

EDUCACION *cultura* 66

DOSSIER

Veinte años, una mirada en el tiempo

Análisis epistemológico
de los Estándares en
Ciencias Naturales

Desarrollo moral y político
Una propuesta evaluativa

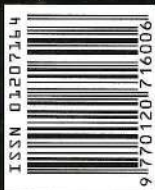
Informe Investigación
CEID - FECODE

Movilización social
por el derecho a la
educación



Entrevista a
Pablo Gentili

El oficio de enseñar
Entrevista a Laura Restrepo



Seminario Internacional
Problemas Pedagógicos Contemporáneos





Código N° 2199-1

(ALCANCE) Prestación de servicios ambulatorios de salud de primer nivel de complejidad para consulta de medicina general (sedes Medellín, Cúcuta y Valledupar), consulta de odontología general (sede Cúcuta) y urgencias (sede Valledupar); de segundo nivel de complejidad para consulta de medicina especializada (sede Valledupar) y prestación de servicios de apoyo asistencial de farmacia y autorizaciones (sedes Medellín, Cúcuta y Valledupar).

NTC-ISO 9001:2000



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA

para el bienestar social
I.P.S

Es grato para nosotros reconocer que durante el manejo del PROGRAMA MAGISTERIO en los departamentos Cesar, Norte de Santander y Antioquia nos hemos convertido en estos 15 años en una IPS competente, seria y responsable siendo la primera empresa que inició la prestación del servicio médico, logrando así el éxito de la LEY 91.

De la misma manera como los educadores cumplen una función básica y primordial para el desarrollo del país; así mismo nosotros dirigimos todos nuestros esfuerzos diarios por proteger su más preciado tesoro: SU SALUD...

Lo anterior nos compromete día a día al mejoramiento continuo de la Calidad de nuestros servicios expresados en la Certificación ISO 9001:2000 otorgado por el ICONTEC.

Los hacemos partícipes de este éxito.

Cuidamos lo más importante de ti:
Tu salud

15 años

Bogotá - Bucaramanga - Barranquilla (FMP Clínica El Prado) Cúcuta - Medellín - Valledupar

DIRECTOR

Jorge Eliécer Guevara

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Gantiva, Jorge Eliécer Guevara,
Juvenal Nieves H., William René Sánchez,
Miguel de Zubiría, Hernán Suárez.

EDITOR

Mauricio Contreras Hernández

GERENTE

Lucila Silva Reyes

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Común Presencia Editores

Telefax: 345 0301, Bogotá

COORDINACIÓN FOTOGRÁFICA

Esperanza Vallejo Osorio

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

IMPRESIÓN

Printer Colombiana S.A.

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

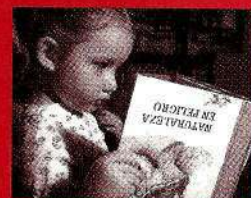
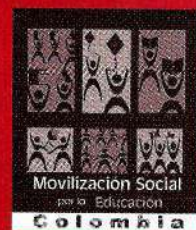
Cra. 13 A No. 34 - 36 Tels.: 245 8155,
232 7418 Fax: 285 3245 A.A. 14373,
Bogotá D.C., Colombia

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de Fecode. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría. Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA, Cra. 13 A No. 34 - 36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá D.C.

e-mail: revedcul@cable.net.co
revedcul@fecode.edu.co

CONTENIDO

CARTAS DE LOS LECTORES	2
EDITORIAL	3
CARTA DEL DIRECTOR	5
POLÍTICA EDUCATIVA	
Impacto de la Ley 715	8
ENTREVISTA DEL EDITOR	
Laura Restrepo	13
DOSSIER VEINTE AÑOS	
Antanas Mockus	17
Jaime Dussán	18
Abel Rodríguez	20
Francisco Cajiao	22
Jorge Gantiva	24
Miguel de Zubiría	26
Esmeralda López	28
José Fernando Ocampo	30
Fabio Jurado	32
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
Desarrollo moral y político	33
Análisis epistemológico de estándares en Ciencias Naturales	36
Hilo de Ariadna	41
INTERNACIONAL	
Entrevista con Pablo Gentili	43
Foro Mundial de Educación	47
DOCUMENTOS	
Entrevista a Pierre Bourdieu	49
Por una globalización plural	53
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN	
Involución de los roles	57
RUMBOS DEL MAGISTERIO	
Movilización social	61
La evaluación y el modelo autoritario	64
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
Museos del mundo en el Camilo Torres	67
Pequeños escritores	69
PÁGINA DE POESÍA	71
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	
Dos concepciones antagónicas del talento y la excepcionalidad	73
ADN: historia de un éxito científico	79
AGENDA EDUCATIVA	82
DESDE LAS REGIONES	83
UMBRAL DE LOS LIBROS	84



Cartas de los lectores



Esta sección publicará opiniones, comentarios y sugerencias de nuestros lectores y lectoras relacionadas con temas educativos y, ante todo, con los contenidos de Educación y Cultura. Las cartas deben ser breves (máximo 15 líneas mecanografiadas a doble espacio) y deben ir firmadas, con domicilio y número de teléfono. La revista se reserva el derecho de editar, publicar y facilitar información sobre las cartas recibidas.

La revista de los educadores

Apreciados señores: Me alegra que los educadores colombianos tengan la posibilidad de informarse del tema que a ellos más les interesa a través de las páginas de una revista como la que ustedes elaboran.

Los felicito por estos 20 años de labores y espero que sigan trabajando como lo han hecho hasta el momento.

Angela Constanza Jerez
Subeditora de *Vida de Hoy*, EL TIEMPO

En defensa de la educación pública

Revista Educación y Cultura

Apreciados señores:

Desde el departamento de Sucre, quiero enviar un saludo de felicitación a nuestra revista Educación y Cultura, por su labor de formación de maestros, difusión de experiencias pedagógicas, investigaciones y lucha por la defensa de la educación pública. Esperamos que sigan ejerciendo y mejorando esta labor tan importante para el magisterio colombiano.

Francisco Palacio Hernández
Docente

Vigésimo aniversario

Revista Educación y Cultura

Con motivo del vigésimo aniversario de nuestra revista, de los educadores, estamos haciéndole llegar nuestras felicitaciones y a la vez nuestra solidaridad y respaldo para que continúen tan importante labor educativa. Atentamente,

Ismael Ortega
Distribuciones Pedagógicas ISCA

Veinte años

Revista Educación y Cultura

Apreciados colegas:

No todos los días podemos regocijarnos por celebrar un logro del magisterio colombiano, en cabeza de FECODE, como lo es el vigésimo aniversario de nuestra revista Educación y Cultura.

Hablar de veinte años de esta publicación, dirigida a informar, reflexionar, difundir y proponer alternativas pedagógicas, políticas, didácticas, culturales; implica hablar de otros grandes logros como lo son el Movimiento Pedagógico, la Ley General de Educación y la lucha permanente por la defensa de la educación pública, gratuita y a cargo del estado.

Esperamos que esta celebración signifique un "alto en el camino", para acopiar nuevas fuerzas que proyecten la revista a todos los educadores, estudiantes de pedagogía, padres de familia y diversos sectores del país como del ámbito internacional, durante todo el siglo XXI.

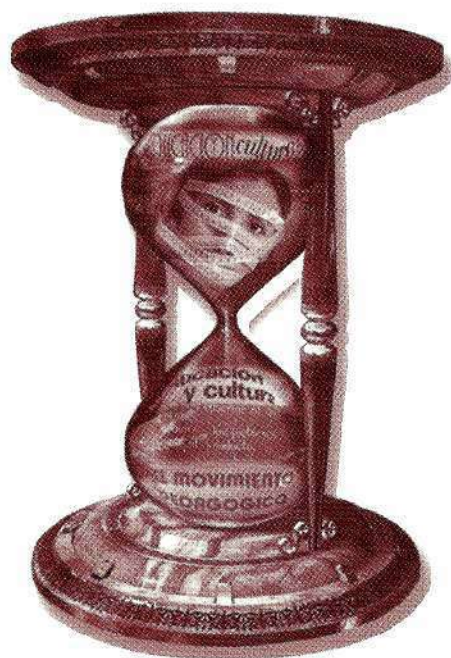
A todos los colegas, que continuemos haciendo de la revista un símbolo del magisterio colombiano con nuestras colaboraciones, con nuestras suscripciones, con la difusión y la distribución, con nuestra lectura y comentarios de sus contenidos. Cordialmente

Servicios Educativos
del Magisterio

20 años de la revista Educación y Cultura

*"Solamente el que construye el futuro tiene
derecho a juzgar el pasado"*

Friedrich Nietzsche



En el XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga en 1982, se acuerda crear una revista de circulación nacional e internacional, y una estructura organizativa y de trabajo, el Centro de Estudios e investigaciones Docentes, CEID, para el impulso y desarrollo del Movimiento Pedagógico.

La revista hace su aparición pública en Julio de 1984; el contenido es el resultado de este nuevo proceso de pensamiento y acción, educativa y pedagógica desarrollado por la Federación; ya que en sus páginas con cada idea, con cada párrafo, en cada artículo del Ceid, en la producción de los investigadores, intelectuales, pedagogos y los educadores y educadoras, se comienza a escribir, en un periodo que suma 20 años, la recuperación del maestro como trabajador de la cultura, en su proyección social al interior de las comunidades, y la incorporación a su lucha sindical y política, de un proceso de reflexión y producción de saber por la pedagogía y una educación democrática.

En sus páginas se encuentra el llamado a los maestros y maestras a reconocerse como sujetos de saber y productores de saber, depositarios de un conocimiento y unas prácticas que les son propios; que determinan una forma de ser maestro y hacer escuela, en relación con las particularidades culturales y los intereses y necesidades de los estudiantes, en un contexto de cultura nacional amplio. Y que este saber y esta práctica son la respuesta a todo intento de homogenización y minimización del proceso de formación de los estudiantes.

En sus editoriales y artículos se han presentado debates sobre políticas educativas que dan cuenta de la situación de la educación en Colombia. Estas han contado con un interlocutor que desde la otra orilla ha enriquecido el debate con franqueza y convicción para aportar iniciativas a la solución de los problemas de la educación del país: reforma curricular, los planes de estudio, las escuelas normales, la universidad, la educación técnica, la educación preescolar, los textos escolares, la evaluación de estudiantes y educadores, los indicadores de logro, la jornada escolar, las competencias, los estándares, el nuevo estatuto docente. La producción intelectual y la postura ideológica y política han

señalado la inconveniencia y peligros de la gran mayoría de las iniciativas oficiales, que en su contenido son contrarias a los intereses de la educación pública.

La pedagogía, la didáctica, las metodologías, los problemas de la enseñanza en las distintas áreas del conocimiento; los maestros y la carrera docente, sus derechos y compromisos; así como la educación y su relación con: los contenidos, la calidad, los jóvenes, los derechos humanos, la violencia, la ciencia, la psicología, la informática, tienen en su tratamiento y exposición distintos enfoques y propuestas de análisis y han sido una fuente permanente de iniciativas y conocimientos para enriquecer el saber y la práctica de los docentes.

En un periodo importante de nuestra historia de luchas, de producción de iniciativas y de concertación, la revista da cuenta de la Constitución del 91, la propuesta de constituyente educativa, los acuerdos con el gobierno y la expedición de la Ley General de Educación, la Ley 60, la Ley 30 y el Plan decenal de educación; marco legal que constituyó un gran esfuerzo por dar un salto significativo hacia adelante en el proceso de darle al país los componentes básicos de un proyecto educativo que permitiera la financiación y la organización del sistema educativo colombiano, conocido como la Reforma Educativa. Y con ellos aspectos significativos de avance como la autonomía institucional, los proyectos educativos institucionales, la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza, la libertad de aprendizaje, la democracia y la participación y unos fines y objetivos para los diferentes ciclos y niveles y la participación de la sociedad en la el diseño y evaluación de los procesos educativos locales, municipales, departamentales y nacionales. Los logros, dificultades y frustraciones de este proceso están presentes en letra de molde en su páginas.

Como también lo están las acciones verticales de los últimos gobiernos de Pastrana y de Uribe, en tratar de desmontar lo avanzado. La contrarreforma educativa de corte neoliberal se convirtió bajo las banderas del "Cambio" y la "Revolución Educativa", en todo lo contrario al proceso anterior: se desfinanció la educación en 500 mil millones al año y en 1 billón 200 mil millones la inversión social en educación, salud y saneamiento básico, eliminó el situado fiscal, cambió el modelo de competencias, creó el Sistema General de Transferencias y cambió la asignación de los recursos según la demanda.

La Ley 715 es la espina dorsal de la mal llamada Revolución Educativa: es la racionalización, es la mentira de la cobertura y el deplorable enfoque de calidad educativa basado en estándares y compe-

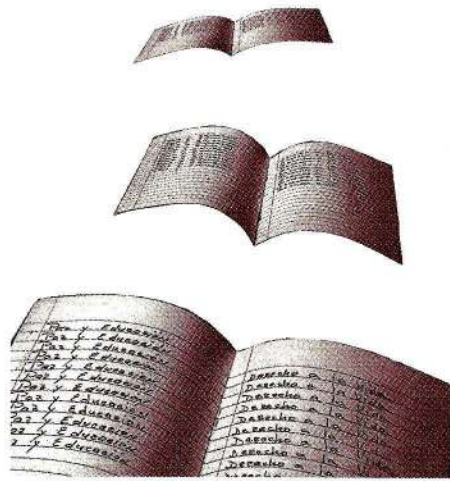
tencias; es el subsidio a la demanda educativa, la municipalización, el camino de la privatización de la educación como un servicio y la negación del derecho a la educación; es el monopolio del Icfes sobre lo que deben saber y saber hacer de los niños y los docentes por medio de la evaluación; es la formación para la empleabilidad; es contra la autonomía institucional, la democracia y la participación; es la negación de la pedagogía y la profesión docente. Todo ello son tensiones fundamentales de resistencia, de desobediencia civil, de las y los educadores, es el desafío histórico de la actual coyuntura del conflicto educativo. *Educación y Cultura* da cuenta de ello en los últimos 10 números.

Sus páginas son la expresión de un Ministerio de Educación Alternativo, no reconocido, pero con veinte años de presencia en el debate público. Contienen la producción de colombianas y colombianos ilustres que como pedagogos, maestros y maestras, investigadores, intelectuales, políticos y sindicalistas, han dejado su huella y sus luces sobre el oficio del maestro y el destino de la educación en Colombia.

Finalmente, *Educación y Cultura*, como la revista del magisterio colombiano, seguirá presentando, el debate y las propuestas que en un desafío de inteligencia y compromiso con los destinos de la Educación Pública considere de obligatorio conocimiento del país y de la comunidad internacional: su rechazo a las políticas neoliberales, la contrarreforma educativa, el TLC y el ALCA y el propósito del gobierno de eliminar los derechos laborales y prestacionales del magisterio; su compromiso con la defensa de la Educación Pública y el Movimiento Pedagógico, el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes; los derechos y las conquistas de los maestros y maestras, y el impulso de la movilización social por la Educación por una Ley Estatutaria por el derecho a la educación y un Proyecto Educativo Democrático Alternativo.



Carta del Director



Veinte años después de publicado el primer número de la revista educación y cultura son muchas las cosas que sobre esta empresa podrían decirse, y por supuesto son muchos los actores que deberían pronunciarse.

Esta oportunidad me permite, como director, dedicar unas breves reflexiones a destacar el significado e impacto del *Movimiento Pedagógico* y el papel de los maestros y la tarea adelantada por *Educación y Cultura*.

En el congreso de FECODE en Bucaramanga en 1982 se lanzó "una idea al viento" que hoy es una realidad que ha impactado tanto adentro como afuera de la escuela, era la idea del *Movimiento Pedagógico*. Esta idea que se fue concretando en mil acciones, partía de reconocer la potencialidad del maestro para actuar en el terreno del saber y el conocimiento, como en el terreno de la cultura y en el escenario de la política. Los maestros no estamos destinados a reproducir como enseñanza la descripción de una realidad que a todos afecta y somete, sino a actuar sobre ella para moverla, para afectarla, para intervenirla, para superarla y transformarla. Si la fuerza de uno era insuficiente, la fuerza de todos podría hacerlo posible. Como ya se ha dicho, *la utopía colectiva es la fuerza de la historia*, y el magisterio colombiano ha contribuido como el que más a construir la historia educativa y política de los últimos veinte años. Sin lugar a dudas, para comprender cabalmente nuestra realidad actual, es necesario tomar en consideración los aportes y los procesos generados por el *Movimiento Pedagógico*.

Las definiciones educativas contenidas en la Constitución de 1991, la Ley General de Educación, el Plan Decenal, la Expedición Pedagógica y los centenares de proyectos e iniciativas pedagógicas elaboradas en cada escuela, son obra de este proceso formulado por el magisterio desde el 82. Veintidós años después ni la educación, ni la escuela, ni el país son lo mismo y de eso hemos sido protagonistas a pesar de nuestras limitaciones y la virulencia de nuestros contradictores. En síntesis, y sin falsas modestias, los

maestros de Colombia hemos sido protagonistas de primera línea en la reciente historia colombiana.

La Federación ha dado pasos importantes, no sólo en defensa del gremio a pesar de los desafueros de la contrarreforma educativa y laboral, sino que ha contribuido a enriquecer el escenario de la política, tanto en las corporaciones públicas como en los gobiernos locales. Centenares de dirigentes que hoy tienen responsabilidades de dirección en materia del estado a nivel local y regional, se han formado en la escuela del *Movimiento Pedagógico* y eso nos alegra sobremanera. Por supuesto que esperamos que todos sean leales a tales enseñanzas y contribuyan a hacer más grande la nación de todos los colombianos.

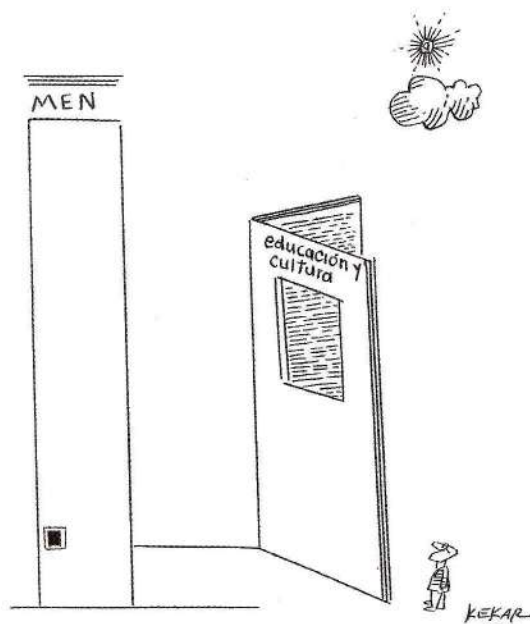
No se cumplen veinte años cada rato y mucho menos lo hacen las revistas académicas y culturales. Y menos aún las revistas editadas por una organización sindical como lo es FECODE. La edición sesenta y seis de *Educación y Cultura* es una prueba de la capacidad de entrega, de persistencia y de compromiso de los educadores con la causa de la educación colombiana.

Son más de un millón trescientos mil ejemplares editados para mantener una postura y animar un debate sobre lo que debe y lo que no debe ser la escuela y su misión. Son más de ochenta y cuatro millones de páginas impresas en las cuales circularon no menos de un millar de artículos escritos por académicos, por maestros, por funcionarios y por expertos dedicados a reflexionar sobre estos temas de la educación, el arte y la cultura. La poesía, la caricatura, el ensayo, el documento analítico y el estudio fruto de las investigaciones, han tenido en nuestra revista el mejor soporte y la mayor difusión. No resulta exagerado afirmar que todas las facultades de educación y todos los maestros formados en las dos últimas décadas han recibido el influjo y los aportes de *Educación y Cultura*.

El Centro de estudios e investigaciones docentes, CEID, y sus capítulos regionales, han tenido la responsabilidad de orientar sus contenidos y sus formas editoriales para mantener la vigencia, la pertinencia y la calidad de la *Revista*. Lo han hecho con acierto y por eso, a ellos y a todos quienes han participado en estos veinte años de *Educación y Cultura*, nuestro reconocimiento.

Hoy, la revista debe interpretar con nuevos sentidos las redefiniciones del Movimiento pedagógico, la defensa del estado social de derecho, la defensa de la educación pública como un derecho para los colombianos y colombianas, que debe ser brindada por el estado de manera gratuita, el Proyecto de Ley Estatutaria por el derecho a la educación, la movilización social por la educación y toda la agenda internacional presente en las orientaciones del Foro Social Mundial, y el Foro Mundial de la Educación. Igualmente apoyar vigorosamente la lucha de los educadores por la defensa de sus derechos salariales y prestacionales amenazados por la política neoliberal del actual gobierno.

Falta mucho por hacer y también nos hemos equivocado desperdiçando el poder cohesionador y orientador de la *Revista*, pero hemos logrado las dos máximas tareas de la escritura como memoria de la historia: hemos escrito cosas dignas de leerse y hemos hecho cosas dignas de escribirse.



Atender a quienes dedican
su vida a enseñar
es una tarea que nos gusta.

www.fiduprevisora.com.co

FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES
SOCIALES DEL MAGISTERIO



Efectivo-FCO
Fiduprevisora S.A.

Bogotá, D.C.: Calle 72 No.10-03 P.4,5,8 y 9 • Conm.: (1)594 51 11 • F.C.O.: 594 51 32/37/38 • Fax: 347 99 33 • **Barranquilla:** Cra. 51B No.76-136 • Tel.: (53)680 119 • Fax: 588 695 • **Cartagena:** Avda. El Arsenal Callejón Vargas Esquina Local 3 No.9A-06 • Tels.: (56)601 746/97/58 • **Armenia:** Cra. 16 No.20A-13 Piso 3o. Ed. Banco de Occidente • Tels.: (67)441 880 - 441 888 • Fax: 441 410 • **Pasto:** Cra. 24 No.19-33 Oficina 313 - Edificio Pasto Plaza - Tel.: (27)723 00 85 - Fax: (27)723 53 79 • **Cali:** Calle 36 Norte No.3G-07 Oficina 302 - Tel.: (2) 661 86 65

www.fiduprevisora.com.co

Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales ¹

■ WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ MURILLO^a, JOHN ÁVILA B.^b, MARINA ORTIZ LEGARDA^c

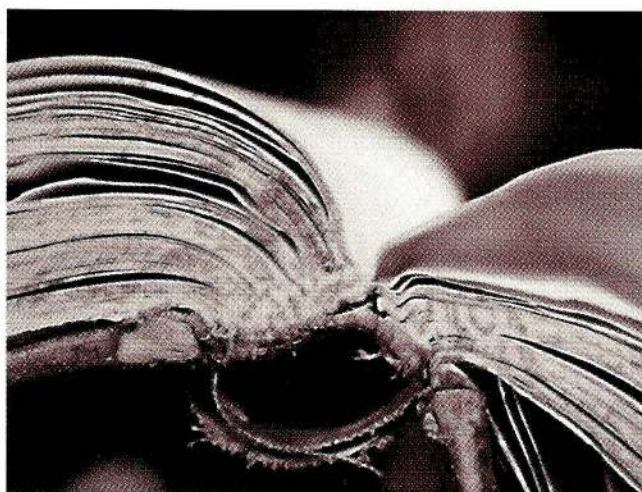
En razón del retroceso impuesto por la actual contrarreforma conocida como “Revolución Educativa”, que desvirtúa los avances logrados con la Ley 115, que no garantiza la educación como derecho fundamental, que intenta privatizarla para convertirla en un servicio y que promueve el control del contenido del proceso educativo. (El informe completo aparecerá publicado en edición especial y será ubicado en la página web de la Federación).

La Ley 715 de 2001 se ha constituido en uno de los instrumentos implementados por el gobierno Colombiano para expresar y hacer efectivas sus políticas educativas al legislar sobre el financiamiento de la educación, la organización y el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones educativas y la profesión docente. Un primer acercamiento a los efectos de la política educativa contenida en esta Ley, lo constituye la investigación “*Estudio exploratorio de las percepciones de los y las docentes sobre el impacto de la aplicación de la Ley 715/2001 y los Decretos Reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales*”. Este estudio se propuso

interrogar a la/os maestros del país para avanzar en la identificación y caracterización de los efectos que la aplicación de las normas aludidas, están produciendo en las instituciones escolares y en las condiciones en las cuales se cumple la práctica pedagógica.

Considerando la amplia variedad de ámbitos de aplicación que en el sector educativo tiene la Ley 715/2001, la primera etapa de este estudio exploratorio indagó de manera específica los imaginarios, percepciones, representaciones y sentimientos que la/os maestros tienen sobre las condiciones que surgen en la organización escolar, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la autonomía de las instituciones educativas, como resultado de la implementación de los procesos de reestructuración, fusión, integración o reordenamiento institucional; y sobre lo que acontece en la práctica pedagógica y su quehacer cotidiano, por efecto de las regulaciones y ajustes en la jornada escolar, el calendario académico, la organización de las plantas de personal docente, el estatuto docente y su ámbito de profesionalización.

Metodológicamente la exploración de imaginarios y percepciones se abordó desde una encuesta de tipo interpretativo con mayoría de preguntas cerradas y algunas abiertas que indagaban las opiniones y el sentir de maestra/os, y se complementó, con la invitación a la construcción de relatos y narrativas que involucran a los sujetos y sus experiencias institucionales. Tanto la encuesta (aplicada nacionalmente a una muestra de 4773 docentes durante el segundo semestre del año 2003), como los relatos y narrativas de maestros y maestras, procedieron a recuperar sus opiniones, representaciones y percepciones frente a la problemática planteada; información que es tratada de manera global, de carácter descriptivo e interpretativo con un interés comprensivo y analítico².



CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LEY 715/2001 Y DECRETOS 1850 Y 3020

La Ley 715 de 2001 se enmarca en un contexto dominado por la ingerencia directa de los organismos multilaterales de crédito en la definición de las políticas públicas en países como el nuestro, protegiendo sus intereses y agenciando los mecanismos para acondicionar la economía y las sociedades al mundo de la globalización neoliberal. En ese contexto la Ley 715 es un instrumento y una estrategia de esta política para hacer operar en el sistema educativo, un ajuste fiscal y financiero mediante la reducción del gasto público en este sector. La ley crea el Sistema General de Participaciones (SGP) constituido por los recursos que la Nación transfiere a las entidades territoriales para financiar principalmente la educación y la salud, entre otros; la norma básica que opera a lo largo de toda la Ley 715 es el disciplinamiento en la organización y funcionamiento del sector de la educación, sometiéndolo a reglas y parámetros que no superen los recursos disponibles en el SGP; de este modo, las regulaciones establecidas en esta Ley sobre el funcionamiento y organización del sector educativo, la institución educativa y la profesión docente, están claramente orientadas a lograr esa reducción del gasto público, en inversión social en educación.

En desarrollo de la ley, también se reglamentan los decretos 1850 de 2002 y 3020 de 2002, el primero sobre jornada escolar y jornada laboral y el segundo sobre organización de las plantas de personal docente. Los dos decretos introducen en las instituciones y en el régimen laboral de los docentes, un nuevo conjunto de condiciones que se constituyen en un plan de reorganización institucional³, con el cual, se logran implementar medidas dirigidas a la reducción del gasto público en educación por medio de aumentar la cobertura con el mismo o menor número de docentes. Los controles sobre el tiempo y la actividad implementados en el decreto 1850 y los parámetros dados por el decreto 3020 para asignar una relación numérica entre estudiantes y docentes, orientadores, coordinadores y rectores, contribuyen significativamente a la reducción de personal docente mediante la asignación de nuevas cargas al personal actualmente vinculado.



Las consecuencias previsibles de estas normas, son la desfinanciación de la educación, el disciplinamiento social y económico de las instituciones educativas sometiéndolas a la lógica empresarial y gerencialista del mercado, la instrumentalización de la organización escolar, la privatización de la educación y el fin de la carrera docente. El criterio de asignación de recursos para educación según la demanda, unido al control sobre los docentes mediante el régimen de traslados discrecionales, la reducción de la nómina, el incremento de cargas laborales, el congelamiento del estatuto docente, la flexibilización laboral del magisterio, la evaluación y acreditación permanente de la docencia, hacen de estas normas, instrumentos idóneos para lograr la disminución en el gasto sobre la base de castigar severamente el régimen laboral del magisterio; precisamente, el éxito de la política de ajuste fiscal descansa sobre la flexibilización laboral del magisterio y la imposición e incremento de nuevas cargas y controles a la profesión docente⁴.

Las consecuencias previsibles de estas normas, son la desfinanciación de la educación, el disciplinamiento social y económico de las instituciones educativas sometiéndolas a la lógica empresarial y gerencialista del mercado, la instrumentalización de la organización escolar, la privatización de la educación y el fin de la carrera docente

LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA

Los resultados de la encuesta muestran un diferente nivel de aplicación de estas normas; mientras que en algunas regiones como Antioquia, Bogotá, Cundinamarca y Valle, la Ley y los decretos reglamentarios son aplicados con mayor rigor y severidad, en las otras regiones del país éstos se aplican de modo más tenue; sin embargo, las tendencias mayoritarias, son muy similares en todos los departamentos del país donde se aplicó la encuesta y esas mismas tendencias sólo son un poco más agudas y críticas en los departamentos mencionados. En las respuestas a la encuesta, las tendencias mayoritarias sobre lo que dicen la/os maestros, son las que manifiestan que "las condiciones de trabajo en la institución empeoraron". Las opiniones que explican esta opción elegida por la/os maestros se resumen a continuación:

Sobre la institución educativa y la autonomía escolar, la/os maestros opinan que:

- Los espacios de discusión en la institución son ahora más restringidos que antes.
- La comunicación entre estamentos es más difícil y restringida.
- El Consejo Directivo ha perdido autonomía.
- Las funciones del Consejo Directivo se limitan ahora a cumplir la norma.
- La aplicación de los decretos 1850 y 3020 han significado la pérdida de la autonomía institucional.
- La actitud de los rectores y los coordinadores es considerada más represiva.
- La institución se describe como un lugar para el cumplimiento y ejecución de órdenes externas, un espacio que se vive con tensión y angustia y

un lugar para desempeñar un trabajo y ganarse un salario.

Sobre la profesión docente, las respuestas mayoritariamente señaladas manifiestan que:

- La expectativa de maestra/os en relación con su trabajo es continuar ejerciendo la docencia. Sin embargo, es considerable el número de personas que manifiestan su interés por retirarse lo antes posible. Además, muchas de las personas encuestadas que seleccionaron la opción "continuar" lo hace por la "necesidad del ingreso salarial" o porque "está esperando cumplir el tiempo para jubilarse"; mientras que las razones para retirarse serían "la falta de estímulos e incentivos", la "recarga laboral" y la "desmotivación por el trabajo". Contrasta de modo significativo el alto número de respuestas que manifiestan como razón para quedarse ejerciendo "el gusto o vocación por la docencia", frente a una tendencia también mayoritaria que selecciona como razón para retirarse "la falta de estímulos e incentivos"⁵.
- Los reajustes en la carga académica han significado aumento de trabajo.
- El aumento de trabajo se cuantifica entre un 20% y un 40%.

Sobre la salud física, mental y emocional de la/os maestros, la/os encuestados en la muestra dicen:

- Las consultas médicas han aumentado.
- La/los docentes no se ven más saludables.
- Se nota en la/os docentes más agotamiento físico y mental.
- Se percibe una actitud de resignación ante la situación.
- Han aumentado las incapacidades médicas
- No hay alegría y optimismo de los docentes ante las nuevas situaciones
- La situación de "docentes sobrantes" genera tensiones y enemistades

Sobre la fusión del PEI la/os encuestados opinan que:

- La unificación del PEI ha sido un proceso "difícil de organizar", con altas tendencias que lo señalan como un proceso "estéril" y "homogeneizante".
- Primero se organiza la planta de personal docente y luego se atiende el PEI.

Sobre la Calidad de la educación en relación con los resultados del proceso educativo en los estudiantes, la/os encuestados ven que:

- La/os estudiantes en su mayoría no están interesados en la propuesta educativa.



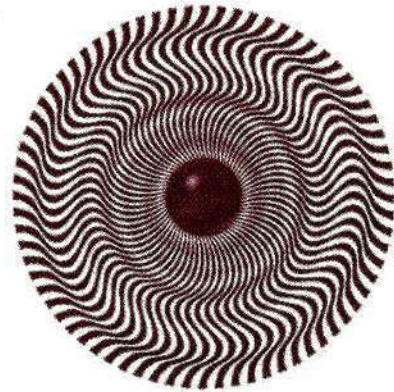
- Se han incrementado los comportamientos violentos.
- Hay mayor desinterés en el estudio.
- No es fácil y fluida la organización de actividades con estudiantes.
- La/os estudiantes no muestran más optimismo e interés en los resultados de las evaluaciones internas y externas.

EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La Ley 715/01 está siendo implementada desde un punto de vista puramente tecnicista e instrumental que desconoce el lugar de los sujetos de la educación; de ese modo, todo lo concerniente al funcionamiento del sistema educativo colombiano se ha deteriorado y se han desmejorado significativamente las condiciones para el ejercicio de la práctica pedagógica y sus posibilidades para la formación integral de lo/las estudiantes. El desconocimiento de los sujetos (a través de medidas que refinan el autoritarismo en la escuela, incrementan los controles, aumentan la jornada laboral de los docentes) afecta el desarrollo de los PEI, el funcionamiento de las instituciones y las motivaciones de la/os maestros frente a su práctica; aspectos que se traducen en un evidente deterioro de la relación pedagógica y de los procesos institucionales de formación.

El tecnicismo imperante es contrario a la construcción de un sistema educativo de tipo cultural, científico y democrático; pues somete todo el funcionamiento del sistema educativo a una lógica guiada por normas técnicas y parámetros cuantificables que desconocen las condiciones requeridas para la formación e interestructuración de los sujetos, de transformación de la cultura y la construcción de la democracia. Queda evidenciado entonces, que la política educativa está más interesada en el ajuste económico, en el ejercicio de un poder y un control severos a fin de garantizar y justificar la disminución en la inversión pública, que en el reconocimiento de los sujetos de la educación o en el fortalecimiento académico, pedagógico y social de las instituciones educativas y sus implicaciones en

Ya la relación pedagógica no se rige por el saber sino por la ecuación resultante entre número de estudiantes, tiempo dedicado y número de actividades realizadas.



el desarrollo pedagógico tendiente a la formación de la/os estudiantes, para el potenciamiento de sus capacidades, su papel en la construcción de lo social, cultural y el disfrute pleno de su vida.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La aplicación de la Ley 715 y sus decretos reglamentarios en el sistema educativo Colombiano, tiene dos caras; por un lado constituye un éxito de la política educativa en tanto que hace efectivas las medidas de ajuste fiscal, control del gasto público y reducción de costos en la financiación del sector educativo.

Pero por otro lado, representa un rotundo fracaso del discurso que legitima la contrarreforma bajo el supuesto del mejoramiento y la calidad, pues ha dejado como resultado de su aplicación, un empeoramiento de las condiciones, procesos y resultados en la formación y el aprendizaje de docentes y estudiantes.

La institución, los proyectos educativos institucionales y los sujetos de la educación son desconocidos como tales y asumidos como objetos, manipulables por el parámetro técnico que los convierte en insumos, en recursos o en simples procesos operativos.

La institución se ha convertido en un espacio de asimilación de normas, de acatamiento de órdenes externas y objeto de administración a distancia. Es decir, que opera sobre la institución educativa toda una tecnología y un dispositivo de gestión, que hace de los proyectos educativos institucionales, un conjunto de normas y estándares de gestión, uniformes y homogéneos para toda situación educativa.

Por su parte, el desconocimiento de la/os maestros como sujetos de la educación, aparte de la creciente desmotivación en su condición humana y profesional, la normatividad implementada al interior de las instituciones educativas ha instrumentalizado la relación pedagógica y ha convertido al docente

en un operario de estándares y de normas que controlan el tiempo y la actividad.

Ya la relación pedagógica no se rige por el saber sino por la ecuación resultante entre número de estudiantes, tiempo dedicado y número de actividades realizadas.

Los escasos tiempos dedicados a la pedagogía, por el desplazamiento de tiempo, hecho mediante las normas sobre jornada escolar y jornada laboral, son recibidos con entusiasmo, y por eso, pese a lo agobiantes que se están volviendo las cargas laborales de los docentes, estos manifiestan siempre tener una gran valoración por su trabajo y por las discusiones y producción intelectuales que lo engrandecen.

Frente a estas prácticas que afectan la percepción del maestro sobre su profesión, hay la necesidad de definir la profesión como oficio. Desde esta perspectiva se puede concebir la profesión docente en su carácter intelectual, político y con un papel transformador de la cultura.

En esa medida, el carácter instrumental, de insumo, de operario, otorgado por el estado al maestro (a), mediante la ley 715, tiene que ser rebasado por una concepción que desvirtúe esta visión profesionalizante como funcionario en una relación laboral flexible; y que, entonces, en la perspectiva de oficio, reconozca su papel como hacedor diario



de la cultura; en esa medida, todas las condiciones de lo cotidiano, como los tiempos pedagógicos, los tiempos para la formación, las actividades de clase y las intelectuales, los tiempos para la construcción colectiva, los estímulos e incentivos, el ambiente en que se desenvuelve su labor, las condiciones del entorno para su salud, las condiciones de posibilidad para su autonomía intelectual y su libertad de cátedra, sus derechos políticos y laborales; deben ser factores a ser tenidos en cuenta en la regulación frente a esta práctica profesional.

1. Este artículo es una síntesis del informe final de la investigación "Estudio Exploratorio de las Percepciones de los y las docentes sobre el impacto de la aplicación de la Ley 715/2001 y los Decretos Reglamentarios 1850 Y 3020, en las instituciones educativas oficiales", adelantada por el grupo de investigación del CEID FECODE con la participación de integrantes del CEID NACIONAL y casi la totalidad de los CEID regionales.
 - a. Representante CEID Nacional.
 - b. Investigador.
 - c. Investigadora.
2. Los resultados de la encuesta no son leídos como datos puramente numéricos, sino como tendencias cuyas respuestas mayoritarias recogen la expresión de opiniones, percepciones, imaginarios y sentimientos. El dato numérico es apenas una herramienta para identificar las tendencias mayoritarias. Además, el interés de asumir los resultados de la encuesta como textos, permite disponer de la tendencia mayoritaria como lo significativo para la interpretación.
3. CEID FECODE. Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral. A propósito de los decretos 1850 y 3020. En: revista *Educación y cultura*. No. 62. CEID FECODE. Bogotá. Abril de 2003. Págs. 46-49.
4. Cfr: CEID FECODE. Aproximaciones Críticas sobre la calidad de la educación. En: Revista *Educación y Cultura*. CEID-FECODE. N° 60. Bogotá. Junio de 2002. Pp20-26; CEID FECODE. Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral, a propósito de los decretos 1850 y 3020. En: Revista *Educación y Cultura*. CEID-FECODE. N° 62. Abril de 2003. p 43-49; ESTRADA, Jairo. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales. Unibiblos. Bogotá. 2002; MEJÍA, Marco Raúl. Colombia y sus políticas educativas. Remedios que enferman. En: *Le monde diplomatique*. Edición Colombia. Año II, número 14, Bogotá. Agosto de 2003. Págs. 6-9
5. Esto, en el mundo de los imaginarios y las representaciones, no refleja una contradicción sino una ambivalencia natural del sentimiento humano. Por un lado; está la estima, la valoración y el sentimiento de aprecio que tiene el sujeto sobre su profesión; pero por otro lado, está el sentimiento que vive el sujeto por las condiciones adversas que actualmente afronta el ejercicio de la profesión docente. Ambos sentimientos coexisten en el imaginario del sujeto sin excluirse o negarse, pues son afirmaciones sobre su experiencia cotidiana.

Entrevista a Laura Restrepo

El oficio de enseñar: un ejercicio de la pasión y el extrañamiento



Educación y Cultura presenta una entrevista con esta reconocida escritora nacida en Bogotá en 1950, graduada en Filosofía y Letras, y postgraduada en Ciencias Políticas, quien ejerciera la cátedra de Literatura en la Universidad Nacional de Colombia. Por su novela Dulce compañía le fue concedido el Premio Sor Juana Inés de la Cruz 1997. Ha sido merecedora además del Prix France Culture, premio de la crítica a la mejor novela extranjera publicada en Francia en 1998, y del Premio Arzobispo Juan de Sanclemente 2003. En 2004 obtuvo el Premio Alfaguara de Novela con el libro Delirio.

