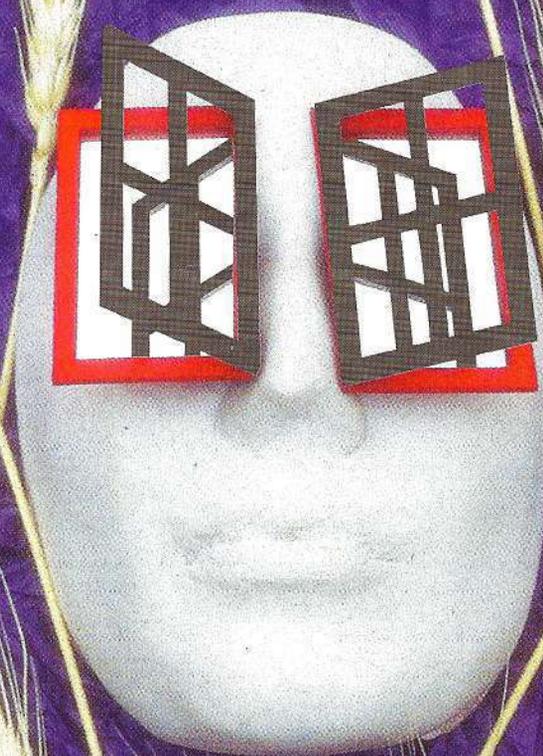


educación y cultura

APECODE
FUNDACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

41



**Nuevas áreas
de enseñanza**

**Plan Decenal
de Educación**



Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Septiembre de 1996 \$2800 Tarifa Postal Reducida N° 572 - Porte Pagado N° 21 Válido hasta enero 31 de 1997

Educación Básica
Secundaria y Media

Talento

Un enfoque constructivista y comunicativo para el
aprendizaje del Castellano y la Literatura



- Técnicas de estudio
- Talleres de cuentería
- Novedosa selección de lecturas
- Orientación profesional
- Mapas conceptuales
- Comprensión de lectura
- Talleres de creatividad

... un estímulo a la
creatividad, a la imaginación
y a la habilidad comunicativa


EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

Santafé de Bogotá, D.C. Carrera 7 No. 24 - 89 • Pisos 16, 20, 24 y 25
Conmutador 286 06 66 • Fax (91) 286 55 40



educación y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

SEPTIEMBRE 1996 No. 41 \$ 2.800.00

Director: Boris Montes de Oca

Consejo Editorial: Guillermo Bustamante,
Alvaro Carvajal, Ricardo Lucio, Germán
Mariño, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas,
Javier Sáenz, Hernán Suárez.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Futuro Moncada

Ilustraciones: Futuro Moncada

Diseño, diagramación y producción

editorial: Servigraphic Ltda.

Corrección: Víctor Casas

DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-36

Teléfono: 2458155 Fax: 2454433

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA Cra. 13A No. 34-36 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

3 EDITORIAL

NUEVAS AREAS DE ENSEÑANZA

- 4 Aportes para el diseño de un currículo de Derechos Humanos
Lucila Cardona
- 12 Educación para los derechos Humanos Transversalidad y proyectos educativos
Jorge Osorio
- 19 Hacia un nuevo currículo de educación sexual
Alejandra Fernández V.
- 25 La educación ambiental: contexto internacional y nacional
Maritza Torres Carrasco
- 33 La educación artística en la Educación Básica y Media
Carlos Miñana Blasco
- #### PLAN DECENAL DE EDUCACION
- 41 La elaboración y concertación del Plan Decenal de Educación
Jorge A. Bernal Medina
- 45 Un escenario para la participación y concertación
Ramón Moncada Cardona
- 50 La institución escolar en el Plan Decenal de Educación
Zaadhy Garcés S.
- 55 La planificación educativa en Colombia
Alfredo Sarmiento

Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Víctor Z. Merluck
Cra. 96 N° 91-15
Tel.: 282401

