



**El discurso del Aprendizaje dentro de las políticas públicas y la cultura escolar como
práctica de resistencia**

Claudia Alexandra Hernández Arboleda

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis
en Ciencias Sociales

Tutor

Esteban Montoya Marín, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2020

Cita	(Hernández Arboleda, C. A. 2020)
Referencia	Hernández Arboleda, C. A. (2020). <i>El discurso del Aprendizaje dentro de las políticas públicas y la cultura escolar como práctica de resistencia</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mi padre por ser la persona más importante de mi vida, y mi constante ejemplo, por comprenderme, apoyarme y estar siempre a pesar de las luces y las sombras; a mi madre por enseñarme desde el ejemplo de su vida lo que es la valentía y la bravura; y a mis hermanas Ana María y María Catalina, por el soporte y el aliento cuando ni siquiera se percatan de ello, por la dulzura, la disciplina y la constancia que siempre las ha caracterizado desde que vinieron al mundo.

A mis amigas, amigos y compañeras por cobijarme en todos los años que han estado a mi lado, en situaciones y momentos inimaginables, y por inspirarme e impulsar a seguir adelante y seguir intentándolo a pesar de todo, gracias por el amor que siempre me han dado de forma generosa y desinteresada.

A la universidad por convertirse en mi segundo hogar, y en el lugar donde me encontré conmigo misma, que me lleno de sueños y me brindo la posibilidad y me inspiro a seguir y labrar mi propio camino.

Agradecimientos

Al profesor Esteban Montoya por confiar en mí y alentarme a hacerlo, a pesar de los momentos de vulnerabilidad. Y a todas las maestras y maestros que han hecho parte de mi proceso desde mucho antes de ingresar a la universidad, y que me han influenciado de formas que no alcanzan a imaginar.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1. Planteamiento investigativo.....	13
Planteamiento del problema	13
Diferentes intereses al aprendizaje en la escuela (Otros propósitos de la escuela).	14
La escuela para el aprendizaje.	15
La escuela para el aprendizaje en la sociedad de la utilizabilidad.	15
La escuela que sobrevive, difícil de permear.	17
La cultura escolar como resistencia.	18
Tensión entre el discurso del aprendizaje y la cultura escolar.....	19
Justificación.....	23
Pregunta de investigación.....	25
Objetivos.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivos específicos.	26
Capítulo 2. Fundamentos de la investigación.....	27
Antecedentes.....	27
La preocupación de las políticas públicas por el aprendizaje y las transformaciones curriculares (el enfoque en el aprendizaje como solución).....	29
El lugar del maestro su formación y su papel frente al aprendizaje.	30
La cultura escolar y las consideraciones sobre el aprendizaje.	31
Las ciudades educadoras o ciudades para la educación.....	31
Marco conceptual.	37
Aprendizaje.	37
Políticas públicas.	46

Cultura escolar.	47
Metodología.....	50
Enfoque.	50
Tipo o método de investigación.	51
Diseño metodológico.	52
Técnicas e instrumentos.	54
Sujetos de la investigación.	59
Contexto de la investigación.	60
Tratamiento ético de la información.	60
Capítulo 3: Ecos del discurso del Aprendizaje en las políticas públicas educativas.....	62
Ecos de los discursos del aprendizaje en las propuestas internacionales presentes en las políticas públicas nacionales	62
Políticas públicas en el marco de la globalización.....	62
Los organismos internacionales y la legislación educativa en el marco de las sociedades del aprendizaje.	64
El Aprendizaje en las políticas públicas internacionales.	65
Ecos de los discursos del aprendizaje en la ciudad de Medellín	79
El Aprendizaje como motor de desarrollo para la ciudad de Medellín.....	79
El Aprendizaje por fuera de la escuela.	84
Capítulo 4: Continuidades y discontinuidades entre las políticas públicas y los aspectos materiales y personales de la cultura escolar	86
Políticas públicas y aspectos materiales y personales de la cultura escolar: Puntos de Encuentro	86
La persistencia en el interés por la educación de calidad.	88
El Aprendizaje y la educación por competencias.	95
La política pública como orientadora temática.	96
Políticas públicas y aspectos materiales y personales de la cultura escolar: Puntos de Desencuentro	98
Desconocimiento de las apuestas por la ciudad educadora.....	98

La indisolubilidad entre la relación enseñanza-aprendizaje.	99
La escuela como un lugar privilegiado.	101
La preocupación por una educación integral.	103
Capítulo 5: La cultura escolar como resistencia.....	106
Tensión entre la cultura escolar y las políticas públicas.....	106
La cultura escolar y las prácticas de resistencia	110
La preocupación por la formación como práctica de resistencia y la importancia de la pedagogía.	112
La cultura escolar no solo es la defensa de la escuela es la defensa del maestro.	116
Conclusiones	119
Recomendaciones.....	123
Referencias bibliográficas	124
Anexos.....	128
1. Documentos analizados.....	128
2. Ficha de análisis de documento.....	129
3. . Estructura de Entrevista	130
4. Ficha de análisis de entrevista.....	131
5. Formato de consentimiento informado	132

Lista de gráficos y tablas

Tabla 1. Registro de antecedentes.....	32
Tabla 2. Registro de documentos analizados.....	55
Ficha 1. Instrumento de análisis documental.....	57
Tabla 3. Estructura entrevista.....	58
Ficha 2. Instrumento de análisis documental.....	52
Gráfico 1: Consentimiento informado.....	61
Gráfico 2: Guía de Trabajo 1.....	90
Gráfico 3: Guía de Trabajo 2.....	90
Gráfico 4: Diario de Campo 1.....	115
Gráfico 5: Diario de Campo 2.....	116

Siglas, acrónimos y abreviaturas

I.E	Institución Educativa
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
OCDE	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	El informe del programa internacional para la Evaluación de
Estudiantes	
SIEE	Sistema Institucional de Evaluación Escolar
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la
Ciencia y la Cultura	

Resumen

Desde el siglo XX se empezó a promover la transformación de los sistemas educativos del mundo a través de políticas públicas; estas pusieron un énfasis particular en el discurso del Aprendizaje, proponiendo entre otras, la educación por fuera de la escuela, la educación centrada en el estudiante dejando de lado la importancia del maestro, la enseñanza y la perspectiva pedagógica; la educación se reedifica como medida de calidad desde las necesidades prácticas de las sociedades y el crecimiento económico de los países. Sin embargo, estas apuestas normativas se sitúan en la escuela como escenario, lugar donde la cultura escolar determina, en gran medida, el modo como sujetos y saberes interactúan entre sí. Partiendo de esta premisa, esta investigación, desarrollada desde un enfoque interpretativo, que emplea el método del estudio de caso, analiza la interacción entre estas políticas públicas y la cultura escolar dentro de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín (Ciudad recientemente nombrada ciudad del Aprendizaje por la OCDE).

En éste trabajo, se analizó la tensión alrededor de los elementos materiales (pertenecientes a la configuración curricular como lo son el Plan Educativo Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, las guías y planeaciones semestrales, los instrumentos de evaluación, entre otros) y los elementos personales (Los maestros, sus prácticas, discursos y relaciones) que constituyen la cultura escolar, configurándose unas adaptaciones, transformaciones y resistencias frente a los discursos del Aprendizaje difundidos en las políticas públicas nacionales e internacionales. Resistencias que revalorizan al maestro y su práctica profesional y pedagógica, defienden a la escuela como institución que pervive a lo largo del tiempo a pesar de la crítica y la condena constante, además de los procesos formativos, pedagógicos y educativos que allí se desarrollan y la diferencian de otras instituciones, espacios y agentes que buscan reemplazarla o desaparecerla, desde el argumento de que es innecesaria, anacrónica y arcaica.

Palabras clave: Políticas públicas, políticas públicas educativas, cultura escolar, Aprendizaje, educación, escuela, maestro, pedagogía, resistencia.

Abstract

Since the 20th century, the transformation of the world's educational systems began to be promoted through public policies; these placed a particular emphasis on the discourse of learning, proposing, among others, education outside the school, education centered on the student, leaving aside the importance of the teacher, teaching and the pedagogical perspective; education is rebuilt as a measure of quality based on the practical needs of societies and the economic growth of countries. However, these normative stakes are placed in the school as a scenario, a place where school culture determines, to a great extent, the way subjects and knowledge interact with each other. Based on this premise, this research developed from an interpretative approach, using the case study method, analyzes the interaction between these public policies and school culture within a public educational institution in the city of Medellin (a city recently named City of Learning by the OECD).

In this work, the tension around the material elements (belonging to the curricular configuration such as the Institutional Educational Plan, the Institutional System of Evaluation of the students, the guides and semester plans, the evaluation instruments, among others) and the personal elements (the teachers, their practices, discourses and relationships) that constitute the school culture were analyzed, configuring adaptations, transformations and resistances against the discourses of Learning disseminated in the national and international public policies. Resistances that revalue the teacher and his professional and pedagogical practice, defend the school as an institution that survives over time despite constant criticism and condemnation, in addition to the formative, pedagogical and educational processes that are developed there and differentiate it from other institutions, spaces and agents that seek to replace or disappear it, from the argument that it is unnecessary, anachronistic and archaic.

Keywords: public policies, educational public policies, school culture, learning, education, school, teacher, pedagogy, resistance.

Introducción

El siglo XX fue un periodo histórico convulso y lleno de transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, el proceso de globalización y la apertura económica desde el neoliberalismo determinaron las formas en que los países se relacionaban, y desarrollaban alianzas que pretendían generar redes de cooperación para superar las problemáticas y crisis del momento persiguiendo un horizonte común, la búsqueda del “desarrollo y el progreso”.

Desde esta perspectiva se estableció que una de las decisiones a tomar para resolver dichas problemáticas debían centrarse en la escuela, el lugar donde se forman los futuros ciudadanos y nuevas generaciones, de esta forma se empezó a promover transformación de los sistemas educativos del mundo por medio de políticas públicas, estas transformaciones apuntaban a que en los propósitos de la educación ahora se debía incluir y primar la búsqueda de ese desarrollo y progreso, a partir de que los estudiantes adquirieran competencias y habilidades prácticas para el mundo actual que le brindaran mayores posibilidades en el mercado laboral, apoyando la idea de que el bienestar generalizado de la sociedad tiene como base la estabilidad económica.

Es así, como los discursos de desarrollo pasaban de las políticas públicas internacionales, las políticas nacionales, hasta llegar a las escuelas. Estos discursos reciben el nombre de Aprendizaje, se centran en él, proponiendo entre otras, la educación por fuera de la escuela, la educación con centro en el estudiante dejando de lado la importancia del maestro, la enseñanza y la perspectiva pedagógica, la educación se reedifica como medida de calidad desde las necesidades prácticas de las sociedades y el crecimiento económico de los países.

Pero la escuela como un sistema complejo cargado de ramificaciones en el que intervienen ritos, discursos, prácticas y sujetos, no asume estas transformaciones de forma reproductiva. La escuela como siempre lo ha hecho, media con estas acciones y es allí donde recae el objeto de este trabajo, en la tensión entre estas imposiciones del Aprendizaje provenientes de las políticas públicas educativas, y lo que sucede en la escuela y en su producto legítimo, la cultura escolar.

Es así como en este trabajo se desarrolla un estudio de caso que desarrolla principalmente un análisis documental y un proceso de observación, mediante el cual se vislumbran las continuidades y discontinuidades en el proceso de intentar insertar este discurso del aprendizaje en

la escuela, y como la escuela los apropia, adapta o se resiste a ellos, y como alternativa crea nuevas formas de ser.

La siguiente investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo, empleando el método que comprende el estudio de caso de una institución educativa en la ciudad de Medellín, ciudad que recientemente fue nombrada ciudad del Aprendizaje según la OCDE.

En este, se analizó la tensión alrededor de los elementos materiales (pertenecientes a la configuración curricular como lo son el Plan Educativo Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, las guías y planeaciones semestrales, los instrumentos de evaluación, entre otros) y los elementos personales (Los maestros, sus prácticas, discursos y relaciones) que constituyen la cultura escolar, configurándose unas adaptaciones, transformaciones y resistencias frente a los discursos del Aprendizaje difundidos en las políticas públicas nacionales e internacionales.

Finalmente estas resistencias reconfiguran la cultura escolar dando paso a nuevos surgimientos que nacen en la escuela, los cuales dotan del sentido y revalorizan al maestro, su práctica profesional y pedagógica, y defienden la escuela como institución que pervive a lo largo del tiempo a pesar de la crítica y la condena constante, y los procesos formativos, pedagógicos y educativos que allí se desarrollan y la diferencian de otras instituciones, espacios y agentes que buscan reemplazarla o desaparecerla, desde el argumento de que es innecesaria, anacrónica y arcaica.

Capítulo 1. Planteamiento investigativo

Planteamiento del problema

Al realizar una búsqueda sobre lo que significa la palabra Aprendizaje, fuentes como el diccionario de la Real Academia Española, remiten a definiciones y características como: “Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.” o “Adquisición por la práctica de una conducta duradera.”. Premisas que hacen referencia a la simple adquisición de conocimiento o la facultad de obtener habilidades; sin embargo, estas quedan en un asunto superficial, sin detenimiento en la complejidad del proceso.

Al profundizar sobre esto, se encuentra que es un concepto polisémico que toma forma según las corrientes epistemológicas, las disciplinas, los lugares (instituciones) e inclusive los momentos históricos que configuran los discursos alrededor del aprendizaje. Por ejemplo, es la psicología el campo de conocimiento donde se han desarrollado más estudios alrededor del Aprendizaje, partiendo desde finales del siglo XIX con las investigaciones de Iván Pávlov, pasando por otros autores reconocidos como Jean Piaget¹, Lev Vygotski², Jerome Brunner³, entre muchos otros surgen corrientes como el conductismo que hace referencia al aprendizaje de un sujeto pasivo por medio de asociación, el cognitivismo que alude al aprendizaje activo por medio de la transmisión, también el constructivismo que postula al aprendizaje como una construcción dinámica desde la reestructuración.

Todas estas fuentes poseen variabilidad de enfoques, los cuales atañen a procesos: biológicos, químicos, cognitivos, psicológicos, procesos desde la interacción social y cultural, el aprendizaje, la acción de aprender y adquirir nuevos conocimientos, no obstante, todos estos enfoques han tenido históricamente un lugar común: “la escuela”⁴.

¹ Para Piaget (1896-1976) existen unas estructuras genéticamente establecidas que con el proceso de aprendizaje son modificadas, transformadas y complejizadas.

² Vygotsky (1896-1934) tiene una visión similar a la de Piaget pero en su concepción del proceso de aprendizaje intervienen la cultura como medio para el aprendizaje.

³ Brunner (1915-2016) Propone que el aprendizaje debe superar la simple adquisición y memorización de la información, este debe estar guiado a la resolución de problemas en el contexto en el que se encuentra el sujeto.

⁴ Según Alejandro Álvarez (2015) “la escuela no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Berstein,

Diferentes intereses al aprendizaje en la escuela (Otros propósitos de la escuela).

La escuela no solo se define como el lugar del aprendizaje; además se configura como una institución en la cual a lo largo de su trasegar histórico han intervenido múltiples propósitos, procesos, actores y otras instituciones, que se preocupan por la idea del ciudadano que habita cada espacio y tiempo, a partir de esto, se establecen metas o parámetros que buscan ser alcanzados desde un proceso educativo donde intervienen tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La escuela más allá del aprendizaje se ha configurado como una institución con diversos sentidos, como institución pública en palabras de Alberto Martínez es una forma de ejercer poder, esta implica una forma de control de los pobres por medio del encierro que ha sido dirigida por prácticas policivas, de exclusión social y religiosa “Esta surge por la convergencia de otras cosas con la cuales se va a garantizar la permanencia de una jerarquización social y, a la vez, la preparación de un sector reducido de la población para efectos de trabajos muy rudimentarios”. (p.63)

En términos recientes, la escuela se encuentra atravesada por diversas concepciones a partir de las cuales es considerada una institución creada en la modernidad con el propósito de controlar⁵, vigilar y dirigir la sociedad a través del orden instaurado en su interioridad; en consecuencia, se señala que la escuela busca enseñar y reproducir un orden social establecido.

Bourdieu y Giroux en sus últimos trabajos). Tampoco es el lugar instrumentalizado que reproduce las políticas educativas, tal como lo han pretendido los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas.” (p.9)

⁵ El desarrollo, del siglo XVI al XIX, de un verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez "dóciles y útiles". Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo. (Foucault, 1975, p.5)

La escuela para el aprendizaje.

Como institución masificada en la modernidad⁶ a través de ella se suscriben los proyectos de desarrollo y competitividad de los países, esperando desde finales del siglo XX que supla las necesidades de las sociedades globalizadas, quedando así circunscrita en las dinámicas de crecimiento, progreso y desarrollo social y económico, desde políticas propuestas en organismos internacionales multilaterales.

En este sentido algunos críticos como Gintis (1977) exponen que la escuela es un lugar que adoctrina “consumidores dóciles y manejables” a partir de la “burocracia instrumentalizada” que allí tiene lugar. Por otro lado, Ilich (1977) señala que las prácticas que se desarrollan dentro de las aulas de clase son arcaicas para los ritmos y necesidades de la sociedad actual, por tanto, “las escuelas no pueden, de ninguna manera, alcanzar su meta de promover enseñanza” (p.15).

Estos argumentos aseguran que la escuela será sustituida por otras instituciones o dispositivos⁷ que pueden cumplir con mayor viabilidad las finalidades del aprendizaje, puesto que se le percibe como un lugar anquilosado, donde solamente se reproduce lo manifestado desde órganos gubernamentales o desde las áreas científicas que la configuran, remitiendo a un único propósito del aprendizaje, implicando el desplazamiento y categorizando como prescindible la enseñanza.

La escuela para el aprendizaje en la sociedad de la utilizabilidad.

⁶ Desde el siglo pasado a la escuela(...) se (le) multiplican las atribuciones formuladas a la educación (y a la escuela como lugar de esta) por parte de la Unesco, mediante las cuales se asocia a su carácter público (1950), su calidad de derecho fundamental de todos (Coombs, 1968), al desarrollo (1990), como elemento esencial para que los individuos fructifiquen sus talentos y capacidades (1990), base para el establecimiento de una democracia auténtica y para la competitividad internacional (Unesco, 1962; Cepal-Unesco, 1992), su carácter de tesoro individual (1996) y como elemento indispensable para la consecución de paz, libertad y justicia social (1996)”. (Peña, 2012, p. 191)

⁷ El dispositivo para Foucault “Dispositivo es una red. un conjunto decididamente heterogéneo que comprende, discursos, instituciones, instalaciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, entre otros”

Es desde esta perspectiva de la “sociedad de la utilizabilidad”⁸, como la mencionan Simons y Masschelein (2014) que el aprendizaje toma otro carácter, dando un paso más allá de la simple adquisición de conocimientos, convirtiéndose en el centro de lo que Robert M. Hutchin (1970) bautizaría como la “sociedad del aprendizaje” entendiendo el aprendizaje como el “motor del desarrollo económico” sustentado en la idea de “aprender a aprender”, visto como un proceso que debería ser autónomo e informal, sin un lugar establecido y con propósitos productivos.

En esta línea de pensamiento se extrae no solo al aprendizaje de la escuela, sino a todo lo que esto conlleva, lo aleja de un proceso de enseñanza, del maestro y de un contexto educativo específico como lo explica Alberto Martínez,

La narrativa educativa se transforma radicalmente en razón de un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos". (Martínez, 2004, p.25)

Y dejando como eje central y único al estudiante como sujeto del aprendizaje y de la tarea educativa, como critican Simons y Masschelein (2014), el propósito central de la escuela y del maestro que es la enseñanza quedarían anuladas, no serían necesarias. Cuando el estudiante se vuelve el centro de la tarea educativa se genera la pérdida del verdadero sentido de la escuela: poner algo sobre la mesa y posibilitar nuevos comienzos. Es por ello por lo que los autores proponen que, “si la escuela realmente tuviera que ver con el aprendizaje, deberíamos demostrar que se aprende mejor, más o de un modo diferente en la escuela que fuera de ella” (p.145)

En concordancia con estos autores, la importancia de la escuela no solo radica en que esta sea el único lugar en el que se aprende, sino en el hecho de que allí se aprende de otra manera y se adquieren cosas más allá del aprendizaje.

⁸ La palabra en inglés que usan los autores es «employability». Pero no se refiere a la relación con el empleo en el sentido que esa palabra tiene en el mercado de trabajo, sino con la cualidad de ser «empleable», es decir, algo que se pueda emplear, usar y utilizar. De ahí que, en la mayoría de las veces, lo traduzcamos, simplemente, por «utilizabilidad», es decir, por la cualidad de ser utilizable. En este sentido la escuela muestra una falta de eficacia y tiene grandes dificultades para justificar la utilizabilidad de sus resultados.

La escuela que sobrevive, difícil de permear.

Es allí donde recae el sentido de este trabajo, en cuestionar estos discursos donde la tarea educativa se limita alrededor del aprendizaje, negando la pérdida y desaparición de la escuela, de la enseñanza (vista como el foco un proceso de formación) y del maestro como actor no solo mediador sino principal, al igual que el estudiante del propósito educativo.

Concordando con Álvarez (2016) en afirmar que la escuela concede a sus estudiantes la oportunidad de escapar de los ritmos acelerados –y productivos- de la sociedad contemporánea. La escuela es una invención histórica que permite hacer el mundo público, es un lugar de suspensión que “pone a todos en la misma situación inicial”; por ende, esta no tiene como finalidad reproducir o hacer cumplir las demandas de la sociedad del mundo globalizado y neoliberal, puesto que “con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo comienzo” donde los jóvenes no se familiarizan con el mundo sino que son capaces de hablar e interpelar con él, “experimentándose a sí mismos haciendo una nueva generación” (p.97).

En este sentido, al centrarse en la enseñanza y plantear la posibilidad de democracia, igualdad y tiempo libre (comprendido como el tiempo para implicarse en algo más importante que las necesidades, talentos y proyectos personales), la escuela da la oportunidad de renovación a través de la formación del interés y de la curiosidad. La escuela no se trata de aprender a aprender, sino a ser capaz de aprender algo y ese algo se sostiene y justifica a sí mismo (Simons y Masschelein, 2014, p. 142).

Pero, estas transformaciones y visiones del aprendizaje en términos productivos no se producen de forma espontánea, como se planteaba anteriormente estas son producto de diversos propósitos y actores e incluso fluctuaciones en un contexto sociohistórico, y como explica Alberto Martínez (2003) esta tiene su origen en instituciones y organismos internacionales que promueven políticas que buscan suplir vacíos y necesidades.

Los diversos apuros sufridos por los países latinoamericanos en los 80s fueron la evidencia de la decadencia y las fracturas que las formas organizacionales desde los campos sociales, políticos y económicos que venían arrastrando con anterioridad, fue considerada la mayor crisis

provocada por el Estado, sus formas de administración e intervención; esto desencadenó en que la escuela se convirtiera en la opción para dar solución a todas las problemáticas que habían provocado estas crisis, desde allí se erradicaría cualquier falencia, dando fruto a la pululación masiva de escuelas y procesos de escolarización, desde este momento se daría prioridad dentro de los procesos educativos a factores mercantiles y económicos. (Martínez, 2003, p.5)

Ante estas necesidades derivadas de la modernidad líquida, aparecen discursos expuestos como soluciones y se convierten en políticas públicas que buscan ser instauradas en las escuelas.

Y si bien desde las políticas educativas nacionales e internacionales se le asignan a la escuela ciertas normas y tareas a cumplir; es importante resaltar que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto” (Rockwell, 1995, p.14). La escuela no es una reproductora de lo manifiesto desde las políticas gubernamentales, puesto que se resiste; la normativa educativa se reinterpreta en la interioridad de la escuela a partir de la experiencia escolar, la cual se encuentra atravesada por un orden institucional existente.

La cultura escolar como resistencia.

En ese sentido, es necesario traer a colación un concepto clave, la cultura escolar. Cuando se hace referencia a la cultura escolar, no se está negando la influencia de la sociedad o de políticas públicas en la escuela, puesto que como señala Forquin (1993), esta no es independiente de una “demanda sociocultural”, sin embargo, la cultura que se desarrolla en el interior de la escuela no está sujeta en su totalidad a dichas demandas, ya que la cultura escolar es aquella “cultura que no se adquiere más que en la escuela” (Chervel, 1991, p. 254), por ende, no se trata de la reproducción de lo manifiesto desde la exterioridad, sino de la capacidad que tiene la escuela para generar cosas nuevas desde su interioridad.

La cultura escolar diferenciará a la escuela de otras instituciones o alternativas que buscan apropiarse y anularla de la tarea educativa. Le otorga otros sentidos y otros propósitos.

Según lo anterior, y el interés investigativo por cuestionar estos discursos del aprendizaje que cercenan el carácter formativo de la educación, del maestro como actor activo, decisivo y sujeto

de la enseñanza, y la escuela como institución necesaria para la sociedad y la formación de futuros ciudadanos, es importante mencionar la escuela no es un lugar de reproducción de las políticas educativas. Puesto que tal como lo plantea Álvarez (2016),

(...) es uno de los pocos lugares donde aún es posible experimentar la compasión y aprender de ella, donde se puede conversar y discutir para formarnos en la diferencia, donde podemos equivocarnos y recibir una palmada que dice adelante, donde podemos regañarnos y sabemos que no habrá rencores. (...), la que resiste a las presiones para que ya no enseñemos lo que sabemos, para que olvidemos lo que hemos sido. Acá, espero, en medio de las paredes ritualizadas de esta escuela, espero que se siga enseñando mucha historia, mucha aritmética, mucha geometría, mucha poesía y mucha geografía; que la palabra sea respetada en toda su trascendencia y que estos niños y jóvenes puedan vivir una experiencia diferente a la que la sociedad les ofrece, una experiencia en la que vivir no sea un “desafío” o un reality, en la que competir no sea el sentido de sus vidas, una experiencia en la que puedan compartir sin el afán de ser exitosos, innovadores o productivos. (...) Acá esperamos crearles las condiciones para que sepan que vivir no es un reto para superar al otro sino para realizarse en la diferencia (Álvarez, 2016. p.82)

Tensión entre el discurso del aprendizaje y la cultura escolar.

En este sentido con el fin de comprender lo que sucede en la escuela partiendo de la premisa de Ramón López Martín “En la perspectiva de no aceptar la escuela como una "caja negra" herméticamente cerrada que escape a nuestro conocimiento” (p.22) y comprendiendo desde diversos autores,

(...) que la escuela no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Bernstein, Bourdieu y Giroux en sus últimos trabajos). Tampoco es el lugar instrumentalizado que reproduce las políticas educativas, tal como lo han pretendido los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas. (Álvarez, 2015, p.9)

Teniendo en cuenta la complejidad de esta institución, sería posible comprender su pervivencia, aún ante las exigencias de organismos internacionales que se concretan en políticas públicas. Puesto que en ella habita un agente diferenciador que le otorga en parte su razón de existir: La cultura escolar. En esta medida surge una tensión porque mientras las instituciones gubernamentales quieren infundir la idea de aprendizaje en sentido mercantil, la escuela y algunos de sus agentes se configuran en relación con esa cultura escolar que posibilita una autonomía, la posibilidad de configurarse frente a las necesidades educativas y formativas del contexto.

En este sentido, Antonio Viñao (2006), establece con respecto a la naturaleza única de la cultura escolar, que se diferencia de otras culturas y se aleja de la reproducción (que busca ser impartida en el caso de las políticas públicas) ya que hace referencia

no a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela. (p.254)

Para entender con mayor profundidad esta tensión, es fundamental tener en cuenta que la cultura escolar desde los postulados de López Martín es entre otras dinámicas, más allá de un simple lugar de reproducción o transposición, en la escuela y lo escolar hay elaboración, creación, apropiación, transformación y circulación de la ciencia, de las políticas y de otros saberes en el aula comprendida por Ramón López Martín (2001) como “la escuela -la cultura escolar- es también un campo de batalla, "un espacio de conflicto" conformado de elementos y experiencias diversas” (p.21).

Los elementos que componen la cultura escolar son desde tres perspectivas de análisis diferenciadas teoría, legalidad y prácticas

- Elementos personales (maestros, alumnos, familias y profesionales de la administración educativa, caso de los inspectores).
- Elementos materiales (locales, aulas, mobiliario, tiempos, espacios, material didáctico,).

- Elementos funcionales u organizativos (métodos, niveles, contenidos, discursos, estrategias, etc.).