Mauricio Contreras: Laura, una de tus primeras experiencias fue como profesora. Cuéntanos algo de esa época.

Laura Restrepo: Sí, claro que fui maestra por varios años. Digamos que mi primera relación con la literatura, aparte de estudiarla, fue como maestra; es por esto que la tarea de los maestros siempre ha tenido para mí una importancia enorme. Esta experiencia fue muy particular y marcó mucho mi vida. Yo empecé a dar clases cuando estaba por cumplir los dieciocho años, en un colegio que se llamaba Colombia. Los muchachos eran mayores que yo y no sabía mucho de lo que tenía que enseñar, así que volaba a la universidad, salía corriendo y lo que aprendía allá iba a enseñárselo a ellos. Por supuesto que ellos se dieron cuenta rápidamente que no era la maestra más calificada. Eso fue muy bueno porque entonces leímos un montón de libros, muchos libros y los conversábamos. No me acuerdo mucho pero creo que enseñaba literatura española en quinto y latinoamericana en sexto, algo así.

Muchos de esos muchachos eran más maduros que yo y me ponían contra las cuerdas, cuestionaban mi manera de vivir. Para mí fue una relación con otro sector de la ciudad que no conocía, lo cual me abrió las puertas a un país que no estaba contenido en el ámbito universitario en el que me movía. Esto fue antes del auge del movimiento estudiantil y campesino donde el país se reencontró. Digamos que fue un momento de gran euforia nacional e internacional, la época de los setenta.

Aún soy amiga de muchos estudiantes de aquella época, cuando nos encontramos lo hacemos con mucha alegría.

Después del colegio Colombia, seguí dando clases en varios colegios y escuelas y finalmente en las Universidades Nacional y del Rosario. Así que este oficio es para mí muy caro. Soy muy consciente de la importancia que tienen los maestros y maestras en la formación de las nuevas generaciones, las que van a sacar el país adelante. Porque parece que la generación nuestra no pudo. El maestro es el vínculo.

M.C.: *Laura, ¿para qué enseñar literatura?*

L.R.: Si no enseñamos a los estudiantes a leer, los estamos privando de un universo de verdad extraordinario. Yo tengo la experiencia, como profesora, que basta con lograr que un muchacho o una muchacha lean un libro y los disfruten para que se abra un universo que los va a marcar por el resto de sus vidas, y que los va a enrustar por caminos más complejos. Además les va a permitir motivos de felicidad, independiente de si la vida es muy dura. El hecho de poderse sentar y gozar con un libro es un regalo de felicidad, además la posibilidad de vivir vidas distintas de la propia. Eso es lo que uno hace como escritor, recorrer vidas que físicamente no puedes habitar, meterse en la cabeza de los demás.

Esa posibilidad de entrar en la piel del otro es fundamental, no sólo para el escritor. A la persona que lee le pasa exactamente lo mismo. Se puede apartar de sí. Sale de sí, hace el ejercicio de entrar en la cabeza de otros, ponerse los zapatos del otro, recorrer el mundo con pasos distintos. Este es un ejercicio de comprensión mucho más profundo de lo que se cree.

M.C.: *¿Cómo asumiste esa relación entre los alumnos y los libros?*

L.R.: Como te digo, fue algo mutuo. Primero hubo algo que fue clave para mí, no sólo en esos años sino después como periodista y escritora, aprendí que la cultura puede ser antipática. Puede convertirse en una herramienta para generar distancia, la persona que ha leído muchos libros puede actuar como la que tiene mucha plata, la utiliza para hacerles sentir a los demás que pertenece a una esfera más prestigiosa. Esta es una distorsión absurda, la cultura debe ser un puente, una manera de comunicación. Uno lo ve en estos días de tanta guerra, cada vez que hay un evento cultural la gente aprovecha para encontrarse, para comunicarse, lo que la política no está dando, lo suple con una intensidad extraordinaria la cultura.

Entonces, empezar a enseñar sin saber mucho fue extraordinario pues no había manera de disimularlo. Eso, los chinos se lo pillaron ahí mismo y a mí me tocó decir que yo no sabía y que empezáramos a aprender juntos, de manera muy natural. Yo pienso que por más que una persona sepa de algo, esta es, finalmente, una actitud más creativa, más cercana, ¿no? Eso me

quitó un peso muy grande de encima, es el derecho a no saber y creo que todo maestro debe ejercerlo. El derecho a no saber y las ganas de saber, la posibilidad de estudiar y de estar estudiando siempre. En eso el maestro no es distinto al alumno, es una experiencia que se emprende conjuntamente.

La literatura es un arte que habla del alma, del ser humano en términos tan contundentes, tan directos; es una vía de experimentación para tratar de entender las nuevas generaciones.

En este sentido, te cuento algunas experiencias que fueron muy interesantes. Dando vueltas, fui a parar a un colegio que se llama Juan Ramón Jiménez, que en su momento fue un experimento educativo interesante porque pretendían hacer una educación muy liberal en todos los sentidos. Había niños y niñas de diferentes clases sociales. Desde hijos de familias ricas hasta niños y niñas campesinas becadas por el colegio.

En alguna oportunidad tuve de alumna, en quinto de bachillerato, a una niña campesina, becada, quien no compartía esa formación urbana que tenían el resto de sus compañeros. En esa clase, ella se leía todos los libros, pero yo notaba que no le llegaban. Yo percibía el muro tremendo que había entre ella y los libros y no sabía, en verdad, cómo hacer para romperlo. Intenté por el lado de la literatura latinoamericana, para que ella viviera algo parecido a lo suyo, pero nada. Eso no le llamaba la atención. Entonces probé con las novelas de amor, a ver si por el lado de las telenovelas ella podía establecer el nexo con la literatura, pero qué va. Tampoco nada. Un día, por pura casualidad, yo tenía *El Lazarillo de Tormes*, la llamé y le dije: ¿quieres leer esto? Y ese fue el abracadabra. Literatura del siglo de oro español, un lenguaje que aparentemente, en primera instancia, no lo habría identificado

con ella y de golpe fue lo que le habló de un mundo que era cercano al que ella vivía. Así que se identificó con ese *Lazarillo* y a alguien que conocía lo identificó con ese ciego que le pegaba o con el hidalgo que ponía piedras a hervir para que no se dieran cuenta de que no tenía con qué hacer una sopa. Asistí maravillada a este descubrimiento. Los tres años que pasé en ese colegio se justifican por haber logrado ese contacto entre una niña y un libro. Si lo miramos así no se ve como una empresa imposible.

Cuando vemos la mínima cantidad de personas que leen en nuestro país, o el precio de los libros o la distancia tan



grande que hay frente al mundo de la cultura y las dificultades del acceso, se nos presenta como una tarea demasiado aparatosa. Pero si lo tomas caso por caso, es cuestión de poner a un niño en contacto con un libro. Con uno sólo y ellos después hacen el resto solos. Basta con que se dé cuenta que es un universo prodigioso, que multiplica su vida y sus posibilidades de vivir.

M.C.: Como lo expresas, eso de enseñar es un ejercicio de la pasión...

L.R.: El más grande de todos. Ya no doy clases, pero la afinidad con este oficio está presente en las investigaciones que realizo para la elaboración de mis libros. Esto me lleva a muchas partes, siempre procuro visitar las escuelas para ver qué está pasando allá. Además porque tengo la convicción de que esta situación está muy sobada, que la generación nuestra ya no arregló nada. Que lo único que podemos hacer es bregar a dejarles algo en pie, para que ellos se agarren de ahí y puedan hacer un país donde la vida sea posible. Entonces, me gusta ver en qué andan los maestros, en qué andan los niños y presencia uno situaciones muy difíciles.

En una ciudad, llegué a la escuela de un barrio popular días después de un hecho estremecedor. Alguna gente armada había fusilado, enfrente de los niños, al padre de dos de ellos. Y lo habían hecho como escarmiento porque había la sospecha de que el señor violaba a sus hijos. Así, me encontré a las maestras enfrentadas a esta situación completamente inmanejable. Por un lado, el reconocimiento del hecho que esas situaciones de violencia sexual contra los niños del barrio habían disminuido enormemente a partir del momento en que el castigo que se estaba imponiendo era la pena de muerte. Pero al mismo tiempo, unos niños que habían presenciado el asesinato de uno de los suyos, del papá de uno de sus compañeros. Esas son las paradojas tremendas que el país le está planteando en este momento a los maestros. Hay que ver la brújula que requiere uno para poder orientarse en este momento y orientar a esos chiquitos y permitir que la vida siga a pesar de semejantes episodios de tan difícil asimilación. Sin embargo, ahí estaban las maestras y los maestros hablando con los niños, con una sen-



satez, con una calma. Cada vez que ocurre algo así, es como si se desmoronara el mundo y los maestros tienen que recomponerlo con más intensidad, con más pasión y con más compromiso que cualquier otro, porque lo están haciendo ante los niños y niñas.

M.C.: Ante esta realidad tan fuerte ¿qué hacer, cómo hacer, para acercarlos a una sensibilidad poética, a una actitud creativa?

L.R.: Esa parte es fundamental por un lado, para que el escritor no se quede sólo a nivel del testimonio de lo que está sucediendo, para eso están el periodismo y otras disciplinas. Pienso que para los colombianos de esta generación es muy difícil no partir de la realidad inmediata, ésta nos avasalla demasiado, nos preocupa mucho. Todos los días tenemos que levantarnos a ver cómo interpretamos esto, cómo rehacemos los pedazos del día anterior para volver a arrancar. Entonces, pienso que esa es una razón contundente por la cual esta realidad inmediata, de guerra y violencia, está tan presente en toda nuestra escritura, inclusive en los poetas, que digamos que levantan vuelo en otros niveles de abstracción o de sensibilidad. Sin embargo, el ejercicio de apartarse para crear otra realidad paralela hay que hacerlo. No nos podemos quedar en el impacto que nos produce la realidad inmediata.

Pensando en los muchachos, quienes van a leer lo que hacemos, o que todos aspiramos a que lean, te lo diría así: no basta con reflejar esa realidad que ellos viven, hay que posibilitar que sueñen de maneras distintas, mejores o peores, pero en cualquier caso distintas. Un ejercicio de extrañamiento, de reconstrucción del universo, de tomar piezas, elementos del universo real y, de alguna manera, darles un carácter simbólico y con esas piezas reconstruir a la manera del juego. Eso que hace el escritor también lo hace el lector.

El lector es mucho más hábil de lo que uno cree para reconstruir ese código, para entrar rápidamente a ese juego. Es como si en las primeras páginas de un libro, de cualquier libro, el escritor y el lector se pusieran de acuerdo, como se ponen de acuerdo los

Un ejercicio de extrañamiento, de reconstrucción del universo, de tomar elementos del universo real y, de alguna manera, darles un carácter simbólico y con esas piezas reconstruir a la manera del juego. Eso que hace el escritor también lo hace el lector.

niños cuando establecen las reglas de un juego; son unas reglas que el escritor plantea con claridad y el lector las comprende rápidamente. Es decir, lo que hay en el lector es una disponibilidad a entrar en un juego que se le propone y que no es precisamente el juego de la realidad. Es un juego paralelo, el muchacho que lee en ningún momento se le olvida que, lo que está haciendo es leer y ahí está el placer, en esa sustitución, en esa perversión deliciosa que permite la literatura, que es reconstruir, cambiar a un mundo paralelo y jugar a reconstruirlo.

Una vez que el lector sale del libro, yo creo que abre la cabeza a la posibilidad de estar repensando el mundo en términos distintos, repensando su propia circunstancia. Desde luego, yo creo que ayuda a tener mayor habilidad y mayor sensibilidad para ver su propia circunstancia, pero también una posibilidad de recrearla, de pensarla en términos distintos. Esto abre las puertas para poder actuar de otra forma. Repensar este país es el gran juego, el gran ejercicio una vez puesto por el suelo el papel de las instituciones. Sin que tengamos una ideología clara a la cual acogernos, ese juego de reconstrucción de la realidad, con absoluta libertad, es el que está planteado.

M.C.: ¿Cómo jugar, como sensibilizar en medio de la contundencia de la muerte?

L.R.: Hay un problema de intensidad que es bastante importante. Cuando uno se pone a mirar toda esa muchachada que anda en estos asuntos de muerte, por distintos lados, yo pienso que se comete un error si se piensa que esta lógica de muerte que manejan es una lógica con signo solamente negativo. Eso tiene una intensidad muy particular, eso es un tipo de sustituto absolutamente macabro, aterrador pero con una intensidad que le depara a la juventud un espacio en el cual se puede expresar. Esto no lo podemos ignorar porque nosotros tenemos que competir contra ese adversario que es muy poderoso, es decir, la pasión de los muchachos, de ciertos muchachos, desafortunadamente un número muy grande, por los caminos de la muerte. No podemos pensar que están recorriendo un camino malo y tacharlos. Están recorriendo un terreno donde se están jugando la vida diariamente. La juventud necesita jugarse la vida, pero en terrenos simbólicos y qué se los permite sino las relaciones afectivas, las relaciones familiares. Esto, sin lugar a dudas, depara unas intensidades semejantes a las que pueden estar deparando esos otros caminos.

La cultura es un buen sustituto. Uno ve, en muchos lados, que un grupo de teatro, por ejemplo, es

un buen sustituto frente a actividades violentas o delincuenciales, porque de alguna manera los muchachos sienten que están haciendo una cosa de vida o muerte. Pero de vida o muerte en un terreno simbólico. Nosotros no podemos pretender que una muchachada involucrada en actividades tan intensas como son todas esas actividades armadas, cambien por cositas anodinas, por una rutinita de que tú vas estudiando y después vas trabajando y ahora te conviertes en una persona de bien. Eso no se lo cree nadie. Hay que proponerles una cosa de igual intensidad, e igual intensidad significa algo de vida o muerte. Que ellos sepan que se están empleando a fondo, que si salen adelante con eso están haciendo algo importante, que los constituye como persona. Es así de fuerte y si no lo entendemos no estamos en nada. Los maestros tenemos que saber que el material que se está manejando con la cultura es altamente inflamable, en el mejor de los sentidos. Es decir, que tenemos en nuestras manos la posibilidad de abrirles a los muchachos una alternativa de jugarse el todo por el todo en ese terreno creativo, pacífico, reconstructor que es la cultura.

Para mí es la única opción porque me parece que la política la tenemos refundida, por eso el papel de los maestros es tan clave hoy, si asumen la vitalidad de su ejercicio, si entienden que el juego es del todo por el todo, porque hay otros que si lo están planteando así, y esos son los contendores a quienes hay que ganarles esos muchachos. Obviamente yo estoy en desacuerdo con cualquier tipo de violencia, pero reconozco que esos caminos le abren a la juventud unas propuestas de mucha intensidad y si nosotros no competimos proponiendo cosas capaces de deslumbrarlos en el mismo nivel de intensidad, pues no estamos en nada.

Así que adrenalina, vitalidad, juego pero juego en serio, juego a ultranza, cero burocracia, cero rutina, ni siquiera se trata de preparar unas clases muy bien preparadas, se trata de entrar al salón de clase sabiendo que lo que ahí está en juego es todo, que ahí, durante esa hora de clase se está jugando un destino para un país, para una generación. Si alguien puede hacerlo, si alguien tiene la posibilidad de allanar un camino, sano, intenso, luminoso a esta muchachada, son ustedes. Ustedes son el puente, son quienes pueden hacer el contacto entre ellos y todo aquello que ya se está gestando.

Esta entrevista es una adaptación del video filmado con la escritora, el cual fue presentado en el IV Encuentro de Profesores de Literatura, Escritores e Investigadores, realizado en Bogotá, 2001, por Editorial Magisterio.

DOSSIER:

Veinte
años,
una
mirada
a
través
del
tiempo

Una joya pedagógica

■ ANTANAS MOCKUS

Ex-alcalde de Bogotá

Antanas fue uno de los pedagogos que animó la discusión y el proyecto de *Educación y Cultura*, durante un periodo de tiempo en el que la revista convocó a intelectuales que, desde la academia, generaban proyectos y opinión en torno a la educación y la pedagogía.

En un receso de su apretada agenda, le preguntamos sobre algunos aspectos de la revista, la educación y la política.

¿Qué balance puede hacer de los veinte años de la revista?

Es una proeza que una revista surgida en el magisterio haya logrado, con regularidad, alcanzar veinte años de existencia. También es importante que haya logrado convocar diversos sectores y que se haya constituido en una gran herramienta pedagógica.

¿Cómo cataloga el Movimiento Pedagógico como ámbito de surgimiento de la revista?

El Movimiento Pedagógico fue una respuesta colectiva del magisterio que intentó superar el énfasis reivindicatorio, quizás excesivo, de la época en que surgió.

Fue una gran respuesta creativa frente a algunas visiones maximalistas que sostenían que los cambios en la educación dependían de los cambios en las estructuras económicas.

¿Qué relación encuentra entre la revista y la defensa de la educación pública?

Como ya dije, la revista es una joya en el campo pedagógico colombiano. Así debe ser vista por todos los sectores, incluida FECODE. La revista está llamada a jugar un gran papel en mejorar la capacidad de reflexión del magisterio y a animar la discusión sobre qué es lo público de la educación pública. Hay acciones en el sector oficial y fuera de él por mejorar la educación pública.

Desde su experiencia como pedagogo y político ¿qué nos dice de la pedagogía como instrumento político?

El grupo Federicci, uno de los grupos que colaboró durante alguna época con la revista, elaboró un libro titulado *Las fronteras de la escuela*, en el que se planteaba la necesidad de permear la escuela frente a los saberes extraescolares.

En mi ejercicio de la política, la pedagogía fue un elemento importante de programas como cultura ciudadana, entre otros. Fue un intento de incorporar la pedagogía a la vida ciudadana.

¿Qué recomendaciones le hace a la revista?

Que continúe en su dinámica de construir opinión pública en torno a la pedagogía y la educación, que procure ser lo más abierta posible a las diversas tendencias, que aproveche los debates en una dirección de cualificación, de comprensión, de raciocinio. Es un gran instrumento pedagógico.



Un aporte al debate nacional sobre la educación

■ JAIME DUSSÁN

Senador

«Tuve el privilegio de ser el presidente de FECODE y director de la revista, por ella tengo una gran simpatía, hago parte del club de lectores, me informo de sus contenidos y el aporte de quienes escriben en ella, me sirve de material de estudio y de información».

La revista *Educación y Cultura* es uno de los aportes más importantes de FECODE y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes a la comunidad educativa y científica del país.

No hay la menor duda que en estos veinte años las más de cincuenta ediciones han recorrido las escuelas, los colegios, las universidades, los centros de estudio, el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y por supuesto colecciones completas hacen parte de miles de bibliotecas, públicas y personales de instituciones y gentes que se relacionan con la educación.

Educación y Cultura ha sido el mejor aporte en el debate nacional sobre temas de mucha importancia para la educación pública: el movimiento pedagógico, el currículo, la autonomía escolar, el movimiento por la defensa de la educación pública, la ley general de la educación, las reformas constitucionales, la escuela, la universidad, la participación política, la formación de los maestros, los derechos y garantías de la educación y los educadores, etc. En el debate aportamos todos los actores de la educación pública y privada y los dirigentes sindicales sociales y políticos que nos hemos relacionado con la educación y con FECODE.

Tuve el privilegio de ser el presidente de FECODE y director de la revista, por ella tengo una gran simpatía, hago parte del club de lectores, me informo de sus contenidos y el aporte de quienes escriben en ella, me sirve de material de estudio y de información.

Al cumplir sus veinte años, primero mis felicitaciones y segundo mis votos por su relanzamiento ligándola más a los problemas nacionales e internacionales que tienen que ver con la educación y la cultura; exigir más participación en su contenido de escuelas de pensamiento que en los tiempos modernos avanzan en procesos políticos de gobernabilidad y que empiezan a poner en práctica formas de gobierno democrático incluyendo por supuesto la educación.

La revista debe estar presente en todas las escuelas colegios y universidades, y nuestros colegas educadoras y educadores de Colombia debemos darnos el premio de ser suscriptores, lectores y aportantes permanentes.

Hace 10 años tuve la oportunidad como presidente de FECODE al lado de un excelente comité ejecutivo y una junta nacional de dirigir la huelga más política de los maestros de Colombia en defensa de la educación pública. Estaba el auge del neoliberalismo en el gobierno de Gaviria y en su programa estaba la privatización y municipalización de la educación, la derogatoria del estatuto docente y los derechos profesionales,



prestacionales, salariales y sobre todo la estabilidad de los maestros. La protesta exitosa obligó al pacto con el gobierno y el congreso de la Ley General de la Educación (Ley 115) y la Ley 60 (Reglamentaria de los artículos 356 y 357 de la constitución política), mantuvimos la defensa de la educación pública, la estabilidad y los derechos de los maestros, conquistamos la autonomía escolar y la libertad de cátedra, derrotamos la privatización y municipalización de la educación y su financiamiento. Lamentablemente muchas de estas conquistas hoy no existen. Un balance del porqué y las responsabilidades aún nos las debemos.

FECODE es la organización sindical más fuerte en el país: hay que revivir el entusiasmo, la beligerancia y las propuestas concretas para salvar la educación pública, la autonomía, la democracia, el financiamiento estatal y los derechos y garantías de maestros, estudiantes y padres de familia.

Estos 10 años han sido de muchas experiencias de aciertos y errores que obligan a la evaluación el replanteamiento y las orientaciones concretas para que los educadores, la comunidad educativa y el país crean una vez más en que la plataforma del sindicato nacional de los maestros es un aporte a la construcción de un país con democracia y justicia social.

La actual administración como la anterior quiere imponernos la contrarreforma educativa, la privatización de la educación, el recorte de los recursos públicos y la derogatoria de los derechos y régimen especial de los docentes.

Es urgente tener propuestas claras, viables, pero sobre todo un magisterio activo en el combate en defensa de la educación pública, la democracia, el Estado Social de Derecho, la soberanía. Un gremio que se comprometa como lo viene haciendo en las causas políticas democráticas para lograr un gobierno nacional como el que ganamos en Bogotá, Valle y otra regiones de Colombia. El Ejemplo de los maestros y su FECODE en la lucha contra el Referendo logrando exitosamente derrotarlo, debemos repetirlo en la lucha contra la reelección presidencial de actual mandatario: Álvaro Uribe; reelegirlo significa atentar contra el Estado de Derecho y lo democrático de la constitución del 91, más entrega de nuestra soberanía, más pobreza y exclusión social, recorte a derechos y garantías de nuestro gremio ganados de manera democrática, más violencia, mayores impuestos y por supuesto privilegios para los sectores que hacen parte del establecimiento antidemocrático.

Espero seguir recibiendo *Educación y Cultura*, aportando en su debate y difusión; y otros veinte años más, por que *yo también tuve 20 años* a lado de FECODE y los maestros de Colombia en el sindicalismo y hoy 10 años después como el Senador de los maestros y maestras y comunidad educativa del país.

En el Congreso y en el Partido Polo Democrático Independiente del cual soy militante y dirigente, seguiré defendiendo las propuestas de la educación pública y las iniciativas de FECODE en pro de mis colegas, sobre todo la defensa de su régimen especial, de su estabilidad, sus derechos profesionales y salariales.



El más importante logro cultural y pedagógico del Magisterio

■ ABEL RODRÍGUEZ

Secretario de Educación del Distrito Capital

Educación y Cultura logró concitar a producción intelectual de hombres y mujeres como Estanislao Zuleta, Carlos Eduardo Vasco, Antanas Mockus, Francisco Cajiao, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Bernardo Toro, Rodrigo Parra Sandoval, entre otros, quienes desde una perspectiva plural y de controversia pusieron al conocimiento de los maestros, al juicio de los maestros, sus producciones intelectuales y su investigación.



Abel ¿qué representan para la educación y para el magisterio colombiano los 20 años de existencia de la revista Educación y Cultura?

Sin duda la existencia de la revista representa el más importante logro cultural y pedagógico del magisterio en los últimos 50 años. Un gran mérito de Educación y Cultura es que logró concitar a su alrededor el pensamiento pedagógico nacional y permitió el desarrollo del mismo. Se puede afirmar que Educación y Cultura ha sido el medio escrito que más ha contribuido en los últimos años a la exposición de pensamiento pedagógico nacional. Tiene además el signo de ser una revista pensada, dirigida y sostenida por el magisterio y en concreto por su organización sindical; esto marca un hito en la producción de revistas de educación y pedagogía en América Latina. Yo tuve el honor de dirigirla durante cerca de cuatro años, desde su nacimiento y durante parte de su desarrollo. En esos años, la revista cumplió un doble papel. De un lado, dio a conocer, especialmente a los maestros y también a los estudiantes de educación y pedagogía en las facultades de educación, ese proceso tan interesante que fue el Movimiento Pedagógico Nacional y, de otro, se convirtió en mecanismo, en instrumento que sirvió para organizar a los maestros. Muchos grupos de maestros, de trabajo pedagógico, círculos de discusión se conformaron a raíz de la lectura y la distribución de la revista.

Educación y Cultura logró concitar la producción intelectual de hombres y mujeres como Estanislao Zuleta, Carlos Eduardo Vasco, Antanas Mockus, Francisco Cajiao, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Bernardo Toro, Rodrigo Parra Sandoval, entre otros, quienes desde una perspectiva plural y de controversia pusieron al conocimiento y el juicio de los maestros sus producciones intelectuales y los resultados de sus investigaciones.

La revista ha abordado los grandes temas y problemas de la educación durante estos 20 años de existencia. Quien quiera hacer la historia de la educación en estos últimos 20 años, tendrá que recorrer las páginas de los más de 60 números publicados. Así que yo celebro que la revista haya logrado mantener su continuidad, que a estas alturas todavía nos permita hablar de Movimiento Pedagógico Nacional, sin embargo yo quisiera verla más abierta, más centrada en los temas pedagógicos, que supere cierto enfoque reduccionista, que enfatice más en lo pedagógico.

La aparición de Educación y Cultura fue un hecho sin precedentes. Recuerdo que en los años 85, 86, uno viajaba por los diferentes departamentos del país, por las ciudades capitales, por los pueblos y siempre se encontraba con grupos de educadores, con grupos de profesionales, de investigadores que tenían en sus manos Educación y Cultura, que la conversaban.

La revista llegó a convertirse en un texto universitario, en una guía de los maestros, los maestros que querían intervenir en el contexto pedagógico nacional sabían que tenían en Educación y Cultura el mejor medio para poder hacerlo. La revista atravesó todos los escenarios de la educación y la pedagogía en el país y eso es muy meritorio, porque las revistas

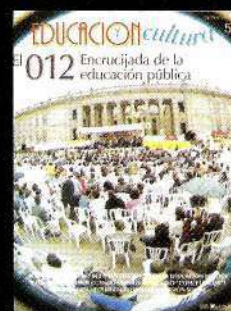
suelen ser escritas por grupos de personas, ya sea por un interés intelectual o por un interés económico o por las dos cosas al mismo tiempo, pero son grupos muy cerrados, las revistas suelen obedecer a una tendencia muy específica, en el caso de Educación y Cultura es una revista muy abierta, muy plural y me parece que es lo que más abría que destacar ahora que la revista celebra estos 20 años de estar circulando y animando el debate educativo nacional.

Además de los 20 años de Educación y Cultura se cumplen los 10 años de la Ley General de Educación ¿cómo se relaciona la Ley con el desarrollo del movimiento pedagógico, con las luchas del magisterio?

La Ley General de Educación expedida en el año 1994, fue un proceso participativo en el cual FECODE e importantes núcleos del magisterio tuvieron un protagonismo muy importante. Puede señalarse como el esfuerzo más significativo que se ha realizado en las últimas décadas en el país por dotar a la educación de una normatividad sistemática, coherente y organizada. La Ley General de Educación tiene dos cosas que bien vale la pena destacar. De una parte, se demostró que los maestros y sus organizaciones debían ser convocados a participar en el proceso de construcción de una ley de educación. De otra, se demostró que tenían conocimiento, que tenían cómo ser protagonistas de un proceso democrático alrededor de la consagración de unos principios que, en buena parte, desarrollaron los mandatos de la Constitución Política del 91 en materia educativa. Con la ley pudimos tener un cuerpo legal orgánico de la educación, además, se convirtió en un referente para la inmensa mayoría de los maestros y es la disposición legal, en materia educativa, que más han conocido los maestros, que más han debatido, que más han interpretado.

Sabemos de sus múltiples ocupaciones y de su entrega al desempeño de SU cargo como Secretario de Educación del Distrito, así que le agradecemos nos haya otorgado un espacio para hablar de la revista. Quisiéramos que, aprovechando esta edición conmemorativa de los 20 años, le enviara un mensaje a los maestros de Colombia.

Bueno, creo que esta oportunidad es propicia para hablar con los maestros. Las cosas en educación vienen cambiando unas veces para bien otras veces para mal, pero a mí me parece que lo importante es que el magisterio se colocó al lomo de la realidad educativa, se volvió un protagonista. El llamado que uno puede hacer a los educadores y educadoras del país es a continuar con este protagonismo permanente, decidido, cada vez más comprometido de los maestros con la educación. Sólo así será posible obtener cambios importantes. Lo ocurrido en los últimos cinco años nos está diciendo claramente que no es posible construir una educación, un proceso educativo nuevo, ni es posible conseguir reformas en la educación importantes, si no se cuenta con la participación y el apoyo de los educadores. Sin los maestros no hay educación, sin los maestros no es posible ningún cambio pedagógico. Es con los maestros que podemos sacar adelante políticas como las que tenemos la oportunidad de poner en marcha en algunas regiones del país como aquí en Bogotá, como en el departamento del Valle, en Nariño, en Pasto, en Chocó y Antioquia, donde gobiernan administraciones regionales y locales con un pensamiento democrático y con una postura definitivamente a favor de la educación pública, con una postura respetuosa de los derechos de los educadores, y sobre todo de su protagonismo en la educación.



Festejos y Responsabilidades

■ FRANCISCO CAJIAO R.

Investigador y analista educativo

Como educador me sentiría muy complacido viendo a senadores y representantes citando a *Educación y Cultura* en los debates del congreso, o a muchos empresarios leyendo la revista con el mismo interés con el que leen otras publicaciones.

Un indicador muy importante del desarrollo de la educación en un país es la cantidad y calidad de publicaciones dedicadas a los diversos aspectos que desarrollen la complejidad de este eje fundamental del desarrollo y lo pongan al alcance de diversos públicos.

Infelizmente en nuestro medio son todavía muy escasas las revistas periódicas que abordan temas relacionados con las políticas públicas, los desarrollos pedagógicos, los avances en investigación y el análisis macroeconómico de la realidad educativa. De igual manera es todavía muy reducido el espacio que se dedica a este tema en los diversos medios de comunicación.

Es verdad que casi en todos los rincones del país hay grupos de maestros que con un gran esfuerzo producen algunos periódicos que se esfuerzan por distribuir entre sus colegas, pero muchos de ellos desaparecen al poco tiempo por dificultades de financiación. Las universidades parecen demasiado tímidas en lo que se refiere a difundir avances en los temas educativos. El ministerio de educación, que durante casi diez años financió la revista *Alegría de Enseñar*, ha ido dando tumbos con un periódico que ahora adquiere algunos elementos interesantes desde el punto de vista institucional pero que nadie asegura que tenga continuidad después de la administración que lo ha impulsado. Hace poco la Editorial Magisterio ha iniciado una excelente revista de corte pedagógico que circula regularmente, aunque todavía con un tiraje relativamente pequeño si se tiene en cuenta que en el país hay más de trescientos mil educadores. Más allá de esto no parece haber publicaciones sólidas que lleguen a diversos sectores de la sociedad que deberían tener interés en el desarrollo educativo del país: padres de familia, empresarios, políticos, comunidad científica, rectores de colegios, profesores universitarios...

En este panorama, la única publicación que se ha mantenido por veinte años es *Educación y Cultura*, y este logro se constituye en una gran responsabilidad, pues no solamente debe mostrar que ha madurado a lo largo del tiempo como publicación, sino que tiene que generar nuevos públicos y una creciente confianza entre sus lectores.

Quienes hemos seguido con atención el desarrollo de la revista sabemos que ha pasado por etapas diversas marcadas por énfasis muy diferentes, pero siempre en la búsqueda de prestar un servicio eficaz al magisterio del país. Los veinte años de circulación que se cumplen son una buena oportunidad para hacer un balance de estos momentos y evaluar la función social que le corresponde en un momento crucial para el desarrollo económico y político del país.

Es claro que *Educación y Cultura* no ha sido una revista de corte esencialmente pedagógico: a mi juicio ha venido haciendo un camino en la búsqueda de un perfil de revista de opinión, con evidentes posiciones políticas e ideológicas que defienden un



conjunto de principios fundamentales como el derecho a la educación, la obligación del Estado frente a la educación pública, el papel de los maestros en el desarrollo social y el análisis de las políticas públicas en las diferentes coyunturas de estas dos décadas.

Este tipo de publicación es de singular importancia en un país que aún no aprende a desarrollar debates públicos, que todavía no sabe la manera de abordar los grandes temas políticos, que en muchos momentos es incapaz de anteponer la razón y los argumentos a las emociones y los intereses creados. Y si además se trata de una publicación del magisterio, emanada de una agrupación numerosa y con gran poder en la opinión, la responsabilidad se incrementa de manera insospechada.

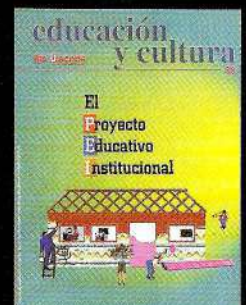
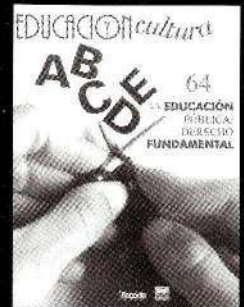
En mi opinión *Educación y Cultura* debe continuar avanzando en esta dirección, pero es indispensable que cada día sea capaz de progresar en el nivel de los temas que plantea, en la calidad de quienes escriben, en la credibilidad que genere y en la responsabilidad y nivel ético de quienes les corresponda su dirección. El reto no es fácil, sobre todo en este momento del país en el cual están sobre el tapete temas trascendentales como los tratados de libre comercio, la reelección presidencial, los programas de seguridad democrática, la deuda pública... Abordar estos temas no es sencillo desde ninguna perspectiva, pero es aún más difícil cuando se enfrentan desde la perspectiva de la educación y con la responsabilidad de informar a los educadores de manera equilibrada, sensata y objetiva.

Habrà que preguntarse cómo hacer para que el análisis de la educación en este contexto político complejo tenga en cuenta diversos puntos de vista y diferentes posiciones políticas, para que el debate abierto desde las páginas de la revista trascienda a otros medios de comunicación y logre permear grupos en los cuales la educación es usualmente ignorada o entendida de forma muy simple y tendenciosa.

Quizá este es el mayor reto que enfrenta hoy *Educación y Cultura*: lograr que muchos sectores del país cargados de prejuicios negativos frente a las asociaciones del magisterio puedan tener una percepción diferente del pensamiento educativo. Esta es una gran responsabilidad no sólo con la sociedad en su conjunto, sino con el magisterio, que merece ser visto con respeto por la cantidad y calidad de temas que es capaz de plantear al país de cara al desarrollo.

Como educador me sentiría muy complacido viendo a senadores y representantes citando a *Educación y Cultura* en los debates del congreso, o a muchos empresarios leyendo la revista con el mismo interés con el que leen otras publicaciones.

Ojalá los próximos veinte años de esta publicación, se constituyan en una oportunidad para que los maestros colombianos comprendan mejor el contexto cultural y político en el cual desempeñan su misión y a la vez ofrezcan al país una nueva forma de comprender sus problemas, en un diálogo permanente y sereno con los diversos grupos sociales y con todas las tendencias políticas que desde sus diferencias y contradicciones contribuyen a la consolidación de nuestra identidad nacional.



El movimiento pedagógico y la revista *Educación y Cultura*

■ JORGE GANTIVA SILVA

Director CEID-FECODE

La revista ha sido un foro abierto a la diversidad del pensamiento pedagógico; ha sido un territorio de saber, un escenario de aprendizajes colectivos, apropiaciones críticas, escrituras compartidas y preocupaciones comunes. *Educación y Cultura* enseñó a escribir a toda una generación de intelectuales de la pedagogía

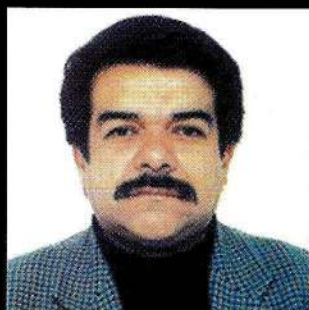
La idea de crear este espacio de pensamiento como centro de sus pulsaciones teóricas, políticas y pedagógicas ha estado colmada de pasiones espirituales y emociones sobre nuestro tiempo. Como proyecto cultural formó una generación de investigadores e intelectuales de la pedagogía que los visibilizó y propició su reconocimiento. Desde distintas perspectivas epistemológicas y políticas, contribuyó a crear un *pensamiento propio* de los educadores colombianos que abordó el estudio de las políticas educativas y elaboró un discurso pedagógico sobre el currículo, las instituciones educativas, los saberes, el conocimiento, el papel de los educadores, el cual fundamentó el Movimiento Pedagógico. En cierto modo, el magisterio logró su “mayoría de edad” con la normalización de la publicación de *Educación y Cultura*. Sin menoscabo de su carácter plural y crítico, ha sabido sostener en el transcurso de su historia, un punto de vista, una postura y unos criterios en defensa de la educación pública de calidad y a favor de la reconstitución de los sujetos educativos.

El Movimiento Pedagógico y *Educación y Cultura* han expresado las grandes vibraciones de la época, bajo el impacto de la globalización neoliberal. Las regresiones de las funciones sociales del Estado y las privatizaciones han golpeado los derechos y las libertades. La más grave regresión ocurrida en la educación –la conversión de la escuela en una empresa de producción capitalista– ha producido las más variadas distorsiones. Desde posturas “intimistas” hasta visiones “anfílicas” han visto cómo las instituciones son “reorganizadas” según los criterios gerenciales y los imperativos de los mercados que transforman los directivos docentes en gerentes, los estudiantes en clientes y los maestros en administradores de currículo ajeno.

Territorio de saber y proyecto de pensamiento

La revista ha sido un foro abierto a la diversidad del pensamiento pedagógico; ha sido un territorio de saber, un escenario de aprendizajes colectivos, apropiaciones críticas, escrituras compartidas y preocupaciones comunes. *Educación y Cultura* enseñó a escribir a toda una generación de intelectuales de la pedagogía y abrió diversos caminos a la reflexión pedagógica. En cierto modo, en este espacio se aprendió a escribir; a editar desde un punto de vista cultural, a construir un pensamiento propio. Los maestros que visibilizó, aprendieron también; lo que enseñaron y propusieron, enriqueció la pedagogía y la educación. Al despertar la preocupación por la pedagogía y la condición intelectual de los educadores; develó las intencionalidades de poder que encubren su silenciamiento o instrumentalización. En medio de la pluralidad y la singularidad de ideas han florecido escuelas y corrientes de pensamiento.

Educación y Cultura ha sido construida con principios de dirección colectiva, deliberación pública, argumentación crítica y responsabilidad teórica. Desde esta perspectiva, la revista es “interesada” y comprometida con un proyecto de pensamiento crítico desde el “mundo del trabajo”, desde los maestros y desde la educación pública. Vistos en su conjunto la



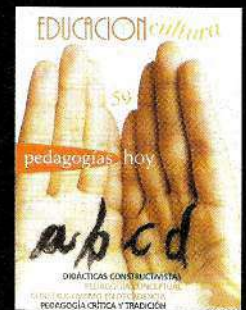
revista tiene coherencia y personalidad, basados en el estudio de las ideas y la comprensión de las funciones sociales de la educación. Desde el punto de vista de la política editorial, *Educación y cultura* mantiene su espíritu creativo de lo que podríamos denominar una nueva *Kulturkampf* (lucha cultural).

