes de la complementariedad existente entre territorios y personas, pero también descubrir las desigualdades que existen entre ellos para afrontarlas positivamente.

Enlace: https://youtu.be/2psA_NPR6Gk

Sexta misión en Medellín (mayo 2019)

El periodo de formación universitaria es un periodo especialmente permeable para estimar valores, conocer y denunciar o no contravalores en los que el profesorado es un referente y la vida universitaria un espacio de aprendizaje informal de indu-



dable interés ético y consecuentemente pedagógico que puede generar sentido de pertenencia. La universidad no es un lugar neutro, no sólo es un espacio de formación académica, educa en valores y también conforma contravalores.

Se sostiene que la integración de la educación en valores en la educación superior –el aprendizaje ético– debe vehicularse a través de la creación de determinadas condiciones que regulen los espacios de docencia y aprendizaje y de convivencia en las aulas y espacios de vida universitaria. Para ello se identifican siete ámbitos susceptibles de integrar procesos de aprendizaje ético y se proponen unos mínimos valores como ideales y también como cualidades a modo de garantía de integridad ética en la docencia universitaria.

Enlace: <https://youtu.be/L5ROurjWJcQ>



El profesor nos comparte que el compromiso ético del profesional de la educación no es sólo una cuestión de códigos. La manera como vivimos nuestra profesión tiene que ver y mucho con nuestra forma de ser persona y nos hace como personas. El compromiso ético

profesional tiene que ver con más cosas que el simple ejercicio de un oficio o profesión.

Se destaca la importancia de la vocación en la profesión educativa pero también que no es suficiente sólo tener vocación. Es necesario que venga acompañada de una formación profesional –oficio– del carácter y de la identidad profesional que requiere preparación y no sólo vocación.

Se postula un compromiso ético con la calidad –procurar la excelencia en los aprendizajes de sus alumnos y en una mayor equidad social– y con la preparación de una ciudadanía en condiciones de avanzar hacia una sociedad más inclusiva y democrática.

Enlace: https://youtu.be/KGu_ZCFmdmQ

Séptima misión en Medellín (junio 2019)



La profesora Cardozo-Gaibisso centra su exposición sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y sobre el Aprendizaje Basado en Investigación y Proyectos (ABIP), siempre en el entorno Latinoamericano. Sus reflexiones, para ubicar tanto el sistema DPD como la metodología ABIP,

parten de tres preguntas básicas: por qué, cómo y para qué educamos. Por otro lado, observa el rol docente desde cuatro puntos de vista: el primero, que lo concibe como un rol enmarcado en un contexto histórico; el segundo, que lo define en estrecha relación con cuestiones sociopolíticas; el tercero, que lo pone en diálogo con la naturaleza epistemológica del conocimiento que pretende desarrollar en los educandos; y, el cuarto, que lo representa como un proceso que dura toda la vida.

Enlace: <https://youtu.be/LGpucG1lzsc>

Octava misión en Medellín (agosto 2019)

El profesor Àngel Castiñeira nos plantea sus inquietudes sobre liderazgo educativo en la universidad y lo hace a partir de tres puntos:

1. Estamos viviendo tiempos disruptivos con lo que comporta

de oportunidades y amenazas, estos tiempos van a carrear un nuevo modelo de sociedad que va a llevar a nuevos retos educativos.

Nos habla de cuáles son las 4 dimensiones de los tiempos disruptivos: la geoeconómica, la geopolítica, la tecnológica y la medioambiental. Tiempos de cambio exponencial, especialmente en lo tecnológico, creando una disfunción entre lo que sucede en los cambios políticos, sociales, educativos y los tecnológicos.



La universidad puede ser disruptiva si entiende bien la naturaleza de los cambios y los aprovecha en positivo. Una organización como una institución de educación superior, ha de aprender a evolucionar junto a la sociedad, de forma contraria puede tender a desaparecer.

2. Una nueva revolución tecnológica dará paso nueva sociedad inteligente 5.0
3. A nuevos retos educativos necesidad de un nuevo liderazgo.

Para ejercer este nuevo liderazgo en las instituciones de educación superior es necesario un: liderazgo educativo, un liderazgo organizativo y ejecutivo, un liderazgo en valores y un liderazgo político.

Esto nos lleva a una necesidad de redefinición de nuestras instituciones de educación superior.

Enlace: <https://youtu.be/5PSvsOhXBfY>



El profesor Ángel Castiñeira nos presenta su conferencia a partir de 7 mensajes:

El primero es el que de que la tarea del docente no solo pasa en el aula sino también en la relación con las familias, el entorno, la ciudad, etc... y también por el ámbito de la institución educativa.