En este sentido, surge una tensión entre los propósitos e ideales que el discurso del aprendizaje en sentido utilitarista propone y la cultura escolar, mientras el primero plantea una respuesta a las necesidades de desarrollo de los países desde el crecimiento del mercado, y la preparación de estudiantes como sujetos funcionales en el sentido laboral y eficaz de la sociedad; por otro lado, la cultura escolar surge como resistencia en la escuela, donde se crean sus propias formas de ser y existir, no solo de los sujetos que en ella se suscriben, sino también en sus saberes y en las proyecciones de los propósitos educativos que allí se tejen.

Es así, como en la institución educativa esta tensión se hizo evidente por medio de los ejercicios de observación y de prácticas que se llevaron a cabo en el año 2019, mientras los Planes de Área y las directrices educativas escolares estaban desarrollados conforme con la legislación nacional que a su vez se han desarrollado según los parámetros de las políticas públicas internacionales, siguiendo las pautas de unos contenidos, unos procedimientos y unas evaluaciones que se deben efectuar. Los profesores por otro lado dan prioridad a los contenidos que ellos mismos consideran más importantes en el proceso formativo, sobre pasando incluso lo académico; estos tampoco se limitan por los tiempos o evaluaciones sinónimo de “calidad” cuando consideran que requieren usarlos y modelar sus clases con otras prioridades; e incluso los estudiantes terminan otorgando más importancia, atención y hasta entusiasmo a asuntos que no se limitan a lo establecido desde la legislación tanto institucional como Nacional.

Para efectos de este trabajo y el desarrollo de un análisis alrededor de la tensión entre los discursos del aprendizaje y la cultura escolar, comprendiendo la complejidad y extensión de investigar toda una cultura, se propone retomar los elementos personales planteados por Ramon por Ramon López Martín, como lo son tres maestros de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín, sus prácticas e incluso sus representaciones sociales alrededor de lo que para ellos significa el aprendizaje, cuáles deberían ser los propósitos educativos, el papel de la escuela en el proceso educativo-formativo, su propia percepción sobre las políticas públicas donde aparecen estos discursos, y algunos elementos materiales que emplean (actividades, estrategias, evaluaciones).

Es preciso reconocer la potencia de este ejercicio si se piensa que Medellín ha sido nombrada ciudad del Aprendizaje en los últimos 10 años, lo cual tiene unas implicaciones prácticas en la forma como se propone que se ha de desarrollar la educación en la ciudad y cuáles serán sus finalidades.

Se apelara al contraste con los elementos abstraídos desde las políticas públicas internacionales y nacionales en las cuales brotan los discursos del aprendizaje, profundizando especialmente en las políticas públicas de la Ciudad de Medellín de los últimos 10 años con el motivo más allá del lugar en el que se ubica el ejercicio investigativo, de una ciudad que se presenta como la primera Ciudad del Aprendizaje del país y una de las primeras del continente (dentro del marco de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO) denominación que ha impulsado un extenso número de prescripciones sobre la dirección y los propósitos que deben tener la educación, la formación, los maestros y las escuelas de la ciudad.

Justificación

Desde el contexto competitivo del mundo globalizado se le hacen una serie de críticas a la escuela -al considerar que no es capaz de adaptarse a los ritmos de la sociedad actual-; en consecuencia, se crean unas políticas públicas nacionales e internacionales que buscan instaurarse en las escuelas; en ese sentido, la escuela está “obligada” a reproducir y apropiarse los discursos que provienen del aprendizaje.

Por ende, la educación es percibida como un proceso autónomo para la adquisición de habilidades y capacidades que permiten el desarrollo del sujeto bajo unos parámetros que promueven el crecimiento y sostenimiento económico de la sociedad -del país- al cual pertenece. Desde dicha perspectiva, el sujeto de la enseñanza queda sin lugar, ya que, al focalizar la atención de la escuela en el aprendizaje se aísla la enseñanza, y con ello, dicha institución se va tornando innecesaria en la sociedad.

En ese sentido, la búsqueda de desarrollo económico ha guiado a esgrimir que las ciencias sociales y humanas (al igual que la filosofía) son prescindibles; puesto que se expone que la educación del siglo XXI debe ceñirse a los estándares de una alfabetización enmarcada en avances tecnológicos e informáticos de la actualidad y las aptitudes para aplicar a las opciones que el mundo laboral actual presenta -o determina-. La escuela queda supeditada a las condiciones y necesidades de la sociedad, y por lo que todo aquello que no aporte a esa finalidad se torna innecesario dentro de la institución escolar -un ejemplo de ello son los cierres de múltiples cursos de las ciencias sociales y humanas en algunos países-.

A pesar de que a la escuela se le hacen críticas y se le condena a desaparecer desde hace más de un siglo, veo las transformaciones y los vestigios de una institución que pervive y se resiste a las exigencias que la sitúan como proveedora de servicios -como el aprendizaje para el desarrollo económico-. Al respecto Simons y Masschelein (2014) plantean que el propósito de la educación es,

(...) dotar de autoridad al mundo, no sólo hablando del mundo, sino también y especialmente dialogando (encontrándose, implicándose, comprometiéndose) con él. En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. En

consecuencia (...) es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación con el mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo. (p.46)

En este sentido, este trabajo permite divisar y problematizar desde tres vertientes la existencia de la escuela, la enseñanza, el maestro sus relaciones como procesos y como actores que se inscriben en ella.

En primer lugar, según lo señalado con anterioridad desde el presente trabajo se busca vislumbrar los discursos que emergen respecto al aprendizaje (con finalidades productivas), de dónde provienen, y cómo se materializan desde las políticas educativas internacionales hasta llegar al plano nacional.

En segundo lugar, se apelará por el papel del maestro como sujeto de la enseñanza invisibilizado en la educación comprendida desde los discursos del aprendizaje. En ese sentido me pregunto por cómo entiende, apropia o se resiste a dichos discursos del aprendizaje; puesto que desde allí es posible explicar su papel como protector de las finalidades pedagógicas de la educación y de la escuela.

La escuela (...) significaba tiempo libre o indeterminado. Ese tiempo no es o no tiene que ser productivo; es un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo. Tomando esta configuración como punto de partida, podemos describir al pedagogo como la persona que hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes. O, en otras palabras y en un tono más general, podemos decir que la pedagogía consiste en hacer del tiempo libre una realidad. En este sentido, esa pedagogía tiene que ver con proteger lo escolar de la escuela o con contribuir a materializarlo. (Masschelein y Simons, 2014, p.45)

Finalmente, se abordará las producciones de la cultura escolar y su lugar en la escuela, frente a estos propósitos educativos externos, especialmente en la ciudad de Medellín que se configura actualmente como Ciudad del Aprendizaje OCDE, analizando el caso de La Institución Educativa La presentación de Campoamor.

La importancia de esta investigación en la actualidad adquiere mayor validez en un momento donde los procesos educativos escolares, el papel del maestro, su desempeño, la formación escolar es puesta a prueba y cuestionada en términos de utilidad en tiempos modernos. En el contexto de una facultad de educación esta compone aspectos de interés en términos reflexivos, no solo sobre el papel del maestro en la escuela, sino también sobre su propia práctica y formación la cual también ha sido transformada desde legislaciones educativas influenciadas por estos discursos de carácter internacional.

Pregunta de investigación

¿Cómo los planteamientos de las políticas públicas educativas (internacionales y nacionales) y de la ciudad de Medellín de los últimos 10 años alrededor del discurso del aprendizaje entran en tensión con los elementos personales y materiales de la cultura escolar de la Institución Educativa Pública en la ciudad de Medellín?

Objetivos

Objetivo General.

Analizar los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas internacionales, nacionales y locales de la ciudad de Medellín de los últimos diez años, comparándolos con los elementos personales y materiales de la cultura escolar presentes en la Institución Educativa La Presentación, con el propósito de visualizar sus continuidades, discontinuidades y resistencias.

Objetivos específicos.

1. Identificar los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas internacionales y sus ecos en las políticas públicas nacionales y locales de la ciudad de Medellín en los últimos diez años.

2. Comparar los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas (nacionales, locales e institucionales) con los elementos personales y materiales de la cultura escolar de la Institución Educativa La Presentación.

3. Definir las continuidades, discontinuidades y resistencias entre los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas y la cultura escolar como manifestación de resistencia en la Institución Educativa La Presentación.

Capítulo 2. Fundamentos de la investigación

Antecedentes

En este ejercicio se apeló inicialmente por la búsqueda de antecedentes teóricos alrededor del objeto de investigación. Tal tarea se proyectaba con el interés de construir una base de fuentes académicas, desde las cuales se hicieran indagaciones alrededor de temáticas relacionadas con los objetivos, la problematización e intereses anteriormente planteados. Así mismo, este rastreo de antecedentes permite, además de ofrecer un respaldo conceptual y metodológico a este trabajo, la delimitación de un punto de partida y la fijación de posibles alcances para el mismo.

Para la búsqueda de estas fuentes se recurrió a bases de datos y repositorios universitarios principalmente digitales, de instituciones internacionales como Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de buscadores académicos especializados. Esta indagación se desarrolla partiendo de la pregunta que guía el trabajo: ¿Cómo los planteamientos de las políticas públicas educativas (internacionales y nacionales) y de la ciudad de Medellín de los últimos 10 años alrededor del discurso del aprendizaje entran en tensión con los elementos personales y materiales de la cultura escolar de la Institución Educativa Pública en la ciudad de Medellín? En este sentido, como motores de búsqueda se ingresaban asuntos como: Políticas públicas educativas, Aprendizaje en Políticas Públicas Educativas, Cultura escolar y políticas públicas, el Aprendizaje y la Cultura Escolar, obteniendo como resultado el siguiente compilado de trabajos:

Los hallazgos encontrados se localizan en los últimos treinta años, principalmente en la década pasada (2000-2010) y algunos pocos en la última década del siglo XXI (1990-2000), asunto correspondiente con las dinámicas locales de muchos de los países donde se concentran las investigaciones sobre este tema, pues en este lapso se generan varias transformaciones en sus sistemas educativos. Estos cambios son consecuencia de un viraje en la relación política, social y económica de estos países con organismos internacionales, con otros países y el proceso de globalización y apertura neoliberal que conlleva a su vez el replanteamiento de instituciones públicas, oficiales y gubernamentales, como lo son la escuela y la educación como tal. Por lo tanto, académicos, expertos en educación, profesores y hasta los mismos organismos internacionales dedicaron sus estudios a evaluar, desde sus perspectivas e intereses investigativos, los posibles

efectos de estas propuestas externas que proponían una solución no solo para las falencias educativas, sino también de las dificultades sociales de las cuales culpaban a una educación carente de ciertas cualidades específicas.

En la última década (2010-2019) hay un desarrollo de estudios que ya tienen una perspectiva más amplia, pues tienen la posibilidad de visualizar el efecto de estas políticas públicas en el transcurso de los años. En estas elaboraciones teóricas se tenía la posibilidad de revisar no solo desde la crítica o la exposición de las falencias; sino también de revisar las consecuencias y la forma como se habían llevado a cabo las propuestas en la realidad educativa.

Especialmente, en el contexto iberoamericano se encuentra el mayor número de producciones, en España específicamente se evidencia un enfoque en el estudio por la realidad educativa a través de la cultura escolar, resaltan allí trabajos como los de Jurjo Torres Santomé (2010), Ramon López Martín (2013), Amador Guarro Pallás (2005), entre otros; los cuales se pronuncian profundos análisis de la cultura escolar desde las estructuras y transformaciones curriculares, desde la historiografía pedagógica o historia de la escuela y las influencias del neoliberalismo, respectivamente.

Esta tendencia de enfocarse a la cultura escolar puede obedecer a la cercanía que tiene España con países como Francia e Inglaterra donde se ha abordado con gran profundidad la cotidianidad escolar, la historia de la escuela y la misma cultura escolar desde la década de 1970. Y el estudio de la cultura escolar y su configuración no se limita a décadas recientes como sí sucede en su mayoría con los países americanos.

En el contexto americano propiamente (excluyendo a Estados Unidos y Canadá), hay una fuerte presencia de estudios que se enfocan en análisis alrededor de las políticas públicas, específicamente promovidas en la década de 1980 e implementadas en drásticas transformaciones a los sistemas educativos de los respectivos países en la década de 1990. Existen grandes exponentes casi en la totalidad de ellos Uruguay, Paraguay, Argentina, Chile, Colombia, Venezuela, México, Brasil entre otros; estos tienen una particularidad que los diferencia de los trabajos desarrollados en España, y es que en su mayoría se ocupan del análisis e incluso en la crítica de un periodo temporal en particular (1990 en adelante), estas investigaciones y producciones contrastan las estructuraciones curriculares y las finalidades educativas de estas políticas con la realidad educativa de los países, redireccionando esas críticas a la ineficacia o

vacíos de estas transformaciones que ofrecían solventar dificultades, y desde estos resultados ponen en tela de juicio las más recientes modificaciones que provienen de los mismos entes y organismos con un carácter aún más comercial y empresarial.

En el caso colombiano, sobresalen los trabajos propuestos por exponentes como Alberto Martínez Boom, Alejandra Álvarez Gallego, Humberto Quiceno Castrillón, Jorge Orlando Castro, Carlos Noguera y Bernardo Barragán Castrillón del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quienes hablan en diversos espacios y formatos especialmente sobre las transformaciones en la escuela, las realidades escolares (la vida dentro de la escuela), los procesos de escolarización y masificación de la educación, las transformaciones curriculares y las transformaciones en cuanto a formación y práctica docente, suscitadas por los procesos políticos, sociales y económicos de la modernidad dados específicamente en el país, pero fuertemente relacionados con los transformaciones en las políticas públicas que afectaron simultáneamente en los demás países.

Los hallazgos se agruparon en las siguientes categorías: La preocupación de las políticas públicas por el aprendizaje y las transformaciones curriculares. El lugar del maestro su formación y su papel frente al aprendizaje. La cultura escolar y las consideraciones sobre el aprendizaje. Y Las ciudades educadoras o ciudades para la educación. Esta clasificación se presenta en una tabla al final de este apartado (Tabla 1).

La preocupación de las políticas públicas por el aprendizaje y las transformaciones curriculares (el enfoque en el aprendizaje como solución).

En esta categoría se ubican la mayoría de los trabajos, revisando alrededor de veinte documentos que hablan sobre el tema, estos se enfocan en el ámbito internacional y en Colombia.

En el ámbito internacional responden a la influencia de las reformas en políticas públicas internacionales desarrolladas especialmente entre los años setenta y noventa, con los procesos de globalización y fortalecimiento de las relaciones políticas internacionales, sobre todo en países latinoamericanos como Paraguay, Argentina, México, entre otros, y España.

Como lo son “*La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay*” de Luis Ortiz (Compilador), Dominique Demelenne, Juan José Díaz et al. Del año 2014

en Paraguay y “*Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales*” de Francesc Pedró de España en el año 2014.

Es en estos se ve la preocupación por la influencia de estas políticas externas en la reconfiguración de los sistemas escolares de cada país, como transforman los currículos y propósitos educativos sin considerar las condiciones y dificultades de la región, y las particularidades de cada país.

Para el caso de Colombia, además de estas mismas preocupaciones, es recurrente los estudios sobre competitividad, masificación de la educación, y sobresale especialmente la preocupación por las transformaciones en los procesos de formación docente, las reformas que atañen el que hacer docente, y el desplazamiento de los saberes y las disciplinas escolares como campo de conocimiento fuertemente ligado a la pedagogía.

El lugar del maestro su formación y su papel frente al aprendizaje.

En esta categoría se establecieron alrededor de diez fuentes, todas estas de Colombia. En este caso los trabajos tienen una preocupación en común alrededor de la práctica docente, estos cuestionan y problematizan la posición de los docentes frente a los procesos de escolarización, su posición pendular frente al que hacer pedagógico de su profesión y los requerimientos prácticos y metodológicos de la legislación nacional en materia de educación.

Muchos de estos trabajos se enmarcan en el grupo de Historia de La Práctica Pedagógica como, “*Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación*” del año de 1995 realizado por Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda Bernal. Mas recientemente se encuentran trabajos como “*Pensar la formación de maestros hoy Una propuesta desde la experiencia pedagógica*” del año 2015 realizado por María Cristina Martínez Pineda, Gloria Calvo, Alberto Martínez Boom, et al. Y algunos que cuestionan el despojo de la enseñanza y la pedagogía en la escuela como es el caso de, “*Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*” de Carlos Ernesto Noguera–Ramírez en el año 2012 o de Felicita Acosta con “*Educación, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)*”.

Cabe recalcar que muchos de estos trabajos confrontan políticas internacionales y nacionales y reformas, desde una posición crítica y propositiva, alrededor de la preocupación por el lugar del maestro en el sistema educativo y la desvalorización de la profesión docente.

La cultura escolar y las consideraciones sobre el aprendizaje.

En concordancia con el interés de este trabajo, se desarrolló una búsqueda que tenía como tópicos centrales la cultura escolar y el Aprendizaje, de estos se encontró alrededor de diez trabajos, con gran variabilidad de ramificaciones, ya que al tratarse de estudios alrededor de la cultura escolar responde a particularidades del contexto.

La mayoría de estos estudios están ubicados en España, lo que responde a la larga tradición de, estudio y la historia de la escuela en dicho país. Algunos de estos trabajos son, “*Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza*” realizado por José M. Esteve, Julio Vera, José Terrón, Soledad Franco y Amparo Civila, “*cultura escolar y cambio curricular*” de 1998 realizado por Antoni Bolívar y “*La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas*” del año 2015 por Amador Guarro Pallás. Estos tienen especial interés por las relaciones que se tejen entre la cultura escolar, los dictámenes exteriores de las políticas educativas referentes a estructuras y enfoques curriculares, y los contextos de los estudiantes; también resalta el interés por el patrimonio escolar una categoría con gran relevancia en el país en el campo de la didáctica.

En el caso colombiano se encuentran tan solo dos fuentes que son explícitas sobre tal temática, estos son estudios de caso ubicados en instituciones escolares del país, “*Tensiones entre la gestión escolar y la cultura escolar: un estudio de caso basado en la Escuela Normal Superior de Amaga*” de 2016 realizado por Edgar Ocampo Ruiz, y “*Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinar*” realizado por Marta Cecilia Herrera en el año de 2003.

Las ciudades educadoras o ciudades para la educación.

Finalmente, con el propósito de contextualizar el problema se buscaron estudios que dieran visos sobre la condición local de “Ciudad del Aprendizaje” o la perspectiva de la ciudad en materia de educación. De esta forma se encontraron trabajos que analizaban las reformas educativas de Medellín, en los cuales, aunque no aparece explícitamente el término de la OCDE si se visualiza la transformación educativa en aras de poner en función la escuela en pro del desarrollo y el progreso de la ciudad y la región.

Algunos de estos trabajos son, *“Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018”* del 2016 realizado por Carlos Arturo Figueredo Ramírez, Jorge Eliecer González Santana y Hector julio Cortázar Lemos. *“Capital social, desarrollo y políticas públicas en Medellín, 2004-2007”* del 2008 por Germán Darío Valencia Agudelo, Mary Luz Aguirre Pulgarín y Jorge Hernán Flórez Acosta. Y *“¿qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín”* del 2002 desarrollado por Jaime A. Saldarriaga V y Javier I. Toro V.

Y específicamente sobre la problematización alrededor de la incursión del Aprendizaje en las instituciones educativas se encontró con gran riqueza en términos de referentes conceptuales, metodológicos y puntos de problematización los trabajos de Bernardo Barragán Castrillón en el año de 2017 *“La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje”* Y *“Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018”* de Carlos Arturo Figueredo Ramírez, Jorge Eliecer González Santana, Héctor julio Cortázar Lemos en el año de 2016.

CATEGORIAS					
1. La preocupación de las políticas públicas por el aprendizaje y las transformaciones curriculares (el enfoque en el aprendizaje como solución) 2. El lugar del maestro su formación y su papel (o posición) frente al aprendizaje (despojo de la enseñanza) 3. La cultura escolar y las consideraciones sobre el aprendizaje 4. Las ciudades educadoras o ciudades para la educación					
DOCUMENTOS REVISADOS					
No.	TITULO	AUTOR	CATEGORIA	AÑO	PROCEDENCIA
1	La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay	Luis Ortiz (Compilador), Dominique Demelenne, Juan José Díaz, Rodolfo Elias, Luz Gimenez, Kevin Goetz, Alina	1	2014	Paraguay

		Machado, Patricia Misiego, Lila Molinier, Luis Ortiz, Ivone Perazzo			
2	Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales	Francesc Pedró	1	2014	España
3	La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas	Alberto Martínez Boom	1	2014	Colombia
4	Políticas de escolarización en tiempos de multitud	Alberto Martínez Boom Jhon Henry Orozco Tabares	1	2010	Colombia
5	La educación en América Latina: un horizonte complejo	Alberto Martínez Boom	1	2009	Colombia
6	Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación	Alberto Martínez Boom Y Maria del Pilar Unda Bernal	2	1995	Colombia
7	Pensar la formación de maestros hoy Una propuesta desde la experiencia pedagógica	María Cristina Martínez Pineda, Gloria Calvo, Alberto Martínez Boom, Carolina Soler Martín Y Maximiliano Prada Dussan	2	2015	Colombia
8	"Maestro, función docente y escolarización en Colombia"		2	2016	Colombia
9	La enseñanza como posibilidad del pensamiento	Alberto Martínez	1	2003	Colombia
10	Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia	Alberto Martínez, Carlos E. Noguera, y, Jorge Orlando: Castro	1	1994	Colombia
11	Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2	2012	Colombia
12	La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano	Julián Raúl Flórez López	2	2016	Colombia
13	Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y Desafíos. (10 Educación y Ciudad No. 34 Enero - Junio de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 23576286)	Claudia Lucía Sáenz Blanco, Juliana Gutiérrez Solano, Edwin Ferley Ortiz Morales, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Marco Raúl Mejía	1	2018	Colombia
14	"Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas	Carlos Miñaña Blasco	1	2008	Colombia
15	Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 - 2018	Carlos Arturo Figueredo Ramírez, Jorge Eliecer González Santana, Héctor julio Cortázar Lemos	4	2016	Colombia

16	Modernización, sociedad de control, subjetividad y ciudad educadora en Bogotá	Alberto Martínez	1	2005	Colombia
17	Capital social, desarrollo y políticas públicas en Medellín, 2004-2007	Germán Darío Valencia Agudelo, Mary Luz Aguirre Pulgarín Y Jorge Hernán Flórez Acosta	4	2008	Colombia
18	¿QUÉ REFORMÓ LA REFORMA EDUCATIVA? Un estudio para Medellín	Jaime A. Saldarriaga V., Javier I. Toro V.	4	2002	Colombia
19	La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje	Bernardo Barragán Castrillón	4	2017	Colombia
20	Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 - 2018	Carlos Arturo Figueredo Ramírez, Jorge Eliecer González Santana, Hector julio Cortázar Lemos	4	2016	Colombia
21	"Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas	Carlos Miñana Blasco	1	2008	Colombia
22	educación y cultura política: Una mirada multidisciplinar	Marta Cecilia Herrera	3	2003	Colombia
23	Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?	Alejandro Álvarez Gallego	2	2001	Colombia
24	Pedagogía Social: integración del binomio estado docente y sociedad educadora	José G. Viloría Asención,	1	2017	Colombia
25	La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX	Carlos Ernesto Noguera R., Alejandro Álvarez Gallego, Jorge Orlando Castro Villarraga	4	2000	Colombia
26	Tensiones entre la gestión escolar y la cultura escolar: un estudio de caso basado en la Escuela Normal Superior de Amagá	<u>Edgar</u> Ocampo Ruiz	3	2016	Colombia
27	Enseñanza y cultura escolar	Pérez Luna, Enrique	3	2011	Venezuela
28	Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad.		1	2004	Barcelona
29	la cultura escolar y el oficio de maestro	Bienvenido Martín Fraile	2	2015	España

30	Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza	José M. Esteve. Julio Vera. José Terrón. Soledad Franco. Amparo Civila.	3		España
31	Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas	Bernardo Barragán Castrillón	1	2015	Colombia
32	Educación, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)	Felicitas Acosta	2	2012	X
33	Escolarizar, enseñar, aprender	Bernardo Barragán Castrillón, Arley Fabio Ossa Montoya, Rosa María Bolívar Osorio	1	2019	Colombia
34	Las políticas públicas educativas en América Latina y su relación con la valorización de la profesión docente: una mirada ética desde Venezuela	María Antonia de La Parte Pérez, Marta de Sousa, Rosa Rao, Patricia Quiroga	2	2016	Venezuela
35	Las políticas educativas de América Latina y el Caribe	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO)	1	2013	
36	La cultura escolar en la sociedad neoliberal	Angel I. Pérez Gómez	3	1998	España
37	Cultura escolar y cambio curricular	Antoni Bolívar	3	1996	España
38	La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar	Jurjo Torres Santomé	3	2010	España
39	La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas	Amador Guarro Pallás	3	2005	España
40	Educación y ciudad: política pública en la transición pedagógica	Alejandro Álvarez	1	2010	Colombia
41	Del saber pedagógico a los saberes escolares	Alejandro Álvarez Gallego	1		Colombia
42	Cultura escolar y reformas educativas en España: algo más de medio siglo y perspectiva de futuro	José L. González-Geraldo	3	2017	España
43	Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación	Juana M. Sancho Gil, José Miguel Correa Gorospe	1	2009	España

44	Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. Un balance a propósito de la emergente importancia del patrimonio escolar	Ramon López Martín	3	2013	España
----	--	--------------------	---	------	--------

Tabla 1. Registro de antecedentes. Elaboración personal.

Marco conceptual.

Aprendizaje.

Problematizar alrededor del discurso del Aprendizaje requiere, en primera instancia, hacer una aclaración con referencia al lugar desde el cual este concepto es definido; su ubicación en el presente trabajo es diferente a la que comúnmente se le asigna, donde es vinculado comúnmente con teorías psicológicas, relacionándolo con “la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes”. (Sarmiento, 2007, p. 3)

Aprendizaje desde la psicología cognitiva.

Entre estas teorías resalta la definición del Aprendizaje desde la psicología cognitiva (cercana a la neurociencia y las ciencias de la información), según Sebastián Urquijo (x) esta disciplina que se ocupa del estudio de la mente humana y la forma como adquiere, procesa y estructura el conocimiento, concibe al aprendizaje cómo un proceso al cual se encuentra supeditado la información, resumiéndose esto en la fórmula “input – codificación - procesamiento – almacenamiento – decodificación – output”; desde esta perspectiva el aprendizaje es entonces,

(...) un medio usado por las personas para modificarse. Internamente, a través de cambios en las estructuras mentales. Conocimientos, reglas, principios, formas de pensar, actitudes. Externamente, a través de cambios en el comportamiento. Se trata de un proceso de modificación y combinación de estructuras cognitivas y la información obtiene el estatus de materia prima de la que es hecha el aprendizaje. (s.f.)

Para Dale H. Schunk⁹ (2012) claramente no existe una única definición del aprendizaje, y considera que entre teorías, profesionales e investigadores siempre habrá concepciones diferentes,

⁹ Dale H. Schunk es psicólogo educativo, ex decano y profesor actual de la Facultad de Educación de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro. Ha investigado los efectos de las variables sociales y de instrucción en la cognición, el aprendizaje, la autorregulación y la motivación.

para él una definición que reúne los puntos en común desde el un enfoque cognoscitivo, los profesionales en ese campo y los profesionales en educación es, “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.” (p.17).

Schunk (2012) recalca que el aprendizaje comprende tres criterios principales para configurarse como tal:

el aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse. La gente aprende cuando adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente. (...) **el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo.** Esto excluye los cambios temporales en la conducta (por ejemplo, el habla mal articulada) provocados por factores como las drogas, el alcohol y la fatiga. Este tipo de cambios son temporales porque se revierten al eliminar el factor que los causa. Sin embargo, existe la probabilidad de que el aprendizaje no sea permanente debido al olvido. (...) **el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia** (la que se adquiere, por ejemplo, practicando y observando a los demás), lo cual excluye los cambios en la conducta determinados principalmente por la herencia, como los cambios que presentan los niños en el proceso de maduración. (p.18)

La incursión del Aprendizaje en el carácter científico se da a través de psicología, aunque es difícil determinar el surgimiento de esta última, “la investigación psicológica sistemática empezó a aparecer a finales del siglo XIX. Los personajes que influyeron en forma significativa en la teoría del aprendizaje fueron Wundt y Ebbinghaus.” (Schunk, 2012, p.21)

La corriente psicológica más fuerte que inicialmente abordó el proceso de aprendizaje fue el conductismo, derivado de estudios con animales e incentivos, se planteaba que “la repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos.” (Ortiz, 2013, p.9) Esta forma de aprender está constituida por la fórmula estímulo-respuesta a la cual luego se le incluyó el reforzamiento positivo con un incentivo y después el negativo como forma de castigo tiene como autores a Iván Pavlov (1849-1936), John b. Watson (1878-1958) y B.F. Skinner (1904-1990).