Alma y nervio del Movimiento Pedagógico

La revista *Educación y Cultura* nació de las entrañas del Movimiento Pedagógico; ha condensado sus vibraciones y servido a sus preocupaciones. Como proyecto cultural de los maestros colombianos ha traducido la diversidad del pensamiento pedagógico, las innovaciones educativas, las experiencias pedagógicas, los movimientos en defensa de la educación pública, la resignificación de la pedagogía y el proceso de constitución de "campo intelectual de la educación". Este acontecimiento marca quizá el giro político-pedagógico más significativo en los últimos cincuenta años en la historia de la educación en Colombia. En el transcurso de su historia ha hecho importantes contribuciones. Ante todo, la potenciación de la condición de sujeto, la reafirmación de la autonomía, el saber y el poder. En diversos espacios el movimiento pedagógico ha cimentado el valor del pensamiento y la idea de una educación pública para el cumplimiento de sus fines y objetivos al servicio de la nación y del pueblo. De manera relevante, la revista desarrolló un papel significativo en la elaboración de los elementos más destacados de la Ley General de Educación que hoy defiende creativamente ante la ola devastadora de la política neoliberal.

En la actualidad *Educación y Cultura* estimula las grandes preocupaciones sobre los procesos de globalización, la "reorganización" institucional, la estandarización curricular y la extensión del paradigma pragmático en la enseñanza. A pesar de los duros embates de la política de los organismos multilaterales y de la frágil y la incumplida promesa de la democracia, la soberanía y la autonomía; promueve grandes iniciativas sociales como la construcción de un marco interpretativo y legal que garantice el derecho fundamental a la educación, la mayor movilización y participación ciudadana, la elaboración de soportes conceptuales y metodológicos en perspectiva de fundamentar un Proyecto Educativo Alternativo. Persiste en la idea de reactivar y reconstituir el proyecto histórico del Movimiento Pedagógico abriendo nuevos ámbitos de reflexión y trabajo como la salud, la alimentación, la sexualidad, el trabajo, la familia, el género, las razas, los territorios, las nuevas tecnologías, el tiempo libre, el cuerpo, las artes, etc.

Colombia, país de paradojas; surgido de la hipérbole y el despropósito, enfrenta el conjuro de La Vorágine - trágica identidad registrada en la desmesura de la violencia y la exclusión social. La "lógica cultural" del capitalismo transnacional bajo el impacto de la *condición uniformada* y el *pensamiento único* representa el mayor desafío en la reconfiguración del tiempo actual, la subjetividad, la escuela, el saber y la autonomía. *Educación y Cultura* constituye un escenario de reafirmación de la soberanía, la palabra, la escritura, la solidaridad y el *amor del tiempo*. En tiempos precisamente de olvidos, "guerras infinitas", mercantilizaciones y contemporizaciones, seguirá apostando por la memoria y la escritura. En sus veinte años celebramos la tenacidad y la alegría de recorrer los laberintos del pensamiento en defensa de la educación pública, la cultura y la dignidad de Colombia como nación soberana.



Movimiento pedagógico de cara al futuro

■ MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER

Director de la Fundación Alberto Merani

Esta dinámica de períodos históricos privilegiados circuló por las arterias naturales del debate conceptual. Por supuesto, me refiero al CEID, a la revista *Educación y Cultura* –que hoy conmemoramos– y a los diversos e intensos foros en que participó la comunidad educativa toda.

Como muchas otras disciplinas, la pedagogía es a la vez ciencia y profesión, posee una naturaleza dual. De una parte, como ciencia, se inserta entre los dominios y universos simbólicos abstractos de las ciencias sociales y humanas contemporáneas. De otra, como profesión, la permean las condiciones, leyes y elecciones económicas y políticas que rigen el quehacer de los profesores y de la institución educativa; el contexto singular, cada vez más prefabricado en el escenario internacional y regido por intereses transnacionales. Esta dualidad es inherente a la pedagogía y a las demás disciplinas, pero siempre las circunstancias históricas privilegian un componente sobre el otro. Y como veremos en un instante, las actuales para nada son propicias al debate, a la reflexión conceptual.

El primer movimiento pedagógico retomó a la pedagogía como disciplina, re-flexionó (volver a flexionarse) sobre sí misma. Tomó autoconciencia de su naturaleza, objeto, métodos, problemas con el concurso de otros, otros dominios simbólicos sociales y humanos que interconectan con la pedagogía desde sus raíces: la filosofía, la historia, la psicología, sociología, política, lingüística, antropología. Con vasos comunicantes con los sectores activos del magisterio, el primer movimiento pedagógico tomó con fuerza problemas que durante décadas especiales se revisan, recontextualizan para nutrir el propio cuerpo teórico. Esta dinámica de períodos históricos privilegiados circuló por las arterias naturales del debate conceptual. Por supuesto, me refiero al CEID, a la revista *Educación y Cultura* –que hoy conmemoramos– y a los diversos e intensos foros en que participó la comunidad educativa toda.

No bien, las enormes presiones de la última década sobre la profesión pronto asfixiaron la posibilidad de re-trabrar vínculos con las disciplinas sociales básicas y con sus agentes vivos, con lo cual redujeron el debate y la circulación de ideas pedagógicas a núcleos aislados; donde las últimas ondas del movimiento aún se sienten pero marginales.

Pero “donde hubo fuego quedan cenizas”. El horizonte perfila ciertos indicios de renacimiento conceptual. En particular, crecen las publicaciones especializadas sobre el tema, junto con la nueva dinámica de amplia participación y debate que introducen Secretarías de Educación, por caso la de Bogotá; o la reciente investigación a escala nacional del CEID, y que se publica en esta edición, ni qué decir el seminario internacional Problemas Pedagógicos Contemporáneos, que marcará un derrotero de cara al futuro próximo. Aunque reavivar una dinámica tal exige que confluyan muchos factores a la vez.

Uno de ellos, reintroducir al escenario problemas pedagógicos contemporáneos. Aprovecho esta circunstancia única para hacer-

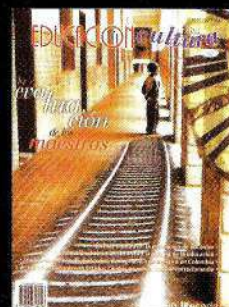


lo, en tanto que el sentido de esta breve nota es recuperar el pasado para avizorar el futuro, no para detenerse en apologías, ciertamente merecidas al primer movimiento pedagógico. Más allá de las didácticas cognitivas, tema agotado en el siglo XX, a mi criterio, un monumental problema pedagógico por resolver resulta la *pertinencia* de la educación que reciben nuestros hijos hoy en pleno siglo XXI. Las matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, historia y geografía de siglos pasados ¿preparan a nuestros hijos para habitar el mundo contemporáneo y por venir en los treinta años siguientes, cuando se convertirán en adultos? Muerta definitivamente la familia extensa, ante la severa crisis también posiblemente irreversible de la familia nuclear, ¿conviene hoy preservar currículos absolutamente cognitivos, que privilegian el saber, sobre el saber hacer, y ni qué decir, sobre el querer, valorar, apreciar, apasionarse? Componentes afectivos omitidos.

Así, la *pertinencia* apunta no a extender la educación a todos los niños y jóvenes, ciertamente primario, vergonzoso e impostergable; ni tampoco a la calidad educativa, sobre si dominan los estudiantes las enseñanzas básicas que imparte hoy la escuela; sino precisamente a las *enseñanzas básicas*. Así, en verdad, esas y solo esas, son las *enseñanzas básicas* que requiere aprehender todo pequeño para desempeñarse como persona, compañero, amigo, colega, trabajador, director, líder, empresario en el año 2.025 al culminar su escolaridad, previo a su conversión como adulto. Tercer problema que se añade al primero de cobertura, al segundo de calidad, pues al menos estos dos están en vías de solución.

¿Es *pertinente* la educación que reciben hoy nuestros hijos? ¿Les aporta las actitudes, los conocimientos y las praxias necesarias para tomar las opciones que los conviertan en adultos comprometidos, apasionados y amorosos en la competitiva sociedad del conocimiento, capitalista transnacional? ¿Basta para la formación integral con las áreas curriculares cognitivas... o es necesario y urgente incluir el área *Desarrollo Afectivo*? Es la problemática actual de soledad, depresión y suicidio que corroe el corazón de cada vez más niños, cada vez más infantes. ¿Problemática psicológica o pedagógica? Bien podría ser pedagógica, ya que las antiguas "profesoras" –madres, abuelas– que enseñaban actitudes, conocimientos y praxias afectivas desaparecen, posiblemente para siempre. No es por tanto una cuestión individual, aislada, circunstancial, psicológica.

El problema de la pertinencia educativa es de tal magnitud conceptual y política que requiere, como otros, un segundo movimiento pedagógico colombiano con el concurso renovado de las mismas disciplinas y similares actores que lo impulsen: pedagogos, filósofos, historiadores, psicólogos, sociólogos, políticos, lingüistas, antropólogos, directores académicos y asociaciones de padres. Movimiento que ciertamente encuentre cabida en los órganos naturales del movimiento pedagógico el CEID, la revista *Educación y Cultura*, los foros y debates conceptuales que nutran la vida íntima de nuestra querida ciencia y profesión, la pedagogía de cara al siglo XXI, con sus nuevos retos y exigencias conceptuales y sindicales.



El maestro: Sujetos, saberes y prácticas en la revista educación y cultura

■ ESMERALDA LÓPEZ GONZÁLEZ

Licenciada en Ciencias Religiosas. Docente

La lucha, indudablemente, no cesa. Pero a lo largo de estos 20 años de vida de la Revista vale la pena recordar a Foucault, cuando afirma: "El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar".

En la actualidad, las transformaciones sociales, culturales, educativas, políticas y económicas de corte neoliberal, regidas por las tendencias internacionales de estandarización, que impactan el proceso de desarrollo de los países del llamado "tercer mundo", específicamente en Colombia, han influido en la emergencia de nuevas políticas educativas, que han generado una serie de cambios en la escuela y con ella, en la manera de concebir el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, el currículo, el maestro y su formación. Estas transformaciones, que acontecen en la escuela reconfiguran el papel del maestro en relación con el saber que enseña, con el saber pedagógico, con los sujetos a quienes enseña y con las instituciones en las cuales se ve implicado su quehacer tales como el estado, la escuela y la comunidad. Por lo tanto, aparece un nuevo maestro que debe dar respuesta a una sociedad en la cual él ya no es el único responsable de educar y preparar a un nuevo sujeto competitivo y eficaz, en coherencia con las tendencias económicas contemporáneas.

Preguntarse por el maestro cobra relevancia, ya que históricamente es el sujeto que hace posible la enseñanza, y como en la actualidad su papel se ha invisibilizado, volver entonces la mirada al maestro implica retornar a sus prácticas y a los medios que históricamente ha empleado para ocupar su posición en el campo del saber pedagógico y en la sociedad. Así, regresar a los medios en los que el maestro y la pedagogía se han objetivado reviste importancia, pues es en ellos donde él recobra su saber y su hacer en la historia del país y donde, a manera de espejo, se pueden mirar y emprender unas nuevas maneras de enfrentarse críticamente a la realidad cambiante. Por lo anterior, es interesante observar cómo se reconceptualiza la noción de maestro en la Revista *Educación y Cultura*, a partir de un tramado discursivo en el que se muestra cómo este órgano posicionó al maestro, develando sus luchas, los saberes, las nociones, posiciones y oposiciones en cada número publicado.

La publicación, también ha jugado un papel importante en la transformación del maestro y su formación, dándole una visibilidad que antes del Movimiento Pedagógico estaba oculta por la tecnología educativa, haciendo emerger, de paso, las nuevas posiciones que mediante un mecanismo de activación de las tensiones de éste con el Estado, los intelectuales y los saberes.

Desde su fundación, una de las líneas principales ha girado alrededor de la problemática del maestro, como sujeto que permite describir relaciones en cuanto a los saberes, a las instituciones, a los sujetos y a las prácticas, y asumió –y afrontó– como suyas, problemáticas coyunturales como la defensa de la educación pública, la reforma curricular, la formación docente, las políticas neoliberales que en los diversos momentos han cuestionado la presencia del maestro en cuanto a su saber y a las instituciones en donde ejerce su práctica y en donde es formado.

Así, en su periplo, la Revista pone de manifiesto posiciones, oposiciones, tensiones y luchas del maestro con las instituciones, sujetos y saberes con quienes entra en relación. La primera tensión, que a manera de hi-



pótesis aparece, se da entre el maestro de la tecnología educativa y el intelectual que propone el Movimiento Pedagógico, en el orden de los sujetos y su relación con los saberes.

Otra de las tensiones presentes se da entre el maestro trabajador de la cultura y el maestro gremial, en el orden de los sujetos y las instituciones; y por último el maestro sujeto de saber pedagógico en oposición al maestro de los estándares, las competencias y de la reproducción, en el orden de los saberes.

En esta vía, el análisis y descripción de las temáticas permite hallar las reiteradas tensiones, en tanto éstas describen las características del discurso pedagógico, a saber: a) Los procedimientos pedagógicos, que ayudan a determinar las posiciones que asume el sujeto y las relaciones que establece con otros discursos, aspecto que es útil para adentrarse en su lectura discursiva; b) La concepción del conocimiento que, en la lectura temática, remite a otros campos del saber, pues pretende caracterizar los tipos de discursos que emergen en los textos; c) La concepción del lenguaje, que se relaciona directamente con la concepción del conocimiento y busca caracterizar el tipo de lenguaje que es usado en los registros; d) El tipo de sujeto que se pretende formar, esto es, el aspecto que crea posibilidades para la caracterización de los sujetos que hacen parte de las prácticas discursivas y las posiciones que estos asumen; e) La selección de los saberes, aspecto que no aparece explícito en la lectura de los registros en la historia, pero que en la tematización de *Educación y Cultura* es de gran utilidad, porque en la publicación se evidencia, en alguna medida, la apropiación de los saberes en la sociedad y la aceptación de éstos.

Algunas de sus épocas son: (i) Emergencia del discurso pedagógico centrado en el maestro como sujeto de saber y hombre público; período en el que se consolidan las tesis y fundamentos del Movimiento Pedagógico como movimiento autónomo, que busca hacer de la pedagogía un mundo que valide la posición, el saber y poder del maestro en contraposición a los planteamientos del Estado, materializados en la reforma curricular, (ii) Consolidación y lucha de los saberes que participaron en el Movimiento Pedagógico, período, que abarca los números desde la Revista 15 publicada en 1988, hasta la 42 publicada en 1996, se llevan a cabo los debates que dieron lugar a la Ley General de Educación de 1994, que conquistaron nuevas posiciones para el maestro en los saberes y en las instituciones, el maestro aparece con autonomía en relación al método y surge una institución que lo comunica con la sociedad, la famosa comunidad educativa que se materializa mediante el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y (iii) Dominación de la Evaluación: El Estado invisibiliza al maestro; el énfasis evaluativo que adquiere la educación a partir de la expedición del Decreto 2343 de 1996, sobre los indicadores de logro, inicia una nueva ruta en la educación, en la que se hace un exagerado énfasis en la medición, en la homogeneización y en la estandarización de la práctica educativa, debido a la influencia de las políticas internacionales de corte neoliberal. Así, se atraviesa por un período en el que se neutralizan los logros alcanzados por los maestros con el Estatuto Docente de 1979, el Movimiento Pedagógico y la Ley General de Educación; y se resalta la dominación del Estado sobre la educación.

La lucha, indudablemente, no cesa. Pero a lo largo de estos 20 años de vida de la Revista vale la pena recordar a Foucault, cuando afirma: "El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar".



Contradicciones en la historia de la revista

■ JOSÉ FERNANDO OCAMPO

Educador

Toda la revista giraba en torno a los principios generales y particulares de la pedagogía pura e incontaminada. Cualquier intromisión de la situación concreta de las escuelas o de los maestros, era considerada como una filtración indebida de la política. Por eso, la revista tenía que estar separada de la dirección gremial, en donde primaban las inquietudes reivindicativas de los maestros que no podían contaminar la "pedagogía pura".

La revista *Educación y Cultura* ha atravesado grandes tensiones y contradicciones en estos veinte años. Resalto tres en las que me he visto comprometido, la lucha contra el pedagogicismo, la reorientación del movimiento pedagógico y el triunfo de la Ley General de Educación y la ley 60 contra la política neoliberal.

Contra el pedagogicismo y el intelectualismo

En los primeros cinco años, bajo la orientación del Congreso de FECODE de Bucaramanga en 1982, se impuso la tendencia del pedagogicismo. La revista debía eliminar toda relación contestataria con la política educativa del gobierno. Era una especie de purismo teórico que no debía contaminarse de política ni de confrontación con los enemigos de la educación y del país. No existía el imperialismo. No existía la dominación de clase. No existía el Banco Mundial. No existía el Fondo Monetario Internacional. La educación en Colombia se desarrollaba como en una urna, aislada de la realidad dramática que ha vivido el país, de las tensiones nacionales e internacionales. Dominaba el intelectualismo de los Mockus, de los Hernández. No contaba la problemática del magisterio. Toda la revista giraba en torno a los principios generales y particulares de la pedagogía pura e incontaminada. Cualquier intromisión de la situación concreta de las escuelas o de los maestros, era considerada como una filtración indebida de la política. Por eso, la revista tenía que estar separada de la dirección gremial, en donde primaban las inquietudes reivindicativas de los maestros que no podían contaminar la "pedagogía pura". Esta orientación fue cayendo por su propio peso y los grandes gurús intocables del pedagogicismo insulso, se desmoronaron por fuerza de la misma realidad. Desparecieron. Pasaron a dirigir la política reaccionaria del imperialismo. Pero esa tendencia está viva, presente, influyente, atractiva, aun en medio de la actual ofensiva imperialista del Tratado de Libre Comercio.

La reestructuración del movimiento pedagógico

Desde el surgimiento en FECODE de la idea del movimiento pedagógico, se enfrentaron dos posiciones irreconciliables, la que defendía que el movimiento pedagógico tenía que preservarse de toda contaminación con la política, por una parte, y la que planteaba que la política tenía que dirigir la lucha por una educación científica y nacional al servicio del pueblo colombiano. La tendencia a aislar el movimiento pedagógico de la realidad del país tomó fuerza rápidamente y se impuso desde la dirección de FECODE y de la influencia de los intelectuales que lo asesoraban. Lo que determinó el quiebre de su predominio fue la profunda lucha desarrollada en el seno del magisterio en torno a la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación. Con los tres años de movilización que llevaron al más grande triunfo obtenido por el magisterio colombiano en toda su historia, el movimiento pedagógico dio un giro total. Entonces se retomó el rumbo. Educación y política, pedagogía y realidad nacional, se articularon armónicamente. Un movimiento pedagógico que pretenda

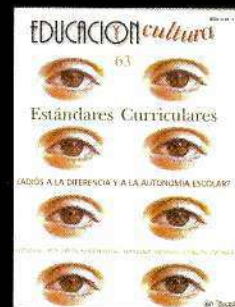


abstraerse de la realidad dramática de la educación colombiana hoy, sumida en la más grave crisis de su historia, en un proceso acelerado de adecuación a las necesidades del Tratado de Libre Comercio, sometida a las necesidades de la dominación imperialista, le falla al país y será juzgado por el magisterio futuro como traidor a la realidad nacional. Si la revista pretende ser el vocero del movimiento pedagógico no puede ignorar el momento histórico que vive la crisis educativa colombiana. Que la revista no sea inferior a su destino histórico.



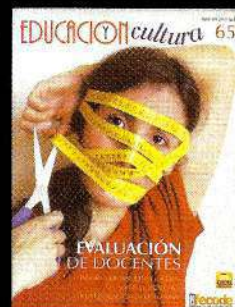
La defensa de la Ley General de Educación

La revista abandonó la Ley General de Educación, el más grande logro de la historia del magisterio colombiano, y la defensa de la Ley 60 sobre financiación de la educación. Con la desarticulación progresiva de la Ley General de Educación desde el Ministerio de Educación y con la aplicación de la política neoliberal en todos los campos educativos, el magisterio está sufriendo la más grande derrota que le haya propinado gobierno alguno. Haber despojado al Estado del control del contenido de la educación por medio de la autonomía escolar, constituyó una conquista que no tiene paralelo en la historia de la educación colombiana. Y haber sido la única organización magisterial de América Latina en haber derrotado la privatización y la municipalización en el momento del auge del neoliberalismo, demostró que la lucha y la movilización son instrumentos adecuados e imprescindibles para enfrentar la política imperialista. Esto es lo que ha olvidado la revista, después de haber jugado un papel protagónico y directivo durante todo el trámite de las leyes 60 y 115 de 1991 a 1994. En el momento de la mayor ofensiva de la política imperialista en el terreno de la educación, sometidos los maestros por la represión del gobierno de Pastrana y de Uribe, amedrentados los directivos del magisterio por la ofensiva neoliberal, la autonomía escolar sufre un detrimento profundo y progresivo. La educación se ha ido adecuando a los parámetros impuestos desde los exámenes del ICFES, se ha dejado ganar sumisamente por los estándares del Ministerio de Educación, se ha ido tragando sin examen crítico la bazofia de las competencias, se ha amilanado por la transformación de los rectores en gerentes represivos, se ha ido acomodando a los dictámenes del gobierno, se ha dejado ir estructurando a la medida del Tratado de Libre Comercio y del ALCA, se entronizaron la privatización y la municipalización. La autonomía está moribunda. El Estado se ha ido imponiendo. El Estado está ganando. Pero ahí está la Ley General de Educación –medio letra muerta– esperando que FECODE, que el CEID, que los dirigentes del magisterio, que la misma revista, la retomen, la revivan, la enarboleden como su bandera, la defiendan y la apliquen. Jamás en la historia de la nación se había intentado desmontar el carácter público de la educación y acabar con su financiamiento adecuado por parte del Estado, como en este momento trágico. Hoy la revista *Educación y Cultura* tiene por delante su más grande desafío en la defensa de la educación pública.



Llamamiento

Que la revista *Educación y Cultura* retome la defensa del carácter público de la educación, de la Ley General de Educación, de la autonomía escolar, de la democracia en la escuela, de la financiación adecuada a cargo del Estado, de la educación al servicio de la nación, de la soberanía nacional, de los derechos de los maestros.



La función intelectual de las revistas

■ FABIO JURADO VALENCIA

Instituto de Investigación en Educación Universidad Nacional de Colombia

La época de mayor consolidación de la revista está representada, sin duda, por el período del Movimiento Pedagógico, nombre que quedó en la memoria de los maestros que comenzamos a ejercer desde la década de 1970

En el año 1997 la Universidad Nacional, a través del Programa RED, programó la primera pasantía en Lenguaje y Comunicación, destinada a 25 profesores provenientes de Chile, quienes previamente la habían ganado según la convocatoria del Ministerio de Educación de este país, en el marco de la "actualización y perfeccionamiento de los docentes". De allí en adelante, cada año, hasta el 2001, profesores chilenos permanecían durante dos meses en Colombia, analizando con el grupo de trabajo de la Universidad los enfoques teóricos que sustentaban el área de Lengua y Literatura y compartiendo experiencias con maestros innovadores de regiones como Ibagué, Barranquilla, Baranoa, Palmar de Varela, Villavicencio, además de Bogotá. En el transcurso de un mes se analizaban los documentos escritos de los maestros innovadores colombianos y algunos materiales de los profesores de la universidad, y durante un mes se hacía acompañamiento en el aula para constatar los planteamientos y desarrollos de los proyectos adelantados por los maestros colombianos que participaban en el Programa RED; esto constituía el organigrama general de dicha pasantía.

Hago evocación de esta experiencia, porque lo que más asombraba a muchos de los profesores chilenos era la existencia en Colombia de una revista cuyos destinatarios principales eran los maestros; les asombraba también la altura académica de muchos de los artículos que allí aparecían y, sobre todo, que la revista fuese editada por la federación que los representaba gremialmente; sentían que la revista era de los maestros para los maestros y que, en consecuencia, era un medio de cohesión del profesorado como comunidad académica. Decían que en Chile tener una revista así era imposible, porque el gremio se encontraba desarticulado: había tantos sindicatos como empresas que administraban las escuelas y los liceos. Cuando regresaban a su país, los profesores llevaban en unas tulas una gran cantidad de libros y de revistas, entre ellas *Educación y Cultura*.

Toda comunidad académica respetable, en efecto, tiene algún medio para mantener actualizados a sus miembros. La revista es quizás el medio más apropiado para dicho propósito. Esto también les llamaba la atención a los profesores chilenos: no se trataba de una revista meramente gremial o sindical, sino de una revista que promovía el trabajo intelectual de los maestros si bien se pronunciaba de manera fuerte en ciertas coyunturas políticas del país.

La época de mayor consolidación de la revista está representada, sin duda, por el período del Movimiento Pedagógico, nombre que quedó en la memoria de los maestros que comenzamos a ejercer desde la década de 1970. El Movimiento Pedagógico fue un movimiento intelectual que propendió por el libre pensamiento en la escuela, esto es, por la criticidad frente a los discursos circulantes en la educación y frente al currículo. Los profesores chilenos pudieron entender así que las experiencias innovadoras que observaban en las aulas tenían una historia, en la que la revista había jugado algún papel. Eso ocurre con las revistas que tienen orientación crítica: dejan huellas indelebles en sus lectores y sólo con el tiempo se pueden identificar sus alcances. Creo que muchos de los maestros innovadores y los maestros investigadores de su propia práctica lo son por los efectos intelectuales de la revista *Educación y Cultura*.





Desarrollo moral y político: una propuesta evaluativa

■ JAIME YAÑEZ CANAL¹, JAIRO H. GÓMEZ ESTEBAN², ANGÉLICA FONSECA³

Las posiciones tradicionales que se identifican con la obra de Kohlberg y toda la tradición cognitiva y formalista de la ética proponen entender el desarrollo según una secuencia de formas de argumentación, que permiten sopesar valores en conflicto y justificar los juicios según criterios o principios que lleven a contemplar procedimientos imparciales que garanticen el trato igualitario y justo de todas las personas.

La teoría de Kohlberg posibilitó caracterizar los juicios sistemáticos y coherentes de las personas ante variados problemas proporcionando excelentes herramientas para estudiar la conducta moral bajo criterios de estabilidad y coherencia. Los sujetos podrían poseer valores específicos variables, e incluso podrían esgrimir virtudes variadas dependiendo del contexto, pero reflejarían formas de argumentación y de análisis de manera coherente en diferentes momentos de su desarrollo. Estas formas de argumentación expresarían la consistencia

de los principios que orientarían los juicios y el nivel de abstracción universal que estos pudieran tener. Entre más universal y abstracto fueran los principios que orientaran los juicios, más lograría el sujeto considerar preocupaciones referidas al respeto de la dignidad e igualdad de los seres humanos.

Esta postura cognitivista lograba su objetivo de garantizar el trato igualitario de todos los seres humanos al abstraer sus juicios de las determinaciones propias de la cultura y la identidad personal y colectiva. Los vínculos entre las personas, al igual que las relaciones que éstas pudieran tener son consideradas más un obstáculo para el propósito de garantizar la igualdad entre los seres humanos y con ella los juicios imparciales. Si la preocupación es asegurar que todas las personas sean tratadas por un juez imparcial que considere únicamente los derechos y deberes que deben ser defendidos, los sentimientos personales y los intereses particulares

necesariamente deben ser considerados como limitantes y como obstáculos para la consecución de ideales universales de justicia. La justicia debe garantizar, bajo esta concepción, el establecimiento de reglas que permitan que los proyectos y propósitos particulares puedan ser desarrollados. La justicia no podrá tomar partido con ideas específicas de realización (y aquí Kohlberg sigue a Rawls) y debería condenar todo proyecto que intentara imponer sus particulares concepciones. La imparcialidad respecto a particulares proyectos de realización humana, posibilitaría que todos los seres humanos sean considerados como iguales y a todos les sea garantizado ciertas condiciones donde cada uno pudiera escoger sus planes de vida.

La preocupación por el trato igualitario y el respeto por la autonomía de los seres humanos, a pesar de ser parte de la postura de Kohlberg y todas las posturas liberales no necesariamente debe entenderse como parte de un proceso de razonamiento y argumentación lógica, sino más bien como parte de un proceso de significación que los sujetos han incorporado del mundo presuposicional propio de la cultura y la tradición a la que pertenecen. El respeto a los proyectos individuales y a la autonomía de los individuos no es parte de un proceso de desarrollo progresivo de la capacidad de argumentación o de funcionamiento lógico, sino es parte de un progresivo entendimiento de las valoraciones fundamentales de una particular historia de significados.

Consideramos que el entendimiento de cómo las personas se plantean discursos y preocupaciones que afecten a toda la humanidad debe ser una parte fundamental del proceso de juicio moral, pero esta capacidad, creemos, debe entenderse a partir de ciertos casos donde el juicio propenda por defender particulares concepciones de la dignidad y la igualdad humanas.

Además de este nivel de análisis que aborda los juicios de los sujetos sobre la igualdad y la libertad, consideramos que toda teoría del desarrollo moral debe contemplar otros aspectos que componen los niveles más esenciales del espíritu humano tales como su compromiso y sensibilidad moral.

Los seres humanos son seres históricos, que poseen una identidad particular y una historia de relaciones personales e intereses que determinan tanto sus juicios como sus pautas de acción. Podemos tener una serie de opiniones muy valiosas sobre los juicios de justicia, e incluso podemos aceptar la consideración de cualquier ser humano como un semejante merecedor de todo su respeto, sin que estas formulaciones se traduzcan en actos de compromiso, y sin que estos juicios conduzcan a que

las personas consideren que estas formulaciones generan obligaciones por su cumplimiento en sus espacios personales, o cuando algún interés particular sea puesto en cuestión.

El compromiso moral y los sentimientos o las sensaciones que generen un determinado juicio son aspectos que empiezan a ser considerados tanto en la filosofía moral y política como en la Psicología del desarrollo moral. Estos nuevos aspectos podrían no solo contemplar aquellas intuiciones que posibilitan que en situaciones de acción inmediata, donde no poseemos tiempo para reflexionar sobre nuestras pautas de acción, optemos por acciones correctas moralmente, sino también permitirían contemplar hasta qué punto los valores morales hacen parte de la autodefinición de las personas y de su propia identidad. Cuando un sujeto no solo acepta un argumento moral como válido, sino que considera que su vida es más valiosa en la medida en que mantiene ciertas valoraciones morales, y que actúa de manera coherente con ellas, están operando tanto los niveles del juicio y la comprensión moral en que se encuentra como aquellos aspectos que pueden dar cuenta de los aspectos emocionales y el nivel de compromiso moral en sus acciones cotidianas.

De acuerdo a las anteriores consideraciones los autores de este artículo hemos desarrollado una propuesta para evaluar el desarrollo moral⁴. Esta propuesta propone diferenciar los siguientes niveles:

1. **Juicio y argumentación moral.** Este nivel se constituiría en el nivel básico, ya que los componentes procedimentales del juicio permiten pensar las decisiones morales en términos de decisiones que afectan a todos los seres humanos en general y que permiten establecer criterios que aboguen por la igualdad y la defensa de los derechos y la vida digna de todos los seres humanos.



El establecimiento de “principios” permite determinar criterios para solucionar dilemas o conflictos morales entre normas, o valores en conflicto, donde cada uno de ellos tiene un peso importante en nuestras decisiones cotidianas. El “principio” moral permite sopesar las valoraciones o argumentos que deben ser tenidos en cuenta en toda situación que exige una decisión justa y que garantice un trato digno y equitativo a todo ser humano.

2. **Compromiso moral.** Los juicios morales pueden estar constituidos en principios morales que sean aceptados por todos como racionales, adecuados o necesarios para garantizar la defensa de la vida digna y la justicia social, pero si estos no van acompañados de un compromiso por su seguimiento en los seres humanos, su ejercicio y puesta en práctica será inocuo y sin ningún valor social. Toda evaluación moral debe estar acompañada por una valoración de su importancia y un compromiso por parte del individuo de su futuro cumplimiento, incluso en situaciones donde el dilema moral lo involucre a él directamente.

3. **La sensibilidad y los sentimientos morales.** Las acciones o las decisiones morales van acompañadas de sentimientos y afectos que expresan tanto la importancia dada a determinados valores, como el papel que estos ocupan en una particular vida individual. Los seres humanos tienen una percepción de sí-mismos que depende de sus particulares biografías, de los significados que le otorgan a los diferentes acontecimientos y de cómo se consideren a sí mismos en relación al cumplimiento de ciertas normas o valores morales. De esta forma, cada grupo social configura unas legalidades y valores dependiendo del grado de importancia y autorregulación que dichas normatividades y escala axiológica tiene para cada individuo, teniendo como resultado que seamos más consecuentes con las normas aceptadas y legitimadas por nuestro grupo de referencia social y sintamos de manera más intensa emociones negativas ante su incumplimiento. Las emociones y sentimientos expresan de igual manera el papel dado a los valores morales y evidencian de manera no necesariamente conciente ni racional, ciertos significados sobre la igualdad y la justicia en la vida y las relaciones sociales.

En la prueba que desarrollamos se intentó evaluar estos diferentes niveles de la competencia moral. Cada uno de estos componentes se analizó sobre campos o problemáticas morales totalmente diferen-

tes. La estructura de la “Prueba de competencias morales y ciudadanas” es la siguiente:

- Un eje vertical, que comprende los análisis sobre el juicio, el compromiso moral y la sensibilidad ante ciertas acciones o situaciones morales.
- Un eje horizontal que se refiere a los campos o problemáticas morales. Este nivel horizontal lo dividimos según círculos concéntricos desde problemas morales relacionados con el bienestar propio o el mantenimiento de su propia vida, hasta problemas políticos y de participación democrática, pasando por situaciones de relación diádica e interpersonal.

Cada nivel de análisis horizontal está diferenciado según el espacio de personas que afecte, o los problemas que involucren a un determinado número de personas.

- Un primer nivel, que denominamos “problemas morales en relación con el cuerpo”, es establecido en referencia a aquellos problemas que involucran una decisión personal en relación con la propia vida, o con el propio cuerpo. Los problemas analizados en este nivel son la eutanasia y el aborto.
- Un segundo nivel tiene que ver con las situaciones de interacción cercana y dada en las relaciones de amistad o en las relaciones familiares. Dentro de este nivel contemplamos conflictos relacionados con el mantenimiento de promesas, la lealtad, la cooperación y la solidaridad.
- Un tercer nivel se refiere a las relaciones e instituciones que garantizan el respeto y defensa de los derechos humanos, la participación política y la capacidad de deliberación, el respeto a la diferencia y las relaciones de inclusión, y la conciencia de los deberes ciudadanos.

Esperamos con esta prueba contribuir al debate sobre competencias morales y ciudadanas y abrir nuevas posibilidades de evaluación y análisis a una problemática, que por sus implicaciones políticas, culturales y educativas, reviste una complejidad a la que las Ciencias Sociales y particularmente la Psicología moral apenas se asoman.

1. Profesor departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia
2. Profesor Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
3. Estudiante de Psicología Universidad Nacional de Colombia.
4. La prueba se llama “Evaluación de competencias morales y ciudadanas” y fue parte de un proyecto auspiciado por el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

Análisis epistemológico y didáctico de los estándares en Ciencias Naturales

En el presente artículo los autores, realizan un análisis sobre los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales, presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (2004)

■ **RÓMULO GALLEGO BADILLO, LUZ NERY TORRES DE GALLEGO Y ANDREA ARISTIZÁBAL FÚQUENE**

Grupo de Investigación Representaciones y Conceptos Científicos – Grupo IREC – Universidad Pedagógica Nacional.

Bogotá, D. C. Colombia

La aproximación epistemológica de partida, es la que se basa en el convencimiento de que el desarrollo histórico de las ciencias de la naturaleza, se puede explicar de manera más admisible por los conceptos de teoría, teorías rivales y cambios de teorías (Popper, 1962); por los de paradigma, paradigmas en competencia, crisis paradigmáticas y sustitución de paradigmas (Kuhn, 1972); y, por los de programa de investigación científica, programas competitivos y abandono de programas que se han hecho regresivos (Lakatos, 1983). Lo anterior, y para no caer en concepciones fuertes, se tuvo en cuenta el concepto de modelo científico (Del Re, 2003), por lo que se puede dar cuenta

de ese desarrollo histórico, mediante la formulación y sustitución de dichos modelos. De acuerdo con lo anotado, se tomó distancia de la concepción empiropositivista (la lógica inductiva), en la que dicho desarrollo es concebido en términos de una acumulación lineal de descubrimientos. En este orden de ideas, cada una de las ciencias de la naturaleza ha obedecido a una construcción histórica en el seno de comunidades de especialistas (Hodson, 1985), de conformidad con una genealogía de maestros y discípulos (Toulmin, 1977).

En cuanto a lo didáctico, el Grupo IREC se acogió a lo sostenido, a partir de una aproximación

constructivista moderada, por algunos especialistas, de que en la actualidad se cuenta con una ciencia de enseñar ciencias (Izquierdo 2000), que está teóricamente fundamentada (Gil, et. al., 1999), cuyos investigadores han delimitado sus campos de conocimiento e investigación (Gil, Carrascosa y

Martínez-Terrades, 1999). De ahí que se considere anacrónica la concepción habitual de la didáctica de las ciencias de la naturaleza, como el componente instrumental o metódico de la pedagogía; la que ha sido identificada como didáctica algorítmica. En este contexto, se precisaron las diferencias radicales entre una enseñanza de las ciencias por transmisión verbal de contenidos y otra, cuya

intencionalidad persigue que los estudiantes, como integrantes del colectivo aula, construyan desde sus ideas alternativas (Pozo, 1996), que no son prerequisite, los contenidos curriculares que se hacen objeto de trabajo en el aula.

Se acudió, igualmente, a lo precisado en relación con la construcción de actitudes positivas (no de aptitudes) hacia las ciencias (Furió y Vilches, 1997), en oposición a la de actitudes científicas, derivadas de la propuesta de que existe un método científico, propio del convencimiento de que hay una ciencia; algo que ha sido ya criticado (Zahar, 1980). Dentro del mismo propósito, el problema de las

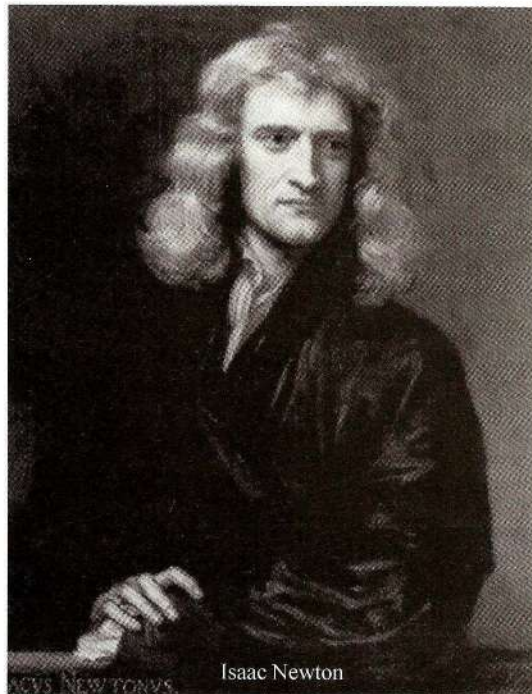


intencionalidades curriculares, que propenden por la introducción de las relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA), con miras a una comprensión realista del papel cumplido por el desarrollo científico en la transformación de las relaciones entre los seres humanos (Solbes y Vilches, 1995), para lo cual la historia de las ciencias constituye una fuente necesaria (Esteban, 2003). Ello implica trabajar en el aula el problema de que las ciencias no están constituidas por verdades absolutas y terminales y que como construcciones del ser humano en comunidad, cargan con las fortalezas y debilidades de esa naturaleza (Thuiller, 1990), por lo que se hace necesario abocar en el aula el también problema de la ética del pensamiento y de la actividad científicos (Echevarría, 1955).