Arauca

ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Tel.: 52516

Yolanda Mariño
Calle 22 N° 17-39
Tels.: 52690 - 52317

José Hernando Perea
Villa del Maestro casa
No. 10. Tel.: 51516

Armenia

SUTEQ
Martha Cardona
Cra. 13 N° 9-43
Tel.: 458431

Barranquilla

ADEA
Cra. 38B No. 66-39
Tel.: 563349

ADOSELA

Medardo Drago
Calle 44 No. 41-134 Of.
212 Tel.: 512899

Gil Guerrero
Cra. 13B N° 45E-31
Tel.: 471023

Javier Enrique Ramos
Cra. 31 N° 68B-21
Tel.: 584569

Jairo Moisés Marriaga
Calle 47B N° 21C-35
Tel.: 363232

Bucaramanga

SES Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 341827

Germán Chapeta
Librería Prolectura
Cra. 27 N° 12-28
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.
Calle 64A N° 8C-09
B. Almendros
Tels.: 447481 - 341827

Cali

SUTEV
Calle 8 N° 8-85
Tel.: 801008

Armando Gil. P.
Calle 5 N° 24A-09

Caramanta

María E. Alvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
La Mansión Villanueva
Cra. 42 N° 64-59
Tel.: 674362

Cartagena

Ismael Ortega Arrieta
Barrio Santa Lucía
Conjunto Residencial
Santa Lucía Apto. 301
Tel.: 6631326

Cereté

Manuel Pérez
Calle 11 Cra. 11A Esquina
N° 11-08
Tel.: 747715

Ciénaga

Cecilia Mozo
Cra. 20 N° 8-31
Tel.: 241177

Cúcuta

Luis David Jaimes
Avda. 6 N° 15-39
Tel.: 723384

Chiquinquirá

Hilba Marina Gayón
Calle 6 N° 7-40

Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.
Cra. 15A N° 61-15
Tel.: 322161

Duitama

Carlos Darío Rojas
Cra. 11 N° 15-81
Tel.: 602881

Florencia

AICA Cra. 8 N° 6-58 B.
Estrella Tel.: (98835) 2662

Garzón

Alejandro Mario Solarte
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth
Tel.: 3703

Ibagué

SIMATOL Avda. 37 Cra. 4
Casa del Educador
Tel.: 651889

Ramiro Gavilán Borrero
Cra. 10 N° 39-90 B. Gaitán
Tel.: 653288

Leticia

Jorge E. Picón Acuña
Calle 12 N° 10-20

Libano

Carlos Alberto Reyes C.
Calle 1ª B N° 3A-17
Tel.: 565011

Manizales

EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Tel.: 827771 - 828811

José Darío López S.
Calle 27 N° 32-03
Centro Educativo Andrés
Bello Tel.: 833893

Piedad Graciela Dulce
Cra. 25 N° 55B-150 INEM
Tel.: 855598 ext. 28

Medellín

ADIDA Calle 57 N° 43-27
Tel.: 540931

Tiberio Castaño
Calle 57 N° 42-60
Tel.: 2847246

Melgar

Jesús Blanco
Calle 6 No. 36-37
Tel.: 452347

Mitú

Gentil Novoa Garzón
Col. Comercial Noc.
Tel.: 42045

Mocoa

José Félix Bernal
Cra. 4 N° 7-23
Tel.: (988) 395140

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 N° 5-63
Tel.: 825307

Raymundo Acosta
Calle 12A No. 8A-19

Neiva

Alfonso Llanos Durán
Calle 49F N° 6-29
Condominio Capri
Tel.: 152230

Ocaña

ASINORT
Libardo Alfonso Solano
Calle 12 N° 9-51 B. El
Carretero
Tels.: 622565 - 622567

Pasto

Myriam Erazo Enríquez
Cra. 24 N° 22A-61
Tel.: 230308

Pereira

Gustavo Betancur
Cra. 11 N° 27-34
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro
Cra. 4 N° 19-09
Tel.: 332688