Posteriormente, a principios del siglo XX, específicamente en la década de los 20s se desarrollan las teorías constructivistas en cabeza de Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vygotsky (1896-1934), esta perspectiva toma nuevos conceptos como lo son psicogenética, las etapas de desarrollo y en especial la influencia de un contexto histórico, social y cultural en el que se encuentra en sujeto y cómo este incide en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los humanos; “esta corriente plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio” (Ortiz, 2013, p.14)

Después de la segunda guerra mundial, el cambio paradigmático en las ciencias y la especial transformación en el campo de las ciencias y disciplinas humanas y sociales, la psicología no fue la diferencia y los estudios sobre el aprendizaje tomaron un nuevo rumbo dentro de lo que se denominó psicología cognitiva contemporánea o teorías cognoscitivas; múltiples autores entre ellos Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg, R. Glaser, “enfatan la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, de la estructura del conocimiento, de los mecanismos que explican éste, así como, en el estudio experimental de los mismos, no solo en condiciones de laboratorio, sino también, en condiciones naturales del aula.” (Ortiz, 2012, p. 17). Desde esta perspectiva la experimentación, la reflexión y la retroalimentación son vitales para el desarrollo del aprendizaje efectivo.

En un enfoque psicopedagógico o de las teorías psicológicas que más han sido apropiadas por la pedagogía y la educación resalta el Aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, con una creciente popularidad propone en contravía al aprendizaje repetitivo y memorístico, la importancia de los conocimientos previos en la adquisición o configuración de nuevos conocimientos; proponiendo la importancia de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza que están ligados directamente con el aprendizaje,

Estima que, aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que

supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos. (Ortiz, 2012, p. 19)

Finalmente se encuentran las corrientes humanistas en cabeza de Carl Rogers, Hamachek, A. Maslow, la cual hace un especial énfasis en la relación de enseñante y estudiante que tiene como base el respeto, la cual permite un ambiente que fomenta y facilita no solo el aprendizaje sino la formación personal del sujeto.

El aprendizaje desde una mirada epistemológica.

La pregunta por cómo el hombre aprende, adquiere conocimientos y se transforma alrededor de ellos, es una pregunta de larga data que es rastreable incluso antes de la constitución de las ciencias o el método científico; desde la Antigua Grecia y rastreable en filósofos que buscaban la fuente del conocimiento y como adquirirlos, se puede ejemplificar la intención de comprender la complejidad del aprendizaje, ejemplificado en Platón (427-347 a. c.) con su obra *Menón*:

Entiendo, Menón lo que dices... Arguyes que el hombre no puede inquirir acerca de lo que sabe, más tampoco de lo que ignora, porque si sabe, no tiene razón de inquirir lo que ya sabe; y si no, no puede hacerlo, puesto que no conoce la propia materia sobre la que ha de investigar (1965, p. 16).

En este sentido, Yolanda Heredia Escorza y Ana Lorena Sánchez Aradillas (2013) esgrimen tres vertientes epistemológicas en las que subyacen las teorías del aprendizaje. Estas son el *objetivismo*, la realidad se asume como externa y separada del sujeto que conoce; el *interpretivismo*, la realidad se asume como construida por el sujeto que conoce Y *el pragmatismo*, la realidad existe, pero no puede ser conocida directamente.

Por otro lado, Schunk (2012) propone que para comprender el concepto de aprendizaje es debido abordarlo desde la perspectiva filosófica y epistemológica del origen del conocimiento y su

relación con el entorno, estas son dos, *el racionalismo*¹⁰, “que se refiere a la idea de que el conocimiento se deriva de la razón, sin la participación de los sentidos.” Y *el empirismo*¹¹ el cual “sostiene la idea de que la única fuente del conocimiento es la experiencia.” (Algunos autores incluyen en este grupo el nativismo como es el caso de Heredia Escorza y Sánchez Aradillas), vertientes de las cuales se pueden divisar con facilidad su influencia en las teorías actuales del aprendizaje.

Aprendizaje en las sociedades de la información y el conocimiento.

Para este proyecto investigativo, el Aprendizaje como discurso se le ubica en la configuración y aparición histórica de los paradigmas que se proponen desde la Sociedad de la información, la Sociedad del conocimiento y finalmente la Sociedad del Aprendizaje, las cuales están estrechamente relacionadas a formas de producción económica y de relación social.

La Sociedad de la Información empieza a ser un término empleado entre la década de los 60s y 70s del siglo pasado, pero toma fuerza como perspectiva paradigmática en la última década de este mismo siglo, esta expresión es,

acuñada por el sociólogo Manuel Castells (2000), el cual se caracteriza por un cambio de paradigma en las estructuras industriales y en las relaciones sociales. La expresión “sociedad de la información” designa una forma nueva de organización de la economía y la sociedad. Los esfuerzos por convertir la información en conocimiento es una característica que la identifica. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento. Ortiz (1995), señala

¹⁰ el racionalismo es la doctrina que establece que el conocimiento surge gracias a la mente. Aunque existe un mundo externo a partir del cual la gente adquiere información sensorial, las ideas se originan del funcionamiento de la mente. Descartes y Kant creían que la razón actúa a partir de la información adquirida en el mundo; Platón pensaba que el conocimiento puede ser absoluto y que se adquiere mediante la razón pura.

¹¹ el empirismo sostiene que la única fuente de conocimiento es la experiencia. Desde Aristóteles, los empiristas han afirmado que el mundo externo es la base de las impresiones de las personas. La mayoría de los autores acepta la noción de que los objetos o las ideas se asocian para formar estímulos complejos o patrones mentales. Locke, Berkeley, Hume y Mill son algunos de los filósofos más conocidos que adoptaron perspectivas empíricas. (Schunk 2012, p.21

que otra dimensión de la sociedad de la información es la velocidad con que la información se genera, se transmite y se procesa. (Alfonso, 2016, p. 236)

Como una perspectiva fuertemente socioeconómica la información es considerada un recurso y un “motor” de desarrollo productivo, es así como Moore (1997) establece que las propiedades de esta sociedad pueden resumirse en:

La información se utiliza como recurso económico lo cual permite aumentar la eficacia de las empresas, su competitividad, su capacidad de innovación, y la mejora de la calidad de productos y servicios. • Mayor uso de la información entre el público que actúa como consumidor o como ciudadano. • Se desarrolla un importante sector de la información que crece más de prisa que el conjunto de la economía, para responder a la demanda de medios y servicios de información. (Alfonso, 2016, p. 236)

La sociedad de la información está en una búsqueda constante por la innovación, la creación de nuevas tecnologías, la inmediatez, es una sociedad que se configura y funciona como una red; esto no sólo atañe a las formas de interrelacionarse y a las formas de producción únicamente, esta empieza advertir transformaciones en aspectos culturales a nivel global, y de allí empieza una necesidad de establecer procesos más rápidos de producción de esta información, la necesidad de convertir esta información en saber, y este saber en conocimiento.

Paradela (2001) cuando se refiere a la sociedad global de la información como lo que identifica a la sociedad de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, destaca el uso de las computadoras a diferencia de la sociedad del siglo XIX que se basó en el vapor y la del siglo XX que se apoyó en el petróleo y la energía. Friss de Kereki (2003) señala al respecto: es una sociedad interconectada, global y del conocimiento y “es precisamente el desarrollo de los soportes que almacena y distribuye el conocimiento el que ha multiplicado su crecimiento y hace necesario el desarrollo de procedimientos para gestionarlo con el fin de que el progreso siga pudiendo ser sostenido”. (Alfonso, 2016, p. 236)

Para principios del siglo XXI la necesidad de convertir los datos en información, se transformó en la necesidad de que esta información se convierta en conocimiento, “Drucker y Bell (1957,1969) en sus estudios examinaron cambios en la sociedad industrial y en la postindustrial; el

primero pronosticó la emergencia de una etapa social de trabajadores de conocimiento y la tendencia hacia una sociedad del conocimiento.” (Alfonso, 2016, p. 238)

El surgimiento de la Sociedad del conocimiento también se ha relacionado fuertemente con la fuerza y el auge que toman las Ciencias Humanas y Sociales en determinados momentos históricos, donde el conocimiento se vislumbra como motor para la superación social y problemáticas históricamente concebidas.

Al respecto, Heidenreich (2003) refiere cuatro referencias al término: 1. La sociedad de conocimiento indica la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en el proceso económico; lo cual es similar al término sociedad de la información. 2. Resalta las formas de producir conocimiento. 3. Resalta la importancia de los educativos y formativos, tanto de la formación inicial como a lo largo de la vida. 4. Destaca la creciente importancia de los servicios intensivos en comunicación y comunicación (trabajos de conocimiento). (Alfonso, 2016, p. 238)

Para esta Sociedad del conocimiento,

La educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social” (Unión Europea, 1995). Es una sociedad del aprendizaje que incluye dentro de sus características los lugares donde se aprende, los tiempos en los que se aprende y los sistemas que influyen en los procesos de aprendizaje. (Alfonso, 2016, p. 240)

Dentro de esta Sociedad de conocimiento, para que un sujeto sea competente para los requerimientos, necesidades y ritmos de su tiempo, debe “aprender a aprender”; este aprendizaje ya no está supeditado a un sólo espacio (la escuela) o una edad (la niñez o la juventud); la rapidez con que se entretajan las relaciones, las fluctuaciones de la información constantemente, transformaciones que determina el mercado y a su vez los aspectos sociales y culturales de la sociedad, requieren de un ciudadano con unos conocimientos procedimentales que le permitan actuar y ser en un contexto de constante cambio, necesita aprender de saberes utilizables y productivos.

La sociedad del siglo XXI representa un contexto intelectual, cultural y social completamente distinto. El desarrollo de procesos formativos está enfocado en que

cualquier sujeto aprenda a aprender, que adquiera las habilidades para el autoaprendizaje permanente, que sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, analizar, elaborar, difundir), que se cualifique laboralmente para el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento, y la cultura que entorno a ellas se produce (creación de comunidades virtuales de aprendizaje, educación virtual). (Alfonso, 2016, p. 240)

El aprendizaje desde una apuesta pedagógica.

Las anteriores concepciones del Aprendizaje discuten y distan de la visión pedagógica de la educación que ve como un proceso inseparable la enseñanza y el aprendizaje, se aparta de los propósitos formativos, de la escuela como espacio, se independiza de la necesidad de un maestro y lo que este puede brindar.

El aprendizaje es “entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos” (Martínez, 2004)

La escuela, donde el aprendizaje se circunscribe a un espacio y un tiempo, ya no es necesaria en la era digital de los entornos de aprendizajes virtuales. Leemos que se acerca una revolución impulsada principalmente por las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas tecnologías hacen posible que el aprendizaje se centre directamente en el aprendiz individual. Así el aprendizaje se adapta perfectamente a las cambiantes necesidades individuales, dicen sus defensores. El proceso de aprendizaje puede acontecer en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto significa que la sala de clase, considerada como una tecnología de la comunicación que produce pasividad, aburrimiento y constantes fracasos, se torna obsoleta (Simons, M & Masschelein, 2014, p.24)

El aprendizaje como un proceso que puede y debe ser autoproducido en cualquier momento de la vida y en cualquier lugar no sólo se desliga de la escuela “como un ecosistema social y humano”, es decir, como un conjunto de seres que se dotan de una determinada organización de vida” (López, 2001, p.17)

Y en su lucha para sugerir la innecesaria existencia de la enseñanza, de sus propósitos educativos y sus aportes desde la pedagogía,

La narrativa educativa se transforma radicalmente en razón de un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. (Martínez, 2004, p.26)

El docente como sujeto enseñante busca ser capacitado con dos objetivos, transmitir efectivamente la información necesitada por los estudiantes, sin cambios sustanciales durante el proceso, y la instrucción de contenidos y competencias efectivos para que el estudiante pueda aprender a aprender. “la práctica docente cotidiana vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje en su relación con la escuela considerada como la primera esfera de determinación de esta práctica. La escuela hace la mediación entre la práctica que ocurre en el aula y el sistema social”. (Salgueiro, 1998, p.27)

Estos contenidos y competencias tienen un carácter de “utilizabilidad” en los procesos productivos que auguran el progreso efectivo no sólo del sujeto que aprende como aprender sino de la sociedad de la cual hace parte, y se establece que este progreso económico provoca a su vez el bienestar social, cultural y la superación de las problemáticas humanas a nivel global.

Estas competencias, que buscan ser alcanzadas mediante este discurso del Aprendizaje son calificables, medibles y otorgan el estatus de calidad a la educación cuando son eficientemente adquiridas e implementados. Por tanto, requieren de la constante vigilancia y comparación a partir de evaluaciones que precisan el nivel en el que se encuentran los estudiantes y a su vez las posibilidades de progreso de las sociedades o las necesidades de transformaciones educativas que requieren los sistemas educativos en los que están inmersos.

En este sentido, “La educación se convierte, así, en una forma de entrenamiento y de aprendizaje específicos, y de aprender a aprender, y no en una cuestión de formación” (Simons, M & Masschelein, 2014, p.83) es servicio que tiene que otorgarse de forma competente y es el motor del desarrollo y el progreso.

Políticas públicas.

En un primer acercamiento desde Raúl Velásquez Gavilanes (2009), podríamos definir a las políticas públicas como,

un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (p.156)

Políticas públicas educativas.

Pero dentro de la visión de la educación y del aprendizaje con acepción utilitarista, estas se convierten en un instrumento que busca fomentar e impulsar en las instituciones educativas y demás agentes relacionados con los procesos formativos intervenciones del Estado

(sobre) un determinado tema sobre el cual hay una idea de que las cosas no marchan como sería deseable. Aunque esta noción se aproxima al hecho de entender por qué el Estado interviene, es todavía inespecífica para entender cuando la situación se constituye en un foco de acción. Muchas cosas no andan como sería deseable y no todas ellas son objeto de intervención estatal. (Olavarría, 2007, p.10)

Para corregir entonces, estas cuestiones que no “marchan” como deberían de hacerlo se desarrollan directrices las cuales superan el carácter material de la repartición o atribución de bienes y recursos a las instituciones y sujetos del Estado. (Edith F. Kauffer Michel. p.2) Y se ubican como proyectos que buscan implantar acciones y formas de proceder que responden en muchas ocasiones más a intereses del mercado o económicos en general, dentro del marco de lo que se considera como efectivo y eficaz, más allá de los requerimientos y las necesidades educativas o de formación.

Logrando superar e intervenir no solo en las decisiones administrativas de las instituciones educativas o financieras, sino tratando de reconfigurar otras prácticas y dinámicas dentro de las

escuelas e incluso en las mismas aulas, determinando que es lo que se debe enseñar, de qué forma y para que, asignando no solo contenidos, sino también la relevancia y el papel de que tendrá cada sujeto en las instituciones educativas.

En ese sentido, plantea Thomas S. Popkewitz (1994) “las políticas en el marco de lo educativo, (requieren ser) pensarlas e intentar mirar cómo ocurre la relación entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y métodos de la razón misma; esto es, en un acto de gubernamentalizado producido sobre el maestro (p. 52). Sobre el estudiante, sobre los saberes y los propósitos de este.

Cultura escolar.

A pesar de estas imposiciones la escuela y la educación perviven, y se erigen aún ante las exigencias y demás posibilidades de la contemporaneidad, en así como la cultura escolar significaría la comprensión de ese agente diferenciador y que le otorga en parte su razón de existir más allá de los intentos por cambiarla y sustituirla; es así como la cultura es el tercer concepto que guía esta propuesta investigativa. Desde “La escuela por dentro” para Ramón López Martín (2001):

La cultura escolar, entendida de este modo, se objetiva a través de una serie de símbolos, estructuras, normas, pautas, tonos, estilos, modos, códigos, costumbres, tradiciones, formas de actuar, maneras de pensar y de todos aquellos elementos que intervienen en la realidad cotidiana de nuestras escuelas (p. 21)

Desde otra perspectiva Dominique Julia (2001) expone:

Se podría describir aquí la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) (p.131)

Finalmente, Chervel citado en “la historia de las disciplinas escolares” de Antonio Viñao (2006), establece con respecto a la naturaleza única de la cultura escolar, que se diferencia de otras culturas y se aleja de la reproducción ya que hace referencia

no a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela. (p.254)

La cultura escolar es una forma de comprender aquello que pasa dentro de la escuela, da cuenta de una cultura propia que se genera al interior de esta (Rockwell, 1995), esta diferencia a la escuela y la pone en una condición particular que la aparta de otro tipo de instituciones, lugares y prácticas que desarrollen una práctica educativa.

Ésta sólo surge, se reproduce y existe dentro de la escuela a partir del “sistema de relaciones establecido entre el medio y los diversos actores del ecosistema, es lo que debemos entender por "cultura escolar". (López, 2001, p.17)

La cultura escolar está constituida por rituales, prácticas y discursos, esta se “sedimenta- a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones escolares, y que pueden explicar numerosos aspectos del funcionamiento de la vida diaria de nuestros centros docentes. “Está repleta de estructuras, modos, formas, signos y símbolos que configuran actualmente uno de los objetos de investigación de mayor relevancia dentro de la historiografía educativa. (López, 2001, p. 21)

Como sistema complejo tanto la cultura como el ecosistema escolar está compuesto por elementos Personales: que comprenden los maestros, alumnos, familias y profesionales de la administración educativa; elementos materiales; que son los locales, mobiliarios, espacios, entre otros; y finalmente los elementos funcionales: que comprende los métodos, contenidos, niveles, estrategias y discursos.

En este sentido, la cultura escolar es construida y a su vez es producto de un enlace entre la teoría, la legalidad y la práctica, que también constituye según Ramón López (2001) un campo de batalla, "un espacio de conflicto" conformado de elementos y experiencias diversas"; es este un "espacio de experimentación", una realidad que se va construyendo en la interacción dinámica de

una serie de variables: contenidos, condiciones políticas, administrativas, científicas e institucionales y prácticas pedagógicas ” (p.21)

Metodología

Enfoque.

El presente informe de investigación se enmarca en el paradigma interpretativo¹², “Denominado también cualitativo, naturalista o humanista, engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.” (Albert, 2007, p. 25)

Para esta investigación que se ubica en el campo de las Ciencias Sociales, este paradigma permite contemplar las dinámicas y relaciones humanas, lo que involucra dos condiciones especiales que son: El objeto de estudio, dentro de esta las personas o los humanos, son objeto y sujeto de estudio al tiempo ; por otro lado, se contempla el carácter cambiante y con matices de esta condición, no sólo del sujeto sino de las relaciones, dinámicas y procesos que requieren ser estudiados, y es que al estar delimitado no sólo por su existencia como tal (como ocurre con elementos naturales o de las ciencias exactas) este se ubica en un espacio y tiempo específicos lo cual genera efectos, e influencia directamente la forma en que se desarrollan los fenómenos.

Esta condición especial de la investigación en Ciencias Sociales, a pesar de su carácter interpretativo que podría dar pie a suposiciones de falta de rigurosidad, prejuicios, entre otros, realmente “representa un medio esencial hacia el conocimiento objetivo y que permite estudiar la acción humana con mayor profundidad de lo que un científico naturalista podría jamás penetrar en la naturaleza del mundo inanimado” (Asela, 2002, p.3). Esto gracias a su forma de proceder metodológicamente, pues que dentro de este paradigma “la metodología es inductiva; las categorías empleadas surgen de los informantes más que ser identificadas antes de la investigación, lo que

¹² Este paradigma según Albert (2007) se podría resumir en: a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos; por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos de las ciencias naturales. Su interés por la intencionalidad de las actuaciones más que por la causalidad será la nota más peculiar de este paradigma. e) Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. (p.26)

ofrece un contexto referencial más variado que lleva patrones o teorías que ayudan a explicar un fenómeno”. (Asela, 2002, p.5).

Uno de estos contextos donde es completamente viable y apropiada la investigación cualitativa, según Asela (2002) “es el ámbito educativo, donde la investigación se ubica en este correr perenne del tiempo donde interactúan sujetos con emociones y subjetividades derivadas de su realidad personal, ambiental, y circunstancial. (Asela, 2002, p. 3)

Rodríguez (2005) señala que para la elección del método se debe tener en cuenta el objeto a investigar y el tiempo destinado para la investigación del mismo. Como se ha señalado, el interés de este estudio yace en los discursos del aprendizaje y como estos aparecen en el aula de clase en una institución educativa de carácter público de la ciudad de Medellín.

Tipo o método de investigación.

Por consiguiente, el método seleccionado para responder a dicha cuestión es el estudio de caso; Albert (2007) expone que “consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período corto de tiempo” (p.216).

La importancia de este método en el contexto educativo radica en que permitirá el análisis de los sujetos que intervienen en la práctica escolar y en la acción educativa, lo que posibilitará discutir, relacionar y contrastar las diferentes posturas y recursos que propone esta problematización alrededor del aprendizaje, desde elementos externos como lo son las políticas públicas nacionales e internacionales y la realidad en educativa en un espacio de tiempo a través de la observación de clases y entrevistas de tres docentes.

El estudio de caso puede llevarse a cabo a partir de 3 dimensiones: descriptiva, interpretativa o evaluativa. Para el presente trabajo de grado se ha optado por la dimensión interpretativa, puesto que como señala Rodríguez (2005) “observa el caso con la finalidad de interpretar y teorizar acerca del mismo; y desarrollar categorías conceptuales para ilustrar o defender presupuestos teóricos emergentes; o desafiar teorías convencionales, a partir de un análisis inductivo”.

Hasta lo aquí visto, se afirma que el Estudio de Caso parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis. Para efectos de esta investigación, como caso particular se seleccionan las prácticas pedagógicas de tres maestros de la ciudad de Medellín, de la Institución Educativa La Presentación. Este caso fue objeto de análisis e investigación durante el año 2018.

Diseño metodológico.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el presente trabajo de investigación se trae a colación una serie de instrumentos para su consecución. Es importante recordar que para el estudio de caso el “investigador podrá utilizar diferentes fuentes de información, bases de datos, Internet, entrevistas a investigadores del área, organismos públicos o privados, documentos y estadísticas relacionadas con el fenómeno abordado en la investigación” (Carazo y Cristina, 2006, p.185).

De manera similar, se requiere la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información, tales como: entrevista personal no estructurada, entrevista personal estructurada, encuestas por cuestionarios, observación directa estructurada, observación directa no estructurada, revisión de documentos y de datos estadísticos relacionados con el fenómeno estudiado, entre otros. Pues Shaw (1999:64) indica que “la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador. (Carazo & Cristina, 2006, p.186.)

Desde lo mencionado anteriormente en el ámbito de investigación en educación en el cual nos enmarcamos el estudio de caso permite según Álvarez (2012) visibilizar “realidades educativas complejas” que son opacadas por la cotidianidad escolar “para entender procesos internos, descubrir dilemas y contradicciones”, además que sobre la marcha posibilita la reflexión sobre la propia práctica docente.

De acuerdo con los planteamientos de Galeano (2014), existen unas fases o momentos que “permiten determinar la ruta metodológica que orienta el proceso investigativo”, es por ello que se plantea el siguiente esquema teniendo en cuenta las fases expuestas por la autora:

1.Exploración: Durante esta fase se estableció el problema a investigar y el objeto de estudio a partir de un acercamiento a la escuela desde la práctica pedagógica, un ejercicio de observación empleando el instrumento de notas ampliadas propuesto por Araceli de Tezanos, y una exploración documental desde la línea de disciplinas y saberes escolares, lo que dirigió la mirada a la cultura escolar, y el interés por esa “caja negra” como la llaman algunos autores que hace a la escuela tan particular y diferenciada de otras instituciones que también tienen propósitos educativos, y a su vez a sus constantes críticas y exigencias; en esta fase preliminar también se planteó el objetivo general y sus respectivos objetivos específicos que partieron de la pregunta de investigación, además, se establecieron algunas nociones previas y se ubica y limita a el trabajo en un marco referencial y conceptual , al igual que se proponen hipótesis, las cuales sufrieron algunas modificaciones a lo largo del proceso.

2.Focalización: Esta fase tiene como principal propósito la recolección que posibilita “(...) agrupar, clasificar, dar cuenta de la trama de nexos y relaciones, concretar aspectos o dimensiones, definir lo relevante e irrelevante.” (Galeano, 2014, p.29); en primera instancia en esta parte del proceso se estableció cuál sería el paradigma, el método, las técnicas e instrumentos más idóneos para seleccionar y tratar las fuentes que permitirían vislumbrar el lugar de los discursos en torno al aprendizaje desde las políticas educativas, en la institución educativa y en relación con la práctica docente.

3.Profundización: A través de la sistematización de toda la información obtenida desde las diversas fuentes planteadas anteriormente se “pretende reconfigurar el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías” (Galeano, 2014, p.29). En esta fase final se analizará lo recolectado en los instrumentos anteriores pasando por una fase de triangulación desde las matrices de análisis que permitirá tematizar y categorizar para establecer los resultados desde un contraste de las hipótesis planteadas inicialmente y la pregunta problema inicial.

Técnicas e instrumentos.

Para la elección de las técnicas y los instrumentos se tuvo en cuenta lo requerido en el objeto de estudio y en cada objetivo específico lo que facilitará el análisis de la información según cada fuente disponible y elegida antes de pasar a la fase final donde se evaluarán los resultados.

De esta manera, el primer objetivo específico tiene como objeto los discursos entorno al aprendizaje que están presentes en los documentos de política educativa nacional e internacional. En ese sentido se establece como técnica el Análisis documental de dichas políticas educativas a través del instrumento de fichas bibliográficas, de contenido y de análisis que permitan categorizar las diferentes nociones, conceptos, definiciones y relaciones del aprendizaje, para posteriormente sistematizar la información.

El segundo objetivo específico tiene como objeto el lugar que le asignan a los discursos del aprendizaje tres maestros en La Institución Educativa pública La Presentación en la ciudad de Medellín, por ende, se indaga por las posiciones que asumen alrededor de dichos discursos el sujeto de enseñanza, el maestro. La técnica utilizada es la entrevista de tipo no estructurada, esta consiste en un cuestionario compuesto por un número de preguntas alrededor del objeto de de interés, esta permite realizar “preguntas abiertas que permiten al investigador conocer en detalle las actitudes y comportamientos de los sujetos”.(Escudero y Cortez, 2018, p.46)Esta estará compuesta por ocho preguntas que giran sobre el conocimiento y la percepción de los maestros sobre las políticas públicas y el Aprendizaje, y cómo estas influyen en su quehacer profesional.

También se acude como técnica a la observación participante, “utilizada para recabar datos sobre las personas, los procesos, las culturas y comportamientos. Se caracteriza por ser flexible, permitiendo además proveer datos específicos de la vida cotidiana de las personas.” (Escudero y Cortez, 2018, p.78), el instrumento por medio del cual se obtienen dichos datos es el diario de campo, este configura una estructura en donde se plasman los principales acontecimientos y hechos que pueden susceptibles a ser analizados en concordancia con el objeto de estudio facilitando el proceso de interpretación. Los diarios de campo tomados en esta investigación fueron realizados durante la observación de las clases de estos maestros por un semestre, con el propósito de dejar ver cómo aparecen los discursos del aprendizaje desde su aparición en las políticas educativas nacionales hasta cómo se reconfiguran, se transforman o se transmiten en el aula de clase.

Finalmente, en el objetivo tres se procede a determinar hasta qué punto logran ingresar estos discursos del aprendizaje que surgen de las políticas públicas internacionales y nacionales en la configuración de la cultura escolar de la institución, para este se aboga por la interpretación de lo encontrado en los dos objetivos anteriores.

Las técnicas e instrumentos a continuación desarrollados consisten en:

- 1. Caracterización de los documentos abordados:** Este es un listado donde se enuncian todos los documentos que se abordaron en el proceso investigativo en la fase de resultado, donde se distinguen el título, año, autor y tipo de documento.