Para una lectura hermenéutica de la Guía No. 7 (MEN, 2004), se examinó la imagen de científico y de actividad científica (Gallego Torres, 2002) que los Estándares Básicos de competencias en ciencias naturales buscaban socializar entre la población escolar colombiana. Al mismo tiempo, acudió a la propuesta actual de una alfabetización científica y tecnológica básicas (Fouréz, 1998), como un derecho que tienen todos los ciudadanos y ciudadanas, para aproximarse a una comprensión crítica del impacto de los productos de las investigaciones científicas y tecnológicas, convertidos en mercancía, en la concepción de mundo y en las relaciones entre las personas, con el fin de participar en la toma de las decisiones sobre políticas de desarrollo en estos campos.

Acerca de competencias y estándares

Para una diferenciación necesaria entre competencias cognoscitivas y competencias profesionales, que no sería el caso de una educación en ciencias



Isaac Newton

para los niveles de educación básica y media, se hizo necesario puntualizar que eran las primeras las que había que estipular, tanto epistemológica como didácticamente. Además, que dichas competencias tendrían que ser definidas y delimitadas para el proyecto educativo que las hiciera columna vertebral del mismo. Se subrayó que, consultados algunos proyectos curriculares internacionales, y que por una razón no explicitada no iban más allá de tres las competencias, que han de codefinirse entre sí, conformando una totalidad (Gallego Badillo, 1999). Sin embargo, se fue conciente que

cuando el esquema acerca de las competencias, sobre todo en ciencias, se fundamenta en el desarrollo de actitudes científicas, parecería ser claro que el punto de apoyo podría ser la admisión de un método científico.

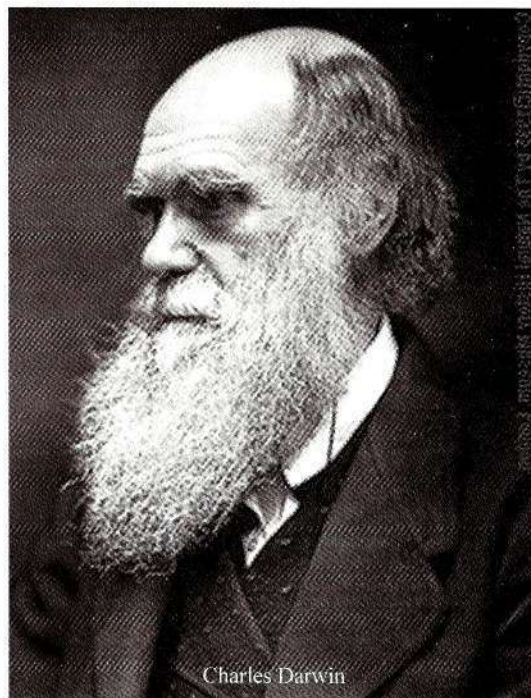
En cuanto a los estándares curriculares, en Estados Unidos, nueva Zelanda e Inglaterra, se comenzaron a proponer para la educación; para el efecto se convocaron industriales, ingenieros, científicos, economistas y profesores de ciencias. Agréguese que la intención directriz fue la de que esos estándares, no solo se ocuparan someter a una norma general y aceptada la educación en ciencias y tecnologías, sino también la de propiciar el desarrollo profesional de los educadores en estos campos (Proyecto 2061 SFAA). En cuanto a los estados Unidos, investigadores en didáctica de las ciencias han hecho serias críticas a los criterios empleados, por quienes redactaron finalmente los estándares para una educación científica de todos los ciudadanos. Se dice de ellos que son epistemológica y ontológicamente contradictorios; que son prescripciones para la realización de pruebas escritas y que los profesores los han recibido apresuradamente, porque necesitan enseñar a partir de esas pruebas (Puskin, 2002; Shiland, 2002). Se alude, igualmente, que la educación en

Se trata de estándares básicos de competencias y esas competencias quedan definidas cuando se delimitan como "saber y saber hacer" en ciencias. Aun cuando se dice que los estudiantes no han de limitarse a acumular conocimiento, la Guía No. 7, no explicita qué habría que entender por "saber y saber en ciencias"

ciencias en los Estados Unidos, se caracteriza por una historia de reformas, propuestas y discusiones, acerca de las mismas y de las frustraciones a que han conducido. Se puntualiza también, que se presentan muchas y diferentes definiciones sobre estándares. En cuanto a los adoptados por el estado de California, un Premio Nobel afirma de ellos, que enfatizan total y detalladamente en el aprendizaje de hechos y no se ocupan de trabajar el placer que produciría en los estudiantes la exploración y el razonamiento en ciencias (Bianchini y Nelly, 2003), que es lo que debería esperarse de esa educación.

Del análisis crítico Propiamente dicho

De entrada, hay que subrayar, que se trata de estándares básicos de competencias y se supone que esas competencias quedan definidas cuando se delimitan como “saber y saber hacer” en ciencias. Aun cuando se dice que los estudiantes no han de limitarse a acumular conocimiento, lo que supone que se toma, hasta cierto punto, distancia del aprendizaje memorístico y repetitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), la Guía No. 7, no explicita qué habría que entender por “saber y saber en ciencias”, lo que no se resuelve con aquello de que “aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas”. Ello supondría que son los estudiantes quienes deciden qué aprender, por lo que el trabajo didáctico y pedagógico en el aula por parte del profesor de ciencias, no estaría sometido ni se evaluaría de acuerdo con las Pruebas Saber, ni con el Examen de Estado, practicado por el Servicio Nacional de Pruebas (ICFES) al finalizar la Educación Media. De lo contrario tal libertad de aprendizaje no sería más que una mera declaración. Si estandarizar es someter

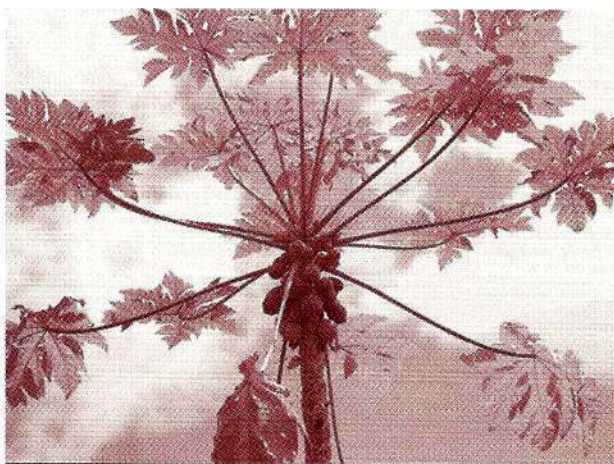


Charles Darwin

a una norma, lo que los estándares hacen de las competencias anotadas es precisamente eso, en términos de lo que deben saber y saber hacer, con el interrogante de que cualquier precisión de aquello que se quiera dar a entender con esta expresión, se enclava en las concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas de quienes redactaron, revisaron y le dieron visto bueno a la propuesta. Por supuesto, que el MEN, no puede oficialmente imponer a la comunidad de especialistas en didáctica y pedagogía de las ciencias de la naturaleza, una aproximación específica, entre las diferentes que son objeto de

polémica. No obstante, el documento de la referencia establece que “son criterios claros y públicos” lo que llevaría a pensar que se ha optado por una de ellas. Nadie discutiría lo de ofrecer la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.

Se afirma, además, que se busca que los estudiantes “sepan qué son las ciencias naturales”, lo que lleva a pensar en que detrás de la Guía No. 7, los formuladores, revisores y quienes dieron su aprobación, parten de una aproximación histórico-epistemológica, dentro de la cual la respuesta está fuera de cualquier discusión; por lo que dicha respuesta sería la que se socializaría entre la población escolar de los niveles básico y medio del sistema educativo colombiano. Al respecto, es interesante señalar lo ya sospechado, cuando se afirma que “todo científico –grande o chico- se aproxima al conocimiento científico de una manera similar, partiendo



de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa”. Sostener que todo científico, grande o chico, se aproxima al conocimiento científico de manera similar, constituye un desconocimiento de la historia del desarrollo de cada una de las ciencias de la natu-

raleza; es una afirmación insostenible que equipara a, por ejemplo, Newton, Lavoisier, Darwin, entre otros, con cualquier niño para el cual se propone una educación en ciencias, lo que, igualmente deja entender que “maestros y maestras” pertenecen a una comunidad de productores de saberes científicos, cuyas publicaciones acerca de sus contribuciones se encuentran en las revistas especializadas correspondientes. Una aspiración, que los ubicaría profesionalmente, sería aquella que estableciera que son científicos en la didáctica y la pedagogía de las ciencias, reconocimiento este, que tomaría distancia conceptual y metodológica de la reducción habitual que los hace simple operarios del sistema educativo. Las exigencias actuales, parecen hablar de que así son concebidos por el MEN. Aquello de que las preguntas, conjeturas o hipótesis surgen inicialmente de la curiosidad, es una mirada estrictamente aristotélica, es decir, escolástica. No es extraño entonces que se hable del “papel privilegiado de la motivación y del fomento del espíritu investigativo innato en cada estudiante”.



Sostener que todo científico, grande o chico, se aproxima al conocimiento científico de manera similar, constituye un desconocimiento de la historia del desarrollo de cada una de las ciencias de la naturaleza

La imposición de una mirada epistemológica oficial, se desprendería de la insistencia escolástica en la curiosidad, por cuanto sin ninguna discriminación indispensable, se establece que “en la escuela se pueden practicar competencias necesarias para la formación en ciencias naturales a partir de la observación y la interacción con el entorno: la recolección de información y la discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización, la abstracción y la utilización de modelos explicativos y predictivos de los fenómenos observables y no observables del universo” Para los estudiosos, muy a pesar del uso del concepto epistemológico de modelo científico, lo anterior privilegia la aproximación empirio-positivista,

esto es, la lógica inductiva y la criticada propuesta del método científico en la socialización del carácter del pensamiento y la actividad científica.

El MEN, en consecuencia, pretendería tal cometido. Esto parece ser una constante que vertebra la Guía 7, de Primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo.

Señálese, además, que en razón de la preponderancia de la mirada empirio-positivista y escolástica, dentro de un eclecticismo que Aristóteles sería el primero en rehusar, que en la formulación de dichos Estándares Básicos de competencias, como habría de esperarse, no hay referencia alguna a la construcción histórica de los saberes cien-

tíficos, de sus impactos en las relaciones CTSA y de las también relaciones entre las ciencias y las tecnologías, por fuera de la propuesta positivista (Comte, 1984) de que la tarea de los científicos es descubrir las leyes de la naturaleza y la de los tecnólogos aplicarlas a los sistemas de producción y que no obedece a las reconstrucciones históricas de las relaciones de apoyo conceptual y metodológico, entre ambos campos (Gallego Badillo, 1998). Es esta, por supuesto, una visión ingenua. De ahí, por tanto, que cuando se repara en la columna de la Guía No. 7, se concluya que fue elaborada y propuesta, desde un análisis crítico de aquello que se discute en la comunidad de especialistas en didáctica de las ciencias. Todo lo que en dicha columna se propone, parece recordar la vieja idea de la aplicación de los logros, desarrollo histórico referido a cuestiones prácticas. Fuera de que dicha columna se halla formulada en términos de objetivos, lo que reforzaría la mirada empirio-positivista, se insiste que no tiene que ver con el problema de las relaciones CTSA, tal cual como la literatura especializada, lo hace objeto de discusión.

A manera de conclusión

Quienes formularon, convocaron y sometieron a discusión la propuesta acerca de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales, acogidos por el MEN (2004), sean cuales hayan sido las razones justificativas, partieron de una concepción

histórico epistemológica de las ciencias de la naturaleza de carácter empiriopositivista, en la que la alusión al concepto epistemológico de modelo, al de la construcción colectiva de ese conocimiento, tanto como a la consulta de referencias bibliográficas indispensables, constituye un verdadero galimatías epistemológico, didáctico y pedagógico. En esa formulación y aprobación definitiva, el Grupo IREC, es del parecer de que no se consultaron los Grupos que están, en Colombia, desde sus presupuestos epistemológicos, didácticos y pedagógicos, produciendo saber didáctico en este campo, con referencias bibliográficas, publicadas y tomadas de revistas especializadas, con la necesarias consecuencias, que se derivan de las nuevas concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D., Novack, J. D. y Hanesian, H. 1983. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
 Bianchini, J. A y Kelly, G. J. 2003. Challenges of Standards-Based Reform: The Example of California's Science Content Standards and Textbook Adoption Process. Science Education, Vol. 18, No. 3, 278 - 389.
 Del Re, G. 2003. Models and analogies in science. HYLE- International Journal for Philosophy of Chemistry, Vol. 6, No. 1, 5 - 15. <http://www.hyle.org/journal/issues/6/delre.htm>
 Echevarría, J. 1955. Filosofía de las ciencias. Madrid, Akal.
 Esteban, S. 2003. La perspectiva histórica de las relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad y su papel en la enseñanza de las ciencias. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, No. 3. En <http://www.saum.uvigo.es/rec>.

Fouréz, G. 1994. Alfabetización científica y tecnológica. Buenos Aires, Colihue.
 Furió, C. y Vilches, A. 1997. La dimensión afectiva del aprendizaje de las ciencias: Actitudes hacia las ciencias y relaciones ciencia, tecnología y sociedad. En: La enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria. Barcelona, I.C.E de la Universidad de Barcelona.
 Gallego Badillo, 1999. Competencias cognitivas. Un punto de vista epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
 Gallego Torres, A. P. 2002. Contribución del comics a la imagen de la ciencia (Tesis Doctoral) universidad de Valencia, Valencia, España.
 Gil Pérez, D., Carrascosa Alís, J., Dumas-Carré, A, et al. 1999. ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? Enseñanza de las Ciencias, 17(3), 503 - 512.
 Gil, D., Carrascosa, J. y Martínez-Terrades, J. 1999. el surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. Educación y Pedagogía, Vol. XI, No. 25, 13 - 65.
 Hodson, D. 1985. Philosophy of Science and Science education. Studies in Science Education, 12(1), 25 - 27.
 Izquierdo, M. 2000. Fundamentos epistemológicos. En: Didáctica de las ciencias experimentales. Alcoy (España), Marfil.
 Kuhn, T. S. 1972. La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica.
 Lakatos, I. 1983. La metodología de los programas de investigación científica. Madrid, Alianza.
 Popper, K. 1962. La lógica de la investigación científica. Madrid, Tecnos.
 Pozo, J. I. 1996. Las ideas del alumno sobre ciencias. De dónde vienen, a dónde van y.. mientras tanto, qué hacemos con ellas. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, No. 7, 18 - 26.
 Puskin, D. 2002. Atheoretical Nature of the National Science Education Standards: There's more Theory than we Think- A Response to Thomas Shiland. Science Education, Vol. 86, No. 2, 161 -165.
 Shiland, T. W. 2002. Reply to Pushkin. Science Education, Vol. 86, No. 2, 167 - 170.
 Solbes, J. y Vilches, A. 1995. El profesorado y las actividades CTS. Alambique. Didáctica de Ciencias Experimentales, 3, 30 - 38.
 Thuillier, P. 1990. De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la investigación científica. Madrid, Alianza.
 Toulmin, S. 1977. La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid, Alianza.
 Zahar, E. 1980. Experimentos cruciales. Estudio de un ejemplo. En: Progreso y racionalidad en la ciencia. Madrid, Alianza.



Saludamos a la revista Educación y Cultura en sus 20 años

y presentamos al Magisterio Colombiano nuestras novedades editoriales

Plan de Aula - Preescolar



Incluye CD: Canciones y Rondas Infantiles

Plan de Aula - Primaria



Incluye CD: Preguntas Pruebas Saber

PLAN DE AULA - SECUNDARIA - POR ÁREAS



Matemáticas



Lengua Castellana



Ciencias Naturales



Ciencias Sociales

Incluyen CD: Preguntas Pruebas Saber

Carrera 5 No 15 - 21 Oficina 201 • PBX 334 3618 • servimagisterio@hotmail.com • www.edicionesem.com

¿Hilo de Ariadna o trama de Penélope?

■ GABRIEL RESTREPO

Investigador de la Universidad Autónoma de Colombia



Dice el ensayista colombiano Fernando Zalamea que ante la complejidad del mundo actual ya no nos sirve el hilo de Ariadna como instrumento para descifrar el laberinto de nuestro tiempo. El hilo de aquella amorosa dama era rectilíneo y el laberinto de Dédalo muy simple. Por ello, propone apelar más bien a la trama que Penélope teje de día y desteje de noche para comprender un globo tejido en red y constituido por los dédalos imperiales (esto ya es interpretación mía) como un laberinto mucho más intrincado que el de Creta, donde corremos el riesgo de perdernos quienes pertenecemos al más del 90% de la población mundial que recibe mucho menos del 10% de los ingresos globales.

Pues bien: los maestros y maestras de ciencias sociales necesitarán algo más que el hilo de Ariadna o la trama de Penélope para interpretar su papel en función de las disposiciones del Ministerio de Educación. Y no sólo porque las ciencias sociales sean construcciones de la complejidad, con distintas epistemologías y perspectivas axiológicas (positivistas, hermenéuticas, etnometodológicas), con distintas teorías (marxistas, funcionalistas, estructuralistas, postestructuralistas), con distintos métodos (cuantitativos, cualitativos), con múltiples perspectivas disciplinares (historia, geografía, psicología, demografía, economía, ciencia política, sociología, trabajo social, antropología, lingüística, semiología, estudios éticos, religiosos, filosóficos) y con distintas prácticas transversales (estudios de medio ambiente, desarrollo, pobreza, género, culturales y demás). Ni tampoco porque la realidad colombiana sea una de las más complejas del mundo, nuestra megadiversidad es bio/etno/socio/cultural: 37 ecosistemas cada cual con múltiples nichos, profusión de especies, diversidad de climas, 64 etnias y 10 troncos lingüísticos, alta diversidad regional, un Estado que no ejerce el dominio de la fuerza en el territorio, fuerzas que lo disputan, sociedad fracturada, desigualdad notoria de acceso a la tierra, a los factores productivos, al empleo y a la educación, desplazamiento gravoso, emigración alta, ruptura del orden familiar y social, legitimidad precaria con factores crónicos de corrupción, precariedad de los sentidos culturales, desesperanza, por supuesto también unidos a un goce de la vida, a ciertos progresos en algunas áreas, a no pocos avances en la construcción difícil y larga de la democracia, tejidos de resistencia muy creativos como lo muestran muchas comunidades, entre ellas las indígenas.

Pero para volver al asunto, el embrollo de maestros y maestras puede explicarse por una tendencia de la normativa oficial de las ciencias sociales que en algunos ensayos el autor de este escrito ha llamado "El remedo, el remiendo y el simulacro".

El remedo era una práctica entronizada desde el catecismo de Astete (1599) consistente en la repetición y memorización dogmática. Aquella tradición colonial fue relanzada en la República con la adopción del sistema de Láncaster (basado en las monitorías y en el engranaje piramidal de arriba abajo) y la exclusión del modelo de Simón Rodríguez (allí sí educación para la democracia, articulación de saber, saber hacer, saber ser y saber vivir como

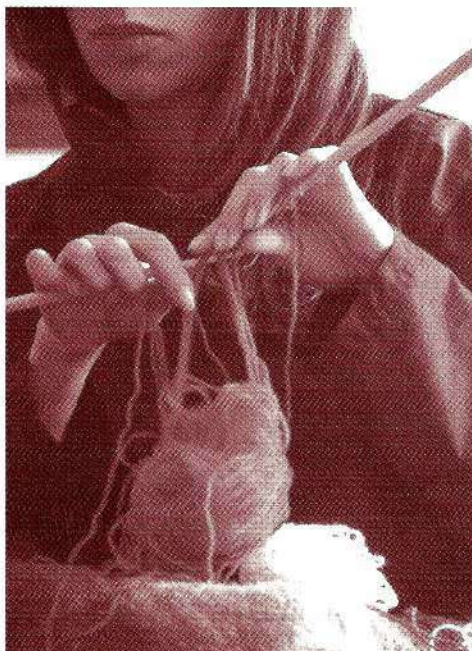
Ante la complejidad del mundo actual ya no nos sirve el hilo de Ariadna como instrumento para descifrar el laberinto de nuestro tiempo

se dice hoy, competencias laborales). Y fue luego revivida por modelos autoritarios, instruccionales, verticales. Concedamos que eso ha comenzado a ceder bastante, aunque no del todo, desde 1991.

Ahora bien, el síntoma del remiendo sí me parece que pervive, pese a no pocos cambios. Consiste en lo siguiente, según la caracterización que hacía este autor hace algunos años: como las ciencias sociales no podían integrar saberes vivos, ni articularse a enseñanzas prácticas –dada su tradicional limitación a una enseñanza de fechas y de lugares–, se llenaba el vacío con una profusión de nuevas materias: cátedra bolivariana en un tiempo, constitución en otro, cátedra mutisiana, derechos humanos ahora, prevención de alcoholismo, drogadicción y violencia: cada Ministro llevaba su cátedra bajo el brazo. Un carrusel como para quedar mareado.

No poco se ha avanzado, concedámoslo, en solucionar el remiendo, pero no poco queda de eso. Digamos que ahora el remiendo es más fino, pero no deja de ser remiendo. Por fin se promulgaron unos Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Y luego, hace poco, unos Estándares de Ciencias Sociales.

Al lado, existen materias transversales que se relacionan mucho con las ciencias sociales: Constitución y Democracia, Ética y Valores y ahora Competencias Ciudadanas. Pero cuando uno hila delgado, encuentra que los Lineamientos, que tienen ciertos progresos (currículo integrado, en espiral, guiado por competencias, teórico-práctico) y no pocos defectos (la debilidad de la historia como eje articulador, la vaguedad de muchos campos), no empatan con los Estándares, que van por otro lado (pese a que se diga que los tres ejes se articulan a los contenidos en los lineamientos). Por su parte, las Competencias Ciudadanas contienen sin duda alguna muchos avances: son progresivas, obligan a todos los saberes a cooperar, integran dimensiones teóricas y prácticas, incitan a la construcción de un sujeto autónomo y a la vez solidario, aunque uno quisiera que se orientaran más a lo que sería unas Competencias Democráticas (movilización de la solidaridad hacia los más pobres, comprensión crítica de las desigualdades, capacidad de iniciativa de-



mocrática para luchar contra la corrupción y la injusticia, etc...)

Pero aquí viene el asunto del rompecabezas: integrar lineamientos, estándares, competencias ciudadanas y otros saberes transversales no será fácil cuando unos van por un lado y otros por otro. Tanto más cuanto que si hablamos de los textos, ellos son vino nuevo en odres viejos y si nos referimos a lo que presupone el ICFES en los exámenes de Estado allí hay otro cantar distinto a Lineamientos y Estándares.

No es que uno quiera una concordancia absoluta, que jamás será posible en las ciencias sociales. Además los maestros de ciencias sociales siempre deberán interpretar creativamente las normativas oficiales en

función de ese supremo texto de enseñanza que es el contexto urbano, campesino o regional, comenzando por ese texto de textos que es el rostro de los otros u otras. Pero me parece que el exceso de colcha de retazos introduce un factor desestimulante. Y la causa de esta fragmentación, es mi tesis principal, consiste en el modo como se han promulgado estas directrices: de arriba abajo, con escucha muy parcial, con escasa participación de las universidades y de los maestros y maestras. Deberíamos volver a una propuesta que hice en vano hace cerca de cinco años, y consistiría en organizar encuentros regionales, nacionales e incluso internacionales en torno a la enseñanza de las ciencias sociales.

De resto, podríamos estar condenados a persistir en el tercero de los síntomas graves que he señalado: el simulacro. Simulacro, como ocurre a veces con el gobierno escolar, simulacro como el que a veces es propio de ese "se obedece, pero no se cumple", dicho que proviene de la colonia y que se cuele en la educación, o simulacro como el que ha aparecido en estudios nacionales e internacionales de educación cívica o ciudadana: nos creemos buenecitos, pero no sabemos qué es el poder, cómo se usa y se abusa de él, cómo transformarlo.

En materia de ciencias sociales, el estuco no es muy bueno que digamos. En lugar de echar más pañete a una pared que está a punto de caerse, deberíamos convocar a maestros y maestras de ciencias sociales para una reflexión nacional en torno a la enseñanza crítica y creativa de las ciencias sociales.

Entrevista a Pablo Gentili

Privatización de la evaluación educativa

En el contexto del Tercer Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, Brasil, 28 al 31 de julio de 2004, la revista *Educación y Cultura* dialogó con el profesor Pablo Gentili, del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) y del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP Río de Janeiro, Buenos Aires).

Qué importancia tiene el Foro Mundial de Educación para los educadores latinoamericanos?

En primer lugar, es una gran alegría estar compartiendo con muchos compañeros y compañeras de Colombia, este Tercer Foro Mundial de Educación, que una vez más vuelve a reunir aquí en Porto Alegre centenas, millares de educadores y educadoras de todo el mundo, para pensar alternativas de defensa de transformación de nuestra educación pública.

Creo que el foro tiene una gran riqueza por que consigue ser un espacio de crítica, pero al mismo tiempo de formulación de propuestas alternativas. Propuestas alternativas estas que surgen, nacen del trabajo, de la experiencia del desarrollo de proyectos en escuelas, en organizaciones sociales, populares, en los sindicatos.

El foro tiene una estructura de debates, de deliberación muy amplia, diversificada, lo que permite que una gran cantidad de organizaciones puedan presentar sus trabajos y experiencias, y sea a partir de la socialización de estas experiencias y de ese trabajo que se elaboren algunas alternativas. Algunas propuestas, algunos proyectos superadores de esta crisis profunda que vive la educación pública en buena parte del mundo, fundamentalmente en países del tercer mundo.

Es en este sentido que creo que el foro de un lado se alimenta de la experiencia del trabajo docente, del trabajo pedagógico alternativo producido cotidianamente en nuestras escuelas, y al mismo tiempo, el foro le ofrece a nuestro trabajo pedagógico cotidiano una serie de elementos que permiten alimentar el desarrollo de propuestas educativas,



alternatividad en los próximos años o en los mismos momentos en los cuales se va a desarrollar esta lucha por la necesaria transformación y democratización de la educación pública en nuestros países.

El Foro Mundial de Educación, tiene unos criterios muy importantes en relación con el rechazo a los procesos privatizadores de la educación. Conviene preguntarse entonces, ¿Cómo podemos los educadores, desde el aula, enfrentar todo ese proceso neoliberal de privatización de la educación?

Bueno en primer lugar, creo que es fundamental saber cuáles son los riesgos de las políticas de privatización que demarcan la dirección de la educación que están atravesando muchos de nuestros países.

No siempre necesariamente la privatización de la educación se produce cuando se cobra por la educación. Es evidente que cuando se anula el principio de gratuidad de la educación, la educación se privatiza, pero también muchas veces la educación se privatiza aún cuando no se cobra por la prestación de los servicios educativos. Ha habido una privatización por ejemplo, en los procesos de reforma o contrarreforma como es el caso colombiano: una privatización de la evaluación educativa. Hoy son evaluados nuestros sistemas educativos de forma centralizada, de forma autoritaria pensando que la evaluación de los conocimientos de nuestros alumnos, nos ofrecen indicadores confiables para poder establecer un sistema de premios y castigos, que permitan en apariencia mejorar la calidad de la educación. Los trabajadores y trabajadoras de la educación no participan en la definición de los pro-



to de los espacios públicos en nuestros países.

Entonces el esfuerzo que hagamos cotidianamente en nuestras escuelas, siempre será determinante para desmontar esta ideología de la ganancia, para desmontar esta ideología privatizadora, para poder encontrar un sentido político a la educación que vaya mucho más allá de pensar la educación solamente y a partir de un principio de ganancia.

Muchas veces la educación sirve porque gracias a los diplomas que se consiguen en la educación se puede obtener un buen empleo, esto en parte es verdad y en parte es falso, sin embargo, lo que le permite a la educación tener una importancia en una sociedad no se reduce a esta mirada de inmediatez: el valor económico que los servicios educativos tienen en nuestra sociedad. Lo importante entonces es que recupere este otro sentido político de la educación como derecho social; es una condición, creo yo, necesaria para poder resistir de una forma más firme y más creativa a las políticas de

cesos de evaluación de sus esquemas educativos, y eso es una forma de privatización también.

El sistema educativo, se privatiza cuando se concentran y centralizan de forma antidemocrática las grandes decisiones en materia de política educativa. Entonces tenemos que hacer un gran esfuerzo por entender cómo se desarrollan estas nuevas dinámicas de privatización y de mercantilización que incluyen el cobro de cuotas, de tasas de matrículas, de mensualidades en nuestras escuelas pero que van mucho más allá de esto; por otro lado, tenemos que ver como podemos recuperar el valor político de la educación, del sentido político de la educación, cual es la función social que la escuela debe cumplir y no cumple otra institución educativa. Creo que en buena medida, estas políticas de privatización ampliadas están teniendo éxito por que una ideología mercantil, consumista, una ideología que privilegia la ética del lucro, por sobre los principios democráticos de la ciudadanía el derecho de lo público, esta ética se ha apropiado también de la escuela.

El neoliberalismo es una propuesta de transformación institucional, pero también es una propuesta de transformación ideológica de nuestra sociedad, que destruye valores y principios; que aunque no estuvieran todavía universalizados tienen las condiciones necesarias para la consolidación de procesos de democratización y de fortalecimiento

privatización que estamos viviendo, y esto se juega en las grandes políticas, en los grandes procesos de protesta y de resistencia social, y también esto se juega cotidianamente en cada escuela en el trabajo pedagógico que realizamos junto con los alumnos en nuestras instituciones educativas.

La evaluación de estudiantes y docentes, es un elemento central de la actual política de contrarreforma educativa. Quisiéramos que Ud. nos ofreciera su criterio de cómo debería ser una evaluación para los docentes?

Bueno, en primer lugar me gustaría decirles que en mi caso particular, yo soy a favor de la evaluación de todo y de todos en la sociedad, desde el presidente, los diputados, los gobernadores, hasta los maestros tienen que ser evaluados en nuestra sociedad. El problema no es evaluación si o evaluación no, sino qué tipo de evaluación. Porque muchas veces se nos coloca, cuando criticamos los modelos dominantes de evaluación, se nos coloca en un papel que parecería ser que nosotros estamos contra cualquier tipo de evaluación, que estamos contra la evaluación misma, y no se trata de eso. Se trata simplemente de decir que no hay una única forma de evaluar, que evaluar es una decisión política y que la decisión política de evaluar de una determinada forma a nuestros docentes por los gobiernos neoliberales, significa muchas veces no hacer eva-

luación en sentido estricto. Entonces creo que más que establecer una falsa dicotomía entre evaluación sí o evaluación no, tenemos que discutir qué tipo de evaluación, que modelo de evaluación queremos para nuestro sistema educativo.

El modelo de evaluación que implementan los gobiernos neoliberales en América Latina, de modo general se concentra en la llamada evaluación de desempeño tanto del docente como del alumno. Se aplican pruebas o se definen en algunos indicadores que varían en cada país, que son bastante semejantes, para saber cómo se está trabajando. A partir del resultado yo creo que esos sistemas de evaluación son muy malos, en primer lugar técnicamente y quienes trabajamos en el campo de la educación sabemos que la buena evaluación es siempre un proceso nunca un momento puntual que permite sacar una fotografía que determina cómo es, cómo funciona, cómo será eternamente una persona, un individuo o el trabajo de alguien.

Si le aplicamos una prueba a un niño, vamos a tener un momento muy puntual en la formación de la preparación de ese niño, pero las interferencias y las variables que intervienen en el resultado de esa prueba pueden ser muy grandes.

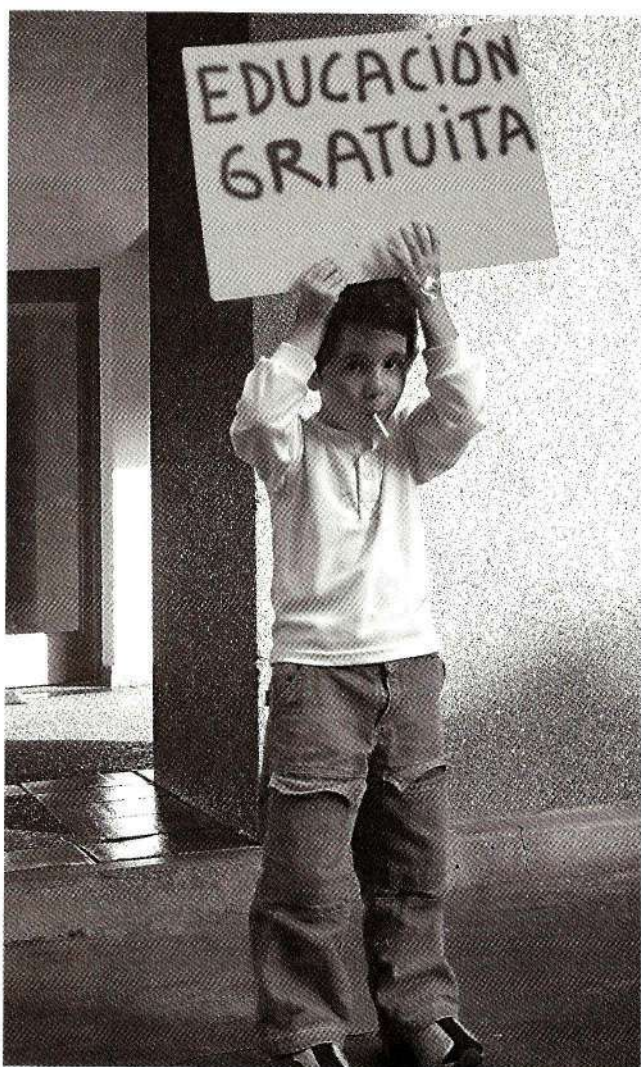
Un niño que come poco y mal cuando va a hacer una prueba rinde poco y mal, no es por que sabe poca matemática necesariamente, sino porque comió mal y la prueba no me dice que come mal, la prueba me dice que no sabe matemática; entonces probablemente el resultado, la prueba de la nota baja en matemática, me puede llevar a hacer que yo le refuerce sus clases en matemática, y no pienso en reforzar la alimentación de ese niño. O sea si yo no evalúo un proceso, no tengo los elementos necesarios como para poder determinar qué es lo que está ocurriendo y qué es lo que debo cambiar, porque se evalúa para cambiar algo, no se evalúa apenas para saber.

Por otro lado una cuestión central en el campo educativo, ya lo sabemos, es que para evaluar bien es necesario contar con la participación de la opinión e intervención, el debate de aquellos que están siendo evaluados. Nosotros no estamos evaluando la calidad de un carro, ni una heladera o un avión, estamos evaluando la calidad de un proceso humano, que es el proceso educativo, y los que están involucrados en el proceso humano de la educación son seres humanos que también deben ser escuchados y deben participar en el proceso de definición de cómo evaluarlos. Uno no le va a preguntar a un carro de cómo quiere ser evaluado, pero si le tiene que preguntar a una persona cómo quiere ser eva-

luada, cómo piensa que debe ser evaluada y es en este sentido que llama mucho la atención que estos procesos de evaluación del desempeño no se hagan junto a los docentes.

Se evalúa docentes, como si los docentes fueran cosas a las cuales se les van a medir sus cualidades de la misma forma que se le van a medir calidades a cualquier mercancía o cualquier producto y es en este sentido que no sólo son las políticas de evaluación malas, en un sentido técnico, porque son malos los sistemas de evaluación, sino que también son muy perversas políticamente, porque son mecanismos de evaluación que están orientados a desarticular, a desmontar los procesos de participación o movilización que deben estar asociados al desarrollo y a la implementación de una política pública y democrática en el campo educativo.

Entonces, yo creo que en la resistencia estos modelos de evaluación nos tienen que llevar no a decir que no queremos ser evaluados, sino a decir que queremos modelos de evaluación que permitan sa-



ber qué es necesario cambiar en nuestras políticas educativas, para poder comprender los elementos que están interfiriendo en una eventual baja calidad de nuestros sistemas educativos.

Si usted me permite solo una cuestión, que creo que en Colombia es bastante sensible; el año pasado salieron los resultados de pruebas internacionales de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos colombianos y muchos otros países de América Latina y del mundo en matemática y en lengua. Los alumnos colombianos como los alumnos del resto de América Latina salieron muy mal evaluados en esas pruebas. ¿Qué es lo que se dijo en aquel momento? El problema es de la mala formación de los docentes colombianos que no hacen que los alumnos aprendan en las escuelas.

El país que salió mejor evaluado en esas pruebas fue Finlandia, si nosotros observamos qué ocurre en Finlandia, vamos a reconocer muy claramente que está muy lejos de ser el buen resultado de los niños finlandeses y las niñas finlandesas, está muy lejos de deberse solamente a la buena formación o calidad del trabajo de los docentes finlandeses. Finlandia es el país menos corrupto del mundo, Finlandia es el país más igualitario del mundo, Finlandia es uno de los países con mayor renta per capita del mundo, ingreso per capita del mundo; es el país que tiene el mayor saber docente de todo Europa, es uno de los países que más invierte en educación.

Finlandia invierte en media, veinte veces más en educación que cualquier país de América Latina, la educación finlandesa es fundamentalmente una educación pública, entonces ¿qué es lo que hace que

los alumnos de las escuelas de Finlandia aprendan más que las niñas de las escuelas colombianas? Es que en Finlandia ocurren todas esas cosas que en Colombia no ocurren, que en Argentina no ocurren, que en Brasil no ocurren, que en Perú no están ocurriendo.

Es en este sentido que si queremos evaluar el sistema educativo no sólo debemos mirar el desempeño de los docentes sino que debemos mirar desde un sentido mucho más amplio el funcionamiento de las políticas de educación, de las políticas públicas de educación. Nosotros estamos ahora elaborando lo que llamamos un índice de calidad social de la educación, que trata de medir justamente no sólo los aprendizajes de los alumnos que es una variable, sino muchas otras condiciones: hay bibliotecas en nuestras escuelas, hay condiciones de infraestructura en nuestras escuelas, hay espacio de participación docente en las decisiones de política educacional

Lo que determina la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos, es también la posibilidad de intervenir en la definición del currículo. Si el currículo se les impone a los docentes de arriba hacia abajo esto tiene un efecto negativo como ya demuestra la investigación educativa en los aprendizajes de los alumnos, si los alumnos no aprenden matemáticas, es por que el docente de matemática no sabe mucha matemática es verdad, pero también a ellos no se les crea oportunidades efectivas de formación continuada en la docencia.

Finlandia tiene programas continuados de formación en la docencia. Nuestros docentes se forman en un periodo inicial y luego se las tienen que rebuscar, para ver en dónde van a encontrar ofertas de formación, que muchas veces son privadas; y docentes con salarios bajos, pagan muy caro por su formación continuada.