Pivijay

Hugo de Jesús Quiñones
Calle 12 N° 17-50
Tel.: 259032

Plato

Servicio Baldovine
Calle 9 N° 9A-58
Tel.: 850297

Popayán

Edgar Gregorio Meneses
Calle 7 N° 7-26
Tels.: 244159 - 240079

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 N° 9-23
Tel.: 71176

Yenfa Omary Ledesma
Cra. 16 N° 26-54 Int. B-4
Urbanización la
Cohimbra
Tel.: 712264

Risaralda

Alexander Valencia
Cra. 3 N° 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco F. Villarreal
Cra. 5 N° 2-30

San Andrés Islas

Rafael D. León
A.A. 1646
Tel.: 23829

San Pedro de los Milagros

Guillermo León Betancur
Escuela Gabriel González
Tel.: 267201

Santafé de Bogotá

ADE
Cra. 9 N° 2-45 Sur
Tel.: 890266

CONACEP
Cra. 22 No. 34-41
Tel.: 2871036

Coop. Editorial del
Magist.
Cra. 19 N° 37-65
Tel.: 452881

ECOE
Calle 32 N° 17-22
Tels.: 2882556 - 889871/21

Henry Sarabia Angarita
Calle 63 N° 81A-54
Tel.: 2527460

Cír. de Lec. Alternativa
Cra. 8ª N° 15-63 L. 235
Tel.: 844582

Librería Educativa
Magisterio
Cra. 19 N° 37-78
Tel.: 2453277

Librería Gran Colombia
Calle 18 N° 6-30
Tel.: 3411755

Librería Lerner
Av. Jiménez No. 4-29
Tel.: 2823049

Librería Panamericana

Librería Viva
Calle 18 N° 6-16
Tel.: 2824225

Víctor Beltrán y Rafael
Beltrán
Calle 76Bis N° 110-47
Int. 26 Tel.: 4354017

Santa Marta

EDUMAG
César Osorio
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín
Tel.: 202591

Sibundoy-Putumayo

José Hernando Sosa
B. Castelví
Tel.: 260222

Sincelejo

Roberto Estrada
Calle 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Tunja

SINDIMAESTROS
Cra. 10 N° 16-47
Tels.: 422771 - 422055

Túquerres

Alvaro C. Benavides
Calle 23 N° 21-36
Tel.: 280870

Ubaté

Juan José Cubillos
Grupo Pedagógico Ubaté
Cra. 7ª N° 10-73
Tels.: 2060 - 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Tel.: 725016

Janner Freyle Nieves
Cra. 21 C N° 5C-21
Barrio Arizona

Villavicencio

José Sepúlveda
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.
Cra. 59 N° 44-13
Tel.: 33824

ADEM

José Fernando Román
Tel.: 624551

Yarumal

Javier J. Rodríguez
Cra. 17 N° 21-43
Tel.: 870269

Yopal

SIMAC
Luis Eduardo Correa
Tels.: 558309 - 558592

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al teléfono 2696919 Avda. 28 N° 36-07 Santafé de Bogotá, D.C.