NOMBRE DEL TEXTO	AÑO	AUTORES
Política Educativa Nacional		
Ley general de educación. 115/94	1994	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Estándares Básicos de competencia	2006	
Lineamientos curriculares	2002	
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	2016	
Plan Decenal de Educación 1996 - 2006	1996	
Plan Decenal de Educación 2006-2016	2006	
Plan Decenal de Educación 2016-2016	2016	
Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006	2002	
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014	2010	
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	2014	
Plan Nacional de Desarrollo 2018-2002	2018	
Política Educativa Local		
PEM. Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027	2015	Secretaría de Educación Ciudad de Medellín
Medellín Ciudad del Aprendizaje	2019	
Documentos Institucionales		
Plan Educativo Institucional (P.E.I)	2010	Institución Educativa
Sistema Institucional de la Evaluación de los Estudiantes (S.I.I.E)	2019	
Guías (Grados sexto y séptimo)	2019	

Evaluaciones programadas (Grados sexto y séptimo)	2019	
Política Educativa Internacional		
Revisión de políticas nacionales de educación, La educación en Colombia. (Education in Colombia)	2016	OCDE
Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World (Enseñar para la competencia global en un mundo que cambia rápidamente)	2018	
Preparing our youth for an inclusive and sustainable world, the OECD Pisa global competence framework (Preparando nuestra juventud para un inclusivo y mundo sostenible, marco de referencia de la competencia global de la Pisa de la OCDE)	2018	
Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Su Informe, titulado <i>Aprender a ser: la educación del futuro</i> se publicó 1972)	1970	UNESCO
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia). Declaración Mundial sobre Educación para todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje	1990	
OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. “Una nueva etapa de desarrollo educativo: Declaración de Quito”. En <i>Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> . N° 24. Santiago de Chile: UNESCO – OREALC	1991	
Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI sesiona. Su Informe, titulado <i>La educación encierra un tesoro</i> , se publicó en 1996	1993	
UNESCO-IDRC. <i>Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción</i> . Santiago de Chile: OREALC	1993	
Delors, Jaques. (1996). <i>La educación encierra un tesoro</i> . Barcelona: Santillana-UNESCO.	1996	
El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal) adopta el Marco de Acción de Dakar	2000	
Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de aquí a 2015	2000	
El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y encarga su coordinación a la UNESCO	2002	
Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012). La Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE, 2005) sirve de marco a la consecución de los objetivos del Decenio	2003	
Informe de la conferencia: Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje; aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos: inclusión, prosperidad y sostenibilidad en las ciudades.	2014	
Adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Nueva York, Estados Unidos)	2015	
Adopción del Marco de Acción Educación 2030 (París, Francia)	2015	
Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO	2015	
Ciudades del aprendizaje y los ODS: una guía de acción	2017	
Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe 25 y 26 de julio de 2018. Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia	2018	
Transformación productiva con equidad: La prioridad del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90's.	1990	CEPAL - UNESCO

Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.	1992	BM
BANCO MUNDIAL. <i>Urban policy</i> . Washington: Banco Mundial. 1992.	1992	
Banco Mundial. <i>Prioridades y estrategias para la educación</i> . Examen del Banco Mundial Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. N.W. Washington, D.C. 20433, EE.UU.	1996	

Tabla 2. Registro de documentos analizados. Elaboración personal.

- 2. Ficha de análisis documental:** En esta ficha se consignan más detalladamente cada una de las partes de los textos anteriormente enlistados, en esta ficha se profundiza en su caracterización, y se aborda un espacio en el cual se abstraen las categorías de análisis alrededor de las categorías de interés, también, se deja un espacio de comentarios en los cuales se consignará particularidades de cada documento.

FICHA No.	
Título	
Fecha de publicación	
Organización	
Naturaleza de la organización	
Naturaleza del documento (Congreso, Guía, Evaluación, etc.)	
Referencia Bibliográfica	
CONCEPTOS Y CONCEPTUALIZACIONES	
Aprendizaje	
Enseñanza	
Educación	
Propósitos de la Educación	
Escuela	
Maestro, docente o profesor	
Estudiante	
Cultura escolar	
COMENTARIOS	

Ficha 1. Instrumento de análisis documental. Elaboración personal.

- 3. Entrevista:** En este instrumento se visualizan las preguntas preestablecidas en torno a los tópicos del problema de investigación que se les realizaron a los maestros. Es un instrumento que permitirá la visualización de algunas manifestaciones de la cultura escolar.

ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA PARA APLICAR A LOS MAESTROS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES
<p>¿Qué es el aprendizaje, cómo lo definiría?</p> <p>¿Diferencia o separa el concepto del aprendizaje de él de enseñanza, de qué forma o cómo?</p> <p>¿Desde su perspectiva qué papel tiene el aprendizaje en el proceso educativo y formativo?</p> <p>¿Diferencia el propósito del aprendizaje de la institución (inscrito en el PEI o en las directrices) con el que usted le otorga en sus clases?</p> <p>¿Conoce algunas políticas públicas o directrices gubernamentales o institucionales que hablen del “Aprendizaje” ?, Si es así ¿Cuáles o cómo aparece?</p> <p>¿Cómo influye o cómo afecta el concepto de “Aprendizaje” en sus estrategias, evaluación y formas de desarrollar sus clases, ¿es importante o no?</p> <p>¿Para usted qué debería ser lo más importante del proceso formativo, que debería aprender un estudiante y que debería enseñar un profesor, a qué elementos, contenidos o habilidades se les debería dar mayor relevancia?</p> <p>¿Considera que existen diferencias dentro de la educación que se imparte en la escuela, a la que se imparte en otros lugares (virtualidad, otras instituciones) , se aprende diferente y en qué medida, y se enseña diferente, cómo en qué medida?</p>

Tabla 3. Estructura entrevista Elaboración personal.

- 4. Ficha de análisis elementos materiales (estrategias, guías y evaluaciones) y elementos personales (de entrevista y diarios de campo):** Esta posibilita organizar la información obtenida en las entrevistas y en los diarios de campo, además de instrumentos que conforman los elementos materiales de la cultura escolar, en las categorías preestablecidas según el objeto de estudio para posteriormente ser sistematizada.

FICHA NO.	
Nombre del Maestro	

Fecha de la realización de la entrevista	
Área	
Asignatura	
Naturaleza del documento (Congreso, Guía, Evaluación, etc.):	
Referencia Bibliográfica	
CATEGORÍAS	
Propósitos de la Educación	
Enseñanza	
Aprendizaje	
Formación	
Conocimiento de políticas publicas	
Estrategias	
Contenidos y competencias	
Evaluación	
CONCLUSIONES Y/O COMENTARIOS	

Ficha 2. Instrumento de análisis documental Elaboración personal.

Sujetos de la investigación.

Los sujetos de investigación se enmarcan en tres maestros, que serán llamados Maestro 1, Maestra 1 y Maestra 2, ellos son profesores de la Institución Educativa La Presentación en el área de Ciencias Sociales. De estos, se analizarán varios elementos como su práctica por medio de diarios de campo, o sus perspectivas desde entrevistas; además en algunos puntos intervienen la forma de relacionarse con las estudiantes

Contexto de la investigación.

La investigación se ubica en la Institución Educativa Institución Educativa la Presentación de Campoamor, esta es de carácter público u oficial y femenino, esta institución tiene la particular de ser un colegio público y católico; estrato tres, se encuentra situada en el Campoamor en la ciudad de Medellín, en ella se desarrolló el ciclo de Practicas Pedagógicas durante el año de 2019 , de tales prácticas se abstrae no solo un interés investigativo a partir de lo observado y experimentado, también se obtienen algunos de los elementos que serán analizados posteriormente como el diario de campo, diario pedagógico, evaluaciones programadas y guías.

Tratamiento ético de la información.

El manejo de la información en este ejercicio se hizo respetando los derechos de propiedad intelectual que reposa sobre cada una de las obras citadas, citas que se realizaron siguiendo los parámetros de las Normas APA. En ningún momento la información se manipuló de manera inescrupulosa, es decir, no hubo recortes o añadiduras impuestas con el fin de cambiar el sentido de las expresiones iniciales. Finalmente, las entrevistas se realizaron tras la firma de un consentimiento informado, en este se aclaraba al entrevistado que sería grabado y que sus palabras, eventualmente, podrían ser retomadas con propósitos únicamente académicos, y la privacidad de su identidad será respetada nombrándolos durante la investigación como Maestro 1, Maestra 1 y Maestra 2.

A Continuación, el documento de consentimiento informado que se empleó para la efectucción de las entrevistas y la implementación del material institucional de la institución educativa.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE
INFORMACIÓN (ENCUESTA, ENTREVISTA, OTROS
MATERIALES)

LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS EN
CIENCIAS SOCIALES.
FACULTAD DE EDUCACIÓN-
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



ESTUDIANTE: Claudia Alexandra Hernández.
CORREOS: calexandra.hernandez@udea.edu.co
CELULARE: 3042441510

ENTREVISTADO(A):

La entrevista que se realizará servirá como insumo para la construcción del trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales dicha producción se realizará en los cursos de *Prácticas Pedagógicas* que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En esta entrevista se busca recolectar desde diversos instrumentos información que posibilite la resolución del objetivo central de investigación el cual es: *Análisis de los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas internacionales, nacionales y locales de la ciudad de Medellín de los últimos diez años, comparándolos con los elementos personales y materiales de la cultura escolar de la Institución Educativa pública de la ciudad, con el propósito de advertir sus tensiones, encuentros y desencuentros.*

La persona entrevistada responderá a una serie de preguntas que se le realizarán respecto a sus prácticas dentro de la institución educativa y sus concepciones frente a diversos elementos alrededor del concepto de Aprendizaje y su derivados; la entrevista será grabada, por ende, si está de acuerdo, debe firmar el presente consentimiento.

Derechos de autor:

Este ejercicio no tomará provecho moral ni patrimonial del material artístico, literario o audiovisual compartido por usted para la realización de esta entrevista. De acuerdo a la normatividad en Colombia relacionada con los Derechos de Autor, la protección que se concede al autor nace desde el mismo momento en que crea la obra, sin que para ello se requiera cumplir con formalidad jurídica alguna, es decir, que el ejercicio y goce del derecho de un autor sobre su obra no está condicionado a que se registre la obra, en otras palabras, con la sola expresión del autor en el campo literario o artístico, la obra se encuentra protegida contra cualquier forma de utilización o explotación.

Aceptación de la participación

Al firmar doy mi consentimiento para participar en esta entrevista. Acepto que he leído y entendido las explicaciones proporcionadas. He tenido respuestas satisfactorias a todas mis preguntas, y voluntariamente acepto participar. Soy consciente que puedo interrumpir mi participación en cualquier momento. Tengo la información de contacto de las maestras en formación y de sus asesores, así como una copia duplicada del documento de consentimiento.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, Yo _____ CONSIENTO participar en la grabación de la entrevista y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

d/ ____ m/ ____ a/ 2020

Gráfico 1: Consentimiento informado. Elaboración personal.

Capítulo 3: Ecos del discurso del Aprendizaje en las políticas públicas educativas

Ecos de los discursos del aprendizaje en las propuestas internacionales presentes en las políticas públicas nacionales

Políticas públicas en el marco de la globalización.

Cuando se habla de las políticas públicas se hace referencia a las acciones gubernamentales que están dirigidas a suplir las necesidades e intereses comunes, y a la resolución de problemáticas de carácter público. Estas tienen como objeto de estudio “las decisiones dirigidas al bienestar”, como lo menciona Figueredo (2016) estas se pueden entender cómo,

(...)las acciones que se generan en el espacio público para dar solución a los problemas sociales que políticamente se han definido como públicos, es decir, las políticas públicas son acciones y decisiones colectivas e intencionales, y por tal motivo, están enmarcadas dentro de la Constitución y las leyes nacionales. (p. 7).

Muchas de estas políticas que buscan la solución de los problemas de carácter social se amparan en el argumento de que conseguir el bienestar social, cultural y tecnológico se desprende, necesariamente, del crecimiento y la prosperidad de la capacidad económica y productiva de las sociedades. Como resultado, los países se inscriben en discursos del desarrollo, y allí el progreso es instalado como un paso necesario para el desenlace efectivo de bienestar, desde el funcionamiento de las esferas sociales y la vida humana que ofrece la globalización, específicamente en su apuesta neoliberal. En este punto, es necesario precisar que la globalización acoge en su seno todo un entramado de relaciones económicas que se podrían acoger en el concepto de neoliberalismo, puesto que tal como la plantea Canan (2017):

El fenómeno de la globalización ha asumido desde el fin del siglo pasado (Siglo XX) importante papel en las relaciones sociales en todo el mundo y en todos los ámbitos. Aunque algunos autores comulguen la idea de que el proceso de expansión de las fronteras mundiales, desde una perspectiva histórica ya viene desde largo tiempo, siglo XVI, con

el advenimiento del mercantilismo, tan sólo a partir del siglo XX es que el término globalización pasó a describir efectivamente al proceso de rápida expansión de la interdependencia económica, política y cultural, especialmente entre las naciones occidentales. (Canan, 2017, p.27).

Los procesos de globalización, de interrelación e interdependencia, la transformación del poder que antes tenía como núcleo al Estado, la reconfiguración de las fronteras, las relaciones culturales alrededor del mercado, las facilidades de transacción de la información, el conocimiento, la conectividad y la tecnología, replantean no solo la cotidianidad de los individuos ante una nueva forma de tejido social, sino también las relaciones entre naciones, las cuales pueden virar desde una desigualdad desfavorable movida por las desventajas, hasta un impulso del desarrollo (de diversa naturaleza) a partir de la cooperatividad. Ahora, ambas relaciones (de desigualdad o de cooperatividad) son susceptibles de un análisis, e incluso de proyección de debates.

Por ejemplo, uno de los debates alrededor de la influencia de los intereses o posibilidades que ofrece el pertenecer a una organización internacional y su relación con los procesos de globalización, puede ser visualizado desde dos posiciones,

(...) por un lado se encuentran aquellos estudios que señalan que la cooperación democrática internacional adquiere más importancia con la globalización pues existe una tendencia creciente a actuar multilateralmente en vez de unilateralmente (...); de otro lado, están aquellos que consideran que la cooperación democrática en un contexto globalizado es difícil de conceptualizar e incluso de sostener dado el déficit democrático que plantea la globalización. (Rodríguez, 2019, p.10).

Como consecuencia de ello, Rodríguez (2019) plantea que las prácticas que se desarrollan en el marco de globalización desde las organizaciones internacionales siempre tendrán un carácter “incipiente, desigual y conflictivo” para el desarrollo de la toma de decisiones por las formas en que se estructura y se distribuye el poder falsamente democrático e ilegítimo, porque no existe un equilibrio, lo que produce “la hegemonía de algún (os) Estado (s) que la constituyen sobre otros. Por otra parte, (...) el sistema internacional, por naturaleza, no es democrático. (p.11)

Los organismos internacionales y la legislación educativa en el marco de las sociedades del aprendizaje.

La educación¹³ como proceso que en la actualidad se considera parte importante del desarrollo de todo ser humano, que lo ayuda a constituirse como un sujeto social y cultural, puede estar movilizada por propósitos de diversa índole según los intereses de quien dirija o lidere tal proceso.

En este sentido no es de desconocer que desde la visión de desarrollo y progreso planteada a mediados del siglo anterior y propagada por la globalización -donde se propone que la superación de la pobreza y la productividad económica permitirán alcanzar un estado de bienestar social y generalizado-, la educación y sus propósitos (propuestos desde los organismos internacionales) también hayan virado en esa dirección, generando “reformas educativas globales, (las cuales, son) aquellas políticas de contenido gerencial cuya pretensión principal es generar un cambio de paradigma en la educación de los Estados del mundo que son formuladas e implementadas por organismos internacionales” (Flórez, 2016,p. 314).

Estas nuevas políticas y transformaciones proponen un cambio paradigmático según Flórez (2016) porque para lo que anteriormente era comprendido como un derecho humano fundamental, se proyecta ahora en “contraposición (desde) la definición inscrita dentro de las reformas educativas globales, en donde la educación, se define como un servicio a cargo del Estado y ahora más que nunca, del sector privado.” (p. 314)

Es así, como muchos de estos paradigmas se alojan en lo que se conoce como la *sociedad del aprendizaje*,¹⁴ donde este último es comprendido como un elemento clave en el desarrollo

¹³ Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano, y para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes. (Ospina, 2008, p.1)

¹⁴ En esta sociedad del aprendizaje, Acuña introduce el término 'trabajador del conocimiento'. Su enfoque es claro a generar una teoría económica de colocar al conocimiento en el centro de la producción de la riqueza. Señala que lo más importante no era la cantidad del conocimiento, sino la productividad. 'Aprender a aprender'. (Alfonso, 2016, p. 242).

económico, social y cultural, y el que debe ser el foco de la educación. Desde esta visión, el aprendizaje no se refiere primordialmente a la adquisición del conocimiento, sino en la adquisición de competencias que pueden ser constantemente actualizadas y que harán del sujeto que las posea alguien productivo, útil y competente, mejorando sus posibilidades laborales, y por ende económicas y sociales.

Esta idea de las sociedades del aprendizaje es descendiente de la corriente originada en Estados Unidos alrededor de los años setenta llamadas la *sociedad del conocimiento o de la información*, la cual asume que,

(...) la economía del saber supone considerar al conocimiento como el centro del proceso de innovación, mejora de la productividad y adaptación al cambio. Refiere que en la sociedad del saber las personas tienen que aprender cómo aprender (Alfonso, 2016, p. 237)

Esta visión del aprendizaje como centro de la educación y con enfoque productivo saca el proceso educativo de los lugares comunes como la escuela, elimina la enseñanza como factor de importancia y a su vez anula al sujeto enseñante, el maestro.

El Aprendizaje en las políticas públicas internacionales.

El proceso de globalización, el surgimiento de las múltiples organizaciones internacionales después de la segunda Guerra Mundial, la mundialización del mercado, la competencia por el desarrollo tecnológico, hicieron que los dificultades y necesidades humanas fueron vislumbradas desde una perspectiva global que busca la superación de estos mismos como una meta y un objetivo mancomunado. “Esta interconexión de las relaciones universaliza también los problemas: el medio ambiente, la salud y la educación han sido y siguen siendo los núcleos de crisis más recurrentes.” (Martínez, 2009, p. 167)

La transformación de las fronteras, los límites y las relaciones entre las naciones, dio surgimiento a propuestas que salen de estas mismas organizaciones internacionales como solución

a las problemáticas identificadas como “comunes”; en la que resalta la denuncia colectiva de la “crisis de los sistemas educativos”¹⁵.

Las soluciones para estas crisis vienen formuladas en políticas públicas, sugerencias y estudios que las organizaciones internacionales desarrollan para proponer alternativas de fondo y dar un final a las preocupaciones.

En el caso de América Latina¹⁶ como región tan diversa y plural, como inestable y convulsa en las esferas política, social y económica, estas soluciones llegan con la promesa del desarrollo, la superación de la pobreza y la desigualdad, además del avance tecnológico de la mano de un cultivo cultural; convirtiéndose en terreno abonado para la implantación de estas nuevas formas de estructurar y ser de los sistemas, sin considerar que en muchas ocasiones se está asumiendo la parte de un tratado desigual, con características serviles y hasta coloniales, e implantando cambios que provienen de organizaciones donde el poder al igual que las mayores inversiones se concentran en potencias con condiciones abismalmente diferentes a cualquier país sur americano.

Al revisar estas políticas educativas provenientes de estos organismos internacionales, se puede vislumbrar los vestigios introducidos en la legislación nacional, en términos del Aprendizaje como discurso se pueden rastrear tres grandes categorías, las cuales son:

La recurrencia en la idea de calidad educativa.

¹⁵ Philip Coombs (1978) en un informe de la UNESCO llamado “*La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas*” que los sistemas educativos se encuentran en una condición de crisis constante y anuncia que la crisis actual tiene un carácter histórico que se basa en la dificultad para adaptarse al cambio y las necesidades del mundo actual, a sus nuevos ritmos, modernización en formas tecnológicas y formas de relacionarse con el medio ambiente y el contexto.

¹⁶ Según Silvan y Aquino (2019) la mayoría de las decisiones frente a las políticas públicas en países de América Latina responden a relaciones financieras con organismos internacionales como lo son el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo; estas reformas desarrolladas en torno a las políticas públicas tienen un modelo empresarial y encierran como enfoque el “capital humano”, viendo a los ciudadanos como clientes, a las instituciones públicas como prestadoras de servicios. “Las políticas de gestión públicas, en este paradigma, se orientan de acuerdo con la planeación de gastos y gestión financiera, función pública y relaciones laborales, recaudación, organización y métodos, y auditoría y evaluación. (2019).

La idea de calidad en la educación aparece como característica referente a nivel internacional que indica cómo “debería ser” todo sistema educativo, como sinónimo de excelencia los organismos internacionales declaman que al ser alcanzado tal estándar la educación se convierte en un medio para superar la pobreza y alcanzar los niveles de desarrollo deseado.

En el caso del Banco Mundial (B.M) ¹⁷que tiene gran participación no solo en la configuración de los sistemas educativos de los países sino en diversos aspectos de importancia nacional a causa de las relaciones y compromisos que se tejen entre los países que lo conforman, se propone que “La educación es fundamental para generar el capital humano que permite que las personas y los países prosperen.” (Consultado en el portal oficial Banco Mundial, el día 20 de septiembre de 2020)

Para esta organización, la educación es parte indispensable en el proceso y planes de desarrollo económico de los países, para ellos esta configura un,

factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad. Además, la educación contribuye al fortalecimiento de las instituciones de la sociedad civil, a la creación de una capacidad nacional y al buen gobierno, que son todos elementos críticos cada vez más reconocidos para la aplicación efectiva de políticas económicas y sociales racionales. (Banco Mundial, 1996, p.21)

Para alcanzar este punto de desarrollo deseado y propuesto por el Banco Mundial es necesario un enfoque en lo que llaman un Aprendizaje productivo, el cual pretende “cosechar los beneficios de las inversiones en educación (...) mediante innovaciones técnicas y cambios en los

¹⁷ El banco Mundial es una organización financiera que propone promover el desarrollo de los países por medio de préstamos y créditos, además de la influencia en la creación de políticas públicas en los países que se ven beneficiados por ellos y que hacen parte de su estructura; creado en 1944 y descendiente de otra organización financiera que existía con la excusa de la reconstrucción posguerra Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), este tiene como objetivo: “terminar con la pobreza extrema en el curso de una sola generación y promover la prosperidad compartida.” (Portal oficial del Banco Mundial)

regímenes políticos y de mercado” (Banco Mundial, 1996, p.28). En este sentido, la incorporación de “nuevas tecnologías puede acrecentar la rentabilidad de la educación, si esas tecnologías aumentan las necesidades de aprendizaje o dejan más margen para el mal uso de los insumos” (p. 26), es decir, la introducción y la actualización de las tecnologías está vinculada con la apuesta por la efectividad y rentabilidad de los mismos sistemas educativos.

La efectividad del proceso educativo para el Banco Mundial es sinónimo de calidad, y esta calidad es conseguida después de un proceso de inversión y transformación a los sistemas educativos, esta se dará desde la facilidad de insumos y herramientas, el acompañamiento de docentes que sepan cómo propiciar este aprendizaje y la constante evaluación de lo que denomina asignaturas “básicas” en las que se debe hacer mayor énfasis. Para el BM la calidad educativa se enmarca en una tecnificación de la educación en pro de la productividad del mercado y en los resultados y usos de lo que se ha aprendido, como ellos mismos advierten “la calidad de la educación está determinada tanto por las condiciones de aprendizaje como por los resultados obtenidos por los estudiantes.” (Banco Mundial, 1996, p. 80)

Para alcanzar este estándar de calidad para Latinoamérica y el Caribe el Banco Mundial empieza a intervenir en asuntos educativos alrededor de la década del noventa, posterior a la realización de algunas cumbres y talleres con gobernantes y ministros de educación de los países pertenecientes a esta región. Finalmente, para el año de 1999, surge un documento llamado “Educational change in Latin America and the Caribbean”, donde se planteaba desde la educación “levantar, sobre todo, el capital humano”, convirtiéndose este en el fin principal y último de la educación.

Estas teorías sobre el capital humano y su necesaria vinculación con la educación logran inmiscuirse en el escenario colombiano en capacitaciones, evaluaciones y recomendaciones. Siendo posible su visualización explícita en el Plan Nacional de Desarrollo¹⁸ 2002-2006 que lleva por nombre “Hacia un Estado comunitario”¹⁹, en el cual la educación de calidad se definió como

¹⁸ Según el portal oficial del gobierno colombiano “Es el documento que sirve de base y provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el presidente de la República a través de su equipo de Gobierno.”

¹⁹

Este Plan Nacional de Desarrollo es desarrollado durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez. (2002-2006)

“factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social” (DNP, 2007, p.122), teniendo como principal propósito el aporte al crecimiento económico y la generación de empleo.

Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 llamado “Prosperidad para todos”²⁰, se apuesta porque desde el Ministerio de Educación Nacional se genere e implemente un currículo básico para todas las instituciones educativas de carácter público, cuyo común denominador sea “la aplicación eficiente del criterio de calidad” (p.47) En este caso, a pesar de que se sigue promulgando la autonomía de las instituciones para la creación de sus currículos, hay unos estándares de calidad deben de ser alcanzados por los estudiantes para considerar el proceso educativo como efectivamente alcanzado; empresa que se vincula con el “sistema de formación de capital humano”, (p. 54) porque el discurso de la calidad educativa se instala en un puente entre la educación escolar y las oportunidades laborales.

En el segundo periodo de gobierno del presidente Santos, durante el periodo 2014-2018, y con el nuevo Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país” se propuso que la educación era uno de los pilares de desarrollo, “como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo” (p.22), y esta calidad iba a ser alcanzada por medio de nuevas regulaciones como lo son la implementación de una jornada única, la constante evaluación a los docentes y las instituciones, y estímulos económicos que recibirán quienes sean acreditados como de “alta calidad”.

Estos planes de desarrollo van en concordancia con los planes decenales de educación²¹; en el caso del Plan Decenal 1996-2006, se proponía que para mejorar el sistema educativo era necesaria una reconstrucción de este, esperando “ampliar su cobertura, mejorar su calidad y hacerla mucho más competitiva.” (p.6). Nuevamente educación, calidad y competitividad aparecen unidas.

²⁰ Este Plan Nacional de Desarrollo es desarrollado durante el primer gobierno de Juan Manuel Santos. (2010-2014)

²¹ El artículo 72 de la Ley General de Educación 115 de 1994, estableció que cada 10 años el país formulará un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan, de carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo. (Portal oficial del Gobierno Colombiano, 2016, p.3)

Para el Plan decenal 2006-2016 se plantea que las finalidades de la educación con calidad tienen que ir en concordancia con las necesidades de la globalización, aspirando por “un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluida la educación para el trabajo y el desarrollo humano” (p.22), siendo necesaria la educación de calidad en la apuesta de formación del capital humano que aporte desarrollo económico.

Hasta este punto se establece una relación clara entre los planteamientos del BM y las aspiraciones de los planes de desarrollo y los planes decenales de educación. Como aspecto común se contempla a la educación como un proceso que dará solución a las problemáticas de los países (específicamente Colombia), partiendo de una base de crecimiento y desarrollo económico, viendo a los ciudadanos, y a los estudiantes particularmente, dentro de los sistemas educativos, como capital social y humano, que con sus habilidades productivas aportarán a la solución de los problemas derivados del atraso económico. Estas habilidades productivas serán sinónimo de haber recibido educación de calidad, la cual será adquirida desde los tiempos de la escuela, currículos atravesados por unos conocimientos y actividades básicas, y la constante evaluación y reestructuración de los encargados de estos procesos, maestros e instituciones.

La calidad entonces responde a un sistema económico, una medida de lo útil que resulta lo adquirido o aprendido en el proceso educativo para la resolución de las demandas y necesidades del mercado.

En una segunda instancia, resalta el papel del aprendizaje, como los contenidos, actitudes y habilidades que se adquieren en el sistema educativo, como medio para alcanzar un nivel de calidad, y la relación de esta con el futuro laboral de quien está siendo educado y sus posibilidades económicas, que aportarán al proceso de desarrollo del país.