El liderazgo del docente, siendo muy significativo, es una pequeña parte de lo que toda una comunidad debería aportar para el crecimiento personal del alumnado.

En el segundo mensaje, el profesor nos presenta las acciones de enseñar, gestionar dirigir y liderar, son funciones diferentes que reclamen habilidades diferentes. Aprovecha aquí para presentar y desarrollar las diferentes escalas del liderazgo educativo.

En el cuarto lugar nos habla de los cambios de modelo de liderazgo y analiza las diferentes formas de liderazgo. El quinto mensaje nos comparte las expectativas en el liderazgo y profundiza en el tema del imperativo de la ejemplaridad.

El penúltimo mensaje nos presenta el vínculo entre la calidad educativa. Y calidad humana. Nos habla de la necesidad de trabajar la calidad humana para mejorar el crecimiento personal del alumnado.

Para finalizar el profesor nos comparte que no todos podemos ser líderes, pero si todos podemos ser referentes ya que todos dejamos huellas en las personas.

Enlace: <https://youtu.be/iB4x9l6U-pQ>

Nota sobre los autores

Oscar AZMITIA

Guatemalteco. Cuenta con estudios en filosofía, psicología y un doctorado en Pedagogía. Ha trabajado como profesor en centros educativos de nivel medio y superior. Dirigió la Escuela Superior de Educación Integral Rural –ESEDIR– y el Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA– ambos en Guatemala y dirigidos a promover la educación con pertinencia cultural. Ha sido fiscal, Director Regional y Presidente de la Asociación Latinoamericana de Organismos de Promoción –ALOP– que integró a más de 40 organizaciones de promoción al desarrollo de América Latina y El Caribe. Fue Rector de la Universidad De La Salle de San José de Costa Rica –por 7 años–. Actualmente dirige la Maestría en Innovaciones para el Aprendizaje y un doctorado con la Universidad Internacional Antonio Valdivieso. Es el Director del Centro de Investigación y el Doctorado de la Universidad Abierta De La Salle UOLS, de Andorra. Es autor de diferentes artículos periodísticos y libros entre los que destacan: *Tejedores de la Vida*, 4 volúmenes de Hagamos educación (en coautoría); *La utopía es como el horizonte*, Cuando la realidad nos obliga a romper el silencio, Rutas de Esperanza, en torno a las Islas de Creatividad de La Salle, Proyecto Educativo Regional Lasallista –PERLA– e *Hilos de un tejido: Tiempo de educar para el cambio*. Recientemente acaba de publicar: *Repensando la educación desde la crisis, a partir de la pandemia global del Covid 19*.

Roser BERTRAN COPPINI

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona y máster en Gestión y Administración del Sistema Educativo por la Universidad Autónoma de Barcelona. Experta en políticas públicas en el ámbito de educación y ciudad y consultora internacional en los ámbitos de gestión y planificación educativa participando en proyectos de la Unión Europea, la Agencia Alemana de Cooperación Técnica-GIZ y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en diversos países de América Latina. Actualmente es vicepresidenta de Fundación Kreanta y directora de la Cátedra Medellín-Barcelona (www.catedramedellinbarcelona.org). La Cátedra inicia sus actividades en el 2009 impulsada por Fundación Kreanta con el objetivo de promover la cooperación bidireccional entre ambas ciudades. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales* (CIDEU 2007) y *Aprendiendo de Colombia. Cultura y educación para transformar la ciudad* (Kreanta 2008).

Xavier BONAL

Catedrático de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona, *Special Professor of Education and International Development* en la Universidad de Amsterdam, director del centro *Globalización, Educación y Políticas Sociales* (GEPS) y coordinador del Máster Erasmus Mundus

GLOBED: Education Policies for Global Development. Ha sido miembro fundador de la red Europea sobre *Globalización y Educación* (GENIE) y miembro de la red de expertos en ciencias sociales y educación (NESSE) de la Comisión Europea. Ha realizado investigaciones en el ámbito de la sociología de la educación y la política educativa en España, Europa y América Latina. Ha sido consultor para diversos organismos internacionales, como UNICEF, UNESCO, el Consejo de Europa o la Dirección General de Educación de la Comisión Europea y profesor invitado en diversas universidades europeas y latinoamericanas. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y es autor de varios libros. Entre 2006 y 2010 ocupó el cargo de Adjunto al Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo) de Cataluña para la defensa de los derechos de la infancia.