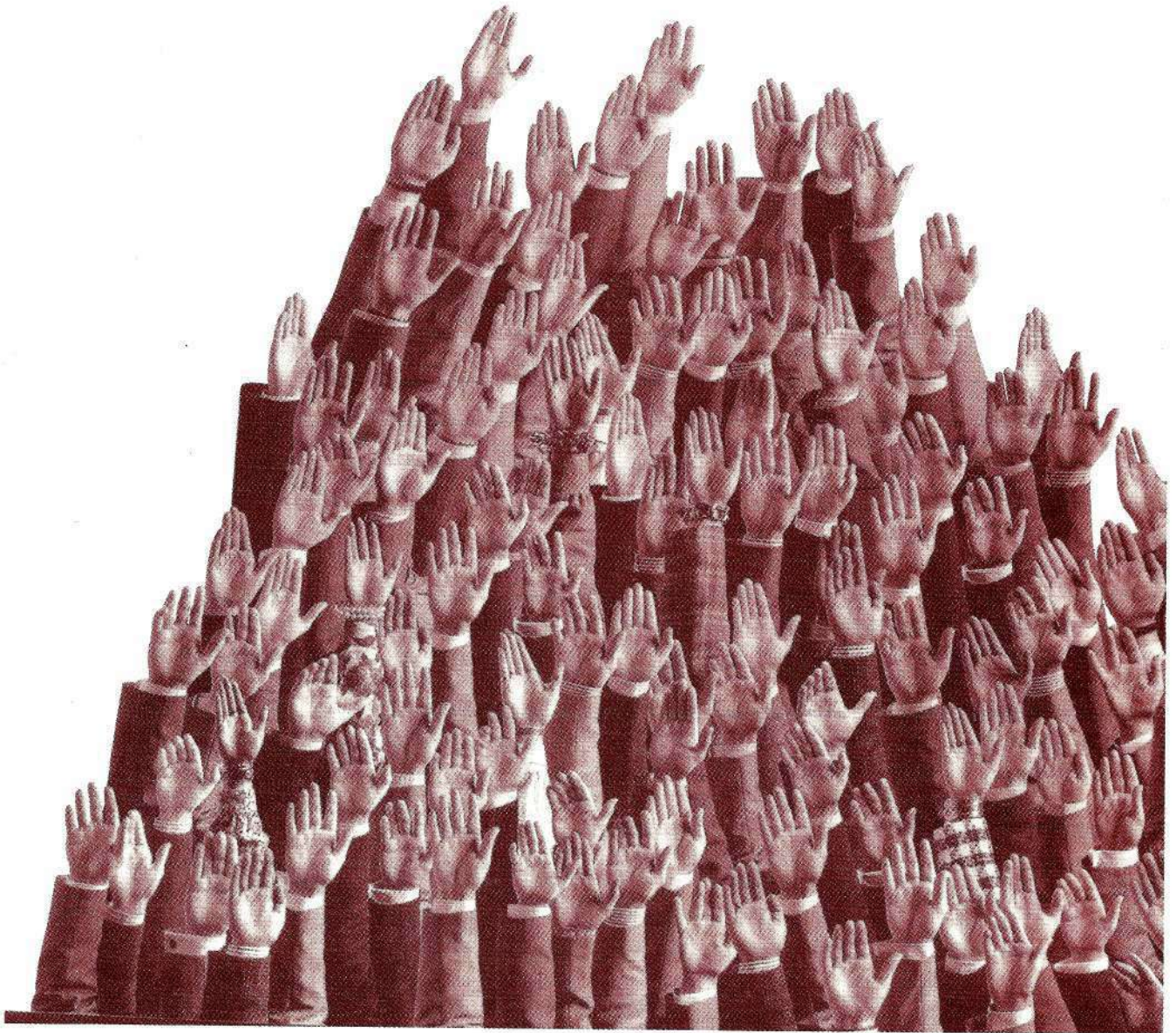
En Finlandia la formación continuada es pública, y digo no estoy comparando a Colombia con Cuba que tiene una excelente calidad de su educación, estoy comparando Colombia con Finlandia que es el país que nos colocan como modelo que debemos seguir.

Entonces si queremos parecernos a Finlandia sería bueno que nuestros gobiernos inviertan más, sean más justos, sean menos corruptos, sean más participativos, permitan el desarrollo de programas educativos más estables, asociados a la formación permanente del profesorado y fundamentalmente, no nieguen la posibilidad de escuchar a los docentes acerca de cómo ellos pretenden y precisan ser evaluados a la hora de decidir un modelo de evaluación.



Foro Mundial de Educación

El Foro Mundial de Educación se llevó a cabo en Porto Alegre, Brasil, del 28 al 31 de julio de 2004, y está orgánicamente articulado con el Foro Social Mundial, porque para otro mundo posible otra educación es necesaria



Los principios, objetivos y metodologías de esa otra educación posible vienen siendo cons- truidos en varios encuentros y expresados en documentos como la Carta de Porto Alegre 2001 y 2003, Declaración de Québec 2001, Declaración de Sao Pablo 2004, declaración del IV Congreso de la Internacional de Educación 2004, entre otros.

Llegó la hora de avanzar en la lucha mundial a favor del Derecho Universal.

Se afirma el derecho Universal a una Educación Emancipatoria.

Se afirma el pleno derecho a la educación pública, gratuita, de calidad social para todos y todas. Se exige la garantía de acceso y permanencia y el dere-

Rechazar cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, conocimiento, ciencia y tecnología, particularmente el relativo al comercio de los servicios de la OMC

cho a aprender en la escuela. Se exige la democratización de los conocimientos y saberes en beneficio de toda la humanidad.

Se rechaza cualquier forma de privatización y mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología.

Se condena la apropiación ilegítima de los saberes populares y los conocimientos de las comunidades nativas.

Se reafirma la centralidad de la educación para los derechos humanos, la justicia y la paz.

La tercera edición del Foro Mundial de educación adopta y enfatiza los siguientes principios:

La Educación es un derecho humano prioritario e inalienable y durante toda la vida

Ese derecho es esencial para el acceso a los demás derechos, para la construcción de valores solidarios, para la emancipación y el ejercicio de la ciudadanía.

Las políticas públicas deben asegurar la concreción de esos derechos.

Los Estados están obligados a garantizar de forma universal y gratuita, sin discriminación y exclusión, el pleno derecho a una Educación pública, emancipatoria en todos los niveles y modalidades.

Frente a eso proponemos la siguiente agenda de luchas:

Defender intransigentemente la educación pública en todos los ámbitos y la obligación intransferible del Estado de garantizarla.

Articular un movimiento mundial en defensa y promoción de la educación pública y gratuita en todos los niveles y modalidades.

Rechazar cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, conocimiento, ciencia y tecnología, particularmente el relativo al comercio de los servicios de la OMC

Rechazar los programas de ajuste estructural que presionan los gobiernos para dismantelar los servicios públicos. Rechazar la injerencia de las empresas nacionales y multinacionales del sistema educativo público.

Promover acciones que reconozcan la singularidad de los sujetos y comunidades, y que garanticen la igualdad de acceso a la educación considerando la diversidad de género, etnia y cultura, considerando la potencialidad educacional de los espacios no escolares.

Exigir la equidad de género en el acceso a la educación y a los espacios de decisión de las políticas públicas.

Promover acciones de lucha contra el racismo y las diferencias de clase social.

Presentar a los gobiernos nacionales una agenda que priorice programas para la eliminación del analfabetismo, por la inclusión educacional de la población mas excluida y contra la explotación del trabajo infantil.

Articulación con el Foro Social Mundial y otros foros de luchas para garantizar que las experiencias, cualificaciones y saberes de los trabajadores/as sean respetados.

Exigir de los gobiernos la valorización de los trabajadores/as de la educación, respeto de sus derechos profesionales y garantía de condiciones dignas de trabajo.

Defender una forma de Educación profesional que no se reduzca a la lógica de la empleabilidad y que incluya las dimensiones ética, estética y política

Exigir la democratización de la gestión de instituciones públicas y de las políticas sociales en especial las educativas, relacionándolas a las políticas intersectoriales que las complementan, fortaleciendo las comunidades educativas.

Promover el control social al financiamiento de la educación.

Fortalecer las movilizaciones mundiales en defensa de una educación para una cultura de la justicia y paz, solidaridad y sustentabilidad en el mundo.

Incentivar el protagonismo de niños-as y jóvenes, reconociendo todas sus identidades sociales como participantes en la construcción del conocimiento.



Entrevista con Pierre Bourdieu

La globalización más allá del vino

No es lo mismo un Borgoña que un Bordeaux



En la diferencia está el gusto", sostiene, y no habla sólo de cepajes para un buen tinto. Así dice Pierre Bourdieu, sociólogo, uno de los investigadores sociales más importantes de la actualidad, en una entrevista en París para discutir el papel del intelectual, su obligación de anticipar las nuevas tendencias y el deber de ponerse en una posición crítica. La conversación resultó un viaje a fenómenos muy evidentes sin el aburrimiento de las respuestas previsibles.

La pila de libros sobre historia, sociología, delito, lingüística o movimientos sociales deja ver sólo algunos retazos de la enorme mesa de madera negra. Pierre Bourdieu, profesor del Collège de Francia, habla mirando de reojo al ventanal con su vista de árboles en primavera. Saco y pantalón sport, camisa de jean, tiene un aspecto juvenil que lo ayuda a quitarle tono apocalíptico a sus propios antecipos del futuro.

Bourdieu, que analizó en sus libros desde la televisión hasta la "dominación masculina", acaba de publicar *Las estructuras sociales de la economía*. No es un sociólogo corporativo, que defiende a su profesión como una secta. "La mayor parte de los intelectuales europeos están sometidos a la visión dominante", dice. Pero, ¿lo contrario no equivaldría a dejar de ser sociólogo para transformarse en profeta? "La gente comprende la dirección de los acontecimientos, pero muchas veces lo hace tarde", explica. "Y a veces, entiende cuando ya no hay mucho que hacer."

—¿Su función como intelectual es adelantarse?

—Como sociólogo tengo más información que la mayoría de la gente, y puedo anticipar cosas que hoy no son visibles. Por ejemplo: en los últimos tiem-

pos hubo la mayor concentración de estos días en Francia en protesta por una serie de despidos (Bourdieu se refiere a las empresas Danone y Mark & Spencer). Yo lo había previsto, y cuando lo hice me dijeron que era un pájaro de mal agüero.

Pero ocurrió. O sea que no fui el culpable de la mala suerte. Naturalmente creo en las excepciones, pero me interesa atisbar cómo serán las tendencias futuras.

—¿Cuál tendencia pesa hoy?

—En su momento escribí que quienes detentaban el poder querían aumentar sus ganancias a niveles increíbles. Por ejemplo, a un 10 o 15 por ciento anual. Por eso consideré que es la tasa de ganancia la que gobierna el mundo y, cuando lo dije, me acusaron de exagerado. Pues bien: Danone despidió muchos empleados argumentando que debía asegurar una tasa de ganancia del 15 por ciento a sus accionistas.

—¿Usted cree que no lo toman en cuenta?

—En cuestiones sociales, la gente necesita mucho tiempo para comprender. Pasó con la educación: llevé muchos años darse cuenta de que la institución escolar estaba cambiando. En los años 60s, las clases populares aún soñaban con el milagro del bachillerato.

Las estadísticas muestran que la gente nunca trabajó tanto. En los Estados Unidos, para poner un caso, nunca había aumentado tanto la jornada laboral. Y también aumenta la edad de jubilación. Y se incrementa la precariedad.

—¿Estaba mal que se esperanzaran?

—La realidad es que, muy lentamente, fueron descubriendo que las cosas cambiaban pero que el bachillerato no garantizaba nada por sí mismo. A veces temo que la gente se despierte cuando sea demasiado tarde.

—¿Por qué sería tarde?

—La profundidad de cambios en Inglaterra, Francia o Alemania hace difícil volver atrás. Incluso para los sindicatos todo es más complejo. Hoy hay una conferencia europea de sindicatos. Durante mucho tiempo, la Confederación General del Trabajo, una de las centrales sindicales francesas, quiso entrar al organismo.

No lo dejaban. Estaba excluida por razones ideológicas. Y bien: ahora pudo. Pero resulta que los sindicatos a nivel europeo se convirtieron en un lobby regional para discutir problemas tecnocráticos. Y cuando se planteó la movilización contra los despidos de los últimos tiempos la protesta surgió de los movimientos marginales, más que de los sindicatos.

—¿La protesta está condenada a ser débil?

—Yo señalo la nueva realidad. Lo que seguro es falso es pensar que la superexplotación puede provocar reacciones por sí misma. Eso es una ilusión. Las fuerzas de protesta hoy son débiles.

—¿Por qué?

—Un ejemplo: los jóvenes entran más fácilmente en las nuevas formas de trabajo.

—¿Cómo son esas nuevas formas?

—El oficio específico importa menos que antes. Hay discontinuidad en la misma tarea dentro de la empresa. El empleo muchas veces es temporario.

—¿Eso lleva a que los jóvenes choquen?

—Bueno, en la empresa suele haber conflictos intergeneracionales.

—¿Es creíble la teoría según la cual desaparecerá el trabajo?

—No. Pertenece a la utopía. Las estadísticas muestran que la gente nunca trabajó tanto. En los Estados Unidos, para poner un caso, nunca había aumentado tanto la jornada laboral. Y también aumenta la edad de jubilación. Y se incrementa la precariedad.

—¿En qué se nota?

—Para llegar a un salario que dé para vivir las mismas personas se ven obligadas a trabajar mucho, mucho más. Eso, para no hablar de incomodidades como el tiempo de viaje de casa al trabajo.

—¿Aumenta?

—Un amigo mío hizo un estudio sobre la distancia entre el hogar y el empleo en Normandía. Descubrió que a medida que pasaban los años los obreros vivían más lejos del trabajo. Y quizás esto sea deliberado.

—¿Deliberado?

—Tal vez estemos en presencia de nuevas formas de gestión para cambiar el sistema de trabajo y hacer más difícil cualquier tipo de resistencia.

—Profesor, ¿es inevitable la forma actual de mundialización?

—Describir las cosas como fatales es algo deliberado. Apunta a destruir barreras, incluso intelectuales. Si usted destruye barreras, cada vez encontrará menos resistencias.

—Pero el tipo de resistencia también cambia.

—Sí. Las nuevas formas de resistencia son discontinuas, aunque en su favor hay que decir que

tienen, eso sí, un gran efecto simbólico.

—¿Y podrían ser eficaces?

—Yo apoyo la formación de una corriente social europea para coordinar los sindicatos y los movimientos sociales.

—¿Cómo son esos movimientos hoy?

—Nuclear a los sin techo, a los desempleados, a las feministas, y muchas veces plantean problemas ajenos a las organizaciones sindicales. Problemas más afines a los izquierdistas, en el sentido antiguo de la palabra.

—¿A los ultraizquierdistas?

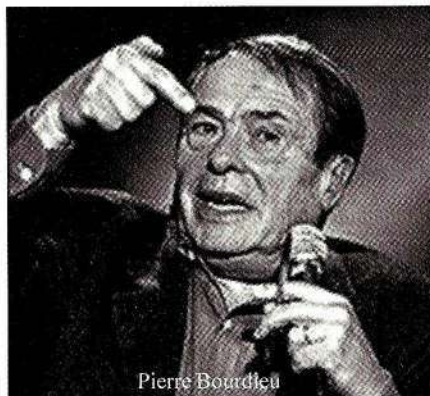
—Más bien a los anarcosindicalistas. Pero en la propia CGT existe una tradición anarcosindicalista.

—Estos movimientos, ¿pueden compararse con los del Mayo Francés de 1968?

—Los actuales tienen más raíces sociales, y esgrimen reivindicaciones olvidadas, en parte, por los partidos socialdemócratas, cosa que naturalmente inquieta al gobierno socialista. También sus métodos son nuevos: las acciones son cada vez más espectaculares, los protagonistas suelen tener más instrucción que los de los sindicatos tradicionales y emplean un compromiso físico cada vez mayor.

—¿Tienen futuro?

—La unificación de los movimientos es difícil e improbable, pero debo decir que avanza más rápido de lo que yo mismo pensaba. Y es porque hay elementos concretos contra los que protestar. Pongamos el caso de los artistas. La cultura y la salud



Pierre Bourdieu

están amenazadas, y experimentarán a largo plazo consecuencias hoy invisibles de medidas visibles. Lo mismo pasa con la agricultura y la biotecnología.

—¿En qué perjudica la mundialización?

—Hace muchos años dijeron que yo exageraba porque expliqué en una conferencia que si continuaban practicando la agricultura actual desaparecerían las diferencias. Borgoña sería lo mismo que Bordeaux, y hasta los vinos terminarían pareciéndose.

—¿Cómo sucedería eso?

—Por la destrucción de la capa superficial de la tierra. Bueno, resulta que eso empezó a pasar. La gente pregunta: ¿ahora qué hacemos? Les contesto: reconstruyamos el suelo, pongamos gusanos.

—¿Por qué le interesa tanto mantener las diferencias?

—Porque sería una lástima perderlas.

—¿Por qué un francés debería preocuparse tanto como usted de conservar las diferencias entre Borgoña y Bordeaux?

—Porque en la diferencia está el gusto. A más diferencia, más gusto. ¿Acaso a alguien le gusta comer un solo tipo de manzana?

—Usted dice que presentar la mundialización como algo fatal es un acto deliberado. ¿Cómo podría generarse una oposición a los efectos más dañinos de la mundialización? ¿Quiénes deberían empezar?

—Los que se den cuenta de los costos escondidos de la ganancia maximizada. Antes en los Estados Unidos decían: "Lo que es bueno para Ford, es bueno para los norteamericanos". Ahora en todo el mundo se dice: "Lo que es bueno para la economía es bueno para todos". Y no es así. No hay provecho para todos.

—¿Qué costos notorios hay?

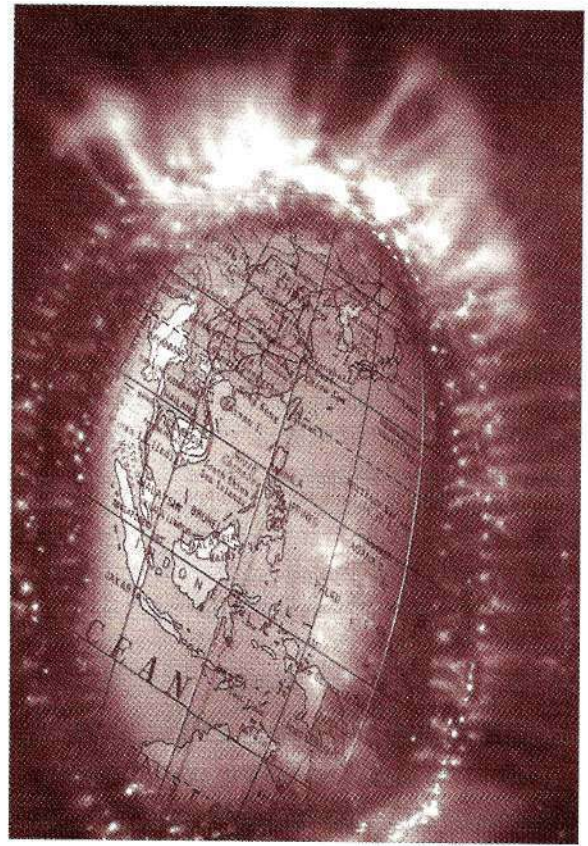
—Los que mencioné antes. Y el daño ecológico. Pero también la violencia. Hay relaciones muy obvias. En los Estados Unidos, la política neoliberal extrema y la cantidad de cárceles son correlativos. Lo mismo ocurre con la relación entre la miseria y el sida. A más neoliberalismo, más cárceles, y más encarcelados. A más pobres, más sida.

—¿No es un planteo maniqueísta? ¿La mundialización no tiene ninguna ventaja?

—En todo caso, no tiene sólo ventajas.

—Pero usted plantea sólo las desventajas.

—No hay que olvidarse de que yo hablo en reacción al discurso dominante. Y el discurso dominante no dice nunca lo que yo digo. Algunos me acusan de parcialidad. Es una paradoja que sea yo el que suene parcial. Claro, quedo como un excéntrico porque el otro discurso aparece como universal. No sólo



soy excéntrico, según ese criterio. También bizarro. Y exagerado.

—¿La suya es una posición moral?

—Digamos que fui pasando de una actitud profesional a una actitud pública. Hice público lo que estaba aprendiendo en mi vida profesional. Me parece que ése era mi deber.

—¿Por qué un deber?

—Si sé que ocurrirá una catástrofe y no lo aviso, estoy cometiendo algo parecido a un delito de no asistencia a una persona en peligro. Hace un tiempo tuve la oportunidad de discutir el problema de la mundialización de la cultura con productores y gente del sector. Muchos de ellos pensaban de buena fe que la concentración de empresas formaría conglomerados poderosos, y que ese poder contribuiría a la difusión de la cultura. Yo les dije que estaban equivocados.

En el cine las diferencias se están borrando igual que entre Borgoña y Bordeaux.

Ya no hay más cine italiano, no hay cine húngaro, hay cine francés solo por ayuda del Estado. Lo mismo pasa con las editoriales, cada vez más concentradas.

Bertelsman, la alemana, puso un piso de ganancias que debe obtener. Por eso algunos libros no serán publicados por ellos, y una segunda categoría

será la de los libros que se publiquen pero sean menos difundidos. En general, la concentración destruye las condiciones de producción cultural de productos sin mercado amplio y seguro.

Volvemos al pasado, cuando en la historia de la humanidad las grandes obras tuvieron mercado póstumo y éxito póstumo. Sus autores no lo vivieron.

—¿No hay, al mismo tiempo, un acceso cada vez más masivo a la cultura?

—Sí, pero sólo en apariencia. Todo está amenazado por el proceso de concentración económica.

—Usted investigó mucho sobre educación, según comentó antes. ¿También allí se registra el mismo proceso?

—El número de escolarizados aumentó y eso tuvo consecuencias profundas, no buscadas, en todos los ámbitos. Cuando Francia y Alemania se sintieron al borde de la explosión de alumnos, en lugar de inventar nuevas formas educativas sólo se preocuparon de bajar costos y exigencias. De ese modo empezó a haber, y la tendencia parece profundizarse,



dos velocidades educativas.

—¿Incluso en la educación estatal?

—Sí.

—¿Cuáles son las dos velocidades?

—Una de mayor exigencia. Otra, de exigencia menor.

Si esto no se revierte, habrá un sistema internacional de mayor velocidad, dominado por las instituciones con matriz en los Estados Unidos, y otro de menor velocidad, y de segundo nivel, con base en los sistemas educativos nacionales. Como en todo, ¿no? Lo que digo es una constatación...

—¿Y no es fatal?

—No. Con las constataciones ocurre que uno puede quedarse en ellas o puede tomarlas como punto de partida para implementar una política distinta. O se refuerza la tendencia social, o se la combate. Está muy bien saber inglés, pero, ¿en este mundo todos tendremos que jugar al golf y al críquet?

Tomado de www.globalizacion.org. Entrevista de Martín Granovsky; en Página 12, Buenos Aires, 10 junio 2001.

JORGE H. VALERO R. & ABOGADOS DERECHO ADMINISTRATIVO LABORAL

Un equipo de profesionales con 20 años de experiencia a su servicio

• SALARIOS

- Días descontados por ceses de actividades
- Días recuperados
- Primas
- Sobresueldos, entre otros
- Ascensos en el escalafón

• PROCESOS DISCIPLINARIOS

• PRESTACIONES

- Reliquidación de la pensión
- Reliquidación de la pensión derecho con todos los factores salariales

• CONFLICTOS COLECTIVOS

Calle 19 No 4 - 88 Oficina 1403

Teléfono / Fax: 342 0701 - 283 2392 • E - mail: valerohj@cablenet

El mestizaje recrea la diversidad favoreciendo, al tiempo, la intercomunicación. El jazz inició como híbrido afro-americano, producto singular de Nueva Orleans, que se expandió por los Estados Unidos, pasando por diversas mutaciones, sin que los nuevos estilos hiciesen desaparecer los estilos anteriores. Así, el jazz se convirtió de música negra en música blanca, escuchada, bailada y después tocada también por blancos y luego, en todas sus formas, se expandió por el mundo tanto así que el viejo estilo de Nueva Orleans, aparentemente olvidado, renace en Saint-Germain-des-Prés, retorna a los Estados Unidos y se establece en Nueva Orleans una vez más.

Después del encuentro del "rhythm and blues", es en la esfera blanca que surge el rock en los Estados Unidos, para expandirse, en seguida, por todo el mundo y en todas las lenguas, asumiendo, en cada caso, una identidad nacional. Hoy en día, se baila, se festeja y se transmite rock en Pequín, Tokio, París o Moscú y los jóvenes de todos los países bailan al mismo ritmo en todo el planeta.

La difusión mundial del rock llevó al surgimiento, en diversos lugares, de nuevas originalidades mestizas, como el rap o el rock-fusion, creándose una especie de caldero rítmico en el que se mezclaron las culturas musicales del mundo entero. Así, a veces para peor pero frecuentemente para mejor, las culturas musicales del mundo entero se fecundan unas a otras, sin saber que están generando hijos planetarios.

Por otros motivos, se generó un underground planetario con su criminalidad propia. Desde los años 1990, existe una mafia intercontinental (que trabaja especialmente con el tráfico de drogas y la prostitución). Y el 11 de septiembre de 2001 evidenció la existencia de una red terrorista mundial, que de particular manera, también contribuye al surgimiento de una sociedad-mundo. Queriendo desintegrar la globalización, Al Qaeda estimula la formación de una sociedad-mundo que busca instituir su política propia y que, mejor aún, podría y, aún más, debería instituir una política de civilización para el planeta.

Podemos decir, en fin, que la globalización de la nación que concluyó al final del siglo XX, confiere al planeta una característica de civilización y cultura comunes; al tiempo que, y por ello, la fragmenta aún más, y la soberanía absoluta de las naciones crea obstáculos para el surgimiento de la sociedad-mundo.

Emancipadora y opresora, la nación torna extremadamente difícil la creación de confederaciones que responderían a las necesidades vitales de los



continentes y aún más difícil el nacimiento de una confederación planetaria.

Así, si el planeta constituye un territorio que dispone de un sistema de comunicaciones, de una economía, una civilización y una cultura, también es cierto que le faltan dispositivos esenciales como el gobierno, la ciudadanía, el control de los poderes, sin hablar de la conciencia común de hacer parte de la Tierra-Patria.

El planeta no dispone de organización, de derecho, de instancias de poder y de reglamentación económica, política, policía y de la biosfera. La ONU no puede constituirse en autoridad supranacional y su sistema de veto es paralizante. No existen las instancias que permitan a una sociedad-mundo controlar su economía. La conferencia de Kyoto no logró instituir una instancia de salvaguarda de la biosfera. Una sociedad-mundo no podría emerger si no estuviese dotada de un ejército y una policía internacionales. Aún no existe una sociedad civil mundial y la conciencia de que somos ciudadanos de la Tierra-Patria es dispersa y embrionaria. O sea, tenemos las infraestructuras pero no las superestructuras. No obstante, desde el final de 1990, podemos constatar la formación de embriones de sociedad civil y ciudadanía terrestres. La manifestación anti-Seattle, contra la globalización tecno-económica, se transformó en una manifestación a favor de otra globalización cuyo lema es "el mundo no es una mercadería". Fue una concientización de la necesidad de una respuesta mundial a un problema mundial, pero además de una fuerza de presión y de propuesta a escala planetaria.

Infelizmente las instancias internacionales que generaban una solidaridad de los trabajadores han

El mestizaje recrea la diversidad favoreciendo, al tiempo, la intercomunicación. El jazz inició como híbrido afro-americano, producto singular de Nueva Orleans, que se expandió por los Estados Unidos, pasando por diversas mutaciones, sin que los nuevos estilos hiciesen desaparecer los estilos anteriores. Así, el jazz se convirtió de música negra en música blanca, escuchada, bailada y después tocada también por blancos y luego, en todas sus formas, se expandió por el mundo tanto así que el viejo estilo de Nueva Orleans, aparentemente olvidado, renace en Saint-Germain-des-Prés, retorna a los Estados Unidos y se establece en Nueva Orleans una vez más.

Después del encuentro del "rhythm and blues", es en la esfera blanca que surge el rock en los Estados Unidos, para expandirse, en seguida, por todo el mundo y en todas las lenguas, asumiendo, en cada caso, una identidad nacional. Hoy en día, se baila, se festeja y se transmite rock en Pequín, Tokio, París o Moscú y los jóvenes de todos los países bailan al mismo ritmo en todo el planeta.

La difusión mundial del rock llevó al surgimiento, en diversos lugares, de nuevas originalidades mestizas, como el rap o el rock-fusion, creándose una especie de caldero rítmico en el que se mezclaron las culturas musicales del mundo entero. Así, a veces para peor pero frecuentemente para mejor, las culturas musicales del mundo entero se fecundan unas a otras, sin saber que están generando hijos planetarios.

Por otros motivos, se generó un underground planetario con su criminalidad propia. Desde los años 1990, existe una mafia intercontinental (que trabaja especialmente con el tráfico de drogas y la prostitución). Y el 11 de septiembre de 2001 evidenció la existencia de una red terrorista mundial, que de particular manera, también contribuye al surgimiento de una sociedad-mundo. Queriendo desintegrar la globalización, Al Qaeda estimula la formación de una sociedad-mundo que busca instituir su política propia y que, mejor aún, podría y, aún más, debería instituir una política de civilización para el planeta.

Podemos decir, en fin, que la globalización de la nación que concluyó al final del siglo XX, confiere al planeta una característica de civilización y cultura comunes; al tiempo que, y por ello, la fragmenta aún más, y la soberanía absoluta de las naciones crea obstáculos para el surgimiento de la sociedad-mundo.

Emancipadora y opresora, la nación torna extremadamente difícil la creación de confederaciones que responderían a las necesidades vitales de los



continentes y aún más difícil el nacimiento de una confederación planetaria.

Así, si el planeta constituye un territorio que dispone de un sistema de comunicaciones, de una economía, una civilización y una cultura, también es cierto que le faltan dispositivos esenciales como el gobierno, la ciudadanía, el control de los poderes, sin hablar de la conciencia común de hacer parte de la Tierra-Patria.

El planeta no dispone de organización, de derecho, de instancias de poder y de reglamentación económica, política, policía y de la biosfera. La ONU no puede constituirse en autoridad supranacional y su sistema de veto es paralizante. No existen las instancias que permitan a una sociedad-mundo controlar su economía. La conferencia de Kyoto no logró instituir una instancia de salvaguarda de la biosfera. Una sociedad-mundo no podría emerger si no estuviese dotada de un ejército y una policía internacionales. Aún no existe una sociedad civil mundial y la conciencia de que somos ciudadanos de la Tierra-Patria es dispersa y embrionaria. O sea, tenemos las infraestructuras pero no las superestructuras. No obstante, desde el final de 1990, podemos constatar la formación de embriones de sociedad civil y ciudadanía terrestres. La manifestación anti-Seattle, contra la globalización tecno-económica, se transformó en una manifestación a favor de otra globalización cuyo lema es "el mundo no es una mercadería". Fue una concientización de la necesidad de una respuesta mundial a un problema mundial, pero además de una fuerza de presión y de propuesta a escala planetaria.

Infelizmente las instancias internacionales que generaban una solidaridad de los trabajadores han

perdido fuerza, las aspiraciones que las nutrían resucitarán a través de esbozos dispersos pero significativos y que, en diversos lugares, se configuran para que surja una sociedad civil cuya formación sería una etapa importante en el nacimiento de una sociedad-mundo. Lo que falta para que una sociedad-mundo pueda constituirse, no como el perfeccionamiento planetario de un imperio hegemónico sino como una confederación civilizadora, no es un programa o un proyecto; sino los principios que permitan que se abra un camino. En este punto, empieza a tener sentido aquello a lo cual di el nombre de antropolítica (política de humanidad a escala planetaria) y política de civilización. Eso nos debe llevar, antes que nada, a echar mano del término "desarrollo", modificándolo o moderando su alcance, para convertirlo en desarrollo durable, sostenible y humano.

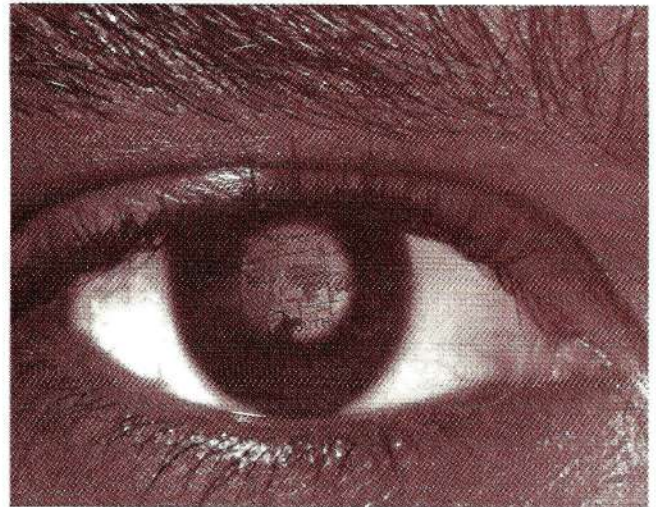
La idea de desarrollo siempre comportó una base técnico-económica, medible por los indicadores de crecimiento y de ingreso. Ella supone, de manera implícita, que el desarrollo tecno-económico es la fuerza motriz que la posibilita, un "desarrollo humano" cuyo modelo perfeccionado y deseable es el de los países llamados desarrollados –en otras palabras, occidentales-. Esa visión supone que el estado actual de las sociedades occidentales constituye el objetivo y la finalidad de la historia humana.

El desarrollo "durable" apenas modera la noción de desarrollo, al ubicarlo en el contexto ecológico, pero sin cuestionar sus principios. En el "desarrollo humano" la palabra "humano" es vacía de cualquier significado a menos que remita al modelo humano occidental, que ciertamente comporta rasgos esencialmente positivos pero que también, vale la pena repetirlo, incluye características esencialmente negativas.

El desarrollo, noción aparentemente universalista, también constituye un mito típico del sociocentrismo universal, un motor de occidentalización forzada, un instrumento de colonización de los "subdesarrollados" (o del Sur) por el Norte. El desarrollo, de la manera como es concebido, ignora aquello que no es calculable ni medible: la vida, el sufrimiento, la alegría, el amor. El único criterio con el cual se mide la satisfacción es el crecimiento (de la producción, de la productividad, del ingreso monetario. Definido únicamente en términos cuantitativos, éste soslaya las calidades de existencia, de so-

lidad, del medio, la calidad de vida. Además de esto, el PIB (Producto Interno Bruto) contabiliza como positivas todas las actividades de flujos monetarios, incluidas las catástrofes, soslayando las actividades benéficas gratuitas. Su racionalidad cuantificadora es irracional. El desarrollo ignora que el crecimiento técnico-económico produce subdesarrollo moral y psíquico: la hiperespecialización generalizada, la compartimentación en todas las áreas, el hiperindividualismo y el espíritu de lucro generan la pérdida de solidaridad.

El desarrollo engendra un conocimiento especializado que es incapaz de aprehender los problemas multidimensionales. La educación disciplinaria del mundo desarrollado trae conocimientos pero genera incapacidad intelectual de reconocer los problemas fundamentales y globales. La noción de desarrollo debería, a mi parecer, ser substituida por



la idea de una política de humanidad (antropolítica) que ha venido surgiendo, hace ya cierto tiempo, y por la idea de una política de civilización. La política de lo humano tendría por misión, urgente, solidarizar el planeta.

Así, una agencia de la ONU creada específicamente para este fin, dispondría de fondos propios para la humanidad carente, sufriendora y miserable. Ella comportaría un departamento mundial de medicamentos gratuitos para AIDS y dolencias infecto-contagiosas, un departamento mundial de alimentación para atender las poblaciones carentes o azotadas por el hambre, una ayuda sustancial a las ONGs humanitarias.

El desarrollo, de la manera como es concebido, ignora aquello que no es calculable ni medible: la vida, el sufrimiento, la alegría, el amor. El único criterio con el cual se mide la satisfacción es el crecimiento

Los países ricos deberían proceder a una movilización masiva de sus jóvenes en un servicio cívico planetario, en cualquier lugar donde fuese sentida la necesidad de esa ayuda (en regiones afligidas por sequías, inundaciones y epidemias). El problema de la pobreza es mal evaluado, en términos de renta: es sobretudo de injusticia que sufren los pobres que están desarmados para hacer frente a la desnutrición, a las dolencias y que son carentes de respeto y consideración. El problema de los carentes es su impotencia frente al desprecio, a la ignorancia y a los golpes del destino.

La política de humanidad sería al mismo tiempo una política para constituir, proteger y controlar los bienes planetarios comunes. Considerando que algunos, actualmente, están distantes (Antártida, la luna) sería preciso incluir, primordialmente, el control del agua, sus retenciones, sus desvíos y también el control de yacimientos petroleros. La política de la humanidad necesita, correlativamente, una política de justicia para todos aquellos que, no occidentales, tienen negados los derechos reconocidos para los occidentales.

La política de civilización tendría como misión, desarrollar lo mejor de la civilización occidental, rechazar lo peor de ella y operar una simbiosis de civilizaciones integrando as contribuciones fundamentales de Oriente y del Sur. Esa política de civilización sería necesaria para el mismo Occidente pues éste sufre, cada vez más, del dominio del cálculo, de la técnica, del lucro sobre todos los aspectos de la vida humana, del dominio de la cantidad sobre la calidad, de la degradación de la calidad de vida en las megalópolis y de la desertización de las zonas rurales, utilizadas por las industrias agrícola y pecuaria, y que ya ha producido varias catástrofes alimentarias.

La nave espacial Tierra es movida por cuatro motores asociados y, al tiempo, descontrolados: ciencia, técnica, industria y capitalismo (lucro). El problema consiste en establecerán control sobre esos motores: los poderes de la ciencia, de la técnica y de la industria deben ser controlados por la ética, que sólo puede imponerse a través de la política; la economía no sólo debe ser reglamentada sino que debe volverse plural, incluyendo asociaciones de mutuarios, cooperativas y de servicios.

Una sociedad-mundo precisa de gobierno. Un gobierno democrático y mundial es algo fuera de alcance en este momento. A pesar de esto, las sociedades democráticas se preparan por medios no democráticos, o sea, por medio de reformas impuestas. Sería deseable que ese gobierno se efectuase a

partir de las Naciones Unidas, que, de esta manera, se convertirían en una confederación, creando instancias planetarias dotadas de poder sobre los problemas vitales y los peligros extremos (armas nucleares y biológicas, terrorismos, ecología, economía, cultura).

El ejemplo de Europa nos muestra un ejemplo de camino que exige el compromiso de todos los miembros.

Sería preciso que ocurriese una catástrofe, a modo de choque eléctrico necesario para la concientización y la toma de decisiones. En otras palabras, es preciso trabajar en el sentido de un civismo planetario, de una emergencia de la sociedad civil mundial, de una ampliación de las Naciones Unidas

Enormes obstáculos se oponen a esta visión. La tendencia a la unificación de la sociedad-mundo suscita resistencias nacionales, étnicas, religiosas que conducen a la balcanización del planeta. Para eliminar esas resistencias sería preciso imponer una dominación implacable. Hay, sobretudo, inmadurez de los estados nacionales, de los espíritus, de las conciencias, o sea, fundamentalmente, la inmadurez de la propia humanidad aún por realizarse.

Para llega a la civilización mundial, sería preciso alcanzar grandes progresos del espíritu humano, no tanto de sus capacidades técnicas y matemáticas, no sólo e el conocimiento de las complejidades sino de su interioridad psíquica.

Es claro a nuestros ojos (y apenas para los nuestros) que una reforma de la civilización occidental y de todas las civilizaciones es necesaria, que una reforma radical de todos los sistemas de educación es necesaria y no está menos claro que lo que existe es una inconciencia total y profunda de la necesidad de esa reforma.

Paradójicamente, el esquema de una política de humanidad y de una política de civilización, que hemos esbozado, a pesar de corresponder a posibilidades materiales y técnicas, es una posibilidad real que, en este momento, es imposible. Es por esto que, sea cual fuere el camino que se imponga, la humanidad aún va a pasar mucho tiempo sufriendo los dolores del parto, o del aborto.

Tomado de www.globalizacion.org. Traducción del portugués de Mauricio Contreras Hernández.



Involución de los roles del directivo docente

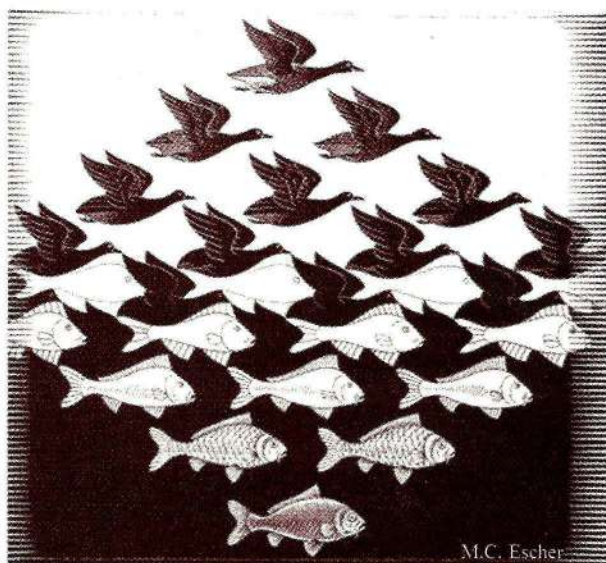
■ JUVENAL NIEVES HERRERA

Históricamente y, con la excepción de las escuelas unitarias, siempre esta clase de centros académicos han operado con una cabeza o directivo que lleva la voz cantante en las definiciones y toma de decisiones. Antes que aparecieran los concursos para la selección tanto de maestros como de directivos; los Rectores, Directores y Coordinadores eran nombrados por diversas razones y ante la inexistencia de políticas administrativas de manera directa como podría ser: por recomendaciones políticas, sociales o económicas, por influencias de gamonales de pueblo, o por ubicación de acuerdo a sus títulos y escalafón en su reglamentación tardía.