Es así como otro organismo internacional, la OCDE²² plantea que el propósito de un buen sistema educativo de calidad es hacer un puente entre la formación básica del estudiante y el mercado laboral, pues

²² La OCDE es un organismo intergubernamental conformado por 37 países, este es creado en 1960, “con sede en París, para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall. La

La calidad e importancia de la educación media están estrechamente ligadas a los beneficios que los estudiantes puedan obtener posteriormente. Si la educación media sirve de vía de acceso a una educación posterior y al mercado laboral, entonces se deberán utilizar los mecanismos correspondientes para ayudar a los estudiantes a realizar esta transición. (2016, p.240)

Y en relación con lo planteado en los Planes de Desarrollo anteriormente mencionados y los Planes decenales de educación, la OCDE promueve explícitamente la evaluación constante para certificar o desacreditar la forma en que se están produciendo los procesos educativos en cada una de las instituciones, remarcando en que la efectividad de la educación no solo debe ser evidenciada por los estudiantes, sus padres o maestros, sino también por entidades del mercado que avalen que tan útil es lo que se está aprendiendo.

La OCDE sugiere de forma constante en varios documentos que cambios en la evaluación y certificación educativa posibilitarían que las instituciones de educación superior y los futuros empleadores reconozcan los aprendizajes adquiridos en la educación escolar. En relación con esto, critica las dificultades existentes en el país para acceder a un empleo formal y la relación de esto con el proceso educativo, por tanto, propone que “abordar dichos retos del mercado laboral contribuiría a que la educación media se vuelva más significativa para los estudiantes y más valiosa para la economía. (OCDE, 2016, p.240). Designando así en la escuela cierto tipo de responsabilidad ya no solo con el proceso formativo de su estudiante, sino también con la empresa y la economía nacional.

En este mismo sentido del desarrollo de los países y el papel de la educación en ello, La UNESCO ²³ que es la seccional de la ONU llamada a abordar todo lo relacionado en materia de Educación, propone a través de políticas públicas superar las brechas de desigualdad y pobreza

OCDE sustituyó a ésta en la tarea de impulsar la reconstrucción y el desarrollo en el continente tras la Segunda Guerra Mundial.” (Portal oficial OCDE)

²³ La UNESCO es un organismo especializado de las Naciones Unidas (ONU siglas en inglés), esta surge finalizando la Segunda Guerra Mundial, y promueve la paz y la seguridad desde la ciencia, la educación y la cultura. Tan pronto como terminó la guerra se inició la conferencia. Reunió a representantes de 44 países. Decidieron crear una organización que encarnará la cultura de paz. En su opinión, la nueva organización debería afianzar la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad” y, al hacerlo, evitar el estallido de otra guerra mundial. (Portal oficial UNESCO)

desde la consecución de unas metas y proyectos de “desarrollo sostenible”, yendo un paso más allá del simple desarrollo económico.

Desde una de sus primeras comisiones y de las más importantes, un lema común en los postulados de la UNESCO ha sido la educación para todos, promoviendo está a lo largo de la vida, los procesos de alfabetización y en ocasiones apartándola de la escuela como lugar único donde se desarrolla. La educación como medio para el desarrollo, medio que brinda herramientas para el progreso individual y social,

(...) toda la vida del hombre, según las necesidades de cada uno y a su conveniencia; y para ello, de orientarla desde el principio, y de fase en fase, en la perspectiva verdadera de toda educación: el aprendizaje personal, la autodidaxia, la autoformación. Se trata, por otra parte, de renunciar a limitar la educación sólo al espacio es- Innovaciones y búsqueda de alternativas escolares, y de utilizar a fines educativos todos los tipos de instituciones existentes, educacionales o de cualquier otra clase, así como múltiples actividades económicas y sociales. (UNESCO, 1972, P.267)

Desde estas primeras comisiones se plantea el aprendizaje como centro del proceso educativo, como una tarea que se podría llevar a cabo de forma autónoma, y como motor de esta perspectiva está el adquirir la capacidad de “aprender a aprender”, precisamente “a lo largo de la vida”, aprender lo que es necesario y útil, y en los últimos planteamientos de la ONU aprender lo que es necesario tratando de preservar el medio ambiente, pero sin desligarse por completo de los propósitos productivos y del mercado de una educación de calidad.

Las competencias y los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA): Las apuestas de la escuela.

Como eco de las consideraciones hechas por el Banco Mundial, en los Planes Nacionales de Desarrollo ha estado presente la mención de las competencias como el enfoque que debe de regir los planes curriculares, los ítems a evaluar y la medida para que un estudiante avance o no al siguiente escalón educativo. El establecimiento de las competencias a alcanzar, no solo serán

regidas por las necesidades educativas que se evidencie desde las instituciones educativas o el gobierno, también influirán en su establecimiento las necesidades y requerimientos del mercado.

La OCDE afirma que las competencias deben de ser consideradas a nivel global, como una necesidad y requerimiento generalizado para todos los ciudadanos del planeta, y la define como, *Global Competence* o competencia global.

Global competence is multi-faceted and includes cognitive development, socioemotional skills, and civic learning. (La competencia global es multifacética e incluye desarrollo cognitivo, socioemocional habilidades y aprendizaje cívico.) (OCDE, OECD/Asia Society, 2018, p.12)

Las competencias que considera la OCDE necesarias en un estudiante son “(...) su capacidad para aplicar lo que han aprendido en materia de lectura, matemáticas, ciencias y competencias necesarias en el mundo real del siglo XXI. Recopila información sobre las competencias sociales y emocionales de los alumnos, su actitud ante el aprendizaje y su bienestar” (OCDE, 2019, p.7)

Esta Competencia global es considerada importante, y por tanto, se hace tanto énfasis en la efectución y análisis de su evaluación al rededor del mundo, ya que según la OCDE esta determina lo que debe de ser enseñado por los educadores (*educators* en inglés), lo que traerá “prosperidad e igualdad” para el futuro del país y de los estudiantes.

The global competence assessment is also valuable because it establishes for the world’s educators that global competence is critical for creating equitable, prosperous, and conflict-free futures for students and their countries. (La evaluación de la competencia global también es valiosa porque establece para los educadores del mundo que la competencia global es fundamental para crear futuros equitativos, prósperos y libres de conflictos para los estudiantes y sus países). (OECD/Asia Society, 2018, p.17)

Según la OCDE, la necesidad de profundizar en estas competencias recae en las posibilidades de vivir pacíficamente en un mundo interconectado y multicultural, las posibilidades de empleabilidad laboral y entrar al mercado económico, el conocimiento para manejar apropiadamente las plataformas digitales actuales y aportar las metas del desarrollo sostenible. “(...) To live harmoniously in multicultural communities, (...) To thrive in a changing labour market

, (...)To use media platforms effectively and responsibly, To support the Sustainable Development Goals.” (OCDE, 2018, p.4)

Específicamente para el caso colombiano, en un estudio que hace la OCDE de las políticas educativas y el sistema nacional de Educación, recae nuevamente en la profundización de las competencias.

La transición de Colombia hacia la paz y hacia niveles más altos de desarrollo depende de muchos factores, pero ninguno será más importante para el futuro del país que su capacidad para construir un sistema educativo sólido. Colombia tiene muchas ventajas; tiene una población joven, abundantes recursos naturales y una economía abierta. Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y de competencias (OCDE, 2016, p.19)

Y a partir de allí, sugieren que todo el sistema educativo desde maestro, escuela, colegios, evaluaciones, planes estudiantiles y demás deben girar alrededor y únicamente de las competencias, proponiendo que, “un sistema escolar básico de calidad garantiza que todos los niños alcancen su máximo potencial de aprendizaje y adquieran las competencias fundamentales que necesitan para su vida y su trabajo.” (OCDE, 2016, p. 141)

Es así, como se puede vislumbrar dos grandes rasgos que proponen mejorar en el sistema colombiano, nombrados específicamente “calidad y relevancia”, en esta sección del estudio resalta el papel del aprendizaje. Se asume que el aprendizaje debería de ser el centro de la educación para la consecución de las competencias. En otras palabras, si la educación tiene como centro el aprendizaje del estudiante, por medio de cambios en el currículo, de las formas de enseñanza, de los tiempos (Dedicados en la escuela, sugerencia que posteriormente se vio traducida en la jornada única visualizada en el plan decenal de educación), una educación de calidad será finalmente alcanzada.

La presencia de las ideas de competencia en la norma técnica curricular.

En el caso de Colombia, se desarrolló un proceso de apertura económica a comienzos de los años noventa, su inclusión de lleno en el modelo neoliberal, no sólo transformó sus alianzas

económicas o nuevos tratados de libre comercio, la influencia de estas nuevas relaciones lo sumergió en dinámicas y acuerdos con organizaciones internacionales de variada índole, que en unión con la creación de una nueva constitución influenció para la modificación de la Ley General de Educación y sus derivados, lo que hizo que los propósitos allí plasmados tengan tintes tanto de movimientos y sindicatos del gremio pedagógico, además de exigencias populares, hasta intereses políticos y económicos de agentes externos del país. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, plantea la educación como una esfera compuesta de procesos, actores, herramientas, lugares y demás, se podría hablar de un sistema complejo, no hace una discriminación o separación de las categorías que anteriormente se han identificado.

En cuanto a los lineamientos Curriculares desarrollados para el año de 2002, por ejemplo, en el caso de los de Ciencias Sociales, empiezan a aparecer visos de lo promovido en estas políticas internacionales, más específicamente aparece el concepto de competencia, anunciado anteriormente desde la OCDE, “el concepto de “competencias” empieza a usarse referido a la calidad educativa”, "En sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados -conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores -sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias)." (Ministerio de Educación, 2002, p. 44).

Un planteamiento muy similar al aprender a comprender, el aprender a hacer y el aprender a ser; e incluso aparece una pequeña relación con el proceso autónomo de aprendizaje planteado en las políticas públicas internacionales, “Se requiere una asimilación continua (hábito) que involucra la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.” (Ministerio de Educación, 2002, p.45)

De estos Lineamientos Curriculares, se desprenden los Estándares Básicos de Competencia²⁴(2006), estos son planteados para “alcanzar una educación de calidad”, asumiendo que la efectividad de un sistema educativo recae en que se encuentre en un estatus de calidad, el cual aportara al progreso y desarrollo social y económico del país; este propone ofrecer “a todos los

²⁴ Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” (Ministerio de Educación, 2006, p. 9)

estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.” (Ministerio de Educación, 2006, p. 8)

Dentro de esta perspectiva curricular que proponen los estándares básicos de competencia resalta un discurso similar que encontramos proviene de los organismos internacionales relacionado al “aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO), y es aprender dentro de unas fases específicamente delimitadas, como lo son las conceptuales, las procedimentales y finalmente las actitudinales, y si en las políticas internacionales surge como “aprender a comprender”, en los estándares este aprender es sustituido por “saber hacer”.

Para el Ministerio de educación nacional, alcanzar la calidad educativa se ha visto como el centro de preocupación de las políticas educativas, estos cambios han sido propuestos desde los organismos internacionales, señalando constantemente la necesidad de “poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida” (Ministerio de Educación, 20006, p.10)

Para terminar, en el año de 2016 se proponen la configuración de los Derechos Básicos de Aprendizaje²⁵ (la cual aún se plantea en proceso de construcción) y de nuevo una expresión que se desprende de lo planteado por los organismos internacionales; los documentos dados a conocer públicamente hasta la fecha “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular.”, yendo un paso más allá de los estándares configurando o proponiendo el desarrollo de unidades básicas (de forma detallada y precisa) que deben ser incluidas curricularmente y alrededor de la cual se deben de configurar los planes educativos.

Estos son fuertemente criticados, porque de nuevo aparece la riña de la autonomía escolar y académico de instituciones y docentes, además de lo que se debe aprender, cómo y cuándo,

²⁵ Los DBA son una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas de matemáticas y lenguaje. (Colombia Aprende, Portal web oficial del Gobierno Nacional)

además de la educación puesta en un discurso de “calidad” al servicio de pruebas y evaluaciones externas y generalizadas, que miden unos estándares mínimos desconociendo los procesos, las particularidades, y la diversificada población estudiantil, entre otros.

La formación de maestros y su desplazamiento por el aprendizaje.

En esta búsqueda por que los sistemas educativos alcancen altos estándares de calidad en 1993 se desarrolla la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* por parte de la UNESCO, de allí surge el informe “La educación encierra un tesoro” que encabeza Jacques Delors (1993) en dónde se establece como horizonte educativo alcanzar las competencias globales que se resumen en, “aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”. Otro de los puntos más fuertes de este informe hace referencia a la formación docente, como estos deben estar preparados para efectuar procesos de enseñanza en los cuales prime la búsqueda de un proceso de enseñanza que entrelace la realidad externa y de contexto del estudiante, las nuevas y extensas fuentes de información y lo que pasa en el aula de clase, todo esto por medio de “La introducción de medios tecnológicos (que) permiten una difusión más amplia de los documentos audiovisuales, y el recurso a la informática para presentar los nuevos conocimientos, impartir conocimientos prácticos o evaluar el aprendizaje ofrece numerosas posibilidades.” (UNESCO, 1993, p.171)

En las políticas educativas nacionales, más allá de la expresión maestro, se encuentran las expresiones docente o educador, es así como en el Artículo 104 de la Ley General de Educación de 1994 define al Educador así:

(...) es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. (Ministerio de Educación, 1994)

La variabilidad en los términos (maestro, docente y educador) se convierte en un asunto confuso al determinar el papel de los sujetos dentro del sistema educativo y los requerimientos para desarrollarse dentro de tal, y esta variabilidad se convierte en un debate con el surgimiento del decreto 1278 de 2002, este introduce la posibilidad de cualquier profesional (en educación o no)

de enseñar en el sistema educativo, desestimando no solo la necesidad de poseer conocimientos de carácter pedagógico sino la importancia de su práctica en el contexto escolar, además, para tal momento histórico, desestimaba las luchas y alcances que habrían tenido los maestros para el reconocimiento de su labor y la transformación del sistema educativo colombiano.

Así mismo, dentro del Decreto 1278 se establece que la función docente es: “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados” (MEN, 2002, p. 1). Es decir, se le atribuye una responsabilidad que no va solo en vía de la enseñanza; sino también del aprendizaje. Con este decreto no solo se desvaloriza el saber pedagógico o la necesidad de la construcción de un proceso de enseñanza, también, “se materializaría el ideal de una sociedad educadora de oficios antes que una sociedad educadora de pensamiento” (Zambrano, 2012, p.17).

Desde la perspectiva del Banco Mundial, la función y el lugar del maestro están establecidos alrededor del Aprendizaje, los buenos docentes son fundamentales para que tenga lugar el aprendizaje, los maestros deben estar en el aula, y poseer las competencias necesarias, sentirse motivados y centrarse en garantizar que todos los alumnos aprendan. (Portal del Banco Mundial).

Este es concebido, como una persona apta para transmitir lo que sus estudiantes requieren aprender, que cumpla con los parámetros de calidad y se limita a hacer lo posible para conseguir lo asignado desde los propósitos educativos que le son demandados. La OCDE (2005) en documentos como “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (Los maestros importan: atraer, desarrollar y retener maestros eficaces) también hace especial énfasis en las actitudes que deben tener los maestros direccionadas el desarrollo de su ejercicio en el mundo globalizado que posibilite un competente proceso de aprendizaje, la constante formación alrededor de la adquisición de estos aprendizajes, y la certificación y evaluación constante para medir sus habilidades y su compatibilidad con el sistema.

En el abordaje de estas políticas públicas internacionales se pronuncia la casi nula mención del maestro, más allá de quien propicia el proceso de aprendizaje, desde la OCDE, por ejemplo, se hace un énfasis en los cambios necesarios para “(...) ayudar a transformar los métodos tradicionales de enseñanza en un enfoque más centrado en los estudiantes, lo que permitiría apoyar de mejor

forma el aprendizaje autónomo y otras competencias del siglo XXI.” Esta recomendación aparece de manera explícita en un estudio y evaluación que desarrolla tal organismo al sistema educativo colombiano, sugiriendo la necesidad de reconfigurar el sistema para “(...)adaptarse a los cambios económicos y del mercado laboral.” (OCDE, 2016, p.168)

Esta postura va de la mano con lo que plantea la Secretaría de Educación²⁶ de la ciudad de Medellín desde el discurso del aprendizaje, los docentes quedan inscritos en condición de capacitadores y emisores de este nuevo “modelo pedagógico”, y su ejercicio, la enseñanza se delimita al igual que la investigación en la efectividad de la producción y transmisión de información, información que promete hacer de las nuevas generaciones de Medellín una sociedad del “conocimiento”; este conocimiento a la vanguardia, nace desde los paradigmas de las organizaciones internacionales, los intereses empresariales y económicos del sector privado, y la productividad para el desarrollo sostenible que permita esta condición del enfoque “Aprendizaje” como fin último de la educación y alternativa para la solución de los problemas sociales, culturales y ambientales.

Ecos de los discursos del aprendizaje en la ciudad de Medellín

El Aprendizaje como motor de desarrollo para la ciudad de Medellín.

Desde una de sus primeras comisiones y de las más importantes, un lema común en los postulados de la UNESCO ha sido la educación para todos, promoviendo ésta a lo largo de la vida, los procesos de alfabetización y en ocasiones apartándola de la escuela como lugar único donde se

²⁶ También se enuncian las características de los procesos sustantivos de la educación en la enseñanza, la investigación y la transferencia de los desarrollos de aprendizaje a la sociedad. Desde lo pedagógico, son los lineamientos pedagógicos de ciudad llevados a lo formativo, en donde se expresa la educación como aquel derecho de los derechos, que determinan el abordaje educativo poniendo en el centro al ser humano, abordándolo de una manera integral en relación de respeto con el medio ambiente y en perspectiva de la competitividad territorial, entendida de manera diferencial para las poblaciones. En este se determinan lineamientos para el abordaje de los procesos de enseñanza, docencia, investigación y transferencia de conocimiento a la sociedad. “(Secretaría de Educación, 2015, p.69)

desarrolla. La educación como medio para el desarrollo, medio que brinda herramientas para el progreso individual y social.

Recientemente la UNESCO y su instituto insignia para El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, han creado una Red de Ciudades del Aprendizaje²⁷, este es un marco de apoyo y de conexión con unos objetivos y unas metas comunes desde acciones y políticas que propicien los objetivos planteados a nivel global en términos de desarrollo, esta red asume,

(...) que el aprendizaje a lo largo de toda la vida confiere beneficios sociales, económicos y culturales, tanto a individuos como a comunidades del aprendizaje, y debería, por lo tanto, ser un foco de atención principal de las ciudades, las regiones, las naciones y la comunidad internacional. (UNESCO, 2015, p. 5)

Entre sus compromisos resalta uno que dicta “Mejorar la calidad del Aprendizaje” (UNESCO 2015, p. 8), para conseguir este se proponen las siguientes medidas:

- Promover un cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje, y así, dejar atrás la mera adquisición de información para centrarse en el desarrollo de la creatividad y habilidades para el aprendizaje.
- Aumentar la conciencia acerca de los valores morales, éticos y culturales comunes, y promover la tolerancia a las diferencias.
- Seleccionar adecuadamente administradores, profesores y educadores capacitados.
- Propiciar un entorno favorable en el cual los educandos tengan en la medida de lo posible, el control de su propio aprendizaje.

²⁷ Una Ciudad del Aprendizaje es aquella que moviliza de un modo efectivo sus recursos en todos los sectores para: • La promoción de un aprendizaje inclusivo desde la educación básica a la superior • La revitalización del aprendizaje en las familias y comunidades • La facilitación del aprendizaje para y en el lugar de trabajo • La ampliación del uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje • La mejora de la calidad y excelencia en el aprendizaje • El fomento de la cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida Siguiendo estas pautas, creará y reforzará el empoderamiento del individuo, la cohesión social, la prosperidad económica y cultural y un desarrollo sostenible. (UNESCO, 2015, p.11)

- Brindar apoyo a los educandos con necesidades especiales, en concreto, a aquellos que tengan dificultades para aprender.

Se evidencia de nuevo que, en este caso, el centro es el estudiante y el proceso mediante el cual adquiere competencias útiles para su desarrollo y desempeño en el mundo moderno, se anula la importancia de la enseñanza en el proceso educativo, y queda la incógnita alrededor de cuál es el profesor “adecuado”, que mencionan unas líneas posteriores, teniendo en cuenta que el usual lugar de este es el que ejecuta el proceso de enseñanza.

El Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027 (PEM por sus siglas), es “una construcción participativa y corresponsable, con enfoque integral y sostenible que responde a la necesidad de orientar la educación de la ciudad para los próximos 12 años” (p.10). Esta es una guía estratégica que plantea una serie de acciones, proyectos y propósitos desarrollada por la Secretaría de Educación de Medellín que visiona los cambios que se quieren hacer en la ciudad en materia de educación a partir de un grupo de evaluaciones diagnósticas que realiza en las instituciones, sus programas, los docentes y sobre todo las evaluaciones externas y recomendaciones de organismos internacionales especializados en materia de educación.

Explícitamente se menciona que el referente conceptual y que determina a su vez parte de los objetivos de este plan se basan en la consigna y la política de la “educación para toda la vida” de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, unos objetivos planeados como parte de una agenda global.

Uno de estos objetivos, específicamente el objetivo 4 que lleva por título “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, establece como eslogan la “educación de calidad”, en esta se plantea al aprendizaje por competencias como centro del proceso educativo, desde esta premisa se manifiesta como propósito, “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Portal oficial de la UNESCO, aborda el día...)

Es este sentido, se proponen un grupo de propósitos llamadas líneas de los cuales se desprende los programas de acción a efectuar durante el decenio, estos son:

Línea 1: hacia un sistema educativo integral, integrado, humano y sostenible

Línea 2: construcción de visión de futuro

Línea 3: hacia un modelo pedagógico de ciudad

Línea 4: educación con calidad y pertinencia

Línea 5: Medellín ciudad del conocimiento

Para propósitos de este trabajo, resaltan programas que están direccionados a visionar a la escuela como empresa, el puente que debe hacerse entre la educación escolar, los empleadores y el sistema laboral, la constante vigilancia y revisión de que se estén persiguiendo y alcanzando los estándares implementados, y finalmente como todos estos llevaran a la transformación no solo del sistema de educación local, sino de la ciudad en general, algunos de estos programas son: “Programa 3.3 Modelo pedagógico empresarial”; “Programa 4.5: Educación formal y educación para el trabajo y el desarrollo humano con calidad y pertinencia”; “Programa 4.2: Orientación y vigilancia estatal”; “Programa 5.3: Empresas generadoras de conocimiento de ciudad”; “Programa 5.5: La gestión del conocimiento como estrategia de la educación”.(Secretaría de Educación, 2015, p. 65-75)

En este sentido, la educación queda supeditada al servicio del Aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo, que para el caso de este documento se relacionan fuertemente con el desarrollo y crecimiento mercantil y empresarial, que a su vez se verá reflejado en lo que llaman “competitividad territorial”, siendo la educación la herramienta más fuerte y sólida para alcanzar tal nivel deseado en términos locales.

En el año 2013, la UNESCO desarrolla en Berlín la Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje, posteriormente para el año 2015 saldrá una Guía donde se establecen unos objetivos y acciones que desplegaran estas ciudades, “el documento tiene por objeto facilitar el proceso de transformación de los objetivos globales en acciones locales mostrando medidas concretas”. (UNESCO, 2017, p.3), estos objetivos globales hacen referencia a la agenda de la UNESCO, que prevé unas metas para el año 2030, y que nombra ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Estas ciudades del Aprendizaje ponen sus recursos y estructuras en pro del Aprendizaje, desde los entornos escolares hasta laborales, aprovechando al máximo las nuevas tecnologías para la búsqueda de una calidad y alto nivel del Aprendizaje, esto "fomenta una cultura de aprendizaje

a lo largo de toda la vida. De este modo, se crea y potencia el empoderamiento individual, la cohesión social, la prosperidad económica y cultural y el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2017, p. 26)

En el año de 2017, Medellín ingresa a ser parte de las Ciudades del Aprendizaje, convirtiéndose en la primera ciudad colombiana en entrar a esta red y en la sede para la IV conferencia de Ciudades del Aprendizaje que se desarrolla para el año 2019; la inserción de Medellín a este grupo se da como consecuencia de un grupo de políticas públicas locales enfocadas principalmente en mayor inversión al sector educativo (no específicamente a instituciones educativas directamente, sino a programas alternos) que produjeron una ampliación en la cobertura, procesos inclusivos de jóvenes y adultos para la formación dentro y fuera de instituciones escolares, el fomento de la formación técnica y tecnológica de jóvenes y adultos, el acercamiento de la empresa y la educación privada a las instituciones oficiales para asesorar en temas de calidad.

Algunos de los programas creados en el marco de Medellín Ciudad del Aprendizaje son:

(...) Programas como Buen Comienzo, En el Colegio Contamos Con Vos, Escuela Entorno Protector y MOVA, el Centro de Innovación del Maestro, que evidencian cómo la capital antioqueña trabaja por un aprendizaje a lo largo de toda la vida para sus ciudadanos. (...) Estos programas, junto al exitoso modelo de Alianzas con vos por la calidad de la educación (alianza con las universidades y empresas en pro del mejoramiento educativo) y la articulación de la educación media con la superior a través de las becas de tecnologías pertinentes para los jóvenes de comunidades más vulnerables. (Secretaría de Educación de Medellín, 2017)

En esta convención surgen diversas miradas, que reconocen las inversiones que está haciendo el gobierno local y se resalta dentro de los estudios y los programas que surgen de estos la descentralización de la educación en la escuela, la educación de calidad como paso necesario para el progreso y el crecimiento económico que llevará a la superación de la pobreza, la desigualdad, la inseguridad de la ciudad y por último, asuntos de preservación del medio ambiente.

Entre otros, se propone la continuación de la transformación que está llevando la educación, se profundiza en la importancia de la empresa privada en las instituciones y programas educativos

dentro y fuera de la escuela, tanto desde una visión empresarial hasta la importante inversión que se lleva haciendo en la ciudad desde el año de 2016 por agentes internacionales, y la continua evaluación externa para que el éxito de estas políticas que promueven estas miradas siga perviviendo.

El Aprendizaje por fuera de la escuela.

La Escuela en el documento Medellín Ciudad del Aprendizaje, aparece un par de veces, para mencionar que debe adaptar su PEI al modelo pedagógico de ciudad que se va a desarrollar, y para asegurar que debe de estar constantemente “vigilada” (expresión que aparece como fórmula para la consecución de los objetivos) por medio de evaluaciones que serán contrastadas con los resultados y estándares nacionales e internacionales. También, resalta su importancia de servir como trampolín en la mediación de la educación escolar y la educación terciaria. “Mejorar los resultados del aprendizaje en todas las escuelas, expandir y modernizar la educación media, crear un sistema de educación terciaria más articulado.” (p.34)

Desde el documento desarrollado entre la revista Semana y la Secretaría de Educación, que recoge la mirada de los panelistas de la convención y de los cuales algunos son considerados expertos en temas de políticas educativas, resaltan las siguientes afirmaciones que recogen algunas ideas generales de todo el documento:

La mayoría de las cosas que se enseñan en la escuela no sirven en la vida. Hay que cambiar el modelo para que, en lugar de que el niño vaya a la escuela a recibir información, que vaya a desarrollar pensamiento;

(...) trascienden al territorio para que no solamente la escuela sea un espacio de aprendizaje. Otros lugares que le apuestan al desarrollo contribuyen a tener una mejor educación de calidad

(...) mejorar la calidad de los docentes. Estos siguen ocupando el último lugar de las pruebas Saber Pro. (p.10)

El desplazamiento Según este discurso del Aprendizaje tanto el propósito formativo de la educación, la escuela, el maestro, el mismo sistema educativo de los países, las metodologías, temáticas, tópicos y demás deben transformarse, para proveer a quien pase por este proceso las herramientas y utensilios necesarios para desarrollarse de manera satisfactoria en el espectro laboral, y por tanto económico, social y cultural, y que a su vez aportará al surgimiento y progreso del país al cual pertenece.

En los demás documentos de políticas internacionales se hace énfasis en que el lugar de la educación y por tanto del Aprendizaje no es necesariamente la escuela, rara vez o brevemente se menciona en ellos, según las necesidades y tiempos modernos, las actividades educativas no requieren de tal lugar para producirse, pero tampoco se hace explícito si existe uno en particular que deba ser relegado a esta tarea.