Las nuevas áreas de enseñanza

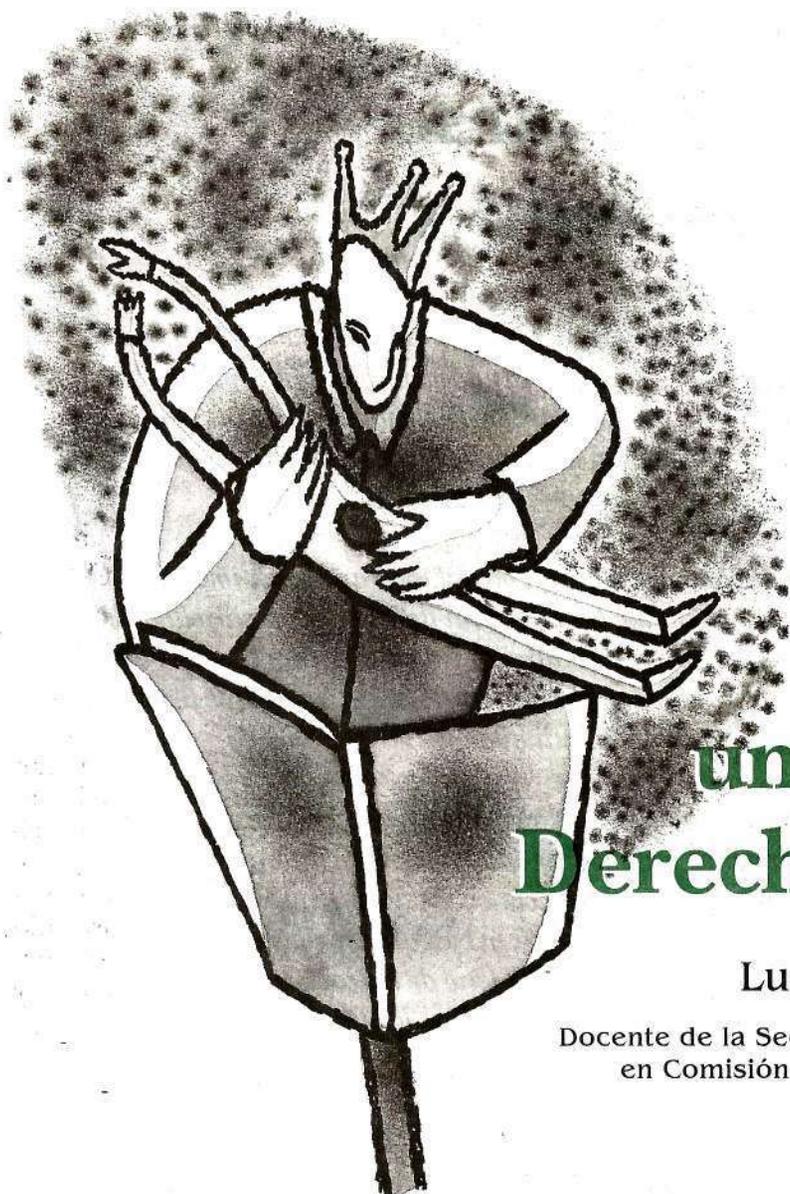
La educación ambiental, la educación artística y la educación en valores humanos constituyen áreas obligatorias y fundamentales de los planes de estudio curriculares y los Proyectos Educativos Institucionales tanto en la educación básica como en la educación media, de acuerdo con la Ley General de Educación, en sus artículos 23 y 31.

Estas **nuevas áreas de enseñanza**, junto con la educación sexual, pese a su gran importancia formativa y a figurar en los planes de estudio de la mayoría de los países desarrollados del mundo, en nuestro medio han recibido tradicionalmente un tratamiento poco menos que de tercer orden. Su inclusión en los planes de estudio es residual en términos de tiempo y por consiguiente con currículos y recursos didácticos limitados.

Su inclusión como áreas obligatorias y fundamentales en los planes de estudio demandan del magisterio y el movimiento pedagógico desarrollar iniciativas en materia de propuestas curriculares, metodologías, innovaciones de aula e institucionales, fundamentar en los saberes científicos el contenido de estas áreas, así como demandar programas de formación permanente que doten al magisterio de los contenidos y recursos metodológicos para la implantación de estas disciplinas en los planes y programas de cada institución escolar.

Este número de **Educación y Cultura** hemos querido dedicarlo a un primer análisis de la educación artística, la educación ambiental, la educación para los derechos humanos, y la educación sexual, a manera de abre bocas e invitación a su profundización, convencidos de su oportunidad e importancia y con el firme propósito de ahondar en futuras ediciones en cada una de las áreas analizadas.