Los Rectores orientaban los colegios secundarios y los Directores las escuelas primarias. Allí, se expresaba una diferencia y una división que le significaba más importancia y reconocimiento al Señor Rector que al Director de Escuela o Concentración Escolar. A nivel económico, el Director tenía menor sueldo que el mentado Rector lo que le imprimía una mirada por debajo del sombrero al prominente Señor Rector.

Aún sin normas y funciones claras para los directivos, tanto a Rectores como Directores se les conocían dentro de las comunidades como personas de genio severo y alta rigurosidad que rayaba en el autoritarismo y despotismo en las relaciones con los "subordinados". Se interpretaba que tal como ocurre en la rama jurídica: la Ley es la Ley, la palabra del Rector era la voz del cumplimiento y hasta de la imposición.

Una de las circunstancias y acontecimientos donde el magisterio colombiano se ha visto involucrado en cientos de huelgas y paros en la reivindicación



de sus derechos; los Rectores y Directores -muchos de ellos- se han destacado por su aversión a esta clase de movimientos. Se presentaba, de igual manera, una mirada por encima del hombro hacia los maestros de base, que generaron no pocos enfrentamientos y choques en detrimento de la unidad docente para la defensa de objetivos comunes. De esa manera el Rec-

tor se creía un ser Superior.

Por esas calendas, a los rectores y directores no los consideraban como directivos docentes lo que hacía que ellos efectivamente, pensarán y actuarán como seres con un estatus de mayor categoría a los docentes de la nómina general. Para ocupar el cargo de Rector o Director sólo bastaba el título de Licenciado en Ciencias de la Educación o Normalista respectivamente. La experiencia docente y tiempo de servicio fue materia de reglamentación posterior.

Los marcos jurídicos

Los primeros directivos:

El Artículo 113 del Decreto 491 de 1903, reglamentario de la Ley 39 de 1903 de Instrucción Pública, para las Escuelas Normales, definía los siguientes empleados: la de varones, un director, un subdirector, un prefecto general de estudios, y la de mujeres, una directora, tres catedráticos y una maestra de la escuela anexa, quienes eran nombrados por el respectivo Gobernador. (Art. 14).

El Artículo 142, por primera vez menciona el cargo de Rector para las facultades de las universidades de instrucción profesional.

El prefecto o regente de disciplina en disposiciones posteriores, lo adscriben al cargo de Coordina-

dor y el Rector de universidades lo hacen extensivo en sus funciones al directivo de secundaria.

Cargos directivos

El Estatuto Docente de 1979, en sus artículos 2 y 32, define taxativamente que los cargos de directivos tendrán un carácter docente. En tal sentido, el Director de escuela o concentración escolar; el Coordinador o prefecto de establecimiento; el Rector de plantel de enseñanza básica secundaria o media; el jefe de Núcleo educativo o de agrupación de establecimientos y el Supervisor o Inspector de educación se les considera con el carácter indistinto de docentes o maestros para todos los efectos legales. La norma superó sin más dilemas la división en que se encontraban los maestros y los directivos para asumirlas con una sola razón laboral que a la postre beneficiaría los sistemas de relaciones tanto académicas –profesionales, como sindicales.

El Estatuto docente, a su vez, definió los requisitos para el nombramiento de los directivos lo que eliminaba la ubicación del directivo por influencias politiqueras o prebendas personales (recomendaciones). Los requisitos para el desempeño exigían: Título docente según nivel; grado en el escalafón; experiencia docente o capacitación específica. Sumado a la realización de previos concursos para el nombramiento o asignación del cargo para maes-

tros y directivos se supera una larga tradición antidemocrática de nombrar por el sistema de afiliaciones políticas o pujas y ventajas personales.

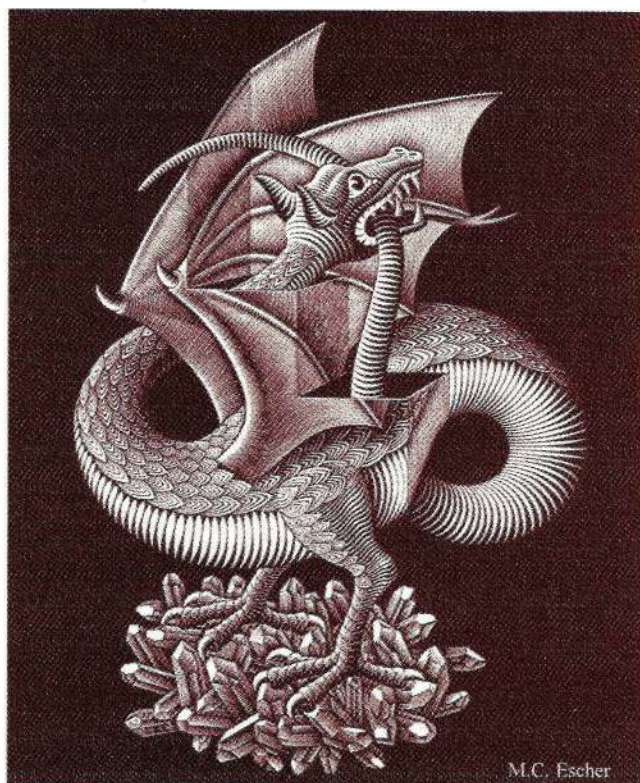
La Ley General de Educación o Ley 115 del 8 Febrero de 1994, ratifica el carácter de Directivo Docente a quienes ejerzan funciones como la dirección (Rectores y Directores), coordinación, director de Núcleo educativo, de supervisión, de programación y asesoría. (Arts. 126-129).

El Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General en su artículo 25, establece las funciones del Rector.

Le corresponde al rector del establecimiento educativo:

- a. Orientar la ejecución del proyecto educativo institucional y aplicar decisiones del gobierno escolar;
- b. Velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovechamiento de los recursos necesarios para el efecto;
- c. Promover el proceso continuo del mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento;
- d. Mantener activas las relaciones con las autoridades educativas, con los patrocinadores de la institución y con la comunidad local, para el continuo progreso académico de la institución y el mejoramiento de la vida comunitaria.
- e. Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa;
- f. Orientar el proceso educativo con la asistencia del Consejo Académico;
- g. Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuyan la ley, los reglamentos, el manual de convivencia;
- h. Identificar las nuevas tendencias, aspiraciones e influencias para canalizarlas en favor del mejoramiento del proyecto educativo institucional;
- i. Promover actividades de beneficio social que vinculen al establecimiento y la comunidad local;
- j. Aplicar las disposiciones que se expidan por parte del Estado, atinentes a la prestación del servicio público educativo, y
- k. Las demás funciones afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el proyecto educativo institucional.

Las funciones que por primera vez son definidas, le asignan a los Rectores responsabilidades propias del mejoramiento escolar como el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional; el fomento de la calidad educativa y las relaciones con la comunidad educativa y las autoridades educacionales.



A pesar de ello, no queda claro dentro de las funciones, el carácter pedagógico y de gestión administrativa. Junto a las funciones disciplinarias que le delega, las actividades del Rector asumen un carácter amplio que pasan por mantener relaciones con los patrocinadores sin saber de qué clase, hasta promover actividades de tipo social para vincular al establecimiento con la comunidad, como si los centros educativos fueran casas de beneficencia.

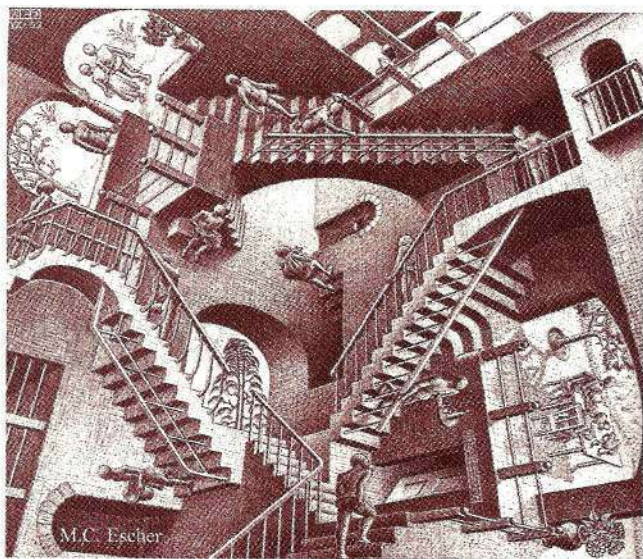
En los marcos de propuestas la contra-reforma educativa agenciada por los gobiernos nacionales para desmontar progresivamente la Ley General de Educación y la Ley 60, es aprobada por el Parlamento, no sin antes amplias resistencias del magisterio, la Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. La Ley implementa el sistema general de participaciones constituidas por los recursos de la nación para las entidades territoriales con destino al sector educación, salud y de agua potable y saneamiento básico. La Ley establece unas competencias para el caso de la educación en términos de reglamentar concursos para la carrera docente; mecanismos para la evaluación y capacitación de docentes y directivos; definición de asignación económica por alumno; el establecimiento de parámetros de ubicación de personal correspondiente a: alumnos por docente; alumnos por directivos; y alumnos por administrativo teniendo en cuenta la particularidad de cada región.

Lo más preocupante de estas competencias, es la presencia de un lenguaje técnico-administrativo-gerencial que establece una categoría de *Parámetros* (cifras que cuentan objetos o elementos para cuantificar recursos) y en tal medida reorganizar toda la planta de personal docente, directivo, administrativo por el número de estudiantes ofertados. La ley de la demanda no se tiene en cuenta y por ello cerca de tres millones de estudiantes se encuentran por fuera del sistema escolar colombiano.

Dentro de los capítulos de la Ley 715 se les redefinen las funciones a los rectores. A pesar que el artículo 15 lo contempla, no se habla más de directores, desconociendo su cargo y funciones, procediéndose a su reubicación sin fórmula de juicio como coordinador o rector en algunos casos por derechos adquiridos.

El rector de las instituciones educativas públicas que sean designados por concurso. además de las funciones señaladas en otras normas, tendrá las siguientes:

- Dirigir la preparación del Proyecto educativo institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.



- Presidir el Consejo Directivo y Consejo Académico de la institución y coordinar los distintos órganos del Gobierno escolar.
- Representar el establecimiento ante las autoridades educativas y la comunidad escolar.
- Formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad y dirigir su ejecución;
- Dirigir el trabajo de los equipos docentes y establecer contactos interinstitucionales para el logro de las metas educativas.
- Realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades del personal a la Secretaría de Educación distrital, municipal, departamental o quién haga sus veces;
- Administrar el personal asignado a la institución en lo relacionado con las novedades y los permisos.
- Participar en la definición de perfiles para la selección del personal docente, y en su selección definitiva;
- Distribuir las asignaciones académicas, y demás funciones de docentes, directivos docentes a su cargo, de conformidad con las normas sobre la materia,
- Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.
- Imponer las sanciones propias del sistema de control interno disciplinario, de conformidad con las normas vigentes.
- Proponer a los docentes que serán apoyados para recibir capacitación;
- Suministrar información oportuna al departamento, distrito, municipio, de acuerdo con sus requerimientos;

- Responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución;
- Rendir un informe al Consejo Directivo de la Institución Educativa al menos cada seis meses;
- Administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos de la presente ley;
- Publicar una vez al semestre en lugares públicos y comunicar por escrito a los padres de familia, los docentes a cargo de cada asignatura, los horarios y la carga docente de cada uno de ellos;

Las demás que le asigne el gobernador o alcalde para la correcta prestación del servicio educativo.

Parágrafo 1°. El desempeño de los rectores será evaluado anualmente por el departamento, distrito o municipio, atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno Nacional. La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón.

La normatividad de la Ley 715, le define funciones al solitario Rector en las categorías administrativas y educativas.

Las administrativas que copan la mayor cantidad de tiempo se inclinan por los controles de docentes y funcionarios de planta; la selección de maestros para su institución; la presentación del presupuesto y el manejo de los Fondos de Servicio Educativo.

Las educativas de corte inquisidor como la imposición de sanciones; la evaluación del desempeño de los docentes y la responsabilidad para garantizar la prestación del "servicio" escolar.

Cada vez se va perfilando y moldeando el cuerpo de un Rector que se parezca más a un Gerente de una empresa industrial o comercial, donde todo el poder se delega exactamente en la cabeza del administrador.

Como a la educación, según la misma Ley 715 le establece un carácter de servicio antes que un derecho educativo, a la escuela o colegio, le señala un ámbito de institución educativa y en consecuencia, quien debe dirigirla, le endosa la responsabilidad de Rector con funciones gerenciales.

La actividad pedagógica-académica no es mencionada en ningún enunciado de las funciones del Rector.

Desconocer el rol más importante de un directivo docente como es la orientación pedagógica-académica, implicando que los centros educativos con el tiempo dejarán de ser espacios de formación cultural, social, política y académica de las futuras ge-

neraciones, para darle paso al anhelo de los tecnócratas del Ministerio de Educación, en la pretendida disposición de convertir a las instituciones escolares en empresas de servicios educativos en camino de consecuente privatización.

Sin embargo, antes de formalizar con el tiempo éste cometido, ya en la práctica las tareas que emanan de las secretarías de educación se van encausando por la senda del cumplimiento de jornales meramente administrativos.

Revisar una agenda de las impuestas por los gerentes de los CADELES (Centros administrativos de educación), por localidades para el caso de Bogotá, bajo la Secretaría de Margarita Peña, no desmienten las afirmaciones que se vienen presentando:

- Diligenciamiento de formatos de transporte escolar, refrigerios, accidentes, embarazos, pasaportes estudiantiles.
- Presentación de controles de ausencias de docentes y administrativos, permisos, licencias, incapacidades, retiros, suspensiones.
- Ejecución del presupuesto de la institución, responsabilidad de la vitrina pedagógica y control de matrículas.
- Mantenedor y cuidador de la planta física locativa del establecimiento.
- Organizador del horario docente, estudiantil y administrativo.
- Elaboración de estadísticas sobre promoción, repitencia, traslado y deserción escolar.

Todas son tareas para un técnico-estadígrafo que mantenga bien informada a la administración central sobre el estado de funcionamiento de la institución escolar. Si antes las universidades ya formaban a los docentes como administrativos, hoy comienzan a moldearlos como gerentes.

No podrá existir un nuevo directivo docente (Rector), por más que las exigencias de la modernidad educativa empresarial lo demanden, con unas condiciones de alta formación en gerencia, que le minimice el papel trascendente de su formación pedagógica. Ese será el reto para las nuevas generaciones de directivos que deben avanzar en procesos de gestión para una mejor cualificación de sus funciones, sin que se pueda permitir la erradicación del saber pedagógico para la orientación de las denominadas instituciones escolares.

En las últimas dos décadas de transitar por el camino educativo, los directivos docentes por acción de las políticas de los gobiernos nacionales, antes que evolucionar han involucionado.

Mobilización social por la educación y el magisterio colombiano

Las interpretaciones amañadas, las imposiciones y los lineamientos del FMI y la OMC, con la posición arrodillada del gobierno nacional, han sumido a la educación pública en una de sus mayores crisis: aquella que resulta de revertir el proceso más significativo de reformas educativas concertadas del siglo anterior, para imponer un proceso de contrarreforma educativa neoliberal

■ WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ MURILLO
Secretario Nacional Ceid-Fecode

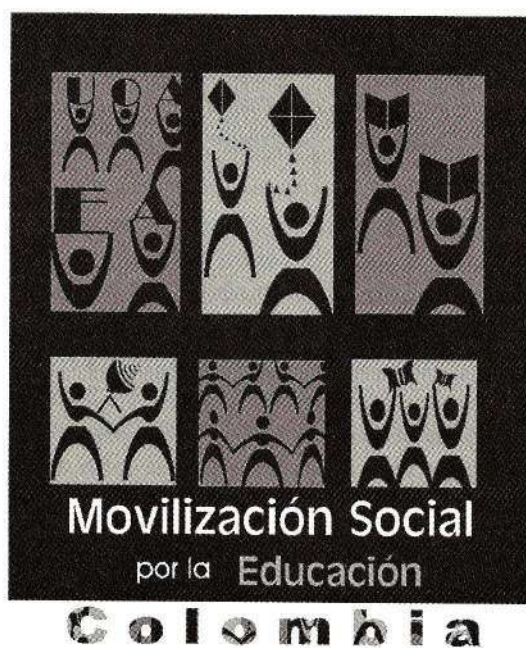
Este retroceso fue inspirado en las leyes del mercado, en la educación como negocio, en el control del contenido del proceso educativo, en la negación de la educación como derecho fundamental, en el desconocimiento de la carrera y la profesión docente y el incremento de la violación de los derechos sindicales, y el derecho a la vida de uno de los actores principales del proceso educativo: los maestros y las maestras de Colombia.

La Constitución del 91, la Ley General de Educación (Ley 115), la Ley 60 y el Plan Decenal de Educación, fueron las principales normas que en su momento diseñaron, mediante la concertación na-

cional, los lineamientos de un Proyecto Educativo para Colombia: se buscó, entre otras políticas, garantizar su financiación, organizar y fortalecer la educación pública, garantizar la gratuidad en la Educación Básica, corregir los problemas de analfabetismo y cobertura, la autonomía, la participación, la democracia, la libertad de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas; se acordaron los fines y objetivos para una educación de calidad, y en general se trazaron los lineamientos para hacer de la educación una política de estado, que superara las coyunturas adversas a ese acuerdo nacional.

En este contexto de autoritarismo, de imposiciones y de contrarreforma, se realiza el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, para convocar a la nación colombiana a una gran Mobilización Social y Democrática por el Derecho a la Educación.

La movilización es el desarrollo de las conclusiones del II Foro. El II Foro acordó desarrollar una acción conjunta y continuada, de toda la sociedad, para que los niños, niñas y jóvenes puedan tener el Derecho a una educación Pública de Calidad, Gratuita, Obligatoria y a Cargo del Estado. Para hacer realidad el mandato del II Foro, se organiza este proceso como un esfuerzo de organización nacional, regional y local para la consolidación de Movimiento Social, que haga posible, que lo que sucede con la educación sea un asunto público, de debate público, y de definición concertada de las políticas; por cuanto ellas definen el tipo de ciudadano y el proyecto de nación que se desarrolla con la educación.



Por eso la Movilización le apuesta a un Proyecto Educativo Democrático Alternativo que piense y reinterprete el porvenir de la Educación Pública, y con ello, el país en su diversidad étnica y cultural, la ciencia, la investigación, la tecnología, el deporte, la biodiversidad y el medio ambiente, y de cuenta de la realidad social, política y económica que padecemos. El Proyecto Educativo debe ser un Mandato Educativo Nacional para construir una nación democrática desde la pluralidad y la diversidad.

Y para avanzar en ese propósito la Movilización convoca a la comunidad educativa y a la sociedad en general, a defender la educación pública, en espacios de movilización, de participación, intercambio y socialización de propuestas; y a realizar acciones de exigibilidad jurídica, social y política; para que ésta no sea privatizada, asimilada a un servicio que se paga, y para que en Colombia se pueda garantizar la educación como un derecho fundamental, y se puedan garantizar también derechos en la educación.

Estructura organizativa de la movilización

La Movilización es impulsada por más de treinta organizaciones nacionales y organizaciones regionales en los departamentos en donde se han iniciado y se desarrollan procesos y actividades. Cuenta con una Secretaria Técnica de organizaciones que se ocupan de lo operativo y la logística, y unas mesas regionales en varios departamentos y municipios, en donde participan representantes de las organizaciones nacionales y organizaciones locales. Hay una Agenda Común acordada y con base en ella las regiones conforman sus propias agendas que dan respuesta a las problemáticas generales y a las particularidades de lo regional y lo local.

Las actividades de la Movilización

Están orientadas por la Agenda Común estructurada a partir de cuatro estrategias fundamentales:

1. **Construcción y visibilización de agendas públicas y Proyecto Educativo Alternativo:** con el Proyecto Educativo se trata de diseñar una propuesta estratégica alternativa concertada nacionalmente, y en desarrollo del mismo, un proyecto de Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación, respaldado por acciones

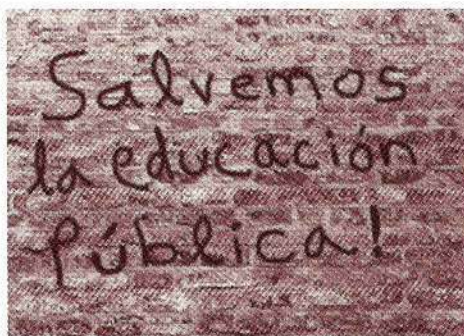
plebiscitarias en todo el país; por acuerdos políticos y acciones de incidencia en el Congreso de la República, para lograr mediante una ley darle a la educación una herramienta jurídica para hacer exigible el Derecho a la Educación. La discusión crítica del Proyecto Educativo Nacional y el Proyecto de Ley Estatutaria, hacen parte de las acciones de movilización internacional y latinoamericanas de construcción de alternativas a la globalización neoliberal en educación, con el propósito de construir un Proyecto Educativo Mundial, y de esta forma lograr que la deliberación internacional tenga incidencia en lo nacional.

2. **Organización y movilización:** busca fundamentalmente consolidar el Movimiento Social mediante el fortalecimiento de la concertación sectorial, local, regional, nacional e internacional, en un proceso de construcción colectiva y descentralizada de la propuesta y participación en actividades de movilización y protesta.

3. **Sistematización, investigación, producción de saber y formación de actores sociales:** es una estrategia para reconocer y visibilizar experiencias y prácticas pedagógicas alternativas, es la recuperación

de la memoria de actividades y propuestas de la mesa de trabajo, es la recuperación de los saberes acumulados en las instituciones, en los maestros y escuelas participantes en el proceso de movilización, también es la recuperación de experiencias y procesos de formación popular sobre políticas educativas; también es hacer socialización de la producción de la investigación y se hará producción y difusión de materiales y documentos.

4. **Comunicación y difusión de materiales:** con la comunicación deliberativa buscamos posicionar en medios masivos y alternativos, local, regional y nacional, las propuestas de la movilización educativa y pedagógicas, para lograr la formación de opinión pública favorable, de tal manera que la construcción de la movilización sea un asunto público y visible, por medio de esta estrategia comunicativa. En el desarrollo de la estrategia es necesario construir una propuesta que ubique el lugar de la tecnología y la comunicación en un Proyecto Educativo alternativo. Se hace necesario también construir la imagen corporativa de



la movilización, para posicionarla en espacios públicos.

Cada una de estas estrategias se desarrolla en intencionalidades, líneas de acción, proceso, actividades, cronograma y responsables. Estas son las acciones más significativas de la agenda que hoy impulsamos:

- Se presentará al Congreso de la República un proyecto de Ley Estatutaria con un respaldo plebiscitario de los colombianos.
- Un Proyecto Educativo alternativo.
- Propuestas sobre política educativa: evaluación, estatuto docente, preescolar de tres grados, y otras.
- Movimiento Pedagógico para la construcción de pensamiento y discurso pedagógico propios. Realización del III Congreso Pedagógico Nacional.
- Formación de sujeto: para el conocimiento, la participación democrática, el debate y la formulación y apropiación de propuestas.
- El posicionamiento de la educación como asunto público.
- Exigibilidad social, jurídica y política del derecho a la educación. Participación en actividades de movilización y protesta. Presentación al Ministerio de Educación de un derecho de petición por la gratuidad de la educación.
- Creación de mesas Departamentales y Municipales de movilización, con la participación de representantes de las organizaciones nacionales y regionales.
- Reconocimiento y fortalecimiento de redes y equipos nacionales internacionales. Ya formamos parte de la Red Latinoamérica de Movimientos Sociales por la Educación, participamos del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), y nos disponemos a participar en el II Foro Social Colombia que es la instancia local de debate y acuerdo de la Agenda Colombia en relación con la agenda del Foro Social Mundial de Porto Alegre de enero en el 2005.
- Intencionalidad informativa, formativa y deliberativa de la comunicación.
- Consolidación de Movimiento Social.

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), como integrantes de las organizaciones nacionales que impulsan la Movilización, han comprometido todo su esfuerzo y su capacidad

de convocatoria para el desarrollo de este acuerdo nacional por la educación pública. La movilización forma parte del Plan Estratégico y Operativo de la Federación, del CEID Nacional, impulsada por las Juntas Nacionales, y es una acción importante en las actividades que impulsa el Plan de Acción.

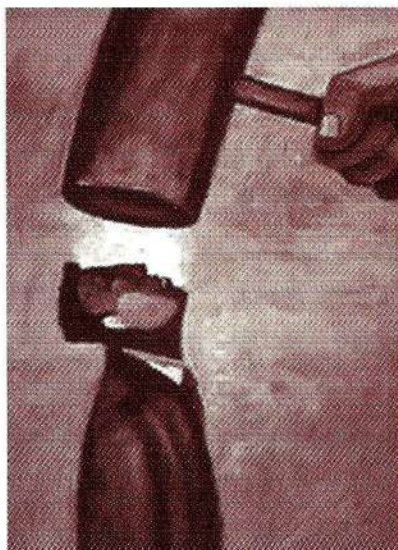
Con el Movimiento Pedagógico, con el Ceid Nacional y los Ceid regionales, con la Movilización y sus convocantes nacionales y regionales, haremos de la educación, de los niños, niñas y jóvenes de Colombia un derecho fundamental y no permitiremos que tenga el destino que los neoliberales le dieron a la salud: un negocio con el cual los particulares se enriquecen, aumentando la inequidad, la exclusión y graves daños a la salud de las y los colombianos.

Vamos al encuentro con las asociaciones de padres de familia, los personeros y consejos estudiantiles, los gobiernos escolares, el movimiento sindical, los docentes directivos; las organizaciones: cívicas y populares, científicas, artísticas y culturales; las comunidades religiosas, las afrocolombianas, indígenas, las mujeres, los centros de investigación, las facultades de educación, las escuelas normales superiores, la comunidad universitaria, los partidos políticos, el Congreso de la República, el Gobierno Central, gobernadores y alcaldes, diputados y concejales, intelectuales y movimientos de paz, medios de comunicación, opinión nacional e internacional.



La evaluación y el modelo autoritario

■ WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Secretario General Fecode



La Sentencia C-723 de 2004 de la Corte Constitucional, con ponencia del Doctor Jaime Araújo Rentería, se pronunció sobre la demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 5°, 6° y 10° de la Ley 715 de 2001, instaurada por el Doctor Luis Alberto Jiménez Polanco.

En su parte resolutoria la Corte se declara impedida para adoptar decisión de fondo en relación con la acusación formulada contra el numeral 6.2.6. del artículo 6°, el numeral 7.7. del artículo 7° y el numeral 10.10 del artículo 10 de la Ley 715 de 2001, **declara inexecutable el numeral 5.8 del artículo 5° y la expresión “atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno Nacional” contenida en el párrafo 1° del artículo 10 de la Ley 715 de 2001.**

Para declararse inhibida de los artículos mencionados la Corte consideró que la acusación contra ellos no cumplía los requisitos señalados por la jurisprudencia, lo cual significa que queda abierta la posibilidad de posteriores impugnaciones. Para la declaratoria de inexecutable tuvo en cuenta que no pueden trasladarse al Presidente de la República o al Gobierno Nacional las funciones que deben ser dictadas por el legislador, lo cual resulta violatorio de la Constitución, en otras palabras, se requiere una ley que pueda ser objeto de reglamentación.

La Corte señaló: “debe destacarse que el ejercicio y la potestad reglamentaria del Presidente de la República en relación con la evaluación y la capacitación del personal docente y directivo docente queda subordinado a las leyes expedidas o que en el futuro se expidan sobre esta misma materia y que así lo permitan”.

Con el fallo queda sin piso jurídico el Decreto 2582 de 2003 sobre la Evaluación de Desempeño de los docentes y directivos docentes, con el cual el Presidente de la República ejercía unas facultades hoy declaradas violatorias de la Constitución. Algunos juristas se refieren a este hecho con la figura del decaimiento de la norma. En estas condiciones, no existe fundamento alguno para que sigan presionando en las regiones con una evaluación que en la práctica venía siendo enfrentada por el magisterio colombiano con la Desobediencia Civil.

Con la inexecutable del artículo 5° numeral 8° de la Ley 715 y la inaplicabilidad del Decreto 2582 se genera un vacío que favorece la denuncia permanente del magisterio contra la evaluación sancionatoria y por la exigencia de una evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación y la cualificación permanente de los docentes.

Es de advertir sin embargo que la sentencia no garantiza una solución definitiva en el tema, por

cuanto más tarde o más temprano, buscará el gobierno imponer una nueva reglamentación recurriendo al Congreso de la República y trasladando la reglamentación directamente a las entidades territoriales, como lo sugiere el fallo.

Advirtamos también, en relación con las inquietudes planteadas por los directivos docentes, que aunque el artículo 10° de la Ley 715 no fue declarado inexecutable en su integridad, resulta en todo caso inaplicable, por cuanto la Nación no tiene facultades para desconocer la autonomía de las entidades territoriales, tampoco tiene norma sobre evaluación para aplicar y, en consecuencia, no puede aplicar la sanción que aparece en el último inciso de dicho artículo.

Ahora bien, recordemos que la expedición del Decreto 2582 fue unilateral, arbitraria y sancionatoria, como lo dijimos en su momento, reflejando ese estilo peculiar del modelo autoritario, que prescinde del diálogo y la negociación, que menosprecia las organizaciones sociales, que es incapaz de mirar fuera de sí mismo. Recordemos también que la Corte desde el 11 de septiembre de 2003, había advertido, en la Sentencia C-097 que declaró inexecutable el numeral 1. del artículo 111 de la Ley 115, sobre Inspección y Vigilancia de la Educación, que las facultades al Gobierno Nacional debían cumplir el requisito de la precisión. Si allí se trataba de facultades imprecisas, aquí ni las hubo, con lo cual salta a la vista otro rasgo del modelo autoritario: el menosprecio por la institucionalidad, por las reglas de juego que emanan de la constitución, por el Estado Social de Derecho.

No hay exageración alguna. Estamos ante un modelo que asalta competencias y el Decreto 1278 de 2002, mal llamado Estatuto de la Profesionalización Docente abunda en ejemplos: ¿Podía el gobierno eliminar los recursos de la vía gubernativa (Artículo 24)? ¿Podía modificar los derechos (Artículo 37)? ¿Podía aumentar los deberes (artículo 41)? ¿Podía establecer nuevas prohibiciones (Artículo 42), inhabilidades (Artículo 44), incompatibilidades (Artículo 45)? ¿Determinar sanciones (artículo 62)? No. No podía. Y así lo sentenció la Corte Constitucional (C-1157 de 2003, entre otras).

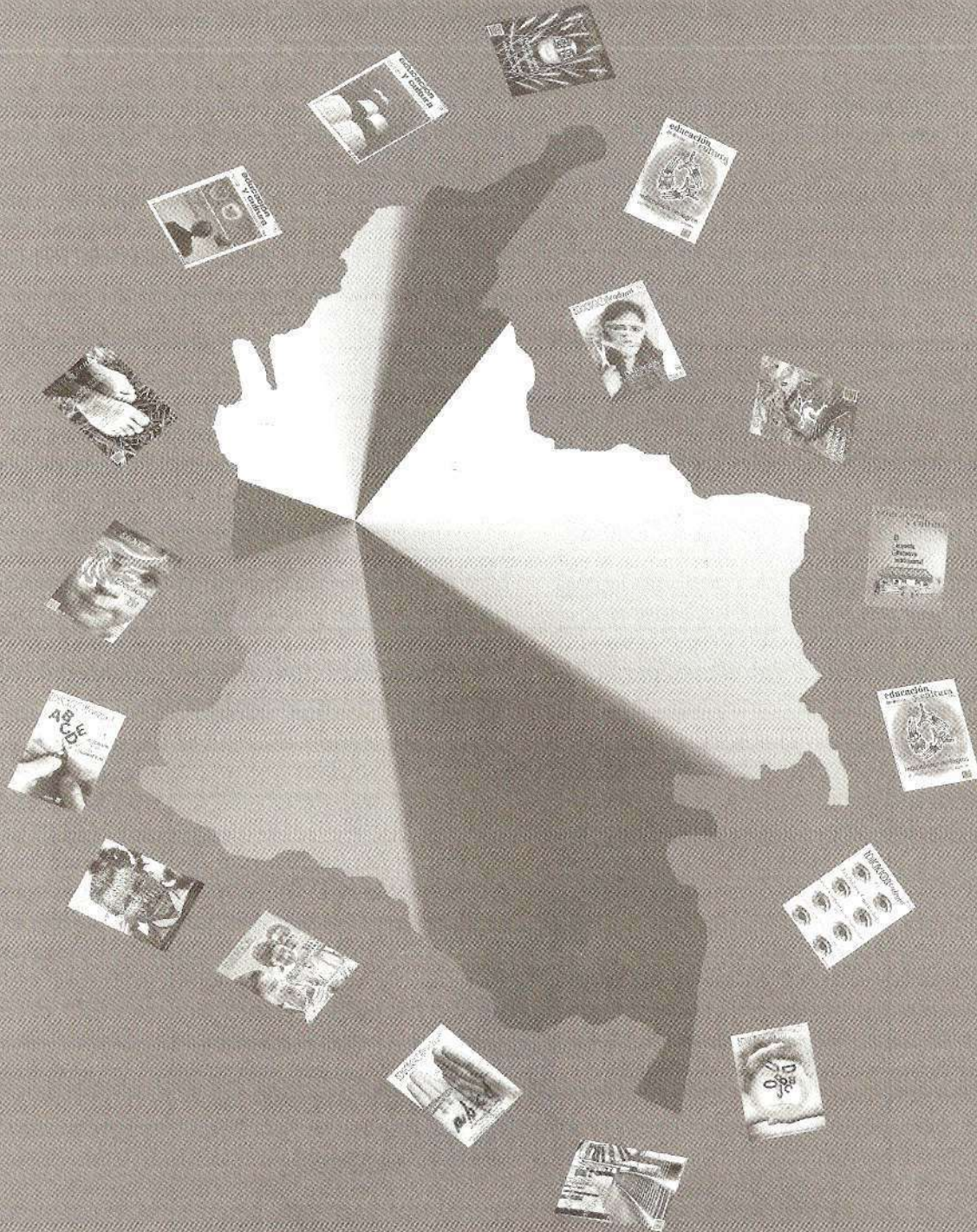
La inexecutableidad en éstos, como en otros temas, es una advertencia al país sobre los peligros de un modelo que pretende desde el poder ejecutivo invadir las competencias del poder legislativo; un modelo que enfatiza las facultades desbordando y limitando el accionar del Congreso de la República. Son los peligros de un régimen presidencialista que reclama para sí una mayor concentración de poder, que se incomoda con las ataduras constitucionales, que mira con recelo el accionar de las Cortes. ¿No es hora, se pregunta, de restringir la tutela, de reducir el Congreso, de limitar las funciones de la Corte Constitucional? Con el pronunciamiento de la Corte Constitucional ha caído la Evaluación de Desempeño, sin duda; no sabemos hasta cuándo. Es claro, sin embargo, que el sentido y la reglamentación de la evaluación seguirán siendo objeto de disputa entre el magisterio y el gobierno, en el marco de una confrontación decisiva para el país, para todas y todos, para nuestro futuro inmediato: Modelo Autoritario o Estado Social de Derecho.



Seminario Internacional Problemas Pedagógicos Contemporáneos

PEDAGOGÍA EN LA REFORMA Y CONTRARREFORMA EDUCATIVA

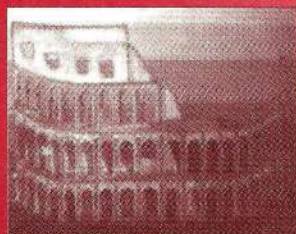
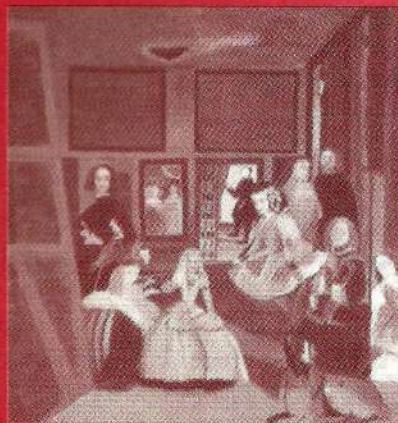
Bogotá 18 y 19 de noviembre



20 años, Revista
EDUCACIÓN Y CULTURA

Museos del mundo en el Camilo Torres

*Uno de los aspectos más llamativos a primera vista del I.E.D. Externado Nacional Camilo Torres es su riqueza muralística. Posee más de 200 reproducciones del arte universal **



La experiencia, cumple ya 19 años y continúa convirtiéndose en una gran fuente de cultura para toda la comunidad educativa. Son los estudiantes quienes enriquecen este proyecto, al ser ellos los encargados de la tarea de restauración, conservación y ampliación de las réplicas artísticas, con su responsabilidad, dedicación y amor a la institución que los ha formado, dejando una gran huella artística para el beneficio de todos. La labor continúa desde el área de educación artística con actividades complementarias como talleres y el desarrollo de guías, tendientes al conocimiento e investigación de los murales, al igual que sus autores y su ubicación cronológica dentro de la historia del arte Universal.

La institución es hoy una gran galería, de forma tal, que un recorrido por los pasillos se convierte en un viaje a través de la cultura universal del arte, en donde es posible recordar, admirar y convivir diariamente con obras de gran majestuosidad que abarcan desde el inicio de la historia, en el sorprendente Antiguo Egipto o país de las pirámides, pasando por la Antigua Grecia, Edad Media y el Gran Renacimiento hasta los grandes Maestros Contemporáneos, incluyendo obviamente a los de nuestro propio país. Y como un museo es visitado por mucha gen-

te, hoy se avanza en la experiencia de proyectar a la institución como centro de interés cultural para la ciudad.

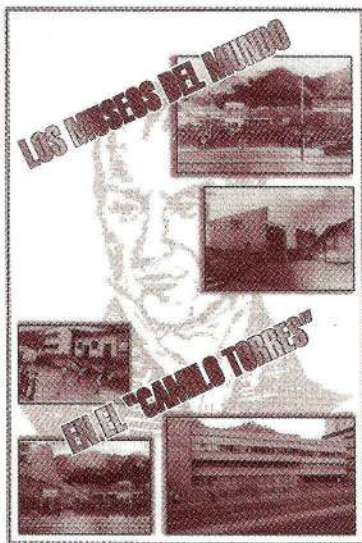
Enfoque Teórico

Teóricamente la conceptualización del proyecto se centra en el *aprendizaje significativo* basado en la teoría de Ausubel descrita por Novak, siendo la mejor explicación a la construcción del conocimiento, según la cual los humanos aprendemos cuando comparamos conceptos, cuando conectamos información relevante para la estructura cognitiva de manera relacionada y coherente; aquí se concibe al estudiante como un agente activo quien junto con el docente aprende a lo largo del acto pedagógico.

El diseño y aplicación de la experiencia

El planteamiento de la propuesta está enmarcado principalmente por cuatro momentos:

- **Diseño de la propuesta**, El proceso se inicia hacia el año de 1985 con la iniciativa de un grupo de docentes liderado por la entonces maestra de educación artística María Teresa Almeida, quien diseñó la propuesta de las réplicas artísticas que no solo sirven de protección a las paredes, evi-



tando su deterioro sino que también enriquecen y ennoblecen la edificación, como elementos decorativos, conformando una importante colección de murales.