Capítulo 4: Continuidades y discontinuidades entre las políticas públicas y los aspectos materiales y personales de la cultura escolar

Políticas públicas y aspectos materiales y personales de la cultura escolar: Puntos de Encuentro

La cultura escolar, es un término que surge en el marco de los estudios sobre la historia escolar o educativa en Europa, y que toma gran fuerza como objeto de estudio en la década de los noventas, para Chervel (1998) esta “es una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura (p. 6)

Para Ramon Lopez Martin (2001), la cultura escolar se materializa en la cotidianidad de la escuela “como el conjunto de normas, estructuras, tonos, modos, tradiciones, prácticas reales, pero también teorías sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones escolares, que explican numerosos aspectos del funcionamiento” (p.546). La cultura escolar comprende entonces, un entramado de elementos que están interrelacionados necesariamente dentro de la práctica escolar y que pueden tener diferentes enfoques de análisis, estos son, “personales (maestros, alumnos, familias y profesionales de la administración educativa, caso de los inspectores), materiales (locales, aulas, mobiliario, tiempos, espacios, material didáctico,) y funcionales u organizativos (métodos, contenidos, niveles, discursos, estrategias, etc.)” (p.24)

En los elementos personales, se enmarcan los sujetos que hacen parte del contexto escolar y que sin ellos es imposible la ejecución de la actividad educativa, desde maestros con los procesos de enseñabilidad, los estudiantes como uno de los grandes motivos de existir de las escuelas, hasta los agentes administrativos y de gestión que posibilitan el funcionamiento de las escuelas.

Los elementos materiales son “las condiciones espacio-temporales que enmarcan y posibilitan la actividad educativa, el mobiliario que viste nuestras escuelas y los materiales o recursos didácticos utilizados en la enseñanza.” (López, 2001, p.29). Dentro de esta categoría se

ubican desde edificaciones escolares (las cuales tienen mucho que decir sobre las historias de las instituciones), hasta los tiempos en términos de ciclos, cursos y niveles, los programas curriculares y las planeaciones de clase hasta su ejecución en la práctica.

Finalmente, se encuentran los elementos organizativos o funcionales, en este se enmarcan los elementos que no son ni materiales ni personales, este tiene especial énfasis sobre el origen de las disciplinas escolares “creaciones originales que se van construyendo en el sistema escolar, fruto de condicionantes sociales o de estructuras de poder.” (p.35) Dentro de este marco se han desarrollado estudios sobre la historia de las disciplinas escolares o el currículo escolar, tratando de vislumbrar las relaciones de poder y como se inmiscuyen en los contenidos y las disciplinas que se enseñan.

Estos elementos pueden ser abordados desde tres enfoques de estudio los cuales son, “la teórica, o las propuestas del conocimiento científico que van marcando el ideal a seguir; la legal, o las normas que dan cuerpo normativo a las propuestas (...) que pautan el funcionamiento real; y, la práctica, o aquello que de hecho sucede en la realidad cotidiana de nuestras escuelas.” (López. 2001. p.37). Para el desarrollo de este trabajo se han tomado componentes de los tres enfoques.

Para esta investigación, se abordaron los elementos materiales como lo son el Plan Educativo Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, las guías y evaluaciones programadas, las planeaciones periódicas y el diario de campo que permitió la observación temporal de algunas prácticas en el aula de clase, además, de algunos elementos de la legislación educativa nacional como los lineamientos curriculares, las pruebas estatales, entre otros, que permean e influyen algunas producciones de la cultura escolar. Estos constituyen los elementos materiales ya que “son expresión del propio funcionamiento práctico del currículum”. (López, 2001, p.34)

Y los elementos personales, en los cuales se abordaron a los maestros (a través de entrevistas, de la observación de su práctica con los diarios de campo y sus propias planeaciones y formas de ejecutar su práctica) como agentes de gran importancia en la configuración de la cultura escolar ya que como ejecutor directo de los procesos y sistemas de enseñanza o educativos, el maestro media “atenuando” o exponenciando diversos factores que se expresan o no en la cultura escolar, o como los menciona Gimeno Sacristán (1994) “sea cual sea el sistema educativo en que

nos situemos, sea cual sea el grado de responsabilidad y autonomía que ese sistema deje o permita a los profesores, éstos siempre tienen la función de la programación de su práctica como uno de los cometidos profesionales básicos." (p.297)

La persistencia en el interés por la educación de calidad.

Dentro de los elementos de la cultura escolar, hay uno que resalta en las Instituciones educativas escolares del país, este el Plan Educativo Institucional²⁸ o P.E.I, el cual debe poseer toda institución independiente de su carácter público o privado, a partir de allí se configuran los establecimientos escolares desde principios, visión pedagógica, social y cultural, se configuran administrativamente, en términos de evaluación, estructuras materiales y organizativas, entre otros.

El P.E.I se enmarca dentro de los elementos materiales de la cultura escolar, ya que se inscribe "entre las prescripciones de la administración o los planteamientos teóricos de los proyectos curriculares y su realización práctica" (López, 2001, p.33). En él se determinan los espacios, el uso de infraestructura, los tiempos de la escuela, la gestión administrativa y escolar, la configuración pedagógica y curricular de la institución e incluso su relevancia social y cultural del contexto en el que se ubica.

En un primer momento, una continuidad que se adhiere a lo desarrollado desde las políticas internacionales y nacionales de educación, aparece claramente en el P.E.I, desde allí se menciona un propósito de alcanzar cierta "calidad" educativa desde la configuración institucional, a pesar de que como ocurre en el contexto internacional los criterios sobre lo que es una educación de calidad no quedan claros, pero desde estos estándares internacionales plasmados en las políticas públicas

²⁸ Este surge con el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, según el Ministerio de Educación Nacional este "la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

nacionales se adhieren a la idea de progreso y desarrollo, como aparece en el siguiente fragmento del P.E.I,

Se espera que, con este Proyecto Educativo Institucional, la comunidad educativa de La Presentación cuente con una herramienta clave no solo para fortalecer sus procesos internos, sino para proyectarse en el contexto local, departamental y nacional de la educación básica y media en el siglo XXI como una Institución de calidad, comprometida con el desarrollo del país y con el fortalecimiento de los valores institucionales. (2010, p.10)

Desde el comienzo del P.E.I se busca que la educación promovida en la institución, además de autónoma tenga un carácter relacionado con los propuestos de la globalización, en concordancia a las ideas de desarrollo y las necesidades del mundo moderno, se inscribe como una institución de calidad, calidad que es medida mediante diversas y continuos talleres y evaluaciones que se efectúan semanalmente, las cuales reciben el nombre de “guías” y “evaluaciones programadas”.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PRESENTACIÓN				
	NOMBRE ALUMNA:			
	ÁREA :	CIENCIAS SOCIALES		
	ASIGNATURA:	CIENCIAS SOCIALES		
	DOCENTE:	DIANA MARÍA TABORDA MONTAÑO		
	TIPO DE GUÍA:	CONCEPTUAL Y DE EJERCITACIÓN		
	PERIODO	GRADO	Nº	FECHA
2	7º	3	ABRIL	4 UNIDADES

INDICADORES DE DESEMPEÑO	
-	Identifica algunas características de la edad media, estableciendo diferencias entre los hechos explicados.
-	Reconoce algunos aportes culturales importantes que brindaron al mundo los romanos.

ROMA



SITUACIÓN GEOGRÁFICA: Roma se sitúa en el continente europeo, en lo que se llama península Itálica. Limita al norte con la cordillera de los Alpes, al este con el mar Adriático y el Mediterráneo y al oeste con el mar Tirreno. En el mar Tirreno están las islas de Córcega, la de Cerdeña y la de Sicilia.

ORIGEN DE ROMA:

Imagen 1. Guía de trabajo.

Gráfico 2: Guía de Trabajo. Elaboración de la maestra 2.

Tanto las guías, como los como las evaluaciones programadas que se desarrollan en la institución configuran parte de la cultura escolar, ya que como lo menciona López (2001) estas entran como parte de las “programaciones, (...) registros pedagógicos, (...) cartillas de escolaridad, ejercicios y actividades de los estudiantes o exámenes y una larga relación de documentos menores, que reflejan no sólo los códigos socio-pedagógicos de la época en cuestión, sino las propias pautas del funcionamiento del proceso curricular” (p.34)

En la Imagen 1, se puede observar el encabezado de una de las guías del segundo periodo del año 2019, para las estudiantes de sexto grado, esta está compuesta por tres lecturas sobre las temáticas planteadas en los indicadores de desempeño y a continuación se plantean una serie de preguntas de carácter abierto donde se pregunta por los contenidos que abordan las lecturas. Posterior al desarrollo de esta guía, las estudiantes realizan en la misma semana la evaluación programada (Imagen 2), en la cual se pregunta por los contenidos abordados en las guías, a continuación, parte de una de estas evaluaciones.

INSTITUCION EDUCATIVA LA PRESENTACION					
	NOMBRE ALUMNA:				
	AREA :		CIENCIAS SOCIALES		
	ASIGNATURA:		CIENCIAS SOCIALES		
	DOCENTE:		DIANA MARIA TABORDA		
TIPO DE GUIA:		CONTROL PROGRAMADA			
PERIODO	GRADO	N°	FECHA	DURACION	
2	7	2	7/05/2019	45 minutos	
LOGRO					
Utiliza la información cartográfica para describir las características físicas de un lugar					
1. Ubica en los siguientes mapas la Roma Actual y la Roma en la antigüedad (específicamente en su época como imperio, en su mayor momento de extensión)					
ROMA ACTUALMENTE (1)			ROMA EN LA ANTIGÜEDAD (2)		
2. Escribe brevemente el mito de Rómulo y Remo (con los aspectos más importantes). (3-4)					

Imagen 2. Evaluación programada.

Gráfico 3: Guía de Trabajo 2. Elaboración de la maestra 2.

Lo allí evaluado está propuesto desde los contenidos que el ICFES ²⁹propone como competencias básicas que serán valoradas en cada ciclo escolar; en el mismo Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes³⁰ o S.I.E.E aparecen de forma recurrente estadísticas y gráficas que ilustran el nivel de calidad de la institución a partir de la evaluación de las estudiantes, y evidenciando el esfuerzo y empeño en las evaluaciones cíclicas y repetitivas que se llevan a cabo semanalmente para mantener tal estatus de certificación en “alta calidad”. Como lo manifiestan en el siguiente apartado,

Por evaluación se entiende la acción permanente, ejecutada por los (as) educadores (as), las estudiantes y acompañada por las familias, a través de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos académicos desarrollados, así como sobre sus resultados, con el fin de mantener o elevar la calidad y dar conceptos de carácter integral sobre el desarrollo de las estudiantes. (S.I.E.E, 2020, p.2)

En esta medida, las apuestas del SIIE son la expresión concreta de este interés en acoger las disposiciones derivadas de organismos internacionales. Cabe señalar que este documento, derivado de las disposiciones del Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional el cual “reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes”, establece que dicha evaluación se desarrollará en tres ámbitos: “Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.” 2. Nacional. Desde el cual por medio del ICFES se realizan periódicamente evaluaciones que permitan valorar y “monitorear” los índices de calidad de las instituciones. Y 3. Institucional. “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los

²⁹ El Icfes o Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior es una empresa estatal de carácter social, vinculada al Ministerio de Educación Nacional, y naturaleza especial, que: Ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles (Exámenes de Estado). Adelanta investigación sobre los factores que inciden en la calidad de la educación. Brinda información que contribuye al mejoramiento y la toma de decisiones en la calidad de la educación. Realiza otros proyectos de evaluación (pruebas específicas) de acuerdo con estándares nacionales e internacionales que requieran las entidades públicas o privadas. (Portal oficial de ICFES)

³⁰ En esa misma perspectiva, con la expedición del Decreto 1290 de 2009, el gobierno nacional otorga la facultad a los Establecimientos Educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE-, (...)La Ley General de Educación en su artículo 77 otorgó la autonomía escolar a las instituciones en cuanto a: organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del Proyecto Educativo Institucional -PEI- a las necesidades y características regionales, libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas, todo en el marco de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional)

establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.” (Ministerios de Educación Nacional, 2001, p.1)

En esta investigación el S.I.I.E. Se asume como un elemento material de la cultura escolar, porque circunscribe desde recursos materiales y prácticas evaluativas y didácticas un horizonte pedagógico, educativo, curricular y hasta político con referencia a dinámicas internacionales cuando se considera su relación con discursos globales, esta es una expresión material de la cultura que circula en la I.E. que retoma las disposiciones del ICFES.

Cabe recalcar que el ICFES busca la evaluación de las *Global Competence* (competencia globales), propuestas por la OCDE que suelen ser medidas alrededor del mundo por una de sus dependencias más conocidos alrededor del mundo es “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE”, más conocido por sus siglas en inglés PISA (Programme for International Student Assessment), este evalúa a los estudiantes de los países alrededor del mundo a través de tres competencias, para sugerir cambios para el mejoramiento desde las políticas educativas, su objetivo según el portal oficial es:

(...) evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. (Portal Programme for International Student Assessment)

Para la OCDE el centro y objetivo de la educación es la obtención de competencias útiles para el ciudadano del siglo XXI, las cuales a su vez aporten al progreso y desarrollo del país, es así como su secretario general establece los siguientes objetivos de la OCDE (2009) frente a la educación:

- Brindar asistencia a las economías miembros y asociadas de la OCDE para la planificación y gestión de sus sistemas educativos, así como para la implementación de reformas. El objetivo es que sus ciudadanos puedan desarrollar los

conocimientos, competencias, actitudes y valores que necesitan a lo largo de su vida.

- Garantizar que los estudiantes comprendan sus necesidades de aprendizaje y tengan la oportunidad y los medios para elegir trayectorias que les ayuden a desarrollarlas.
- Garantizar que los educadores cuenten con los conocimientos y las capacidades para mejorar sus prácticas y tener un impacto positivo en el aprendizaje.
- Buscando el progreso económico y social de los países que lo conforman, uno de los sectores en los que profundizan el trabajo es en la educación, haciendo comparativas entre los sistemas educativos de los países y sugiriendo políticas para la preparación de los jóvenes en el mundo actual. (p.6)

Estos objetivos, tratan de ingresar en los elementos materiales de la cultura escolar como parte de la configuración curricular de las instituciones y delimitando sus propósitos educativos y pedagógicos, particularmente se incorporan con la efectucción de pruebas que miden “competencias” planteadas desde la OCDE, su instituto PISA y en el marco nacional el ICFES, y los exámenes obligados a presentar los estudiantes de todo el país, rigiendo parte de lo que se debe enseñar al delimitar sobre qué será evaluados y se debe responder correctamente, para que la institución obtenga un buen nivel de calidad en los procesos de certificación.

Se hace explícito como, en correspondencia con las ideas de desarrollo que vienen desde las políticas públicas y el discurso del aprendizaje, la búsqueda en pro de una educación de calidad puede propiciar la transformación de las condiciones sociales y materiales de las estudiantes, al proponer que, “involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de apropiación del PEI que propendan por el mejoramiento de las condiciones de vida de las estudiantes a través de una educación con calidad.” (2010, p.11). Un discurso igual a los de los organismos internacionales que plantean que una educación de “calidad” es sinónimo de un buen futuro laboral, bienestar general y progreso para los países.

La institución educativa acoge la idea de calidad que existe en un apartado en su P.E.I, que tiene el nombre “política de calidad”, este propone un enfoque de calidad desde los entes

administrativos, académicos e incluso de bienestar general de la institución que deben virar por alcanzar tales estándares de calidad, estos giran alrededor de los siguientes ejes:

Esta política de calidad se orienta hacia las siguientes estrategias: · Comparar la institución que tenemos con la institución que queremos y necesitamos en el momento histórico actual. · Fortalecer el diálogo, el trabajo en equipo, la argumentación de diversos puntos de vista, de manera que se fortalezcan ambientes de participación democrática y el diálogo de saberes. · Fortalecer la cultura de la autoevaluación y del mejoramiento continuo. · Transformar la institución educativa en una organización que aprende. (P.E.I, 2010, p.74)

Resalta en este apartado la mención de “una organización para aprender”, y a pesar de que no aparece referencia alguna sobre el conocimiento explícito de las políticas públicas que promueven desde la ciudad de Medellín el enfoque de Aprendizaje, si se hace evidente la enunciación de cómo sus lineamientos en concordancia con los lineamientos nacionales se establecen desde la idea que plantea la UNESCO de “Aprender a aprender”,

El PEI de la institución integra los lineamientos normativos actuales, los programas de modernización del Estado, las nuevas teorías de gestión, los reordenamientos sociales, políticos y económicos, los enfoques disciplinares de las ciencias y la tecnología, buscando mejorar la calidad educativa que ofrece. Por ello la institución, de cara al nuevo milenio, busca una formación integral que desarrolle el aprender a SER, el aprender a CONOCER, el aprender a HACER y el aprender a VIVIR juntos. (P.E.I., 2010, p.10)

Generando una continuidad no sólo con el discurso del Aprendizaje con “Aprender a lo largo de la vida” de la UNESCO que contiene el “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser” sino con la configuración de la cultura escolar, desde los elementos materiales que enuncian y direccionan, los propósitos educativos de la institución y que evidentemente es una adaptación directa de lo que fue llamado los “cuatro pilares de la educación” por Jacques Delors en 1994, y responde a lo que se considera un sistema de competencias para la consecución de la calidad.

El Aprendizaje y la educación por competencias.

Las competencias como medida o guía en el proceso de Aprendizaje son recurrentes principalmente en la documentación de la I.E., está se constituyen la medida a alcanzar por cada estudiante según el nivel en el que se encuentre, en este,

se enfocan en sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Está centrada en los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, proyectos pedagógicos e institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (P.E.I, 2010, p.9)

El discurso de las competencias -como materialización de la apuesta por el aprendizaje- se proyectan en los documentos institucionales, los cuales -tal como se menciona previamente- pueden ser concebidos como elemento material de la cultura escolar al hacer parte de la configuración curricular y didáctica de la institución. Por ejemplo, en el P.E.I estas competencias son enunciadas y desarrolladas dentro de los mismos parámetros de la UNESCO del “Aprendizaje a lo largo de la vida”, y retoman los lineamientos curriculares nacionales. Es así como dentro del S.I.E.E. se deja claro que, “En el nivel de la básica primaria, básica secundaria y media, las competencias corresponden al saber, saber hacer y al ser y pueden evidenciarse a través del desarrollo del contenido curricular establecido en el PEI”. (S.I.E.E, 2019, p.4) Directamente relacionadas con la idea *Global Competence* o competencia global planteados por la OCDE.

Vale aclarar que, estos parámetros presentes en la documentación institucional y que hacen parte de la cultura escolar, particularmente de los elementos materiales, demostrando una continuidad con las políticas públicas, no sólo regirán las condiciones necesarias para que una estudiante sea promovida de grado, sino que determinarán unos parámetros mediante el cual cada periodo es planeado, por medio de unos indicadores que establecerán un conocimiento conceptual que la estudiante debe adquirir, una habilidad alrededor de ese conocimiento y una actitud, los cuales están relacionados directamente con los propuestos de la UNESCO del “Aprendizaje a lo largo de la vida”, estos configuraran “un logro” el cual encierra estos tres indicadores.

La política pública como orientadora temática.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales, elemento normativo curricular que hace parte de la política pública en educación, también tiene eco dentro de algunos elementos materiales de la cultura escolar: Los logros e indicadores de logros que se presentan en los boletines a las estudiantes, las guías propuestas por área en cada grado, las planeaciones y evaluaciones se ciñen a los mencionado en la documentación del Ministerio de Educación Nacional.

Otro componente de la cultura escolar que resalta en la interioridad de la escuela por sus prácticas, discursos y relaciones son los elementos personales, dentro de estos elementos “todo lo que rodea la figura del maestro es notoriamente importante para la configuración de un tipo u otro de cultura escolar”, sin importar sus funciones, su relación o disenso frente a políticas u otros asuntos administrativos o curriculares, “en último término es el (maestro) el ejecutor responsable de la implementación y desarrollo práctico de todo el proyecto de enseñanza, lo que le permite poder atenuar o amplificar la influencia de otros factores.” (López, 2001, p. 24)

Por parte de los maestros, estos reconocen las competencias, que son y cómo se estructuran desde los lineamientos curriculares y en los derechos básicos de Aprendizaje en la política pública nacional, sin embargo, se resalta que lo ven como un “orientador” más no como el único fin último del proceso educativo, como lo menciona una de la maestra 1 al preguntarle si conocía directrices gubernamentales que estuvieran relacionadas con el Aprendizaje,

Considero que los estándares básicos de competencias en todas las áreas y los derechos básicos de aprendizaje (D.B.A), se convierten en orientaciones gubernamentales que dictaminan generalidades en torno al aprendizaje, modelan un ciudadano en cuestión de aprendizaje y orientan a las instituciones educativas en términos de enseñanza y aprendizaje, aunque no necesariamente un estudiante cumple con los parámetros que estas dos políticas públicas postulan. A mi juicio, se convierten en orientadores temáticos, organizan las áreas, pero no es necesario que los estudiantes cumplan los objetivos de X o Y ciclo. (Maestra 1, comunicación personal, 19 de septiembre del 2020)

Es así como en las guías que debe desarrollar cada maestro, las cuales se evalúan y desarrollan de forma semanal, se plantean también unas competencias de carácter conceptual, actitudinal y procedimental que se suponen adquieren las estudiantes al realizar las actividades de esta.

En el caso de las clases , en muchas ocasiones su planeación debe redirigir su enfoque a responder de forma efectiva a estas evaluaciones, condicionando los contenidos, los procedimientos, las actividades y el desarrollo completo de las sesiones de clase; esto se puede visualizar en el siguiente fragmento de un diario de campo, en el cual se plantea la preocupación por planear una prueba considerando límites temporales y circunstanciales de la cotidianidad escolar, pero primando la respuesta eficaz ante una evaluación que la institución considera es necesaria para no dejar de lado los estándares de calidad.

Antes de esta sesión las estudiantes tuvieron que realizar la “evaluación programada”, una evaluación escrita que presentan por periodos, nosotras con anterioridad hablamos con la profesora cooperadora para que nos permitiera crearla nosotras mismas ya que sabíamos el proceso que llevábamos con las estudiantes y hasta donde iba el periodo a pesar de los retrasos por las cancelaciones de las clases y otras actividades de la institución. (Diario de Campo, realizado el 8 de mayo de 2019 en Séptimo grado)

Esta situación es constante en la institución, ya que a pesar de que los maestros tratan de tomarse libertades en la construcción y desarrollo de sus clases, en las que suelen ser muy recursivos y creativos desde la experiencia con los maestros observados, siempre llega un momento de la semana en el que deben responder de manera obligatoria a esta evaluación y preparar a las estudiantes para ella; por esto el desarrollo de las clases vira de manera abrupta, y las ideas de competencia y estándares propuestos en la legislación nacional y que tienen evidentes reflejos de las políticas internacionales, como se mencionó anteriormente, termina inmiscuyéndose en la cultura escolar como elementos materiales (desde las herramientas didácticas que encamina el currículo) y elementos personales (como lo son los discursos, prácticas y relaciones de los maestros) por medio no sólo de evaluaciones sino también de prácticas que llevan a cabo los mismos maestros en la ejecución de sus clases.

Políticas públicas y aspectos materiales y personales de la cultura escolar: Puntos de Desencuentro

Desconocimiento de las apuestas por la ciudad educadora.

Frente al énfasis que se desarrolla en el ámbito de las políticas locales educativas frente al Aprendizaje y el nombramiento de Medellín como ciudad del Aprendizaje, que busca transformar la apuesta pedagógica de la ciudad desde esta perspectiva, es nula la mención de esto en cualquier documento de la institución, más allá de las relaciones que se plantearon anteriormente con la UNESCO desde “el Aprendizaje a lo largo de la vida” que aparecen en el P.E.I y el S.I.I.E principalmente.

Al abordar a los maestros preguntándoles si conocían algún tipo de directriz o legislación gubernamental que aborde el Aprendizaje se encontró que tampoco tienen nociones cercanas, a excepción de la mención que hizo el maestro 1 desde “Los Objetivos para el Desarrollo sostenible”,

Partiendo de la ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”, han devenido nuevas directrices tanto a nivel nacional como internacional que se convierten en herramientas importantes en favor del aprendizaje. (...) También me identifico con los (ODS), Objetivos Para el Desarrollo Sostenible, emanados desde la UNESCO, en particular con el consagrado en la agenda 20 30, pretende redundar en beneficio de todos y se compromete a no dejar a nadie atrás, llegando a todas aquellas personas necesitadas y marginadas, estén donde estén, a fin de responder a sus problemas y vulnerabilidades específicos. (Maestro 1, comunicación personal, 19 de septiembre del 2020)

Desde los documentos revisados de la institución educativa a pesar de ser recientes y constantemente actualizados, con versiones que datan del 2019, tampoco aparece ninguna mención sobre estos propósitos de Medellín como ciudad del Aprendizaje.

Esto es de especial importancia, porque a pesar de la insistencia que se hace desde la Secretaría de Educación de la ciudad por implementar estos nuevos propósitos y la creación de diversos programas, planes y proyectos para fomentarlos, como el horizonte que debe de tomar la

ciudad y la población medellinense permeando todos los ámbitos de la vida (laboral, educativo, científico, social y cultural) para alcanzar un alto nivel de desarrollo y progreso local . La incursión de este discurso del Aprendizaje (proveniente de la nueva mención que adquiere la ciudad dentro de las categorías de la OCDE) en la cultura escolar, ya sea desde elementos materiales como nuevas estructuras curriculares y didácticas, o elementos personales, desde la transformación de las prácticas de los maestros o estudiantes, no se reproduce ni se difunde en el contexto escolar, ni siquiera los profesionales en educación tienen conocimiento sobre él o su aplicación en el contexto escolar, lo que lleva a reconsiderar que efectivamente no están dirigidos a la escuela o a un aula de clase.

La indisolubilidad entre la relación enseñanza-aprendizaje.

Contrario a lo que se plantea desde los diversos documentos de políticas públicas educativas, principalmente internacionales, en donde el estudiante y su proceso de aprendizaje o específicamente los aprendizajes adquiridos son el centro del proceso educativo, la relación de la enseñanza y el aprendizaje es vista como un proceso indisoluble por los maestros.

La maestra 2, por ejemplo, diferencia el aprendizaje como la adquisición de información, mientras que la adquisición de conocimiento la vislumbra supeditada a un proceso de enseñanza, que permite la comprensión de forma profunda según los propósitos del que enseña, ella lo manifiesta de la siguiente forma,

La enseñanza es la capacidad de transmitir el conocimiento a un receptor, ella difiere de la transición de información, ya que esta última no contempla la asimilación y comprensión que el receptor pueda hacer de dicho material, la enseñanza por el contrario debe garantizar que los conocimientos impartidos puedan transformarse. (Maestra 2, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Por otro lado, la maestra 1 plantea que, aunque lo ve como un proceso indisoluble, ella diferencia que no siempre la enseñanza puede alcanzar los propósitos del aprendizaje que plantea el maestro, exponiendo que, “Siempre pienso en la enseñanza y el aprendizaje de modo unificado,

sin embargo, resaltó que no toda enseñanza intencionada tiene un aprendizaje efectivo” (Maestra 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Esto marca una diferencia notable entre la educación propuesta desde los discursos del Aprendizaje que asumen unos objetivos únicos, alcanzables y generalizados para el mundo (un sólo camino, una sola dirección y un único punto de llegada), y la consideración crítica desde alguien que conoce y es agente participativo de los procesos en el contexto escolar, comprendiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje (sus contenidos, formas y estructuras) se complejiza según variables como contexto, circunstancias, condiciones materiales, académicas, entre muchas otras.

Esta visión de la relación de la enseñanza y el aprendizaje vista como un proceso indisoluble por los maestros, los cuales consideran que necesariamente uno depende del otro, tiene gran impacto en su ejercicio docente, ya que demuestra que el maestro se asume como profesional con autoridad y hace con responsabilidad, creatividad y potestad la práctica que realiza, no se limita a unos lineamientos o a la transmisión de lo indicado; realizando por lo tanto una producción legítima que nace en el centro de la realidad y la cotidianidad escolar haciendo parte de la cultura escolar como producto de una praxis situada específicamente en la escuela y no una reproducción externa impuesta, y que en este caso dista de lo suscrito en las políticas públicas internacionales y lo que estás mencionan sobre el lugar que debería ocupar.

Desde el P.E.I como otro elemento material de la cultura escolar, también se propone que una educación guiada por el proceso enseñanza-aprendizaje “lograría así una mejor orientación para la vida”. (p.70) Devolviendo un lugar importante de su desarrollo dentro de la escuela y el aula de clase.