La presente edición se complementa con el análisis del **Plan Decenal de Educación 1996-2005**, considerado el proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia, que junto con la Ley General de Educación constituyen marco de referencia obligado para los propósitos de reforma de la educación y la enseñanza que animan al magisterio y el Movimiento Pedagógico. Su discusión y elaboración constituyó un hecho democrático y participativo de gran transcendencia y en el cual Fecode tuvo una importante participación en su orientación y contenido final. Su estudio y análisis enriquecerá intelectual y pedagógicamente al magisterio. La presente edición incluye una separata con el texto completo del Plan Decenal de Educación como una contribución de Fecode y la Revista a su divulgación y apropiación por parte del magisterio colombiano □



Aportes para el diseño de un currículo de Derechos Humanos

Lucila Cardona

Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en Comisión para los Derechos Humanos

El material aquí presentado es producto del trabajo del Equipo Pedagógico de la Consejería de Derechos Humanos, conformado por Lucila Cardona, Martha Cárdenas y Pedro Lucas Gamba, Edna María Sinisterra y Clara Martínez docentes en comisión de la Secretaría de Educación y coordinado por Manuel Restrepo Y., investigador de la Universidad de Antioquia, durante los años 1992 a 1995. Este equipo dirigió un proyecto de currículo de derechos humanos en la escuela formal con 200 maestros de distintas regiones del país. Sin em-

bargo, lo aquí consignado es responsabilidad de su autora. Los materiales base de este escrito forman parte del documento "Diseño de un currículo de derechos humanos", sin publicar.

Aportes para el diseño de un currículo de derechos humanos

En el diseño de un currículo de Derechos Humanos hemos tratado de desarrollar un enfoque de trabajo en las instituciones escolares, para que

éstas posibiliten la formación permanente de subjetividades autónomas y solidarias que asuman sus derechos como condiciones para el desarrollo de su proyecto de vida y para el reconocimiento de la dignidad del otro, y su respectivo derecho a encontrar su papel en el mundo.

Para ello, la Escuela debe crear contextos educativos que apunten procesos de desarrollo, de competencias morales, comunicativas, sociales, de negociación, concertación y competencias para la transformación social y política.

El enfoque supone un currículo contextualizado a la experiencia común de los grupos en su búsqueda por crear condiciones de vida digna y de libre desarrollo de su personalidad, de tal manera que los núcleos de problemas que dan origen al examen plural de las situaciones, puedan articularse en la comprensión interdisciplinaria de los mismos (currículo explícito). Esta comprensión debe llevar al compromiso por la vigencia de los derechos humanos, la defensa y protección de los mismos, e incide tanto en la formación de las condiciones subjetivas de las personas, vale decir, sus creencias, prejuicios, hábitos, costumbres, intereses; como también en las condiciones objetivas, es decir, en la satisfacción de las necesidades básicas. En este sentido, el currículo es transversal y puede ser convenido entre maestros de distintas áreas, que tienen la responsabilidad por chicos de un grupo de edad, que responden con sensibilidad a los problemas que son significativos para aquellos en referencia a los derechos de los cuales son titulares.

Para la identificación de los núcleos problemáticos que puedan dar origen al currículo de derechos humanos, proponemos una metodología de problematización que se desarrolla a través de talleres; se usan como materia prima los acontecimientos significativos para las personas y las distintas perspectivas desde las cuales se interpretan dichos acontecimientos, para permitir la construcción de mapas conceptuales, conformándose de esta manera, tanto el contexto empírico como ideacional del problema. Este proceso culmina con la formulación de problemas que dinamizan y convocan a los estudiantes a su transformación. Se pretende además que los grupos



Hemos considerado que los derechos humanos son estructurantes de la relación social pedagógica que se instaura en la institución escolar y reguladores de la convivencia cotidiana.

¿Qué significa esto? Significa que los principios de procedimiento que rigen las relaciones maestro-alumno son los derechos humanos.

busquen estrategias de desarrollo de problemas, coherentes con la comprensión interdisciplinaria de los mismos y que enfrenten los factores multidimensionales que los producen.

Parte de las estrategias de solución irán a transformar condiciones objetivas que generan la violación de los derechos, y otras incidirán en la transformación de condiciones subjetivas, afectando la forma que toman las relaciones interpersonales mediadas por el poder, derivadas tanto de los procesos de desarrollo de los sujetos como de sus influjos socializadores.