- **Implementación y ajustes de la propuesta en el ámbito institucional,** la implementación de la experiencia muralística se convirtió en el eje generador de un ambiente de aprendizaje interdisciplinario, porque, en su afán de comprender y explicar la obra de arte como documento histórico, ayuda a los aportes de la Historia en general (reconstrucción del pasado), de la Sociología (dimensión social de la obra artística), de la Antropología y la Lingüística, de la Estética (dimensión filosófica), y de la técnica, la mitología la iconografía y la iconología.
- **Sistematización, evaluación y ajustes.** Los estudiantes de último año (2003) con el apoyo del área de Tecnología e Informática lograron elaborar el catálogo, en donde se ofrece a la comunidad educativa lo más representativo y significativo de cada época artística. Diseñaron los planos donde se visualiza no sólo la planta física sino también la ubicación de los murales en una valla luminosa. Se participa en el proyecto «Pluma Creativa» liderado por el área de humanidades en los espacios de lectura institucional y con artículos para el periódico estudiantil. En el proceso de la evaluación se establece la necesidad de for-

talecer y ampliar la experiencia, y es aquí donde los estudiantes de grado décimo y undécimo con el trabajo de servicio social se capacitan para ofrecer visitas guiadas, evaluando el compromiso y desempeño en la actividad. Los ajustes estuvieron relacionados con la implementación del arte Precolombino y arte Colombiano. En la escogencia de los nuevos murales se ha pretendido, además de lo representativo del periodo correspondiente, privilegiar aquellos en cuyo contenido y mensaje se fomente la formación en valores y conceptos tales como la infancia, juventud, alegría, naturaleza, deporte y amor.

- **Seguimiento, divulgación e impacto y resultados**
En el seguimiento se destacan la dinámica del ambiente de aprendizaje, donde se fortalece la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas en el campo cognitivo, estético, tecnológico, cultural y social. Para la divulgación de la experiencia se ha diseñado el portafolio de servicio con el fin de dar a conocer la institución como centro de interés cultural y educativo para la ciudad; publicación en el boletín semanal de la SED. Vía Educativa (2003); Documental en el programa Una Sonrisa a Tiempo canal 11 (2003); participación en el programa fortalecimiento y desarrollo de la comunidad integral juvenil, en el concurso «Como escribir» Canal 11 en el programa Palabras al Viento, proyecto ganador (2004); participación en el foro local de arte (2004), participación en el VI Simposio sobre la enseñanza de las ciencias en la educación básica y media convocado por la RED-CEE; Participación en el I encuentro de docentes que lideran proyectos educativos convocados por la RED-CEE.

En el impacto de resultados se destaca el cambio de actitud e imagen en beneficio de la Institución y la localidad Santa fe; Inscripción en el programa «La ciudad como escenario educativo» enmarcado en las nuevas políticas del Plan Sectorial de Educación 2004 -2008; y sobre todo la consolidación de la red de amigos del arte, liderada por Juan Carlos Hernández (egresado).

* Hernando Achury Velásquez, Docente de Educación Artística. Gladis Beatriz Sánchez Duarte, Coordinadora del proyecto



Santander de Quilichao



Pequeños Escritores

Programa de Promoción de la lectura y la escritura en Santander de Quilichao, a través del pensar, sentir, conocer, crear y convivir

El proyecto “Pequeños escritores” se construye alrededor de una pregunta inicial: ¿Cómo mejorar los niveles de lecto-escritura en los estudiantes de primaria, base fundamental de conocimiento y de articulación con los demás contenidos a partir de una estrategia pedagógica que innove y reconstruya los métodos de enseñanza para el desarrollo de habilidades propias del área?

Se inició como Proyecto de aula y en este momento se consolida como propuesta de innovación, con impacto pedagógico y cultural en el desarrollo del P.E.I de las instituciones educativas vinculadas. Este proyecto de aula

germinó con dos maestras y sesenta estudiantes en la escuela de Chapa, en las faldas del cerro del mismo nombre, en Mondomo con el aroma del rastrojo, de las flores y las guayabas, el cantar de los pájaros y el murmullo de la quebrada, el olor del almidón y la brisa fresca de las mañanas. Seis años después traspasó el cerro, llegó a la escuela del Alto de San José de Mandivá, a su maestra, a los padres y a los cincuenta niños y niñas que con los grillos y las ranas, las piedras y guaduales ubicadas en la cima del mismo cerro, cantan, recitan, escriben, dramatizan, bailan, leen las señales del paisaje y las circunstancias del tiempo y el espacio, a través de todas las expresiones



y manifestaciones artísticas, culturales y literarias posibles. Dos años después, el proyecto se orienta hacia otro extremo del mismo cerro, en busca de otras dos escuelas amigas y vecinas: San Isidro y María Auxiliadora, involucrando en el mismo cuento a padres, estudiantes y maestros, quienes al son del viento danzan y se inspiran con sus mitos y leyendas.

La cobertura actual del proyecto es de trescientos estudiantes, diez maestros y cuatro escuelas con sus padres y madres de familia comprometidos en la consolidación de este sueño

Uno de los logros más significativos del proyecto, es la vinculación e integración comunitaria. El proyecto ha movilizó a las comunidades en camiones, chivas, camionetas y otros medios de transporte de una escuela a otra, falda abajo y loma arriba, con ruana al hombro, fiambre e instrumentos musicales, sin importarles el barro, el polvo, el sol, la fatiga, el cansancio y la lejanía.

Este proyecto ha contribuido a la integración de cuatro comunidades separadas por muchos kilómetros de distancia y un cerro de por medio. Otros logros tienen que ver con el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, y en particular en los procesos lecto-escritores, la recopilación y transformación de la cultura del sector, el desarrollo de la imaginación y la creatividad de los participantes, la incorporación de los saberes comunitarios al Plan de Estudios, las satisfacciones por el reconocimiento de distintas instituciones públicas y privadas al proyecto, la contribución del sector productivo y la administración municipal, la impresión de un libro con los trabajos realizados, la articulación del proyecto en forma interdisciplinaria, la adaptación del juego y el cuento como estrategias pedagógicas y de sensibilización a la comunidad.

Esta propuesta, como todo proceso de innovación, está orientada hacia la transformación de las prácticas educativas y escolares. Los Pequeños Escritores no somos ajenos a la gran movilización nacional que, en aras del cambio, se está impulsando en el país. Sabemos del esfuerzo de FECODE y el CEID por la defensa de la educación pública y de calidad, dando a conocer nuevas propuestas en distintos ámbitos.

Por último, queremos convocar a los docentes a leer y escribir, esa es la clave para descubrir el mundo que nos rodea y expresar el mundo interno que nos impulsa.

* Flor María Mina, Gerardo Delgado, Elvia Sánchez, Georgina Arboleda, Neila María Velasco, Alirio Moreno, Nilcen Collazos, Sandra Sarria, Jazmín Medina, Francia Prieto



¡Trabajamos por su salud y la de su familia!

SEDE PRINCIPAL Cra 27 No 34 -44

Tels:6352437-6459777

Linea Gratuita 018000 9 78019

BUCARAMANGA

SEDE BARBOSA

Cra. 9 No 13 -25

Tel : 097482727

SEDE SOCORRO

Cra. 15 No 16 -22

Tel: 097272976

SEDE MALAGA

Calle 11 No 6a - 80

Tel: 0976607169

SEDE SANGIL

Cra. 10 No 9 -35

Tel: 097243212

SEDE BARRANCABERMEJA

Calle 58 No 16 -26 Las Colinas

Tel: 0976112076

Política de Calidad

La Fundación FINSEMA esta comprometida con la prestación de servicios Médico - Asistenciales que cumplan con los criterios de calidad, con el fin de satisfacer las necesidades de nuestros usuarios, apoyado en un equipo de trabajo, comprometido en la búsqueda del mejoramiento continuo mediante un Sistema de Gestión de Calidad.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Página de Poesía



GERMÁN VILLAMIZAR

Poeta, traductor y ensayista. Nació en San Jacinto del Cauca, departamento de Bolívar, Colombia. Ha publicado textos y poemas en revistas culturales de América Latina. En la actualidad es profesor de literatura en la Universidad Pedagógica. Autor de *Silencio de la huella*, 2004.

LOS GRITOS

que amordazan la garganta
bajan apretujados hasta el insomnio,
a la gruta de los sueños.

La sombra

insegura en el agua y el espejo
aborta la mano

que desliza la ceniza en la espalda
y amortigua la piel que se deshoja
en otra piel sobre el silencio.

Extraviada la batalla

el galope de la huida

se pierde entre huellas desoladas.

Las puertas de un infierno generoso
anclan los pasos:

versos

de lodo entre las manos.

DIGO POESÍA

(la maldita, excluida, trajinada, corrompida)
y el lenguaje atraviesa
los costados, las uñas, los nervios y las ingles.

Digo poesía

(la inconclusa, variable, prostituida)

y la página despierta

en inconstantes pliegues.

Digo poesía

y todo se trastoca.

Verso soy, palabra soy, agua y ceniza:
asesino arrastrado por sus culpas.

CUENTAN

los signos andariegos
que vieron un cazador ensimismado.

Otros, hallados en la piedra,
hablan de un manantial arqueado.

Algunos describen una paloma roja.

Los menos dibujan una serpiente
dormida entre los hombres.

Unos acusan a los otros
de ser encantadores de ilusiones,
creadores de mentiras y de sueños.

Todos coinciden en el fuego y en el agua:
unos y otros son cenizas o corales
dispersos en la carne y la palabra.

NANA RODRÍGUEZ ROMERO

Escritora de poesía y narrativa. Autora de: *El bosque de los espejos*, *La casa ciega*, *El sabor del tiempo*, *Efecto mariposa...* Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

GANÍMEDES

Amante de Zeus

ven y sirve mi copa
cuando la noche arrecia.

¿Recuerdas los besos de Alexis
envuelto en la piel de los carneros?

¿Recuerdas el abrazo del águila
que te arrebató

de la miseria de los hombres?

Muchacho de luz

fruto abierto:

derrama tu vino en la boca del sediento
consagra las vendimias del amor.

LEDA

¿Quién es ese cisne
que ha cruzado los cielos
me estrecha entre sus plumas
y pone entre mis pechos
su pico rosado y su respiración?

IFIGENIA

Los dioses
han derramado su ira
contra la casa de mi padre.
Inmolado mi cuerpo de doncella
no conocerá los goces del amor.
Vientos contrarios
apresurad vuestros labios
hinchad las velas de los barcos
mi padre me ha tomado
la piedra de los sacrificios
tiembla al recibirme.
Ayer jugaba con torcazas y alondras
la muerte me quiere cubrir
con sus vestidos blancos.
Dioses celosos y pequeños
envían su fuego
sobre las hijas de los reyes.

**PÍO FERNANDO GAONA**

Nació en Güepesa (Santander del Sur) en 1954. Docente.
Autor de las novelas *Diana Umbra* (1990) y *Nada es eterno* (1995), y del poemario *Portón del tiempo*.

CUMACA

Esqueletos
con el viento silbando
melodías de muerte
en sus huesos

No son las cenizas
nuestro lecho

No es el color
carbonizado del bosque
nuestra fiesta

Del fuego
la lumbre de tus ojos

Cumaca, Colombia

VILLA DE LEYVA

Fósil

acerca tu oído

un corazón palpita
dentro de la roca

Villa de Leyva, Colombia

SANTA ISABEL

La niebla
sostiene mi mirada

más allá
la nada

Nevado Santa Isabel, Colombia

ARICA

mis espejos
los robó el mar

cómo mirarme ahora
en el rostro del sol

Arica, Perú y Chile

Dos concepciones antagónicas del talento y la "excepcionalidad"¹

En la antesala a que el Ministerio de Educación Nacional publique los lineamientos curriculares para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, conviene revisar dos miradas opuestas sobre el tema: la concepción fascista y la concepción democrática del talento humano

■ MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER

Director de la FPC Alberto Merani

De entrada advierto que la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani cuestiona la tradición fascista segregacionista de la "excepcionalidad" y la "superdotación" y las capacidades superiores, según la cual ciertos, muy pocos, estarían predestinados desde el nacimiento, por razones biológicas, o genéticas, o hereditarias, o de clase social a sobresalir y opacar al resto de sus compañeros de curso. Y adopta la visión plural y democrática para la cual *todo ser humano, sin excepción*², posee un dominio con mayor potencial de aprendizaje, dominio donde se localizan sus intereses, sus aptitudes cognitivas, actitudes prácticas (querer-saber-hacer), y sobre todo su compromiso efectivo con el trabajo largo y sostenido; sin el cual las potencialidades se marchitan sin dar frutos. Tesis democrática ajustada con el área de competencias laborales, pues ¿de qué otro aspecto pueden ocuparse las competencias laborales que no sea de explorar, identificar y canalizar el talento individual de cada niño que ingresa al colegio, para su propio beneficio personal y para beneficio de una sociedad que cultiva el talento humano como fuente de riqueza y de prosperidad?

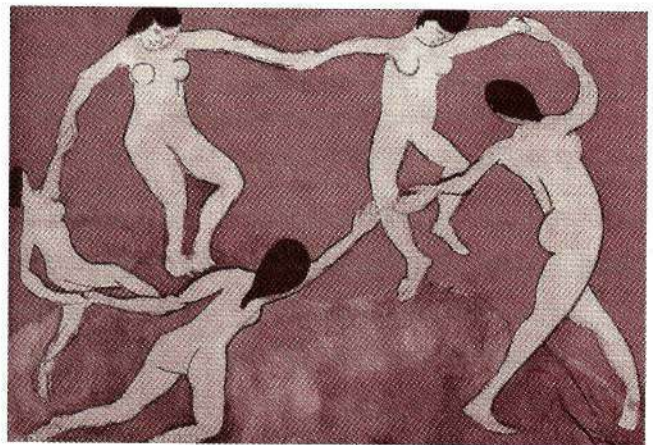
Génesis de la psicología conceptual del talento-trabajo

Arribar a la idea democrática del talento humano me exigió 20 años de estudio, investigación, trabajo sostenido, que comienzan en 1984 cuando concibo la idea de un instituto para niños superdotados; no como un fin en sí mismo –lo cual sería absurdo– sino como un medio que permitiese a un buen equipo de pedagogos y educadores ex-

perimentar innovaciones educativas, nuevas metodologías y nuevas enseñanzas, sin la omnipresente restricción que imponía el Ministerio de Educación en aquella época, con su currículo rígido, invariable y nacional.

Reaplicar sin descanso los test me evidenció que el CI era variable, extremadamente variable: incrementaba, decrecía, se mantenía igual. En muchas ocasiones variaba demasiados puntos: 20, 25, 30, 35, 40. Demasiados, pues significaba que alumnos matriculados dos años atrás eran hoy por completo "normales" en cuanto a "inteligencia"... o menos que normales; algo increíble de suponer. Era claro que el metro estaba hecho de plástico muy maleable, al menos cuando medía niños con altos puntajes; probablemente sea más exacto al medir los puntajes muy inferiores, propósito original para el cual se diseñó.

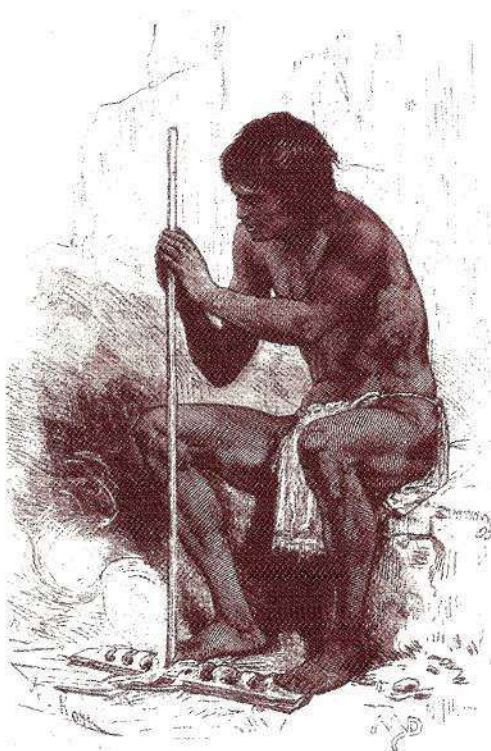
Peor fue saber que las viejas pruebas diseñadas en 1907 carecían de cualquier teoría que las sustentase; ni buena, ni regular, ni mala, ninguna. Peor,



todas las teorías existentes estaban contra la medición del CI, y muchos países prohibían su empleo. Precisamente en 1983 Howard Gardner publica la obra demoledora contra la "inteligencia" que cuantificaban los test CI, *Teoría de las mentes múltiples*, mal traducida como *teoría de las múltiples inteligencias*, donde el autor demuestra que el cociente intelectual carece de soporte científico. Recomienda que la medida sea no una, sino siete; hoy Gardner piensa mejor en nueve mentes, o "inteligencias". Nunca un solo numerito, el cual decide, para bien o para mal, la vida de millones de pequeños en el mundo.

Pronto aparecieron evidencias fuertes³ sobre los serios peligros que acarrea al niño, a sus padres y a sus hermanos etiquetarlo como "superdotado", o peor "excepcional", o ahora también "talento", o de "capacidades excepcionales". Pues, no es ni lo uno, ni lo otro, ni lo otro, ya que prácticamente es un analfabeta, no ha realizado nada excepcional ni demuestra desempeños virtuosos en ningún campo(!). Y así tuviere desempeños, que no es del caso común a temprana edad, la calificación debe recaer sobre el logro, nunca sobre la persona: como personas, no hay unos mejores que otros, mucho menos personas "superiores", o "excepcionales".

Los serios peligros de la etiquetación y rotulación temprana, junto con la inestabilidad del cociente intelectual superior al promedio me forzaron éticamente a abandonar el programa y consultar cuanta bibliografía o investigaciones internacionales había y a realizar las mías propias; síntesis que presento en mi reciente publicación *El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual*. Mismas evidencias que explican porqué el "superdotado" resulta ingenioso y vivaracho en la infancia, de cara a sus padres —razón para que encanten a los padres de familia narcisistas y a medios como la televisión—. Y cada año que pasa lo es menos, pues



mientras se avanza en algún dominio (matemáticas, ciencias, sociales,...) el peso del trabajo sostenido, de la perseverancia, y del conocimiento acumulado resulta mayor y supera la presumible capacidad general.

Mismas evidencias que obligaron a cambiar el rumbo ciento ochenta grados a la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani para apostarle al estudio, la exploración, la identificación y la educación del talento, a avanzar desde la inteligencia del siglo XIX hacia el talento del siglo XXI.

El macropensamiento genial del maestro Thomas Alva Edison signó mi derrotero. Gestor de centenares de invenciones tecnológicas útiles como el fonógrafo y la lámpara eléctrica, postuló de

modo categórico la idea central: *"Toda creación es uno por ciento de intuición y noventa y nueve por ciento de transpiración"*. O sea TRABAJO por sobre aptitudes y por sobre los mismos intereses. Me faltaba un extenso recorrido de diez años de lecturas, revisiones, artículos, investigaciones, tesis de grado para descubrir lo obvio, para reinterpretar la tesis de Alva Edison e integrarla con las recientes teorías científicas del intelecto y de la mente humana. Me faltaba ni más ni menos que el noventa y nueve por ciento de transpiración, de trabajo largo y sostenido.

Le apostamos a explorar el talento con el equipo de la Fundación MERANI y con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital, en cabeza de Fulvia Cedeño, período cuando exploramos el potencial de aprehender de los alumnos de instituciones educativas oficiales mediante pruebas psicológicas y semilleros del talento.

Si a cambio de elegir los "mejores", se indaga por el potencial de aprehendizaje de cada aprehendiz, curso por curso, resulta que todo niño y muchacho muestra, por necesidad lógica, un dominio que supera sus otros dominios, *su talento genuino*. Más que superar a otros —que encanta a la postura fascista— se autosupera. Donde convergen sus intereses,

Le apostamos a explorar el talento con el equipo de la Fundación MERANI y con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital, en cabeza de Fulvia Cedeño, período cuando exploramos el potencial de aprehender de los alumnos de instituciones educativas oficiales mediante pruebas psicológicas y semilleros del talento.

sus aptitudes cognitivas, expresivas y su compromiso de esfuerzo. Hecho desconocido por la educación industrial que omite las diferencias individuales en su afán por uniformizar a todos, por cortarlos por la misma tijera curricular, única y uniforme sin distingos regionales, geográficos, económicos, ni culturales, ni materiales, ni menos psicológicos; como si todos fuesen iguales. Falso. Nuestros niños y jóvenes difieren en intereses, aptitudes y capacidad de trabajo, de lo cual resulta nuestra psicodiversidad, más valiosa que la biodiversidad; aunque los ecologistas piensen al revés.

Pronto saltó en pedazos la idea vieja, dominante todo el siglo XX, de apostarle a las aptitudes, a las capacidades. Decenas de alumnos de secundaria en quienes los test psicométricos, las observaciones y las entrevistas de sus profesores indicaban aptitud superior, localizadas hasta tres desviaciones estándar, pronto abandonaron los semilleros de talento, ante los primeros esfuerzos, la exigencia de trabajo, sin obtener ningún resultado. A demasiados no les interesaba. Peor, muchos interesados, sin autodisciplina ni compromiso también fracasaban. ¡Ni las aptitudes, ni los intereses eran condiciones suficientes! ¿Entonces qué?

El talento humano potencialidad, *competencia* en la terminología del maestro Noam Chomsky, pues sin resonancia cultural y sobre todo sin educación del talento, sin tutores y sin colegas moría. El talento desarrollado, como las monedas, tenía doble cara. La cara del aprehendiz quien pone en escena su talento (interés + aptitudes cognitivas + aptitudes expresivas + trabajo), y la cara de su sociedad la cual, mediante programas educativos, no segregacionistas, pone en escena la educación, los tutores y los colegas, de cuya jugosa combinación resultaban las obras sobresalientes, los logros que todos buscábamos, para beneficio individual y para beneficio a mediano plazo de su propia sociedad. En ese entonces la ecuación fue algo como:

Desempeño excepcional = Talento X Trabajo X Educación del talento.

La ecuación fue un paso respecto a otras teorías. En especial por integrar intereses, aptitudes cognitivas y aptitudes expresivas; por incluir explícitamente la educación del talento, cuya confluencia preparaba (que no garantizaba) desempeños excepcionales con significado social. Momento único cuando es justo, necesario y conveniente calificar el desempeño de alguien —no a ese alguien— como resultado sobresaliente, excepcional o aún genial. Si bien algunas personas hacen aportes excepcionales, ello no les convierte en personas

excepcionales; *la excepcionalidad califica el logro*, no en el ser excepcional de alguien, humanamente distinto a los otros humanos. Idea peligrosa que cada cierto tiempo se “cuela” en la comunidad académica y no académica para reproducir el viejo anhelo segregacionista. El pseudopensamiento de que hay “personas mejores” y “personas peores”, “personas superiores” y “personas inferiores”, por su naturaleza, por su nacimiento, por su genética, por su color de piel, por su “inteligencia”. Idea peligrosísima ante la cual debemos estar alerta y vacunarnos repitiendo, de cuando en cuando, que *la excepcionalidad califica un desempeño excepcional, nunca a una persona quien lo realiza*.

Hoy cantidad de evidencias muestran que hasta insignes maestros como Mozart, para alcanzar un nivel promedio de destreza musical invirtió igual cantidad de horas como invierte cualquiera, salvo que comenzó más temprano, demasiado temprano: a sus brevísimos seis años su papá, profesor, ¡le había obligado a practicar 3.500 horas! Un enorme promedio de más de tres a cuatro horas diarias durante los bellos años de la primera infancia; años ciertamente propicios para jugar, para las interacciones interpersonales, no para “tocar” un doloroso piano con sus tímidos dedos, iniciando su crecimiento.

La teoría conceptual del talento marchaba bien, lenta y tranquila, hasta una reciente reunión convocada por el Ministerio de Educación Nacional en mayo del 2004 en Pereira, precisamente a propósito de discutir los lineamientos para “atender a los niños y jóvenes con talentos y capacidades excepcionales”, cuya sola denominación parece asumir —espero que no— la falsa idea de que el talento y la excepcionalidad son propiedad de unos, de unos muy pocos, “elegidos”: “...los niños y jóvenes con...”. Que endilga el calificativo talento o excepcional al estudiante, a su ser, no a las posibles contribuciones suyas.

Durante el encuentro me topé con tres evidencias peligrosas. Un colegio presentó un alumno suyo de unos trece años a quien calificó públicamente como “excepcional”, y como “niño genio”, cuya idea “brillante” era entregar a cada guerrillero en lugar de un fusil un instrumento musical a



fin de acabar con la violencia. Idea por demás nada original, que sí demuestra una ingenuidad extrema del muchacho –se le perdona– y de sus profesores –imperdonable. En el intermedio pregunté a la psicóloga los motivos para calificar al muchacho –por demás, con pobre fluidez verbal e ideativa y limitado autoconvencimiento– como “excepcional”, o “niño genio”. Su respuesta fue fulminante: “¡Obtuvo 132 en el test de Stanford Binet!”. ¿Y cómo le va en las asignaturas? “Mal”. ¿Mal? “Sí, por eso lo evaluamos, porque fracasa académicamente. Y claro, la prueba de inteligencia nos explicó el motivo: es un niño superdotado, por eso le aburren las matemáticas, las ciencias de su curso”. Quedé desconcertado. Al momento de recuperarme, imaginé el desastroso futuro que le espera a un jovencito a quien iniciando su preadolescencia la psicóloga, el coordinador de grupo, sus profesores y compañeros lo califican como “excepcional”, o “niño genio”; para completar con pobre fluidez verbal, menos ideativa y menor autoconvencimiento, a quien aburren las matemáticas y las ciencias.

Al otro día la situación fue peor pues, reconocido como experto en desarrollo del talento, una profesora me presentó a su pequeño hijo de ocho años: un “talento deportivo”. Ante lo cual le respondí: Talento deportivo, ah, maravilloso. ¿Y en qué deporte se destaca? “Por ahora no, en ninguno”. Un tanto desconcertado volví a preguntar ¿Comienza su práctica deportiva? Con el mismo desparpajo de antes, su madre orgullosa, no titubeó en decir: “Por el momento no practica, ni estudia ningún deporte”. (...) Qué pena señora, pero usted, o me equivoco, me dijo que su hijo era un talento deportivo. ¿Cierto? (Ya estaba dudando hasta de mi capacidad auditiva, que en verdad me abandona). “Sí, es un talento deportivo, pero no practica ningún deporte. Pienso ponerlo a clases de tenis a mitad de año”. Para mí ya fue el colmo. Con alguna agresividad en la expresión y con cierto cinismo mi réplica fue inmediata. ¿Cómo que por qué razón pregunto? Simple y llanamente porque esta mamá me dice que su hijo es un talento deportivo sin que domine ningún deporte, sin siquiera haber empezado ningún entrenamiento, algo tan bizarro como si alguien dijese que conoce un talento literario que no sabe leer, ni escribir. Esperando el acuerdo de quienes desayu-



naban, obtuve la respuesta desconcertante. “Ah, es que ella tal vez olvidó decirle que a su hijo le aplicaron un test de coordinación visomotriz y obtuvo un puntaje superior al promedio de sus compañeros. Eso le hace un talento deportivo. ¿O no?”.

Me esperaba una tercera y última sorpresa en la tarde, cuando nos llevaron a recorrer otro colegio pionero en educación de “excepcionales” y talentos. Allí todos eran talentos en algo. Todos, lo cual me sorprendió positivamente pensando que trabajaban el potencial de aprehendizaje de todos, excelente. Pero no. En el recorrido pregunté al profesor que dirigía una pequeña banda de vientos interpretando aires tropicales por qué consideraba a sus pupilos talentos musicales, y no meros aprehendices de música. Le sorprendió la pregunta y recurrió a la evidencia obvia: “Así les dicen aquí”. Dándose cuenta al instante de la pobreza argumental, aclaró: “Les gusta la música y practican”. Cambié de orientación: ¿Algunos de ellos se convertirán en músicos profesionales? “No, no lo creo. Solo que les gusta y que tienen aptitud. Al menos eso parece, pues hasta hoy nadie se interesó en conocer su oído musical, ni falta que hace”.

A pesar de su obvia importancia (todo es obvio cuando otros lo descubren) la educación del talento es muy reciente. Pienso que corresponde al psicólogo Howard Gardner rescatar el talento, sacrificado la mayor parte del pasado siglo XX en aras a una y única supuesta inteligencia, la Inteligencia, con mayúscula. Gardner es categórico: *hay múltiples y diversas estructuras mentales humanas* (mal traduci-

das como inteligencias), que responden a las exigencias variables de cada sociedad y a las potencialidades de cada individuo. Luego, las raíces del talento deben buscarse a la vez en la sociedad y en la psicología. Razones sociales explican por qué entre las múltiples "inteligencias" solo una recibió atención todo el siglo XX: la "inteligencia" académica-verbal. Algo completamente restrictivo con la amplia gama de aptitudes, dones y talentos humanos de millones de niños que el viejo CI omitió.

Además de restringir las aptitudes cognitivas humanas a su mínima expresión, una, perdieron de vista que cada módulo mental es relevante en una época, no por siempre y en todas las circunstancias sociales. Inconscientes del futuro, los psicómetras y los psicólogos educativos actuales que rinden culto al CI privilegian una "inteligencia" poco relevante hoy, en pleno siglo XXI; peor una "inteligencia" la cual podría constituir más un obstáculo que una bendición, ante los nuevos exámenes (no memorísticos) que practican los nuevos colegios y universidades, ante las cambiantes y variables exigencias adaptativas, no industriales para las cuales se diseñaron. ¡Quien iba a pensarlo, poseer "inteligencia" un defecto, más que una cualidad! Y así es. Dicha "inteligencia" académica-verbal fue maravillosa en 1907 en la vieja escuela memorista, autoritaria y anticreativa, ya no en las nuevas escuelas y en los nuevos trabajos, y probablemente nunca lo será más.

Una última reflexión: La escuela regular y el talento.

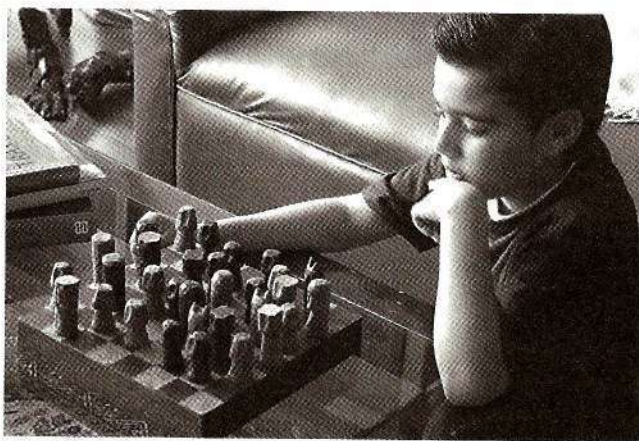
Ocasionalmente existen ambientes familiares óptimos para desplegar el potencial de aprehendizaje: hogares que resuenan con los primeros sentimientos y motivaciones infantiles. En ellos, el niño encuentra apoyo, respaldo y entusiasmo a sus iniciativas, cuenta con padres y hermanos cariñosos dispuestos a responder a sus interrogantes, a sus juegos, a sus indagaciones. Tales hogares cálidos incentivan a sus hijos a explorar su mundo con frenesí, a manipularlo, a observarlo. Y así les permiten explorar su propia mente, valorar sus primeros sentimientos de agrado, explorar sus aptitudes cognitivas y expresivas. Autoconocerse. Los resultados pronto aparecen: desde los dos años la lista de porqués, de actividades, de iniciativas de estos pequeños privilegiados afectivos sobresale. Por supuesto son los hogares ideales.

Quienes tienen la fortuna de contar con resonancia familiar arriban a la escuela con entusiasmo enorme; excelente, así debería ser. Tienen todas las condiciones para que en los cursos de primaria expresen sin timidez las primeras actitudes potentes

hacia los campos del talento humano: el deporte, la zootecnia, la agronomía, la medicina, la religión, la educación, la comunicación, el comercio, la empresa, lo jurídico, las artes, las ciencias formales, las ciencias naturales, las ciencias sociales. Sin embargo, una vez la profesora los sienta en el pupitre 23º, 35º, o 7º del curso y por todo el año la intensidad de sus preguntas y exploraciones espontáneas y los interrogantes decrecen en picada. ¿Por qué? Porque no hay lugar a salirse de la línea curricular estrictamente trazada para todos los niños, sin distingos de intereses, ni de aptitudes cognitivas, ni de aptitudes expresivas.

Para los niños potencialmente creativos en la escuela regular las cosas marchan peor. Su originalidad, su fluidez y su flexibilidad mental los aíslan, pues chocan con la línea curricular única, contra el modo y la manera permitida de pensamiento: *convergente, único e inflexible*. Tanto chocan que demasiadas veces el estudiante creativo recurre a las payasadas como defensa para mitigar el malestar que provoca el sentirse minoría incomprendida cuando expresa juicios honestos e ideas originales. Algunos, luego de sufrir incompreensión y burlas, recurren al aislamiento como mecanismo defensivo. Por este motivo «Otra decisión grave que debe tomar el niño talentoso es la de saber hasta qué punto debe exteriorizar sus ideas atípicas o poco comunes» (Baker, 1983). Pues al avanzar en la escuela el contraste entre sus pensamientos y el de sus compañeros (y maestros) discrepa día a día. Reacciona ante las normas de una sociedad dispuesta a aceptar sólo al individuo medio(cre).

La escuela regular industrial creada para el promedio anula el talento y la creatividad, pues subordina la brillantez y la originalidad al currículo rígido, único e incontrovertible mientras corta a todos con la misma tijera, y al hacerlo anula los talentos creativos, cercena las condiciones para el crecimiento científico, tecnológico, y empresarial de



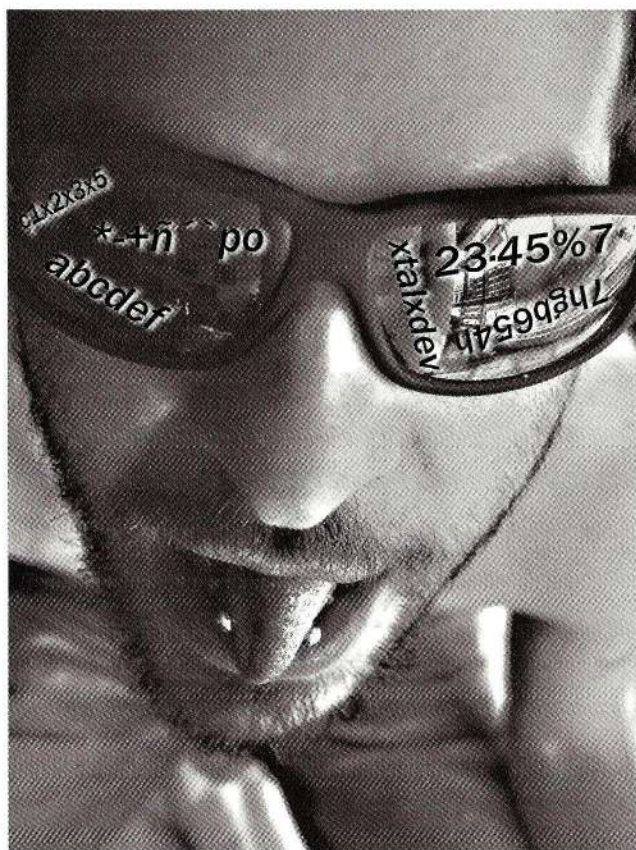
su sociedad, se autoconduce al subdesarrollo. La reticencia centenaria de la escuela industrial contra el humor, la gracia, las ideas originales, y contra lo salido de la normas, de los estándares, hace que jóvenes potencialmente talentosos y potencialmente creativos sufran torturas sistemáticas, in crescendo al recorrer los cursos. Estoy en total acuerdo con Suárez Garay (1996) "Cuando un estudiante está simultáneamente llevando cinco o seis cursos, no hay mucha oportunidad para tomarse tiempo o gastar el esfuerzo necesario para ser creativo en alguno de ellos".

Por su camisa de fuerza curricular el colegio industrial destina mínimo lugar y tiempo a explorar los intereses, las propias aptitudes cognitivas, las propias aptitudes expresivas de sus alumnos: el meollo del talento humano. No por culpa de nadie, sino porque simple y llanamente el colegio industrial persigue los propósitos que dictó la Revolución Capitalista a la cual sirve, propósitos válidos en 1770, hoy no.

Además, los viejos salones —herederos de la industrialización— coartan la creatividad, el humor, el ingenio. Son lugares donde el talento y la creatividad incipiente enfrentan pesados escollos. La vida escolar misma es todo un escollo para despliegue de la mente infantil, maestros, compañeros y la escuela misma, en tanto institución homogenizante. La tradición escolar cuadrículada revienta las diferencias de aprehendizaje de millones de niños y niñas que buscan autoexpresarse. Hacia el futuro del país los recursos humanos más valioso para el enriquecer natural, técnico, tecnológico, intrapersonal, interpersonal, sociogrupal, ético, estético o científico se frustran en los primeros pasos escolares.

¿Cuántos ya abandonaron la escuela, o están condenados a pasar desapercibidos haciendo malos chistes silenciosos contra la escuela?. ¿Cuántos pagarán nuestra incomprensión con estigmas que los marcaron de por vida como «el payaso», «el original», «el loco», etc? ¿Cuántos entre los talentosos y los creativos acabarán convertidos en jóvenes apáticos, desmotivados, tímidos al final del salón con una auto imagen despreciable?

En esta ruta de pensamiento educativo, lo primero es identificar las potencialidades de cada quien, ubicar los dominios donde posee mayor interés, mejores aptitudes cognitivas y mayores aptitudes expresivas. Es el punto decisivo a identificar. Por ello el programa *talento humano para todos* de la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani en los primeros cursos preescolares aplica técnicas y procedimientos exploratorios de señales tenues de talento y creatividad. Entre los grados 6º



y 7º, el programa diagnostica, psicológica y pedagógicamente el talento y la creatividad de cada aprehendiz, de todos, mediante procedimientos estandarizados psicológicos (pruebas psicotécnicas de intereses y aptitudes diferenciales) tanto como pedagógicos, mediante sus semilleros del talento y la creatividad, donde profesores expertos identifican los talentos y la creatividad de cada estudiante, su Potencial de Aprehendizaje. Los grados 8º y 9º se reservan a la fundamentación en las tres grandes categorías del talento. Ubica a cada joven en su espacio social propicio donde canalice su potencialidad, y ella florezca sin perderse, ni malgastarse por ausencia de resonancia, que comience el largo camino, buscando el bienestar de cada joven y de nuestros países subdesarrollados. El bienestar individual pues si alguien trabaja en aquello para lo cual tiene el máximo interés, junto con las mejores aptitudes cognitivas y expresivas será más feliz... y más productivo para beneficio general.

1. De los libros del autor: *El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual* (octubre 2004) y *Psicología conceptual del talento humano*
2. Aún en el caso extremo del "retardo mental" y el autismo.
3. Ahora sólidos estudios experimentales efectuados por los coinvestigadores de Robert Sternberg confirman mi sospecha, los cuales describo en extenso en el mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual

ADN: Historia de un éxito científico (I)

■ GUILLERMO GUEVARA PARDO

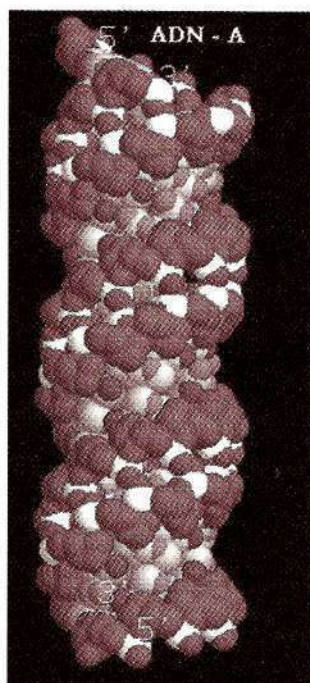
Institución Educativa Distrital La Amistad, Bogotá D. C. Colombia

En el año 2003 se celebraron 50 años del descubrimiento de la estructura de la molécula del ácido desoxirri-bonucleico (ADN), el avance científico más importante del pasado siglo XX en el campo de la biología. Cuando Francis Crick y James Watson desenredaron la doble hélice del ADN fueron muchos los fenómenos del mundo vivo que pudieron entenderse, se encontró la explicación que le faltó a Darwin y la ingeniería genética empezó a hacer realidad lo que antes era ilusión.

El conocimiento de la estructura del ADN alcanzó su clímax en el año 2000, cuando se decodificó el genoma humano con lo cual se alentaron nuevas esperanzas y se revivieron viejos temores, convirtiéndose esa molécula en un ícono de las modernas ciencia y tecnología.