Finalmente, en los diarios de campo y la observación de la práctica docente logra visualizarse el empeño, la estructuración, planeación y todo lo que hace el maestro como actividad individual previa, durante la clase y hasta después de la clase en forma reflexiva y de retroalimentación, que permite y posibilita efectivamente el proceso de Aprendizaje adjunto o como producto de una práctica de enseñar intencionada, orientada y situada como proceso complejo y riguroso.

Como se puede apreciar en el siguiente fragmento de un diario de campo donde se aborda una pequeña parte de la estructura de una planeación de clase, en las cuales se consideran no sólo los contenidos indicados por lineamientos, sino herramientas, estrategias y consideraciones sobre conocimientos previos, intereses de las estudiantes, vertientes de interés actual que persisten en temas históricos, entre otros,

En este bloque se expondría Roma, lo explicaría con un esquema que se desarrolle en el tablero a la par de unas diapositivas que mostraban imágenes que reforzaban las ideas y explicaciones, buscando graficar para generar recordación; el propósito era conceptualizar y llevar el hilo conductor de la exploración por nociones previas y la introducción que se llevaba desarrollando sesiones anteriores, es así como se decidió crear un relato que uniera estas etapas tomando como referencia puntos importantes de aquel entonces y la actualidad del mundo moderno como los son formas de gobierno, organización social, el papel de las mujeres, las formas de esclavitud y claro esta nuestro propósito desde el principio los legados de esta sociedad. (Diario de Campo, realizado el 26 de abril de 2019 en Séptimo grado)

En este sentido las ramificaciones que surgen de la relación enseñanza - aprendizaje materializan no sólo una relación estudiante-profesor, sino que se bifurcan en prácticas, discursos, elementos pedagógicos y didácticos que a pesar en ocasiones son forzados a beber de herramientas externas que los anulan u opacan unos sobre otro, se sitúan en la escuela y se crean en la escuela configurando una cultura auténtica y diferenciada con sus propios elementos , ritos, prácticas y discursos, en el contexto escolar.

La escuela como un lugar privilegiado.

La cultura escolar sólo puede producirse y suceder en la escuela, por lo tanto el desplazamiento o la intención de instaurar prácticas y discursos externos en la escuela sin ningún

tipo de mediación, adaptación o consideración de la naturaleza diferenciada y particular de este lugar, riñe con la existencia de esta cultura propia y autónoma.

A pesar que desde las políticas públicas internacionales y la educación enfocada únicamente en Aprendizaje la escuela se ve desplazada, desde el P.E.I de la Institución educativa se resalta la importancia desde el interior y la necesidad en el contexto social,

La escuela, como principal institución de enseñanza, fue creada por la sociedad para realizar ciertas funciones que no se podían atender de otra forma. A través de la escuela, cada sociedad persigue unos objetivos que van dirigidos a la formación del tipo de hombre / mujer que ella necesita y de esta manera la institución educativa prepara al individuo para tomar parte activa en la sociedad. (P.E.I, 2010, p.83)

Aunque no suelen reconocerse las producciones internas de la escuela, incluso en el contexto social, cultural y política está históricamente encierra los objetivos perseguidos por los gobiernos y las sociedades, por lo cual su propósito como institución tiene un gran valor como pilar excusando su existencia y pervivencia a lo largo del tiempo.

Como lo indica y lo reconoce la maestra 1 al preguntarle por la educación situada en la escuela y en otros lugares, esta menciona que la escuela en muchas ocasiones su importancia recae en que es reproductor de las dinámicas sociales y depósito de los propósitos gubernamentales, estableciendo que, “La Escuela se convierte en el repositorio de los deseos Nacionales, hemos visto en la historia de la humanidad que cada época y cada sociedad ha postulado su ideal de ciudadano, que se ha movilizado a través de la escuela”: (Maestra 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Otro punto de vista, por parte del maestro 1, ubica a la escuela en un lugar relevante y especial dentro del proceso educativo, en comparación con la virtualidad, que se propone en la actualidad como sustituta de varias esferas de la cotidianidad y de los procesos escolares; declarando, que “La virtualidad de alguna forma enajena al estudiante de su institución y le priva del contacto directo con sus compañeros y sus docentes; deshumaniza la educación.”(Maestro 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Finalmente, algunas estudiantes durante las clases y consignado en los diarios de campo, atribuyen a la escuela un carácter de especial importancia en sus vidas, las relaciones y dinámicas

que allí tejen con el otro, las actividades más allá de ámbitos académicos, las posibilidades de lo que allí pueden hacer adquieren para ellas gran valor en comparación con otros espacios y prácticas que desarrollan fuera de la escuela.

La preocupación por una educación integral.

A pesar de las imposiciones o limitaciones que provienen desde las políticas públicas, se puede establecer que los maestros son críticos frente a lo que prima como propósitos educativos en las indicaciones de las directivas de la institución y gubernamentales, como lo esgrime uno de los maestros entrevistados cuando se le pregunta acerca de lo que para él es lo más importante que debe aprender una estudiante, este establece

Me parece un falso debate que se ha establecido entre contenidos y competencias, es más me parece un falso dilema, una discusión incorrecta (...) le diría que (lo que considera importante que aprendan sus estudiantes) una buena cultura histórica una formación en ciencias sociales (Maestro 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

El maestro 1, devuelve en este enunciado la importancia que para él tienen los saberes y disciplinas escolares, que son producciones únicas del contexto escolar, y hacen parte de la cultura escolar como un elemento material y funcional, y que han sido desplazadas por las competencias y los contenidos que promulga el discurso del Aprendizaje difundido desde los organismos internacionales.

Otra vertiente que resalta fue un punto en común entre todos los maestros entrevistados, esta se presenta cuando se les pregunta sobre qué debe de ser lo más importante que debe aprender un estudiante en su proceso formativo y en su paso por la escuela.

La maestra 1, le da un especial valor a la forma como actúan sus estudiantes socialmente hablando, ella plantea que más allá de memorizar fechas o temáticas, para ella prima que cuando se gradúan sus estudiantes sean “buenas personas”, que no “sean corruptas”, que sean críticas frente a los gobiernos, los gobernantes y sus políticas, y que en sus acciones esto se vea reflejado:

Yo trabajo mucho lo que es la parte de participación y que participen de una forma consciente responsable, como que se trabaje con honestidad porque me parece muy triste

este país, nosotros que educamos y yo llevo tantos años educando, entonces yo digo, que es lo que cambia este ser humano que uno le enseña estos valores y le enseña estos, y cuando sale tenemos los políticos que tenemos, tenemos la corrupción que hay, tenemos la forma, entonces yo digo en que parte el ser humano se daña, por qué?, porque nosotros trabajamos aquí de participación de democracia, de tener en cuenta a todo el mundo, de que trabajamos es para todos, no solamente para uno, entonces vemos que porque si aquí trabajamos todo eso, ¿por qué cuando sale aquí del colegio y ya empieza a trabajar por una sociedad, entonces cambian las cosas? A mí me da mucha tristeza cuando yo hablo de la parte política, porque yo no sé. (Maestra 2, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

En un sentido similar, para la maestra 1 prima la formación humana y las ciudadanas a las que está enseñando, en qué sentido el proceso que ella realiza desde su rol docente, que según su perspectiva, puede tocar la vida de una estudiante desde la elección de una carrera profesional como las Ciencias Humanas, o como se desempeñe en el mundo real fuera de la escuela; como una estudiante crítica y reflexiona sobre la realidad que le atañe en su contexto más inmediato, hasta sus posturas sobre la situación del país:

De mis experiencias a mí me gusta la forma que como yo le doy confianza a mis alumnos no soy de las que les esté criticando o diciendo a mis muchachas usted por qué está diciendo esto, me gusta mucho porque aquí hay niñas que ya se han graduado y ellas me dicen profe yo quiero estudiar sociología, o quiero estudiar tal cosa, porque usted me inspira a que yo siga estudiando eso, me fascina cómo trabajar las sociales, entonces eso me da uno como esa alegría que esa niña diga, que rico profe este tema tan buena, que rico abordarlo así, porque no soy de las profesoras que se sea así como radical que es como así se hace o así se hace, no, yo le digo a las niñas, muchachas cuando yo les muestro esas estrategias ellas a veces dicen, hagámoslas de esta forma, hagamos este debate, cuando estábamos hablando de los partidos políticos, yo decía entonces usted me va a representar este partido político, usted me va a representar este y vamos a hacer debates y hablar de esas cosas que a ellas les apasiona y a veces el hablar y el criticar, el ser más bien críticas eso me gusta. (...) esta institución nosotros tenemos que sacar a unas mujeres útiles a una sociedad a unas muchachas íntegras, por eso me da tristeza cuando nosotros sacamos un material de acá y yo no sé en qué momento o parte es que la sociedad las transforma vuelve y se les olvida todo lo que se les enseñó, porque eso es lo que uno ve ya en la práctica de

muchos en la sociedad. (Maestra 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Estas entrevistas junto con el proceso de observación de la práctica pedagógica dan muestra de uno de los factores más importantes no sólo en el proceso educativo, sino en la configuración de la cultura escolar, de los saberes, las prácticas y los discursos que allí circulan, y la postura de los maestros como agentes protagonistas mediadores y productores en el proceso de configuración del entorno escolar y su cultura, en que la educación para ellos tiene un enfoque formativo en el que prima “la educación de sujetos para la sociedad”, y no necesariamente la educación de sujetos útiles y capacitados para el trabajo y la producción como se dispone desde el discurso del Aprendizaje presente en las políticas públicas nacionales e internacionales.

Capítulo 5: La cultura escolar como resistencia

Tensión entre la cultura escolar y las políticas públicas

Desde mediados del siglo pasado, se viene culpando a la escuela y el proceso educativo que allí se desarrolla de un déficit en el supuesto aporte que debe otorgar a la sociedad por medio de la formación e instrucción de las futuras generaciones, esto a derivado en una intervención constante de agentes y decisiones gubernamentales para efectuar mejoras en su propósito.

En este sentido para la década de los ochenta, respondiendo a una serie de crisis sociales, económicas y políticas generalizadas, incentivados por la conformación de alianzas entre diversas naciones relacionadas en organizaciones, el mundo gira en torno a la globalización, el proceso de apertura económica y neoliberal; el desarrollo y el progreso es el horizonte que deben perseguir las naciones, y para lograr esto deben convertirse en generadores de capital social y humano, objetivo que augura un bienestar social general.

La escuela no es ajena a estos cambios, y como “recipiente” que acoge a los futuros ciudadanos se vuelve la alternativa perfecta para instaurar cambios sociales que redirijan el camino a estos nuevos propósitos mundiales, de esta forma, para la década de los noventa explota un auge de diversas políticas educativas a nivel internacional (especialmente en la región latinoamericana) en la legislación nacional de cada uno de los países, promovida por convenciones, congresos y análisis de los sistemas educativos, estas transformaciones son adaptadas .

Estas reformas³¹ riñen con los propósitos que históricamente habían habitado la escuela, esta es vista como una empresa, y pasa de ser un derecho que debe suplir con obligatoriedad el Estado a convertirse en un servicio que otorga que se mide por estándares de calidad. El carácter pedagógico, las disciplinas y los saberes escolares pasan a segundo plano, y cobran relevancia las

31

Las contingencias surgidas de las transformaciones en el escenario mundial, nacional y local, traen retos y exigencias no previstos, y piden a la escuela transformaciones en la cultura escolar según modelos surgidos del contexto de globalización, especialmente aquellos provenientes del mundo empresarial —eficiencia, indicadores, metas, estándares de rendimiento, racionalización de recursos, autosostenibilidad, mercadeo, (Saldarriaga y Toro, 2002, p.16)

competencias que son habilidades “utilizables” en el mundo real, que facilitan la introducción del estudiante ya no solo en la sociedad o la cultura, sino en el mundo laboral y de mercado.

Estas nuevas transformaciones educativas se erigen como políticas públicas, respondiendo a las decisiones y planes para suplir necesidades sociales que requerían ser solucionadas con urgencia y de forma tajante. Estas políticas públicas educativas generan una tensión con la escuela y lo que allí se produce de forma independiente y autónoma, la cultura escolar.

Estas políticas públicas buscan instaurarse en nuevos discursos, prácticas y saberes, desconocen el carácter histórico de la escuela, las posturas y lugares de los sujetos que la habitan, las condiciones materiales y académicas, asume que la escuela es una institución estatal más que puede ser adaptada al gobierno de turno. Es decir, desconocer su cultura escolar, la cual es una forma de comprender aquello que pasa dentro de la escuela, da cuenta de una cultura propia que se genera al interior de la misma (Rockwell, 1995), esta diferencia a la escuela y la pone en una condición particular que la aparta de otro tipo de instituciones, lugares y prácticas que desarrollen una práctica educativa.

La cultura escolar por su lado se opone a muchas de estas políticas, “sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos.” Esta se caracteriza por perdurar y permanecer a lo largo del tiempo, de tal forma “que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.” (Viñao, 2002, p.34)

En este sentido, la cultura escolar es construida y a su vez es producto de un enlace entre la teoría, la legalidad y la práctica, que también constituye según Ramón López (2001) un campo de batalla, "un espacio de conflicto" conformado de elementos y experiencias diversas"; es este un "espacio de experimentación", una realidad que se va construyendo en la interacción dinámica de una serie de variables: contenidos, condiciones políticas, administrativas, científicas e institucionales y prácticas pedagógicas ” (p.21)

Como sistema complejo tanto la cultura como el ecosistema escolar está compuesto por elementos Personales: que comprenden los maestros, alumnos, familias y profesionales de la administración educativa; elementos materiales; que son los locales, mobiliarios, espacios, entre

otros; y finalmente los elementos funcionales: que comprende los métodos, contenidos, niveles, estrategias y discursos. (López, 2001, p.17). Como producto de diversas interacciones entre agentes y fuentes, la cultura escolar puede estar permeada por elementos externos a la escuela, más estos no configuran explícitamente la cultura escolar.

Para el caso de esta investigación se identificaron principalmente elementos materiales y personales que configuran la cultura escolar. En los elementos materiales se establecen algunos componentes que surgen directamente de la Institución educativa como lo son el P.E.I, el S.I.E.E, guías, estrategias evaluativas, planeadores de periodo, entre otros; estos configuran parte de la cultura escolar ya que materializan configuraciones curriculares, educativas, pedagógicas y didácticas, que no solo atraviesan desde la ejecución de herramientas e instrumentos, también logran atravesar el contexto escolar desde prácticas, relaciones y discursos.

Una de las evidencias de incursión de vestigios de elementos externos a la cultura escolar, surge precisamente como resultado de la presión de estas políticas públicas en las escuelas; en este caso se profundizó en el discurso del Aprendizaje, el cual es propuesto desde organismo internacionales como es la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, este tiene como punto de partida la idea del “Aprendizaje a lo largo de la vida”, y de allí se desglosan posiciones como, desplazamiento de la enseñanza en el proceso educativo; centran el proceso educativo solo en el aprendizaje (por tanto en el estudiantes); el Aprendizaje promueve la adquisición de competencias que son útiles para el mundo globalizado y por tanto el mundo laboral, y adquirir estas competencias son sinónimo de calidad; el “aprender a aprender” comprende el proceso escolar como un proceso autónomo donde el estudiante desde otros lugares que no son la escuela o un profesor adquiere información que le es útil para sus necesidades, entre otros, anteriormente mencionados.

Este discurso logran inmiscuirse en las reformas a las políticas educativas nacionales, evidenciándose en documentos como los Lineamientos Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje, la legislación evaluativa, las evaluaciones estatales, que delimitan asuntos como Estándares y competencias, certificación en calidad y hasta los parámetros para ser docente sin ser profesional en educación; de esta forma y con un carácter de obligatoriedad estas políticas nacionales ingresan a la cultura escolar en todas las instituciones del país.

Pero, no como una reproducción o transposición de lo esgrimido, ya que como lo explica Ramón López Martín (2001) el discurso del aprendizaje a pesar de buscar ser incluido específicamente a través de concepciones como calidad, conceptualizaciones, competencias y evaluaciones, que se emiten en directrices para ser abordados desde el proceso educativo, su efectiva incursión como transformador de la cultura escolar queda supeditada a la práctica de directivos, maestros e incluso estudiantes, ya que “la práctica queda configurada como una concreción de la cultura escolar.” (López, 2001, p.41)

En este sentido, otro de los elementos abordados en esta investigación y encontrados en la cultura escolar, fueron los elementos personales, estos están compuestos por los sujetos que configuran y estructuran las relaciones, los discursos, los rituales y personifican todas las prácticas, desde estudiantes, personal directivo, y por supuesto maestros.

Estos últimos fueron el elemento personal que se analizó en esta investigación, ellos como gestores, mediadores y creadores de todo lo que ocurre dentro de la escuela (incluso lo que intenta ingresar en ella) y la configuración de la cultura escolar han tenido un papel relevante en cómo estos discursos y transformaciones provenientes de las políticas públicas educativas logran ingresar, ser adaptados o descartados por la cultura escolar; los hallazgos encontrados dejaron entrever dos posiciones:

La primera deriva de las adaptaciones de estos discursos que provienen de la legislación nacional (con impronta del discurso del Aprendizaje proveniente de las organizaciones internacionales), visualizados en los lineamientos curriculares, la legislación evaluativa, los requerimientos de calidad y certificación; y que los profesores terminan adaptando como orientador de las estrategias y planeaciones de los periodos, en las guías que ayudarán en la preparación para pruebas estatales, en la determinación de los contenidos y competencias que el sistema pedirá a las estudiantes que posean y que evaluarán reiterativamente. Creando unas continuidades entre los discursos que vienen desde el ámbito macro de un contexto internacional y logran meterse a la cultura escolar por medio de estas adaptaciones y apropiaciones.

La segunda donde se plantean las discontinuidades en la tensión entre la cultura escolar y el discurso del Aprendizaje presente en las políticas públicas, este se evidencia también en los elementos personales, y se centra en tres categorías, por una lado está el desconocimiento de estos discursos del Aprendizaje, como lo es el caso de Medellín ciudad del Aprendizaje, vacío del cual

habla su problema de difusión, dificultad de incursión en todos los contextos relacionados con educación, y de los obstáculos que presenta el hecho de que el objetivo educativo de ciudad y horizonte de progreso y desarrollo no sea reconocido por una parte de los agentes más importantes que componen el sistema educativo, los maestros.

Estas discontinuidades se proponen como unas resistencias que se suscriben en la cultura escolar como resultado del “contraste, (...) entre la teoría -las propuestas-, la legalidad -las prescripciones- y las prácticas -lo que sucede en el aula y los centros docentes” (Viñao,2002, p.52).

La cultura escolar y las prácticas de resistencia

Las resistencias planteadas por Michel de Certeau son “otra forma” de producir, pero no de reproducir, ya que estas cuentan con una inteligibilidad propia, gracias al carácter de transformación de lo dado, de creatividad, de ir en contra de la inercia, estas representan un constante movimiento y disputa, de las relaciones de poder que ya mencionaba Foucault, en este sentido,

Ya no se trata (sólo) de pensar en la productividad del poder, del ejercicio del poder; sino en la productividad de las micro-resistencias movilizadas a partir de las prácticas cotidianas; porque “no hay prácticas sin uso”, por eso se habla de practicantes y no de consumidores. (Certeau, 1996p.2).

Estas resistencias complejizan las relaciones de poder y dominación, y dan un grado de valor e importancia a la cotidianidad que se configura no solo como espacio público³², sino como espacio político. En el caso de este trabajo se enmarca en la cotidianidad escolar de la Institución Educativa la Presentación como espacio público de “aparición”.

³² Para Anna Arendt “la esfera del ser en común o el espacio público se estructura desde la libertad que constituye el fundamento de la política. El vivir juntos estructurado desde la libertad permite que los dos ejes del espacio público de aparición –a saber, el discurso y la acción– aparezcan implicados de tal manera que la acción política quede delimitada por el lenguaje y las acciones” (Zapata, 2012, p.1)

Las resistencias como elementos de la cultura escolar se dotan de gran relevancia en el contexto escolar, específicamente las discontinuidades que se producen como el resultado de tensiones entre las transformaciones y cambios provenientes de agentes externos, ya que como explica Viñao (2002), “toda reforma, cambio o innovación produce efectos no previstos, queridos o buscados.” Lo que da como resultado nuevas y auténticas formas estructurales y organizativas que configuran “comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas a las que en un principio se pretendían.” (p.52). Enriqueciendo en este sentido la cultura escolar, con nuevas relaciones, discursos y prácticas, que habrán fortalecido su tejido constitutivo al superar discursos o políticas impuestas que pretenden su desaparición.

Estos nuevos tejidos de la cultura escolar, que son fruto no solo de la resistencia, sino también de la creatividad, la innovación y la autoridad de agentes que allí se inscriben (en la escuela), dotan de sentido no solo la cultura escolar, sino que defienden los intentos de desplazamiento de otros discursos que buscan reemplazar los espacios y dinámicas ya ocupadas por la cultura escolar, como lo son los procesos de enseñanza, los propósitos, disciplinas y saberes pedagógicos, el lugar del maestro, e incluso la existencia de la escuela como institución.

Entre los muchos elementos que se fortalecen y nacen en la cultura escolar desde las resistencias, se encuentran, por ejemplo, las disciplinas escolares, las cuales explica Chervel (1996) tienen como “poder generador” la cultura escolar, estas disciplinas escolares han sido difundidas por generaciones, han pervivido, con transformaciones claro está, al paso del tiempo, estas tienen su origen y su configuración dentro de la cultura escolar, son una creación de la escuela y como creación “dejan de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura” (p.6).

Por ejemplo, estos estándares, e indicadores de desempeño amparados en estas políticas internacionales, deben compartir escenario con otras apuestas propias de las disciplinas escolares. En el caso de las Ciencias Sociales, es posible advertir intereses dispuestos alrededor del patriotismo y la identidad nacional, asunto que Alejandro Álvarez Gallego (2007) nos muestra como factor identitario de estas como una disciplina escolar, más que como un espacio destinado exclusivamente a la proyección de competencias. En la Institución Educativa La Presentación se

acude al área de Ciencias Sociales para la organización de eventos como el día de la independencia y otras celebraciones de orden nacional.

Para Chervel la cultura escolar es una producción autónoma, toma lo que está fuera de ella, lo modifica y lo transforma, convirtiéndolo en “un saber y una cultura propia”, “La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, pero la escuela, al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza, y entrega un producto cultural” (1996, p. 182)

Durante la práctica pedagógica y los ejercicios de observación, en contraste con el discurso de Aprendizaje, la cultura escolar comprendida desde discontinuidades, como prácticas y relaciones que se entretajan en contravía a unas relaciones y mandatos de poder externos, se transforman y reconfiguran desde la creatividad en las acciones y micro acciones que constituyen una resistencia.

Se pudo establecer que las resistencias al discurso del Aprendizaje que buscan ser impulsados desde las políticas públicas internacionales de los organismos internacionales, dieron como resultado la revalorización de nuevos enfoques en los elementos personales y materiales de la cultura escolar, que se enmarcan en tres categorías: la formación integral con carácter pedagógico, el maestro genera sus propias prácticas de resistencia y la escuela se niega a desaparecer y a ser empresa.

La preocupación por la formación como práctica de resistencia y la importancia de la pedagogía.

En los discurso del Aprendizaje promovido por los organismos internacionales e implantados en las políticas públicas nacionales, en término de mercado la educación pierde su carácter pedagógico y formativo, busca otorgar herramientas para el desarrollo de estudiantes en el mundo laboral que se desenvolverá; se preocupa por el capital humano, por responder a pruebas estandarizadas que miden competencias que establecen actitudes productivas; no promueve conocimientos o saberes trascendentes, la escuela, la enseñanza, el maestro y sus prácticas impiden

la incursión por completo desde las resistencias plasmadas aportando nuevas configuraciones a la cultura escolar, porque,

“aunque la ley prescriba un modo formalmente diferente de organizarse y operar, las instituciones mantienen gran parte de las costumbres existentes antes de la nueva legislación. Tanto el hacer pedagógico, el deber ser y la cultura organizacional se encuentran en tensión permanente entre la homogeneización y la institucionalización, y el interés de diversos actores por adecuar la cultura educacional y el modelo educativo a valores, intereses y estilos particulares, individuales o grupales. (Saldarriaga y Toro, p.25)

En este sentido, como se observó en el proceso de práctica pedagógica y se constató en el objetivo anterior, desde las entrevistas y la ejecución de las clases, se puede determinar, que aunque existen unas competencias, indicadores y estándares evaluativos que delimitan la planeación de la clase, los maestros observados viran las actividades curriculares desde alternativas que dirigen el proceso de Aprendizaje hacia intereses personales en los que desean profundizar, en ese sentido, más allá de mencionarlo en las entrevistas los maestros evidencian su preocupación por la formación integral de la estudiante, desarrollando actividades donde fomentan actitudes críticas y reflexivas sobre el contexto que rodea a las estudiantes, promueven el relacionamiento sano, respetuoso y fraternal entre las estudiantes, dedican tiempos importantes dentro del desarrollo de las clases, y a pesar de los afanes de “los tiempos de calidad” a profundizar sobre aspectos personales o pedagógicos que considera deben resaltar, repetir o problematizar. Como lo menciona el maestro 1 “Me parece un falso debate que se ha establecido entre contenidos y competencias, es más me parece un falso dilema, una discusión incorrecta (...) le diría que (lo que considera importante que aprendan sus estudiantes) una buena cultura histórica una formación en ciencias sociales” (Maestro 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020), el cual considera de mayor importancia las disciplinas escolares antes que las competencias, o la maestra 2 que se preocupa por la formación de sujetos íntegros para la sociedad al plantear que, “Yo trabajo mucho lo que es la parte de participación y que participen de una forma consciente responsable, como que se trabaje con honestidad porque me parece muy triste este país, nosotros que educamos y yo llevo tantos años educando, entonces yo digo, que es lo que cambia este ser humano que uno le enseña estos valores y le enseña estos, y cuando sale tenemos los políticos que tenemos, tenemos la corrupción que hay,

tenemos la forma, entonces yo digo en que parte el ser humano se daña, por qué?” (Maestra 2, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020).

Para el maestro tiene mayor importancia y valor en el proceso de enseñanza la formación, la formación de “sujetos para la sociedad”, más allá la instrucción de “sujetos para el trabajo”, que es lo que proponen los discursos del Aprendizaje. Esto produce una reconfiguración de sus prácticas (inscritas en los elementos personales de la cultura escolar) y las herramientas y elementos de su quehacer (elementos materiales) en torno a la formación, que como lo mencionan Simons y Masschelein (2014), la formación se diferencia del Aprendizaje, porque mientras que “la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo (...), con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo.” (p.21), el Aprendizaje es “un reforzamiento o una extensión del ego, (...) En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo” (p.22)

Y la formación como propósito pedagógico que debería de movilizar los fundamentos educativos, persiste a pesar de los intentos por ser erradicados y suplantados, y esa supervivencia se vale principalmente del mundo que acontece dentro de la escuela y su cultura escolar, esta existencia es explicada por Chervel (1991) como, “el misterio, y la maravilla a la vez de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, (sin embargo) sigue aconteciendo un proceso de alquimia” (Álvarez, 2015, p.25)

En este sentido lo que ocurre en la escuela y los maestros que dotan de importancia los procesos formativos relacionados a los procesos y finalidades pedagógicas, resistiendo a las imposiciones legislativas externas del Aprendizaje, llegan a resignificar su práctica profesional, reconfiguran asuntos curriculares y normativos, e incluso transforman la experiencia escolar y la configuración del mundo para los estudiantes.

Esto se puede evidenciar en diversos momentos y experiencias en el centro de práctica, consignadas en los diarios de campo y las entrevistas, como estos fragmentos de dos diarios pedagógicos desarrollado el 22 de marzo y el 26 de abril del 2019 donde se reflexiona por el proceso y la relación pedagógica estudiante-maestro, la importancia del otro, de cómo se tejen las relaciones de las cuales surgen aprendizajes no solamente académicos o disciplinares, además se

problematiza la propia práctica profesional, reflexionando y confrontando la forma de ejercer su profesión y tomar decisiones, buscando la mejora no precisamente en términos de calidad o competencias, sino desde una orientación pedagógica que responda a las necesidades formativas de las estudiantes, otorgándole un sentido autónomo, consciente y propositivo al maestro dentro de la escuela.