Lourdes CARDOZO-GAIBISSO

Doctora en Lenguaje y Alfabetización, por la Universidad de Georgia (Estados Unidos), Master en Educación, por la Universidad ORT Uruguay, y Profesora de Educación Media en la especialidad inglés por el Instituto de Profesores Artigas. Es responsable científica del proyecto Datos Inteligentes: Desarrollo de la Alfabetización en Estudiantes Preadolescentes sobre Redes Sociales, docente de postgrados del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, e investigadora en el área Ciencias Sociales del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Actualmente, su investigación se centra en el aprendizaje profesional docente, la alfabetización científica y digital para estudiantes bilingües, la evaluación, y el desarrollo curricular.

Ha sido consultora para el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe, Banco Mundial y presidente de la Asociación Multilingüe y Multicultural del estado de Georgia durante el periodo 2016-2017.

Isabel CARRILLO FLORES

Profesora titular del área de Teoría de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Barcelona (1996) y Potsgrado en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Girona (2003). Ha dirigido el Departamento de Pedagogía, la Cátedra UNESCO Mujeres, Desarrollo y Culturas y el Proyecto de Cooperación Educativa en Centroamérica. Actualmente es responsable el Proyecto de Prácticas y Formación Docente en Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación Educativa y el Centro Interuniversitario de Género. Integrante del Grupo de Formación Educación y Género del Centro de Innovación y Formación en Educación. Las líneas principales de investigación versan sobre democracia y ciudadanía inclusiva, derecho a la educación, pedagogía de la memoria, incorporando el enfoque diferencial y la perspectiva de género.

Àngel CASTIÑEIRA FERNÁNDEZ

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Diplomado en Alta Dirección de Empresas (ADE) por ESADE. Profesor titular, desde 1993, del Departamento de Sociedad, Política y Sostenibilidad y del Instituto

de Gobernanza y Dirección Pública de ESADE. Desde 2006 es director de la cátedra de ESADE “Liderazgos y gobernanza democrática”. Es director académico del Observatorio ODS de las empresas españolas de la Fundación bancaria La Caixa. (2017-2019). Ha sido director del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE-URL (entre los años 2005 y 2014). Ha sido director del Centre d'Estudis de Temes Contemporanis (Generalitat de Catalunya, 1998-2004). Ha sido director del Observatorio de Valores de la Fundación Lluís Carulla. (2007-2018)

Publicaciones recientes: *La contribución de las empresas españolas a los ODS* (2020). Informe 3 (director); *La contribución de las empresas españolas a los ODS* (2019). Informe 2 (director); *La contribución de las empresas españolas a los ODS* (2018). Informe 1 (director); *Liderazgo ético y ejemplaridad pública*, (2016) Editorial Milenio. (coautor); *Las fuentes del liderazgo social*. (2014) Lima. Centro Global para el Desarrollo y la Democracia. (coautor); *Educating in Leadership*, (2013) Fundación J. Carol; *Oportunidades para el directivo en tiempos adversos. El tiempo de los liderazgos*. (2013) Fundación CEDE.; *El poliedro del liderazgo. Una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*. (2012) Barcelona: Libros de Cabecera y *Valores blandos en tiempos duros*. (2012) Proteus. Director.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA

Director del Instituto Nacional de Administración Pública. Catedrático de Sociología en la U. Complutense, donde coordinó el Doctorado en Educación y creó el proyecto de innovación hiperaula.ucm. Antes lo fue en Salamanca, donde dirigió el Departamento de Sociología y Comunicación, el

Centro de Análisis Sociales y el Centro Cultural Hispano Japonés y creó los portales (ya extintos) Demos (docencia) e Innova (innovación).

Licenciado en CC. Políticas y en Derecho, cursó incompleta CC. Económicas y se doctoró en CC. Políticas y Sociología. Fue investigador visitante en las universidades de Stanford, Berkeley, Wisconsin-Madison, London School of Economics, London Institute of Education, INRP-Lyon II y Sofía (Tokio).

La mayor parte de su investigación ha estado dedicada a la (des)igualdad social, las políticas de educación y formación, el impacto del cambio social y la innovación tecnológica y la sociología de las organizaciones, en particular la escuela. Autor de una veintena de libros y tres centenares de artículos y capítulos. Últimos libros: *La educación en la encrucijada* (2016, Santillana) *Del clip al clic* (2017, Ariel, con S. Vázquez), *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época* (2018, Morata) y *La organización escolar* (coord., 2020, ANELE, en prensa).

Participa en la Red por el Diálogo Educativo (REDE), es asesor de la OEI, colabora con la ILE/FFGR e impulsa entornos de aprendizaje innovadores. Blog: Cuaderno de Campo. Web: www.enguita.info.