El agustino de los guisantes

El 22 de julio de 1822, en Heinzendorf de la antigua Silesia austríaca (hoy República Checa), nació Johann Mendel. En el Instituto Filosófico de Olmütz pudo completar sus estudios de filosofía gracias a la solidaridad de su hermana menor, Theresia, quien renunció al escaso patrimonio familiar que le correspondía, a favor de su hermano. En 1843 a Mendel solamente le quedaba un camino para poder proseguir sus estudios: el sacerdocio. Ingresó al monasterio de los agustinos que había en Brunn (hoy Brno) adoptando el nombre de Gregor y se ordenó en 1847. Fracasado como sacerdote de parroquia, se le dio la oportunidad de estudiar en la Universidad de Viena entre 1851 y 1853, y para 1854

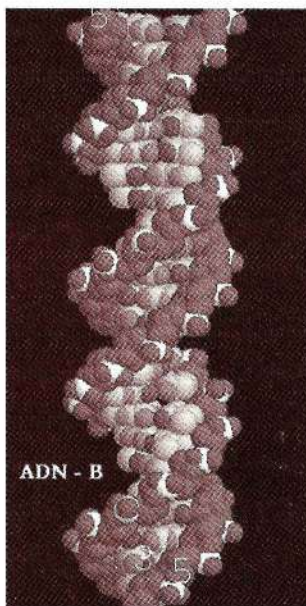


ya enseñaba en la Escuela Moderna de Brunn donde permaneció hasta 1868. Con la guerra de Independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, la burguesía arrasaba con el dominio de la nobleza enarbolando las banderas de fraternidad, igualdad y libertad. La Universidad de Viena no era ajena a la conmoción con que los nuevos tiempos sacudían a Europa y Mendel tampoco lo fue. Hizo parte de las protestas que se alzaban contra la monarquía en el Viejo Continente y también luchó por la independencia de su región.

Antes de decidirse por su material de estudio, *Pisum sativum* (arveja o guisante), ensayó cruzamientos con otros vegetales. Escogió esa planta pues se adaptaba perfectamente a sus necesidades. Entre 1856 y 1863 Mendel experimentó con algo así como diez mil plantas. El padre Gregor era muy cuidadoso y metódico en sus estudios: extirpaba los estambres (fuente de las células sexuales masculinas) de las flores para evitar la autopolinización; empleó cepas puras con pares de rasgos claramente distinguibles; a los resultados obtenidos les aplicó un sencillo tratamiento algebraico y estadístico, con lo cual los fenómenos biológicos fueron sometidos al rigor matemático por primera vez en la historia de la biología. Esas bases matemáticas y el análisis de los resultados de sus experimentos le permitieron postular que cada uno de los caracteres por él estudiados estaban determinados por una serie de "factores" independientes unos de otros. Mendel hizo sus investigaciones con un

desconocimiento absoluto de las bases materiales de la herencia: para esa época aún no se habían identificado los cromosomas y no se tenía conocimiento de los fenómenos de mitosis y meiosis. De allí que los "factores" invocados para explicar los resultados de los experimentos parecieran a sus contemporáneos una especulación sin ninguna base material creíble, lo que contribuyó al olvido en que se mantuvo el nombre de Mendel durante 35 años.

Los días 8 de febrero y 8 de marzo de 1865 el monje agustino presenta sus resultados ante la Sociedad para el Estudio de las Ciencias Naturales de Brünn. La primera vez habló durante una hora ante un auditorio de unas 40 personas, donde había astrónomos, físicos, químicos. Al finalizar su presentación nadie captó la importancia de lo que se había descubierto. La teoría del monje era muy abstracta y la mezcla de botánica y matemáticas era una novedad poco agradable, además la ciencia de ese momento no estaba preparada para aceptar la existencia de "partículas" de herencia. Mendel intentó reproducir con abejas los resultados que obtuvo con el guisante; sin embargo el fracaso fue total, dado el carácter especial de la reproducción en estos insectos, donde los machos (zánganos) se originan de óvulos sin fecundar (partenogénesis) y solamente hay una hembra fértil en la colonia, la reina. La memoria de Mendel fue publicada en los *Proceedings* de 1866 y sendas copias llegaron a las bibliotecas de Londres, París, Viena, Berlín, Petersburgo, Roma y Uppsala. Muy pocos la leyeron; las autoridades eclesiásticas de Moravia lo señalaron de darwinista y Mendel, que no era un luchador de la ciencia, no se preocupó por publicitar sus ideas científicas. El abad Gregor Mendel deja de existir en 1884 siendo entonces más conocido por sus obras de carácter social que por su trabajo científico.



Muy pocas de sus pertenencias personales fueron rescatadas para la posteridad, incluyendo unas cuantas páginas de *El Origen de las Especies* anotadas al margen por él. Siempre ha existido inquietud por la posición de Mendel frente a la obra de Charles Darwin. Es muy probable que el inglés no hubiera leído la memoria del silesio, pero éste sí conocía la producción escrita del autor del *Origen*. No hay testimonio escrito del pensamiento del padre Mendel acerca de las tesis del viajero del *Beagle*, pero podría suponerse que el agustino pudo haber vislumbrado que sus "factores" casaban perfectamente en la tesis central del *Origen*. Mas dadas las implicaciones ideológicas de la teoría de la evolución, el hecho de ser él abad del monasterio, su formación teológica y las consecuencias no deseables de un enfrentamiento con sus superiores eclesiásticos, el monje prefirió guardar un prudente silencio frente al espinoso tema del darwinismo. Mendel fue el sacerdote que tuvo en sus manos la llave maestra para explicar la evolución de los seres vivos a través de la selección natural.

La célula

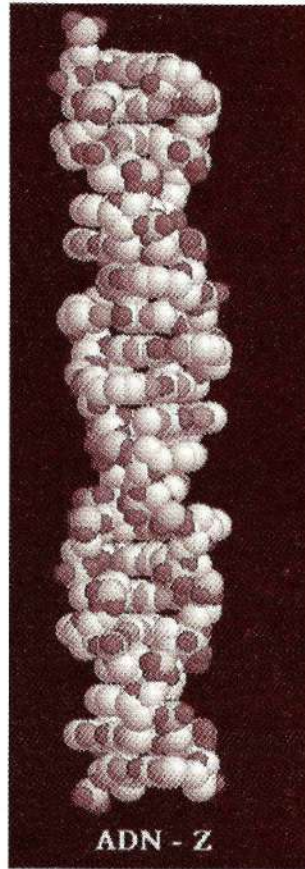
En 1665 el inglés Robert Hooke, quien era físico, meteorólogo, biólogo, ingeniero y arquitecto, publica su obra *Micrographia* donde está dibujada la estructura microscópica de un corte de corcho, en la que se distingue una organización regular de "poros microscópicos" o "células". Hooke empleó la palabra célula en su significado original: *celda; pequeña cámara para alojar un monje o un prisionero*. Obviamente el sentido que la palabra tenía para el polifacético científico inglés, estaba muy lejos del que posteriormente adquiriría en el marco de la teoría celular.

En este recuento histórico es muy importante la figura de Antoine van Leeuwenhoek quien era un hábil constructor de microscopios pero

que carecía de formación académica básica. Este holandés, hacia la década de 1650, descubrió el mundo de lo microscópico: observó por primera vez lo que él designó como "animálculos" en el agua de charca y en el semen. Son los animálculos del líquido seminal los que encuentran su función y lugar, los de la charca, se esgrimieron como la prueba valedera de la generación espontánea. Con el descubrimiento de los animálculos espermáticos surge el animalculismo como concepción alternativa al ovismo: ambas teorías eran preformistas pues en el espermatozoide o en el huevo estaría contenido un nuevo organismo. Algunos microscopistas como el francés Gautier d'Agosty, creyó ver en el interior de la cabeza del espermatozoide un homúnculo muy pequeño que ya está totalmente preformado.

En 1838 el botánico alemán Matthias Schleiden propuso que todos los tejidos vegetales estaban compuestos de células, teoría que en 1839 extendió Theodor Schwann a los tejidos animales. La vida tenía de ahora en adelante su unidad de estructura y función, la célula, que posee todos los atributos de lo viviente. En palabras del Nobel francés François Jacob "con la célula, la biología descubrió su átomo."

Por la misma época los químicos investigaban sobre colorantes artificiales obtenidos a partir de diversos compuestos orgánicos, cuya utilización en citología mejoraron las técnicas de tinción permitiendo diferenciar con claridad los diversos componentes celulares. Valiéndose de este avance el anatomista alemán Walter Flemming en 1879, identificó en el núcleo de la célula unas estructuras filamentosas que se teñían fácilmente a las que llamó *cromatina*; después de 1888 los filamentos de cromatina pasaron a denominarse *cromosomas*. Poco a poco los estudiosos de la célula iban tendiendo el puente explicativo hacia el trabajo de



Mendel con lo cual se facilitaría la comprensión de los fundamentos de la herencia.

El taciturno médico suizo

Friedrich Miescher (1844-1895) nacido en Basilea, logró aislar por primera vez los ácidos nucleicos, trabajando en las ciudades alemanas de Tübingen y Leipzig. En Tübingen se dedica al estudio del núcleo, un orgánulo "enigmático y constante" del que se sabía muy poco y se tenía en muy baja consideración. El estudio inicial lo adelantó con ciertas células de la sangre llamadas leucocitos (células del pus). En 1869 logró aislar del núcleo celular una sustancia de carácter ácido, hasta ese momento desconocida, a la que bautizó *nucleína*. Repitió sus experimentos con otras células y siempre encontró en los núcleos la nucleína. En 1874 Miescher hizo otros análisis de la nucleína en espermatozoides de carpas, toros, ranas y especialmente salmones. El científico suizo se levantaba a las cuatro de la mañana, en pleno invierno, a orillas del Rin a pescar los ejemplares y posteriormente se dedicaba en su laboratorio, expuesto a una temperatura de dos grados centígrados, a aislar la nucleína; una temperatura más alta le impedía manipular su molécula. No obstante la evidencia, el médico suizo nunca sospechó que esa sustancia estuviera ligada a los procesos de la herencia y la fecundación, inclusive llegó a negar su participación en esos fenómenos; para esos efectos prefería a las proteínas, moléculas más adecuadas para explicar la gran diversidad del mundo vivo, explicación favorecida por los biólogos de la época. Además el carácter taciturno y poco social del médico suizo contribuyeron a que no lograra en su tiempo el reconocimiento debido; su trabajo solamente adquirió importancia 70 años después cuando Erwin Chargaff emprendió el análisis químico del ADN.

Agenda educativa



Seminario Internacional de Pedagogía

La Federación Colombiana de Educadores –FECODE– y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID– invitan a docentes, investigadores, estudiantes de pedagogía y a la comunidad educativa colombiana, al Seminario Internacional: “*Problemas Pedagógicos Contemporáneos. Lugar de la pedagogía en la reforma y la contrarreforma*”, que se llevará a cabo en Bogotá, los días 18 y 19 de Noviembre de 2004; con la participación de reconocidos pedagogos. Informes e inscripciones: Ceid-fecode. Cra. 13 A No 34-36, Bogotá. Teléfono 338 1711 Ext. 138. www.fecode.edu.co

Educación compromiso de todos

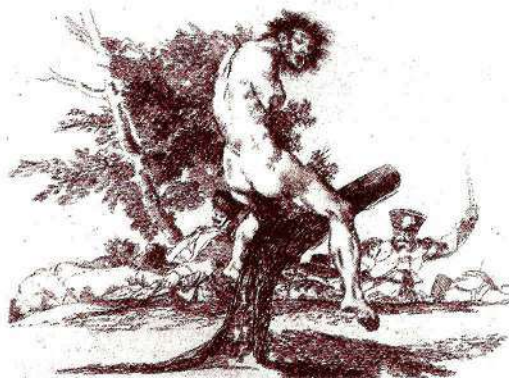
El proyecto Educación, compromiso de todos, que impulsan las fundaciones Corona y Restrepo Barco, Casa Editorial El Tiempo, Corporación Región y Unicef, realizó el 22 de septiembre una mesa de trabajo sobre Educación y Trabajo. Participaron expertos de distintos sectores para discutir los resultados de la investigación: Educación y Trabajo en Áreas Marginales Urbanas de Colombia, realizada por la consultora Elsa Castañeda para la Fundación Antonio Restrepo Barco. La investigación, que estudió las experiencias exitosas de seis instituciones educativas oficiales y privadas orientadas a la educación para el trabajo, concluyó que la clave para una formación laboral exitosa radica en una fuerte formación en el desarrollo humano y personal de los niños.

*Los resultados de este y otros eventos
se encuentran en:*

*Proyecto Educación, compromiso de todos
3479260*

*www.eltiempo.com.co/
educacioncompromiso
Brigitte Bravo Osorio*

Encargada de comunicaciones



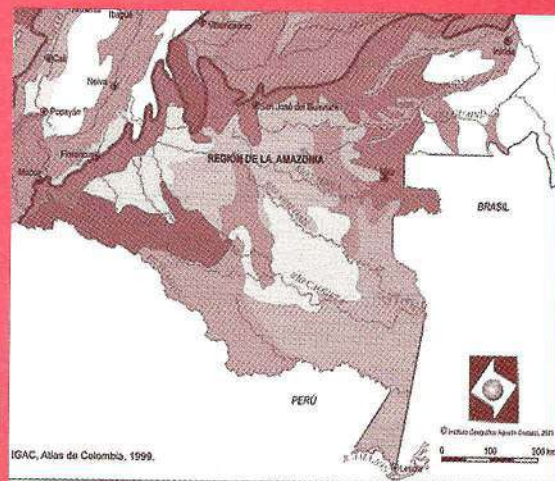
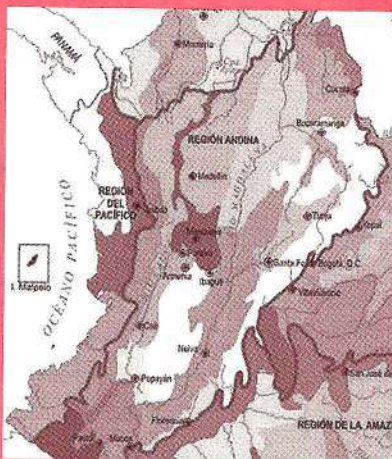
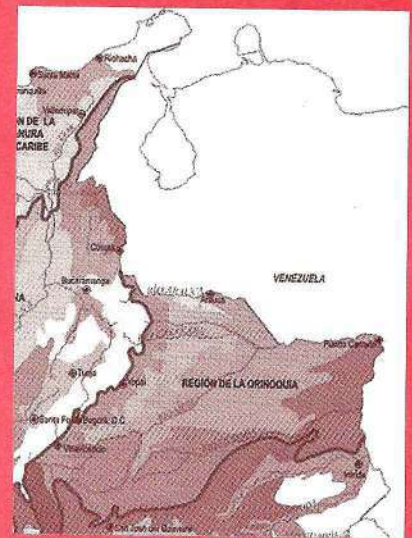
Museo Nacional de Colombia

- **Goya en Bogotá:** El Museo Nacional abre las puertas de la exposición Pintura española de los siglos XV al XX, del 29 de Septiembre al 14 de Noviembre de 2004. Educación y Cultura invita, especialmente, a docentes, estudiantes y padres de familia a visitar esta magnífica muestra que incluye obras de Francisco de Goya, entre otros grandes pintores españoles. Una manera de educar nuestra sensibilidad.
- **IX Cátedra Anual de Historia,** Ernesto Restrepo Tirado: “Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX”. Esta se llevará a cabo los días 28-29 y 3º de octubre de 2004, en Bogotá. Inscripciones abiertas. Cra 7 No 28-66 Teléfono 3348366 - www.museonacional.gov.co

Desde las Regiones



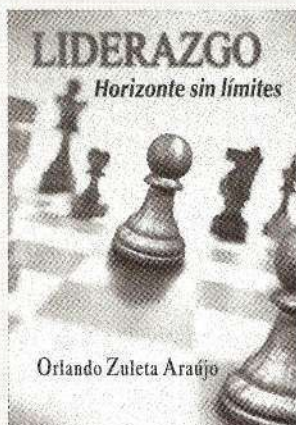
Educación y Cultura quiere dar cuenta de la diversidad cultural y educativa que caracteriza al magisterio colombiano. Para ello, abre esta sección a las expresiones, propuestas y manifestaciones pedagógicas surgidas en las distintas regiones del país. Estas deben ser redactadas como reseñas y ser breves.



¿La escuela forma líderes?

Zuleta, Orlando. *Liderazgo: horizonte sin límites*.
Servicios Educativos del Magisterio, Bogotá, 2004.

El profesor Orlando Zuleta Araújo escribió el libro *Liderazgo: horizonte sin límites* en el que se entregan herramientas teóricas y conceptuales, a manera de sugestivas lecciones pedagógicas, donde se explica que el liderazgo debe comprenderse con una fundamentación humanística y llevar todas las directrices que implica el liderazgo como proceso el profesor Zuleta afirma en su libro que el liderazgo que mejor resultado está dando en estos momentos es el social y colectivo. El otro tipo de liderazgo se ha convertido en rimbombante y demagógico, que ya la historia nos ha demostrado a donde conduce. "Cuando se toma el concepto de liderazgo como trampolín para resolver problemas económicos personales, prácticamente el concepto de liderazgo se



corrompe y desaparece". Hoy día, hablar de liderazgo es hablar también de trabajo en equipo en bien de la comunidad, donde se involucra mucha gente para solucionar los problemas. Se respetan las posiciones de cada cual y se

concerta la solución final, sin imposiciones.

Por eso el autor nos advierte que sólo promoviendo y desarrollando un estilo de liderazgo desde abajo, desde la familia, desde la escuela, y con los jóvenes, podremos resolver nuestra encrucijada haciendo que nuestros pasos sean colectivos con huella de futuro.

Estimamos que el libro *Liderazgo: Horizonte sin límites*, escrito en una prosa amena y motivadora, por su contenido novedoso y el orden en su estructura temática, es una apretada síntesis alrededor de un intrincado tema donde el autor sin dogmatismo ni sesgo ideológico ensaya una reflexión serena y ejemplarizante.

William De Ávila Rodríguez

¿Qué qué? ¿Qué pa'ónde es pa'lante?

Revista *El cangrejo* y periódico ¿Qué qué?

Preguntas elementales como éstas, formuladas a diario y a propósito de las preocupaciones cotidianas, por personas, redes, combos, organizaciones; son síntoma del estado general de perplejidad, desorientación y ganas de echar pa'lante, en nuestro país.

En un panorama en el que parecen dominar el unanimismo (léase uribismo) y la polarización de la opinión, es grato reseñar la aparición de dos medios que buscan ejercer el derecho ciudadano de opinar, de propiciar espacios de debate, de organización. Son estos el periódico ¿Qué qué?, de enfoque crítico, pluralista, que examina con seriedad y rigor la actualidad política, económica y cultural de nuestro país.

El cangrejo, publicación de formato y diseño muy ameno, enfoca su mirada al entorno de la ciudad capital, sin descuidar lo nacional, dando cuenta de diversos aspectos y problemáticas de esta ciudad que, en ocasiones, pareciera territorio de nadie. Destacan sus entrevistas, su diseño y su lenguaje ágil.

Bienvenidas estas publicaciones de carácter alternativo y que sean, más allá de lo coyuntural, una opción de expresión de tantas voces silenciadas por la gran prensa.



Lectura y Procesos Culturales

Bojorque, Eliana. *El lenguaje en la construcción del ser humano*.
Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2004.

En un mundo en el que estamos cada vez más inmersos en las tecnologías visuales, en donde las imágenes son nuestro primer y básico modo de aproximarnos y apropiarnos de la realidad, este libro se pregunta por la función y el destino de la lectura en nuestra civilización.

En primer lugar, nos proporciona una visión histórica y panorámica de la lectura en Occidente, para desembocar en la relación de la globalización con los procesos lectores, y se centra de manera especial en los vínculos que unen indisolublemente cultura y lectura. Nos muestra de qué manera el lenguaje nos constituye como seres humanos, cómo estamos hechos por palabras, por las voces de los otros que penetran en nuestro interior, con la multiplicidad de significados, con la diversidad de las respuestas que cada uno de nosotros damos.

En un segundo momento, se interroga acerca de qué es la lectura, en qué consiste la experiencia de leer, cuáles son los procesos que nos llevan a elegir una lectura en vez de otra, cómo somos inducidos y atraídos por ciertos textos y cómo dejamos otros de lado, cuáles son las motivaciones profundas por las cuales accedemos a unos textos y de qué manera los textos escogen desde sus estrategias a sus lectores. En una tercera instancia, el libro

reflexiona sobre el papel de la lectura en la educación y entra a debatir las relaciones entre animación, promoción y mediación de la lectura.

Para finalizar, el libro lanza una mirada hacia el futuro e intenta respuestas provisionales sobre los temas complejos: el papel de la familia en la lectura, la relación entre escuela y lectura, los retrocesos y los terrenos recuperados a la tecnología para la lectura, hasta derivar las consecuencias y las responsabilidades éticas y morales del ejercicio de su ejercicio.

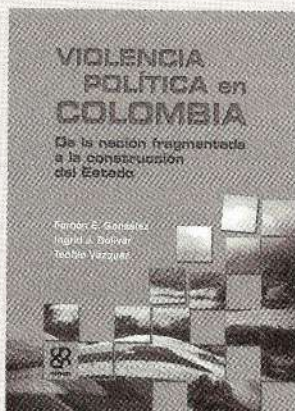
Como aportes cabe señalar en este libro:

- Hacer visible los nexos profundos que unen cultura y lectura, pero no sólo en un sentido unidireccional, sino en el retorno de la lectura que actúa sobre la cultura, permitiéndole difundirse, expresarse, constituirse de una cierta manera y sobre todo, dotándole de un carácter reflexivo.
- Mostrar que la lectura es un componente clave en nuestra formación como personas, que somos aquellos que leemos, que nuestro alimento espiritual proviene de los textos que penetran en nosotros, que obran en nuestro interior.

Carlos Rojas Reyes

Otra cara de la moneda

González F. (SJ), Vásquez, T., Bolívar, I. *Violencia política en Colombia*,
Cinep, Bogotá, 2003.



Analiza la evolución reciente del conflicto armado y los cambios en el comportamiento de los actores armados durante la década de los noventa, a la luz de una mirada de largo plazo sobre la construcción del Estado en Colombia. Este contraste marca una diferencia con la concepción tradicional que lee los procesos violentos desde la ruptura de un orden ya consolidado y desde la pérdida del monopolio estatal de la fuerza legítima. El sentido de este libro es mostrar otra cara de la moneda: la manera como los conflictos del país han ido tejiendo, a lo largo de su historia, una compleja trama que va articulando gradualmente poblaciones y territorios en un juego muy conflictivo de interrelaciones, que van desembocando paulatinamente en un complicado proceso de construcción del Estado. Este libro obtuvo mención de investigación en Ciencias Sociales, 2004, otorgada por la Fundación Alejandro Ángel Escobar.

Un banquete pedagógico

De Zubiría, Miguel y otros. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*.
FIPC Alberto Merani, Bogotá, 2004.

En este libro, resultado de una rigurosa investigación y de una edición muy cuidada, se presentan de manera detallada, y a cargo de especialistas, distintos enfoques y didácticas: la pedagogía conceptual; la pedagogía afectiva; la enseñanza para la comprensión; el cambio conceptual, actitudinal y axiológico; la didáctica problémica; el aprendizaje significativo; la estructuración cognitiva; el aprendizaje basado en problemas y las didácticas activas.

Frente a tanto eclecticismo, este libro aporta elementos conceptuales que permitirán a los y a las docentes avanzar en la búsqueda de claridad de criterios pedagógicos. Dice al final del libro, el cual se estructura a la manera de diálogo mayéutico, uno de los participantes en este "banquete" pedagógico:



"Nosotros creemos firmemente que hoy en día los docentes debemos mostrar una clara tendencia contemporánea, ya que son estos enfoques los que dan las respuestas pedagógicas y didácticas más apropiadas a las exigencias educativas actuales, debido al hecho fundamental que todo enfoque contemporáneo se basa en el desarrollo del pensamiento —operacional e instrumentalmente— situación que hoy por hoy es la demanda que nos hacen, no sólo nuestros estudiantes, sino la sociedad misma en su necesidad de individuos altamente capacitados a nivel intelectual, muy creativos y con pensamiento flexible y adaptable a los permanentes cambios en las condiciones sociales, laborales, económicas, etc., que presenta nuestro mundo actual".

La evaluación como preocupación pedagógica

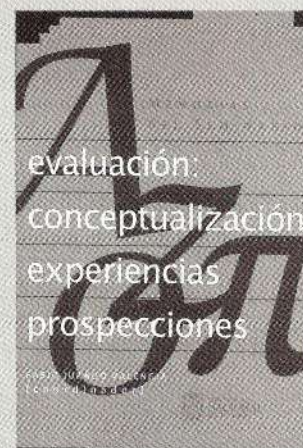
Memorias del seminario "Evaluación: conceptualización, experiencias, prospectivas".
Fabio Jurado, (coordinador). Universidad Nacional de Colombia, 2003, Bogotá,

Este seminario se realizó en Bogotá, del 31 de enero al 27 de junio de 2003, con la participación de los investigadores Víctor Manuel Gómez, Gabriel Restrepo, Guillermo Bustamante, Eduardo Serrano, Fabio Jurado, Daniel Bogoya, Gloria García, Fidel Cárdenas, Fernando Sarmiento, Hilderbrando Leal, Melba Cárdenas y Carlos Augusto Hernández; además de otros invitados nacionales e internacionales que intervinieron durante la jornada de cierre.

El libro recoge las memorias del seminario, organizadas en cinco capítulos, así:

- El contexto social y los usos sociales de la evaluación.
- La evaluación externa en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua extranjera.
- Evaluación de competencias y formación social: una recapitulación.
- Aspectos complementarios a la discusión.
- Evaluación en educación superior.

En cada uno de los capítulos se presentan propuestas de investigación relacionadas con la investigación, desmonopolización de la evaluación, descentralización real de la evaluación externa, la transformación de los modelos canónicos de la evaluación externa y la necesidad de adelantar seminarios más específicos y menos magistrales en torno a las dimensiones que comprometen a la evaluación y a las unidades académico-administrativas de la entidad que lidera y apoya hasta ahora la evaluación en Colombia.



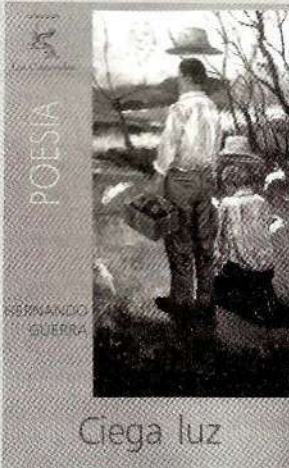
Regreso al origen

Guerra, Hernando. *Ciega luz*. Común Presencia Editores, Bogotá, 2004.

El agua con todas sus máscaras (río, lluvia, nube, fuente...), visita los cristalinos poemas de Hernando Guerra. El elemento fugitivo que para Heráclito designaba el tiempo, es para el autor de *Ciega luz*, sensación de infinito (*río sin orillas*), búsqueda de catarsis (*el agua se lava de culpa*), o la originaria voz de la naturaleza, como lo imaginó Octavio Paz en su notable verso: *El agua habla sin cesar y nunca se repite*.

La omnipresente casa como prolongación freudiana del vientre (protectora de los terribles poderes de la noche), la de *ventanas de silencio*, es símbolo para este poeta refugiado en la dulce transparencia de sus imágenes. El viento pasa las hojas de este poemario: *La deleitosa brisa de la infancia frutecida*, el mensajero invisible que trae noticias de la aldea, y sus imprevisibles *alas largas*, deja en su recorrido, el sabor de una memoria consumada.

Y el árbol con su *respiración de siglos*, el casi olvidado cielo verde que para muchos es oasis o *espejismo*, es también celebrado en este nuevo libro de *Los Conjurados*, por una voz que ha decidido huir del *ruido que apaga la aurora*, por quien sabe que la *sed* y el *silencio* son caminos en el regreso al origen, y por quien no ignora que la poesía será la única guía cuando las huellas intenten escapar.



Pasado que habla

Nossa, Carlos Ernesto. *Entrevista al Mayor*. Bogotá, 2004.

Con ocasión de la celebración de los 400 años de la fundación del Colegio Mayor de San Bartolomé, Carlos Ernesto Nossa presenta el libro titulado *Entrevista al Mayor*.

En esta obra, el autor trata de romper el esquema clásico de los libros de historia y para ello le da vida al colegio, que al responder las preguntas del escritor va contando su propia historia y la de la ciudad de Bogotá, de una amena y coloquial. Al final se logra un documento serio en la información histórica pero muy humano en su presentación, llena de anécdotas, citas, y fotografías.



Siempre que se hace una historia...

Bueno, Fabio. *Historia oral: Historias de vida e historias barriales*. C.H.O.-I.E.D. Manuelita Sáenz- Aspectos Siglo XXI. Bogotá. 2004.

Este libro recoge la experiencia que, durante varios años, se ha venido realizando en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz y que mereciera el Premio Compartir al Maestro 2003.

Esta experiencia se ha caracterizado por innovar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde 1994, bajo el lema "se aprende la historia haciéndola" que recoge los postulados de la pedagogía activa y basados en el aprendizaje por investigación han implementado los Proyectos de Investigación Histórica Escolar -PIHE-.

Esta experiencia ha permitido desarrollar la iniciativa y creatividad estimulando el surgimiento de múltiples actividades y acciones metodológicas así como la vinculación con universidades, otras instituciones educativas, padres de familia y comunidad educativa en general.



LOS NUEVOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO PARA LA CALIDAD DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

ICI INNOVACIÓN CURRICULAR PARA LA INFANCIA

Esta es una nueva serie de textos escolares para las áreas de sociales y lenguaje de básica primaria, esta diseñada para garantizar que los educadores puedan beneficiar efectivamente el desarrollo de las competencias que los niños y niñas necesitan para comunicarse e interactuar con su entorno de una manera activa.

Este programa contempla un propuesta curricular, basada en una profunda y crítica reflexión sobre los estándares de educación del ministerio 2004.

El programa contempla guías de trabajo para los estudiantes y una detallada guía de trabajo para el educador que le permitirá organizar y guiar el proceso de sus estudiantes de la manera más acorde con los logros que se plantean.

Las instituciones que implementen ICI, tendrán la oportunidad de participar de un diplomado en **estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en la infancia, otorgado por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.**

Las áreas del proyecto están estructuradas así:

ÁREA DE SOCIALES

Integra los nuevos ejes curriculares de: competencias ciudadanas y sistemas sociales. Acompañados con el programa de inteligencia emocional.

	COMPETENCIAS CIUDADANAS	SISTEMAS SOCIALES	INTELIGENCIA EMOCIONAL
Primero	"Promuevo mis Derechos"	"Vivo mi Comunidad"	"Mis mejores amigos: La Ira, el Miedo y la Mi Euforia 1"
Segundo	"Respeto las Normas de Convivencia"	"Vivo el Campo"	Mis mejores amigos: La Ira, el Miedo y la Mi Euforia 2"
Tercero	"Actúo Solidariamente"	"Vivo la Ciudad"	"Apoyo Emocional"
Cuarto	"Resuelvo Conflictos"	"Vivo el Mundo"	"Soy Asertivo"
Quinto	"Defiendo la Dignidad"	"Vivo Colombia"	"Soy Optimista"

ÁREA DE LENGUAJE

Integra los nuevos ejes curriculares de: estética del lenguaje y competencias comunicativas potenciada por el programa de lectores competentes.

ÁREA DE LENGUAJE			
GRADO	Estética del lenguaje	Competencias Comunicativas	Lectores competentes
Primero	Leer para conocer	Leer sin palabras	Lectores competentes 1°
Segundo	Ven y te cuento	Veamos la tele	Lectores competentes 2°
Tercero	Heroínas, caballeros y seres fantásticos	Escuchemos radio	Lectores competentes 3°
Cuarto	¡Y arriba el telón!	Leamos la prensa	Lectores competentes 4°
Quinto	¡Yo quisiera decirte!	Naveguemos por la red	Lectores competentes 5°

TRANSICIÓN

Para la educación preescolar se ofrece textos para las áreas de lenguaje, sociales y una innovación para transición y primero la cual es la implementación de la asignatura de desarrollo del pensamiento.

TRANSICIÓN	
LENGUAJE	LECTORES COMPETENTES
	ESCRITORES CREATIVOS
SOCIALES	INTELIGENCIA EMOCIONAL

	PREESCOLAR	PRIMERO
Procesos de Pensamiento	Competencias lógicas: clasificación, correspondencia, seriación y causalidad.	Competencias investigativas: Inferencia inductiva, inferencia deductiva, Pensamiento analógico y pensamiento



De igual manera la *Cátedra de Lectores Competentes* y la de *Inteligencia Emocional* siguen ofreciendo toda la experiencia e impacto que en los últimos años han podido vivir los más de 72.000 niños de los colegios la mitad de ellos de colegios públicos, quienes al trabajar con ellas han visto crecer el potencial para aprender y vivir en comunidad.

Comuníquese con nosotros y reciba información más detallada de cada uno de los programas al 2131053-4833181 fax 5208052.

Transversal 19ª - 114ª-36 Fundación Internacional De Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

LOS NUEVOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO PARA LA CALIDAD DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

ICI INNOVACIÓN CURRICULAR PARA LA INFANCIA

Esta es una nueva serie de textos escolares para las áreas de sociales y lenguaje de básica primaria, esta diseñada para garantizar que los educadores puedan beneficiar efectivamente el desarrollo de las competencias que los niños y niñas necesitan para comunicarse e interactuar con su entorno de una manera activa.

Este programa contempla un propuesta curricular, basada en una profunda y crítica reflexión sobre los estándares de educación del ministerio 2004.

El programa contempla guías de trabajo para los estudiantes y una detallada guía de trabajo para el educador que le permitirá organizar y guiar el proceso de sus estudiantes de la manera más acorde con los logros que se plantean.

Las instituciones que implementen ICI, tendrán la oportunidad de participar de un diplomado en **estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en la infancia, otorgado por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.**

Las áreas del proyecto están estructuradas así:

ÁREA DE SOCIALES

Integra los nuevos ejes curriculares de: competencias ciudadanas y sistemas sociales. Acompañados con el programa de inteligencia emocional.

	COMPETENCIAS CIUDADANAS	SISTEMAS SOCIALES	INTELIGENCIA EMOCIONAL
Primero	"Promuevo mis Derechos"	"Vivo mi Comunidad"	"Mis mejores amigos: La Ira, el Miedo y la Mi Euforia 1"
Segundo	"Respeto las Normas de Convivencia"	"Vivo el Campo"	Mis mejores amigos: La Ira, el Miedo y la Mi Euforia 2"
Tercero	"Actúo Solidariamente"	"Vivo la Ciudad"	"Apoyo Emocional"
Cuarto	"Resuelvo Conflictos"	"Vivo el Mundo"	"Soy Asertivo"
Quinto	"Defiendo la Dignidad"	"Vivo Colombia"	"Soy Optimista"

ÁREA DE LENGUAJE

Integra los nuevos ejes curriculares de: estética del lenguaje y competencias comunicativas potenciada por el programa de lectores competentes.

ÁREA DE LENGUAJE			
GRADO	Estética del lenguaje	Competencias Comunicativas	Lectores competentes
Primero	Leer para conocer	Leer sin palabras	Lectores competentes 1°
Segundo	Ven y te cuento	Veamos la tele	Lectores competentes 2°
Tercero	Heroínas, caballeros y seres fantásticos	Escuchemos radio	Lectores competentes 3°
Cuarto	¡Y arriba el telón!	Leamos la prensa	Lectores competentes 4°
Quinto	¡Yo quisiera decirte!	Naveguemos por la red	Lectores competentes 5°

TRANSICIÓN

Para la educación preescolar se ofrece textos para las áreas de lenguaje, sociales y una innovación para transición y primero la cual es la implementación de la assinatura de desarrollo del pensamiento.

TRANSICIÓN	
LENGUAJE	LECTORES COMPETENTES
	ESCRITORES CREATIVOS
SOCIALES	INTELIGENCIA EMOCIONAL

	PREESCOLAR	PRIMERO
Procesos de Pensamiento	Competencias lógicas: clasificación, correspondencia, seriación y causalidad.	Competencias investigativas: Inferencia inductiva, inferencia deductiva, Pensamiento analógico y pensamiento



De igual manera la *Cátedra de Lectores Competentes* y la de *Inteligencia Emocional* siguen ofreciendo toda la experiencia e impacto que en los últimos años han podido vivir los más de 72.000 niños de los colegios la mitad de ellos de colegios públicos, quienes al trabajar con ellas han visto crecer el potencial para aprender y vivir en comunidad.

Comuníquese con nosotros y reciba información más detallada de cada uno de los programas al 2131053-4833181 fax 5208052.

Transversal 19ª - 114ª-36 Fundación Internacional De Pedagogía Conceptual Alberto Merani.



Muy cerca de Bogotá ...

Encontrarás un lugar ideal para su descanso y recreación



Alojamiento, Cabañas, piscinas, salón de juegos, área para camping, restaurante, bar, y 2 salas para eventos con todas las ayudas audiovisuales

Te esperamos !



A 90 kilómetros de la Capital...

Descubra los encantos, confort y servicios en nuestra nueva sede vacacional, en la ciudad salud de Colombia



Cabañas, Piscina Familiar, Restaurantes, Bar

Ideal para su descanso !

Informes y Reservas :
Departamento de Recreación y Desarrollo Social
Calle 39B No 19 - 15
Teléfono 3237505 EXT 211 - 222 FAX 218
Bogotá D.C
info@codema.com.co

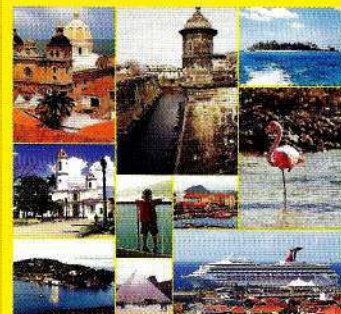


Más cerca de sus sueños...

Vacaciones

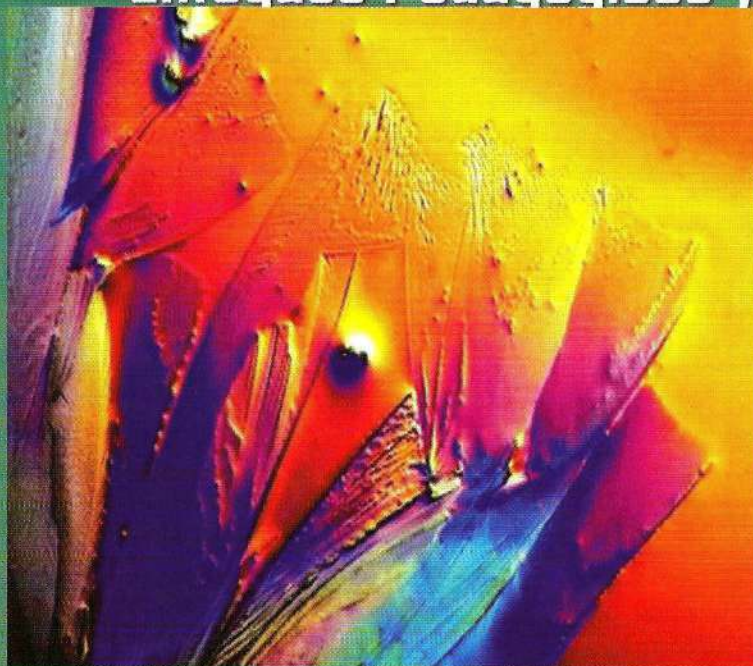
A todo dar con
CODEMA

Usted y su familia pueden disfrutar de nuestros fabulosos planes turísticos a Cartagena, Santa Marta, Aruba, Cuba, Galápagos y otros destinos



Novedad Editorial

Director Conceptual
Miguel De Zubiría Samper



- Pedagogía conceptual
- Pedagogía afectiva
- Enseñanza para la comprensión
- Cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico
- Didáctica problémica
- Aprendizaje significativo
- Estructuración cognitiva
- Aprendizaje basado en problemas
- Didácticas activas