Diario Pedagógico	Referencias bibliográficas
<p>De este encuentro lo que más me llama la atención es la importancia que toma el reconocimiento del otro como sujeto merecedor de respeto, que tiene cosas importantes para decir y valiosas, todo esto por la iniciativa y el entusiasmo de las estudiantes desde el punto de pactos en cuanto a normas de comportamiento bajo las cuales ellas mismas estarían "sometidas", hasta el entusiasmo al establecer relaciones que hacían de su realidad y ejemplos que se les ocurrían con relación a las generalidades conceptuales que dábamos de cada uno de los periodos, demostrando así la importancia de comprender, nuevamente recalco, la relación alumno maestro como una relación horizontal donde lo que dice el maestro como sujeto de enseñanza es importante en el mismo sentido que el estudiante como sujeto de aprendizaje en todo el proceso educativo.</p> <p>Sin duda, la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje domina el sentido común y resulta operativa aun en quienes tienen acceso a una reflexión pedagógica especializada. Lleva a pensar estos dos procesos como si fueran «las dos caras de una misma moneda», es decir, fases inseparables de un fenómeno único. Ésta es la idea que subyace a la expresión de extendido uso «enseñanza-aprendizaje». Para Fenstermacher, la confusión se origina en la dependencia ontológica del concepto «enseñanza» respecto del concepto «aprendizaje» en la estructura del lenguaje. Es decir, no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto «enseñanza» depende para existir del concepto «aprendizaje». Del mismo modo que en el caso de «buscar» y «encontrar», de «correr una carrera» y «ganar», el segundo fenómeno debe existir como posibilidad, aunque no necesariamente como realidad, para que pueda existir la primera idea. Pero, según el autor, el hecho de que, con mucha frecuencia, el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. (De Camilloni, 2007, p. 5).</p>	<p>De Camilloni, A. (2007). <i>El saber didáctico</i>. Editorial Paidós, Buenos Aires. Colección: Cuestiones de educación. ISBN 978-950-12-6154-7</p>

Imagen 3³³

Gráfico 4: Diario de Campo 1. Elaboración personal.

³³ Fragmento de uno de los instrumentos construido durante el proceso de práctica pedagógica en el año 2019, este constituye de dos partes, la primera el diario de campo donde se plasma lo sucedido en el contexto y la segunda, el diario pedagógico donde se reflexiona y se pone en discusión lo vivido y plasmado en el diario de campo, con autores y expertos sobre el tema.

<p>de estas personas que vivieron hace siglos en su vida del siglo XXI.</p> <p>Finalmente, mis propósitos y mi dedicación dieron resultado, y mi clase fue todo un éxito, tuve su atención, me detuve constantemente para cerciorarme de que todas fuéramos a la par del relato, todas las dudas fueron resueltas, el esquema permitió retomar los principales asuntos y contrastarlos, su interés y sus constantes ejemplos que ellas exponían retomando de sus propias vidas demostró que eran claras las nociones y habíamos conseguido el propósito deseado desde un inicio.</p>	
Diario Pedagógico	Referencias bibliográficas
<p>De esta gratificante experiencia dejo tres ideas, que me permiten repensarme y reflexionar sobre lo que se hace bien, que también es importante considerar para seguir cultivándose más allá de solo quedarse en la preocupación por los errores (que también es vital en el proceso de reflexión, deconstrucción y reconfiguración en aras de propiciar una gratificante y dignificante práctica docente).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Las reflexiones precedentes parten de considerar a la docencia como una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se realiza: el maestro aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro de escuela” (Alliud, 1998. p.3) • Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que 	<p>Alliud, A. (1998). <i>El maestro que aprende</i>. Revista Ensayos y Experiencias N° 23. Universidad de Buenos Aires</p> <p>Zeichner, K. (1993). <i>El maestro como profesional reflexivo</i>. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.</p>

Imagen 4³⁴

Gráfico 5: Diario de Campo 2. Elaboración personal

La cultura escolar no solo es la defensa de la escuela es la defensa del maestro.

Desde el objetivo anterior, se proponía que una de las discontinuidades en relación con los discursos de Aprendizaje estaba relacionado con el desplazamiento de la escuela, como lugar prescindible en los procesos educativos, pero las formas de asumir las políticas intrusivas resultan en creativas disipaciones de estos propósitos por parte de los maestros; prácticas que se ven plasmadas no sólo en sus ejercicio docente y la forma de relacionarse, sino también en propósitos pedagógicos y formativos que erigen el horizonte de lo que ocurre en la escuela desde ámbitos curriculares, hasta la formación de sujetos para la sociedad; este se constituyen en uno de los argumentos más fuertes, de porque la cultura escolar es una apuesta por la defensa de la escuela como resistencia, los elementos que allí se desarrollan se niegan a adaptarse o ser suplantados por agentes externos, además lo que allí ocurre va en contravía de lo que sucede con otras entidades

³⁴ Fragmento de uno de los diarios pedagógico.

educativas que están regidas por políticas externas, y solo se inscriben dentro de tales determinaciones.

Estas discontinuidades incluso aparecen dentro de los P.E.I de la institución en la que aunque también confluyen rasgos de los discursos del Aprendizaje, como remite el siguiente apartado, en el que se ubica a la enseñanza no solo en la escuela, sino que recalca la necesidad de la existencia de la escuela, la cual dentro de la sociedad cumple funciones que no pueden ser “atendidas de otras forma”

La escuela, como principal institución de enseñanza, fue creada por la sociedad para realizar ciertas funciones que no se podían atender de otra forma. A través de la escuela, cada sociedad persigue unos objetivos que van dirigidos a la formación del tipo de hombre / mujer que ella necesita y de esta manera la institución educativa prepara al individuo para tomar parte activa en la sociedad. (P.E.I, 2010, p.83)

Dentro de estas discontinuidades incluso los maestros remiten que la educación establecida en otros espacios más allá de la escuela “(...) enajena al estudiante de su institución y le priva del contacto directo con sus compañeros y sus docentes; deshumaniza la educación.” (Maestro 1, Comunicación personal, 19 de septiembre del 2020). Transformando no solo la forma de relacionarse con los demás sujetos del entorno escolar, sino que también despoja de cierto carácter humano al proceso formativo.

El discurso del Aprendizaje pone como centro y hasta único actor al estudiante, planteando que, “sin ellos nada del proceso educativo, es posible, es otro de los elementos personales que ocupa un lugar primordial en la escuela; todo, y especialmente lo que hemos denominado cultura escolar, debería girar en torno a su figura y a las necesidades y derechos de su formación” (López, 2001, p.26).

Pero este no es el único, ya que la práctica escolar y la cultura escolar está necesaria e inherentemente asociada al maestro quien “realiza el trabajo cotidiano docente-discente, en definitiva, en unos códigos que orientan la realidad diaria del aula; todo proyecto, toda intención,

la totalidad de la planificación pedagógica, en suma, el proceso de desarrollo curricular, adquiere su verdadero significado en la práctica.” (López, 2001, p.39)

Además, el cuerpo docente suele desarrollar prácticas alternas o transformaciones a estos discursos que responden a necesidades y propósitos mercantilistas, estas surgen como resistencias en la mayoría de los casos, determinando exacerbadamente que el maestro no es un sujeto pasivo, ni transmisor, ni mucho menos innecesario en un verdadero ejercicio educativo con propósitos pedagógicos y de formación.

Como práctica de resistencia, estas nuevas creaciones de los maestros se inscriben en la cultura escolar dentro de la premisa de Gramsci que establece,

En suma, todo hombre, fuera de su profesión, desarrolla una actividad intelectual cualquiera, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, posee una línea consciente de conducta moral, contribuye así para mantener o para modificar una concepción del mundo, es decir, para suscitar nuevas maneras de pensar. El problema de una nueva capa de intelectual, por tanto, consiste en elaborar críticamente la actividad intelectual que cada uno posee en determinado grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular nervioso en un sentido de un nuevo equilibrio y haciendo que el propio esfuerzo muscular-nervioso, mientras elemento de una actividad práctica general, que innova perpetuamente el mundo físico y social, se haga el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. (Gramsci, 2006, p. 53).

Es así como la efectividad de las reformas y cambios en el sistema recaen en gran medida en la postura de los actores que hacen parte de este sistema, desde organismos internacionales, gubernamentales, locales e instituciones escolares; pero, su materialización y desarrollo en el marco de la práctica real en el campo escolar, está directamente relacionado al maestro, y al estudiante y de cómo llevan a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje; y esta práctica y el que hacer del maestro se desarrolla como elemento no solo de resistencia o de cultura escolar, este materializa uno de los motivos de pervivencia de la escuela a través del tiempo.

Conclusiones

Las organizaciones tejen relaciones como una perspectiva moderna en concordancia con los propósitos de globalización, neoliberalismo y el crecimiento de relaciones comerciales, promulgando un carácter colaborativo y de desarrollo global cooperativo.

Esto aunado a que estas relaciones están compuestas por países que son potencias económicas y países que describen como en vía de desarrollo, resultan en propuestas que se proclaman como soluciones (entre ellas están las políticas públicas), que benefician realmente a unas partes más que a otras; porque por sus mismas estructuras administrativas y sus agentes inversores persiguen intereses unilaterales, y caen en el error de asumir junto con las ideas de globalización y mundialización, que el camino hacia “el desarrollo y el progreso” se plantea como un tipo de proceso evolutivo que se da de forma uniforme e igual con todas las sociedades humanas, desconociendo o percibiendo superficialmente las diferencias sociales, culturales, históricas, entre otros, que muchas veces encierran la verdadera raíz del “problema” y que evidentemente estas “fórmulas ideales” no solventaron a nivel global.

Es así como la educación vista como una herramienta que permite moldear e intervenir las nuevas generaciones de ciudadanos del mundo se convierte en tema central de estas políticas, y aparece este nuevo atributo al concepto de Aprendizaje, del cual su abordaje y alcance eficaz es sinónimo de calidad educativa.

Este Aprendizaje se desprende del marco de la llamada “sociedad de la información y del conocimiento”, en donde este tiene un estándar de calidad de cualificable, ya sea en forma de competencias o estándares que son determinados por su utilidad, aplicabilidad y flexibilidad del mundo moderno, se mide en términos productivos, productividad de saber y saber hacer para vivir en el mundo real más allá de la escuela, en el mundo productivo; esta perspectiva construye puentes entre la educación escolar y la vida laboral.

Este aprendizaje no es producto de un proceso de enseñanza, ni se desarrolla específicamente en la escuela, no está situado ni limitado a un sólo lugar, y como resultado de un proceso unilateral, el maestro no es necesario en tal, este se debe capacitar para que tanto él como

sus estudiantes alcancen los estándares de las pruebas y evaluaciones externas y globales, o nacionales que miden estándares globales.

Según este discurso del Aprendizaje tanto el propósito formativo de la educación, la escuela, el maestro, el mismo sistema educativo de los países, las metodologías, temáticas, tópicos y demás deben transformarse, para proveer a quien pase por este proceso las herramientas y utensilios necesarios para desarrollarse de manera satisfactoria en el espectro laboral, y por tanto económico, social y cultural, y que a su vez aportará al surgimiento y progreso del país al cual pertenece.

Estas políticas internacionales logran inmiscuirse en la política nacional, como lo son los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, la legislación sobre evaluación; y estas se evidencian en las instituciones desde los P.E.I, los S.I.E.E, además de otras herramientas curriculares como las evaluaciones, guías y planeaciones.

Las implantaciones de estas políticas internacionales giran alrededor de la persecución de una calidad educativa, esta se mide en existencia y adquisición de competencias, y son fuertemente difundidas desde los procesos evaluativos estatales que intervienen en lo que se desarrolla en las instituciones con la idea de certificación y valoración constante.

A pesar de las fuertes imposiciones desde las políticas nacionales para la introducción de los discursos del Aprendizaje en la escuela y la constante búsqueda de la transformación del sistema educativo, desde elementos como contenidos y competencias, y forzados aún más por la constante evaluación, cualificación y certificación de lo que los estudiantes saben y lo que pueden aprender o no en sus escuelas y de sus maestros, cual si fuere un servicio transaccional donde literalmente se mide la calidad de éste en términos estadísticos.

Esta constante presión de por incluir el discurso del Aprendizaje proveniente de organizaciones y políticas públicas internacionales, logra escabullirse en los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de Aprendizaje, y legislación evaluativa, estas pueden orientar las clases y como objeto constante de evaluación tienen gran influencia en términos desarrollo curricular; pero para insertarse en la escuela es necesaria someterse a la interacción de los sujetos que allí se suscriben, en ese sentido, los discursos de Aprendizaje se ven limitados por las practicas, discursos y relaciones que tienen lugar en la

escuela.

En el caso del maestro, que desde el discurso del Aprendizaje es relegado de la importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje que también es desplazado, y entre las libertades y autonomía de los maestros le otorgan especial la importancia de la formación y la pedagogía en el proceso educativo, como lo diría Alejandro Álvarez (2016):

Acá un poco a espaldas de tantos afanes por conducir a los niños hacia la sociedad del aprendizaje, a que aprendan toda la vida, a que se globalicen, a que sean innovadores, emprendedores, a que sean productivos, un poco a espaldas de tanto deber ser, se repetirá incesantemente el ritual más simple que fuera inventado hace apenas cuatrocientos años: el del encuentro del maestro con sus alumnos, para enseñarles la humanidad. (p.82)

Este intento de introducir los discursos del Aprendizaje en el contexto escolar riñe y genera tensiones con lo que ocurre allí dentro, desarrollando continuidades y discontinuidades entre la realidad educativa y las políticas públicas. A pesar de las directrices internacionales, nacionales, locales e institucionales, la cultura escolar compuesta por variados elementos de diversa índole, resignifica y defiende a la escuela y sus agentes, especialmente al maestro, y prácticas de intereses externos que buscan exterminar el carácter formativo de la escuela y suplantarlos por los beneficios de una empresa al servicio del mercado, esta se mantiene como práctica de resistencia desde su creatividad para la creación desde lo diferente, que hace que su carácter diste de otras instituciones educativas y organizaciones internacionales que plantean desplazarla.

Estas tensiones y resistencias frente a las políticas públicas externas y los deseos de cambiar los elementos del sistema educativo, se suscriben en la cultura escolar, esta enmarca los elementos materiales, personales y funcionales, y se diferencia de cualquier otra cultura ya que nace y se produce solo en el contexto escolar; la cultura escolar representa una resistencia no solo a los discursos del Aprendizaje, sino a las constantes presiones que se le hace a la escuela, a los maestros, y a los procesos educativos que allí se inscriben para que se adapten o sean remplazados en términos de eficacia y de mercado; la presión por su incursión en la escuela desde diversas esferas a resultado en reacciones donde no se queda en una simple adaptación y apropiación (aunque existen elementos fuertemente influenciados) sino que estas presiones y tensiones han dado lugar a nuevas, creativas y legítimas formas que surgen de la cultura escolar y se instalan con mayor fuerza por el carácter de resistencia, contrariedad y alternativa que presentan a los discursos de poder.

Estas resistencias desde la cultura escolar constituyen un argumento de defensa de la escuela y del maestro, de su posición y de su fortaleza desde la perspectiva pedagógico, llegando a configurar incluso un frente alternativo y único, que contrarresta discursos y políticas tan fuertes como el discurso del Aprendizaje, en ciudades como Medellín que pretenden redirigir todas las esferas sociales en alcanzar los objetivos de Aprendizaje con la promesa de desarrollo y progreso de la sociedad globalizada.

Recomendaciones

En consecuencia, con lo abordado, los límites temporales y circunstanciales del trabajo, se recomienda seguir desarrollando investigaciones alrededor de la cultura escolar desde sus diversos elementos y enfoques, ya que esta permite develar las influencias, propósitos y perspectivas que se pueden esconder tras políticas que tienen como promesa el futuro. El estudio de la cultura escolar también permite aportar al proceso de revalorización de la escuela, del docente, el proceso de enseñanza y la pedagogía como campo de saber complejo y riguroso, aportando a la constitución de este como disciplina o ciencia con igual valor académico y social que otras ciencias sociales y humanas.

Se sugiere, siguiendo con la línea de investigación, profundizar sobre los elementos funcionales relacionados con las relaciones de poder para vislumbrar las relaciones que plantea Foucault sobre el tema y que intervienen en los ámbitos de la vida, y los elementos personales desde la perspectiva de los estudiantes que también dotan de sentido la escuela y la educación.

Finalmente, se recomienda seguir al tanto de las nuevas transformaciones educativas en términos locales de la ciudad, las cuales cada vez amplían más su campo de ejecución educativa por fuera de la escuela, por medio de programas y estrategias, que buscan reemplazar los procesos educativos escolares, esto posibilitara no solo determinar los horizontes de desarrollo que proponen los gobiernos locales, sino cambios y transformaciones en la sociedad, el campo educativo y en el campo profesional y curricular de la educación.

Referencias bibliográficas

- Albert, M, (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alfonso, C. I. (2016). *La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje*. Revista: Reflexiones. Vol. 12, No. 2.
- Álvarez, A. (2016). *Volver a la escuela*. Revista: Nodos y nudos. Vol. 4 (N° 40), pp. 77-84.
- Álvarez, A. (2016). *Volver a la escuela*. Revista: Nodos y Nudos. Volumen 4. N.º 40.
- Álvarez, A. (2013): *La mirada empresarial de la educación a propósito del informe "Compartir"*. Universidad Pedagógica Nacional Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, A. (1991). *El maestro: historia de un oficio*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares. Pedagogía y saberes*. Universidad pedagógica Nacional.
- Aquino, S. y Ramírez, C. (1019). *Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México*. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 10, núm. 19, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Asia Society Y OCDE. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World Authors*.
- Atehortúa, A. (2012). *La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia*. Revista: Pedagogía y Saberes No. 36 +. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. N.W. Washington, D.C. 20433, EE.UU.
- Canaán, S. (1017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Constitución Política de Colombia. Decreto 1278 de junio 19 de 2002
- Constitución Política de Colombia. Decreto .2277 DE 1979
- Constitución Política de Colombia. (1991).

Corte Constitucional. Sentencia T-588/98 LIBERTAD DE CÁTEDRA.

Figueredo, A., González, J., Cortázar, H. (2004). *Las políticas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004*. Facultad de Educación, Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia.

Flórez, J. R. (2016). *La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano*. Revista Academia & Derecho, Vol. 7, No.13.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la Prisión

Galeano, E. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa investigación cualitativa*. Colección Académica

Gramsci, A. (1984) Americanismo e Fordismo. A Política e o Estado Moderno.

Grasa, R. (1993). *Las organizaciones internacionales y los nuevos desafíos globales*. Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia Universitat Autònoma de Barcelona.

Ilich, I. (1982). *Un mundo sin escuelas*.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2015). *Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. Documentos guía*. Hamburgo Alemania.

López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*.

López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*.

López, R. (2013). *Historia de la escuela y cultura escolar: Dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar*.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. modos de modernización educativa en América Latina 2004*

Martínez, A. (2003). *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Colombia.

Martínez, P. C. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica Pensamiento & Gestión*. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Martínez, A. (2009). *La educación en América Latina: Un horizonte complejo*. Revista Iberoamericana de Educación. No 49.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *ley general de educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *lineamientos de Ciencias Sociales*
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*.
- Saldarriaga, J. y Toro, J. (2002). *¿QUÉ REFORMÓ LA REFORMA EDUCATIVA? Un estudio para Medellín*.
- Salgueiro, Ana María. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro. (capítulo 1)
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las INTC. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira I Virgili.
- Secretaria de educación de Medellín. (2015). *PEM 2015. Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2017. Hacia una educación integral, humana y sostenible para las apuestas de desarrollo de la ciudad*.
- Secretaria de Educación de Medellín. (2016). *Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027*.
- Secretaria de Educación de Medellín y Revista Semana. (2019). *Medellín ciudad del aprendizaje*
- Simons, M & Masschelein. (2014). *Defensa de la escuela una cuestión pública*. Buenos aires Argentina, Editorial Miño y Dávila.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación en Colombia*. Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: Education in Colombia. Ministerio de Educación Nacional para esta versión en español
- OCDE Y PISA. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre la educación y competencias*.
- Padua, A. (1993). *Forquin, Jean Claude. Escola e cultura. Las bases sociales y epistemológicas del conocimiento social*.
- Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. Revista: Folios. Segundo semestre de 2012 pp. 189-200
- Rockwell, E. (2000). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace?* Lima, Perú.

Rodríguez, E. R. (2019). *El papel de los organismos internacionales en el diseño de políticas públicas de desarrollo. Cooperativismo & Desarrollo.*

UNESCO. (1970). *Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Su Informe, titulado Aprender a ser: la educación del futuro se publicó 1972.*

UNESCO. (1993). *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI sesiona. Su Informe, titulado La educación encierra un tesoro, se publicó en 1996. Delors, Jaques. (1996).*

UNESCO. (2014). *Informe de la conferencia: Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje; aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos: inclusión, prosperidad y sostenibilidad en las ciudades.*

Anexos

1. Documentos analizados

NOMBRE DEL TEXTO	AÑO	AUTORES
Política Educativa Nacional		
Ley general de educación. 115/94	1994	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Estándares Básicos de competencia	2006	
Lineamientos curriculares	2002	
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	2016	
Plan Decenal de Educación 1996 - 2006	1996	
Plan Decenal de Educación 2006-2016	2006	
Plan Decenal de Educación 2016-2016	2016	
Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006	2002	
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014	2010	
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	2014	
Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022	2018	
Política Educativa Local		
PEM. Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027	2015	Secretaría de Educación Ciudad de Medellín
Medellín Ciudad del Aprendizaje	2019	
Documentos Institucionales		
Plan Educativo Institucional (P.E.I)	2010	Institución Educativa
Sistema Institucional de la Evaluación de los Estudiantes (S.I.I.E)	2019	
Guías (Grados sexto y séptimo)	2019	
Evaluaciones programadas (Grados sexto y séptimo)	2019	
Política Educativa Internacional		
Revisión de políticas nacionales de educación, La educación en Colombia. (Education in Colombia)	2016	OCDE
Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World (Enseñar para la competencia global en un mundo que cambia rápidamente)	2018	

Preparing our youth for an inclusive and sustainable world, the OECD Pisa global competence framework (Preparando nuestra juventud para un inclusivo y mundo sostenible, marco de referencia de la competencia global de la Pisa de la OCDE)	2018	
Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Su Informe, titulado <i>Aprender a ser: la educación del futuro</i> se publicó 1972)	1970	UNESCO
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia). Declaración Mundial sobre Educación para todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje	1990	
OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. “Una nueva etapa de desarrollo educativo: Declaración de Quito”. En <i>Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i> . N° 24. Santiago de Chile: UNESCO – OREALC	1991	
Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI sesiona. Su Informe, titulado <i>La educación encierra un tesoro</i> , se publicó en 1996	1993	
UNESCO-IDRC. <i>Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción</i> . Santiago de Chile: OREALC	1993	
Delors, Jaques. (1996). <i>La educación encierra un tesoro</i> . Barcelona: Santillana-UNESCO.	1996	
El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal) adopta el Marco de Acción de Dakar	2000	
Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de aquí a 2015	2000	
El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y encarga su coordinación a la UNESCO	2002	
Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012). La Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE, 2005) sirve de marco a la consecución de los objetivos del Decenio	2003	
Informe de la conferencia: Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje; aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos: inclusión, prosperidad y sostenibilidad en las ciudades.	2014	
Adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Nueva York, Estados Unidos)	2015	
Adopción del Marco de Acción Educación 2030 (París, Francia)	2015	
Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO	2015	
Ciudades del aprendizaje y los ODS: una guía de acción	2017	
Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe 25 y 26 de julio de 2018. Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia	2018	
Transformación productiva con equidad: La prioridad del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90's.	1990	CEPAL - UNESCO
Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.	1992	
BANCO MUNDIAL. <i>Urban policy</i> . Washington: Banco Mundial. 1992.	1992	BM
Banco Mundial. <i>Prioridades y estrategias para la educación</i> . Examen del Banco Mundial Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. N.W. Washington, D.C. 20433, EE.UU.	1996	

2. Ficha de análisis de documento

FICHA No.	
Título	
Fecha de publicación	
Organización	
Naturaleza de la organización	
Naturaleza del documento (Congreso, Guía, Evaluación, etc.)	
Referencia Bibliográfica	
CONCEPTOS Y CONCEPTUALIZACIONES	
Aprendizaje	
Enseñanza	
Educación	
Propósitos de la Educación	
Escuela	
Maestro, docente o profesor	
Estudiante	
Cultura escolar	
CONCLUSIONES Y /O COMENTARIOS	

3. . Estructura de Entrevista

Entrevista semi- estructurada para aplicar a los maestros del área de ciencias sociales
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el aprendizaje, cómo lo definiría? 2. ¿Diferencia o separa el concepto del aprendizaje de él de enseñanza, de qué forma o cómo? 3. ¿Desde su perspectiva qué papel tiene el aprendizaje en el proceso educativo y formativo? 4. ¿Diferencia el propósito del aprendizaje de la institución (inscrito en el PEI o en las directrices) con el que usted le otorga en sus clases? 5. ¿Conoce algunas políticas públicas o directrices gubernamentales o institucionales que hablen del “Aprendizaje”? Si es así ¿Cuáles o cómo aparece? 6. ¿Cómo influye o cómo afecta el concepto de “Aprendizaje” en sus estrategias, evaluación y formas de desarrollar sus clases, es importante o no? 7. ¿Para usted qué debería ser lo más importante del proceso formativo, que debería aprender un estudiante y que debería enseñar un profesor, a qué elementos, contenidos o habilidades se les debería dar mayor relevancia? 8. ¿Considera que existen diferencias dentro de la educación que se imparte en la escuela, a la que se imparte en otros lugares (virtualidad, otras instituciones) , se aprende diferente y en qué medida, y se enseña diferente, cómo en qué medida?

4. Ficha de análisis de entrevista

FICHA NO.		
Nombre del Maestro		
Fecha de la realización de la entrevista		
Área		
Asignatura		
Naturaleza del documento (Congreso, Guía, Evaluación, etc.):		
Referencia Bibliográfica		
CATEGORÍAS		COMENTARIOS
Propósitos de la Educación		
Enseñanza		
Aprendizaje		
Formación		
Conocimiento de políticas publicas		
Estrategias		
Contenidos y competencias		
Evaluación		
CONCLUSIONES		

5. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN (ENCUESTA, ENTREVISTA, OTROS MATERIALES)

LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS EN
CIENCIAS SOCIALES.
FACULTAD DE EDUCACIÓN-
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



ESTUDIANTE: Claudia Alexandra Hernández.
CORREOS: calexandra.hernandez@udea.edu.co
CELULARE: 3042441510

ENTREVISTADO(A):

La entrevista que se realizará servirá como insumo para la construcción del trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales dicha producción se realizará en los cursos de *Prácticas Pedagógicas* que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En esta entrevista se busca recolectar desde diversos instrumentos información que posibilite la resolución del objetivo central de investigación el cual es: *Analizar los discursos del aprendizaje presentes en las políticas públicas educativas internacionales, nacionales y locales de la ciudad de Medellín de los últimos diez años, comparándolos con los elementos personales y materiales de la cultura escolar de la Institución Educativa pública de la ciudad, con el propósito de advertir sus tensiones, encuentros y desencuentros.*

La persona entrevistada responderá a una serie de preguntas que se le realizarán respecto a sus prácticas dentro de la institución educativa y sus concepciones frente a diversos elementos alrededor del concepto de Aprendizaje y su derivados; la entrevista será grabada, por ende, si está de acuerdo, debe firmar el presente consentimiento.

Derechos de autor:

Este ejercicio no tomará provecho moral ni patrimonial del material artístico, literario o audiovisual compartido por usted para la realización de esta entrevista. De acuerdo a la normatividad en Colombia relacionada con los Derechos de Autor, la protección que se concede al autor nace desde el mismo momento en que crea la obra, sin que para ello se requiera cumplir con formalidad jurídica alguna, es decir, que el ejercicio y goce del derecho de un autor sobre su obra no está condicionado a que se registre la obra; en otras palabras, con la sola expresión del autor en el campo literario o artístico, la obra se encuentra protegida contra cualquier forma de utilización o explotación.

Aceptación de la participación

Al firmar doy mi consentimiento para participar en esta entrevista. Acepto que he leído y entendido las explicaciones proporcionadas. He tenido respuestas satisfactorias a todas mis preguntas, y voluntariamente acepto participar. Soy consciente que puedo interrumpir mi participación en cualquier momento. Tengo la información de contacto de las maestras en formación y de sus asesores, así como una copia duplicada del documento de consentimiento.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, Yo _____ CONSIENTO participar en la grabación de la entrevista y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

d/ ___ m/ ___ a/ 2020