Antònia HERNÁNDEZ BALADA

Licenciada en Geografía e Historia y postgraduada en Didáctica del Medio Urbano. Profesora de educación secundaria, y gestora de programas educativos. Actualmente Coordinadora de proyectos de Fundación Kreanta. Anteriormente en el Ayuntamiento de Barcelona ha sido directora: del Departamento Barcelona Ciudad Educadora; del Servicio de Promoción Educativa del Insti-

tuto Municipal de Educación; del Proyecto educativo de Ciudad (PEC); de la Comisión Técnica Interdepartamental Barcelona Ciudad Educadora y del XIII Congreso Internacional Ciudad Educadora *“Una Ciudad Educadora es una Ciudad que incluye”*. Vinculada a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras a la Red Estatal de Ciudades Educadoras con las siguientes funciones: representación técnica del Ayuntamiento de Barcelona en la Comisión de Seguimiento de la red; coordinación de las redes temáticas *“Ciudad, educación y valores patrimoniales”* y *“Ciudad Educadora y Turismo Responsable: El patrimonio como valor identitario de las ciudades”*. Es autora de libros de texto, publicaciones, materiales didácticos y artículos.

Miquel MARTÍNEZ

Es catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación (GREM) de la Universidad de Barcelona. Su actividad docente e investigadora está centrada en educación en valores, ciudadanía y democracia; aprendizaje ético; educación superior y formación del profesorado. Ha sido decano de la Facultad de Pedagogía, director del Instituto de Ciencias de la Educación y vicerrector de la Universidad de Barcelona. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades de España y de ámbito internacional. Fue director del programa de formación permanente del profesorado de la ciudad Barcelona Aula de Ciudadanía promovido por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona entre 2006 y 2010. También fue codirector científico del Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que se celebró en

Barcelona en 2014. Entre 2010 y 2016 fue presidente de la Comisión de Evaluación de la investigación avanzada en Ciencias Sociales CAR de la agencia de la calidad del sistema universitario catalán AQU. Entre 2013 y 2018 fue coordinador del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros MIF del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Actualmente colabora en el Programa de Liderazgo por el Aprendizaje que desarrolla EduCaixa en colaboración con el Instituto de Educación de la UCL London.

Es autor y coautor de varios libros y artículos. Entre sus últimas publicaciones: *“La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida”* (2016); *La educación, en teoría* (2016); *“Ética e integridad en la docencia universitaria”* (2018) y *Las paradojas de la innovación educativa* (2019).

Emilio PALACIOS

Licenciado en Historia Moderna y Contemporánea. Ha sido profesor y director de centros de enseñanza de bachillerato y formación profesional, y formador de formadores. Ha desempeñado responsabilidades de planificación, organización y gestión en los Departamentos de Trabajo y de Educación del gobierno de la Generalitat de Catalunya en los ámbitos del empleo, la formación profesional y la evaluación de la formación. Ha trabajado, como comisionado, en el asesoramiento, orientación y formación de políticos y técnicos en las áreas de desarrollo local y empleo de los gobiernos de la República de El Salvador y de la República de Nicaragua, en colaboración con el Ministerio de Trabajo de España y la OIT. Durante dos años fue consultor de la Unión Europea en el ámbito del Fondo Social Europeo. Ha impartido e imparte

conferencias en diferentes simposios, seminarios y jornadas, y publica artículos en diversas revistas. Actualmente, es director adjunto de Fundación Kreanta.

Joan Manuel DEL POZO

Doctor en Filosofía y Profesor emérito y de la Universidad de Girona. Fue miembro cofundador y ha sido director del “Observatorio de Ética Aplicada a la Acción Social, Psicoeducativa y Sociosanitaria”; y es miembro de diversos comités de ética aplicada. Su investigación se concentra en Cicerón, sobre el cual tiene su tesis doctoral y diversas publicaciones. Ha traducido del latín al catalán tres tratados filosóficos de Cicerón: el *De natura deorum*, el *De re publica* y las *Paradoxa Stoicorum*. También es autor de la traducción directa del latín original de la obra clásica del pensamiento polí-

tico *Utopía* de Thomas More. Es autor, entre otros libros y artículos, del ensayo *Educacionari*, una invitación a pensar y sentir la educación a través de sesenta conceptos y del ensayo de ética urbana *Ciutats de valors, ciutats valuoses*. Mantiene una intensa actividad como conferenciante en diversos países sobre temas de ciudad educadora, educación, filosofía, ética y política.

Como político, ha sido diputado al Congreso de los Diputados de España y al Parlament de Catalunya y teniente de alcalde de la ciudad de Girona. Fue consejero de Educación y Universidades en el último gobierno de Pasqual Maragall en la Generalitat de Catalunya. Fue también consejero de gobierno de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuales.

Actualmente es el Síndic –Defensor Universitario– de la Universidad de Girona.