Por eso, más que proponer contenidos, lo que se identifica son algunas características y competencias que pueden irse formando en los estudiantes, al entrar en procesos de problematización de

la realidad cotidiana, institucional y/o social, con el fin de poderlas transformar, así como sus relaciones con la realidad social, política, económica y ambiental.

Coherente con lo anteriormente explicitado, las características del currículo para derechos humanos que proponemos son:

a. *Está centrado* en el desarrollo humano de los estudiantes considerados en su integralidad, situados en un contexto cultural, del cual son producto social y factor de cambio, tensionados por su proyecto de vida y en el cual los derechos humanos son condiciones para el desarrollo de la personalidad.

b. *Es abierto y flexible*, para que en la interacción formadora los maestros adecúen la propuesta a las situaciones cambiantes del contexto, las cuales se buscan problematizar, y a los problemas significativos y crisis de crecimiento que los sujetos en socialización viven en los distintos momentos de su historia, buscando que se sitúen críticamente frente al mundo, frente a los otros y a sí mismos, de manera comprensiva, solidaria y justa.

c. *Es problematizador* de las situaciones de la realidad social, económica, política y cultural que traen como consecuencia la deshumanización de hombres y mujeres, la destrucción de la naturaleza, la discriminación de grupos de población por cualquiera de las diferencias, la persecución de los que disienten, la violencia en la solución de conflictos.

d. *Es integrado*. Pretende reunir las experiencias de los sujetos como personas individuales y sociales, de tal manera que asuman las responsabilidades derivadas de ser seres humanos plenos, buscando las condiciones que requieren para vivir con otros diferentes a ellos, que también

buscan un lugar en el mundo y tienen derecho a él. Pretende, además, integrar las áreas de conocimiento como herramientas que le permiten comprender la compleja realidad social y cultural y buscar formas de transformarla, a su alcance, con otros y dentro de un orden jurídico, político y social más justo, tal como lo preconiza la Constitución en su preámbulo.

e. *Relación práctica y teoría.* Parte de la sistematización de las experiencias personales y sociales, de los sentimientos de indignación y/o solidaridad, producidos, en las relaciones sociales para actuar en la defensa y protección de los derechos y los pone en relación con los fundamentos filosóficos, éticos e históricos de los derechos humanos que le ayudan a asumir el compromiso por la denuncia, defensa, protección y promoción de estos en su país o en cualquier lugar del planeta, donde estos sean pisoteados, usando el saber jurídico pertinente en cada caso y las competencias necesarias para hacer efectivos los derechos.

f. *Es liberador,* en la medida en que nos ayuda a librarnos de las tallas dejadas en nuestra personalidad por las relaciones de poder que han producido dependencia, sometimiento, dominación. Procura asumir el compromiso con otros y por otros, con ellos, para construir un mundo más justo. "En la medida en que transformamos, nos transformamos."

g. *Es estructurante* de las relaciones de convivencia que se dan entre los sujetos que concurren en el espacio escolar. Los valores fundantes de los derechos humanos se constituyen en los mínimos éticos que hacen posible una convivencia entre sectores sociales distintos, distintas generaciones, distintas formas de ver el mundo y de significarlo y se con-

vierten, por ello mismo, en principios de procedimiento y límites al poder: respeto por la dignidad, la libertad, la igualdad, la diferencia; necesidad de la participación como camino para la construcción de una institución con sentido para todos, que permite el crecimiento y desarrollo humano de todos y anticipo de lo que puede ser un espacio público democrático.

Relación entre un currículo de derechos humanos y el proyecto educativo institucional

Hemos considerado que los derechos humanos son estructurantes de la relación social pedagógica que se instaaura en la institución escolar y reguladores de la convivencia cotidiana.

¿Qué significa esto? Significa que los principios de procedimiento que rigen las relaciones

maestro-alumno son los derechos humanos:

la libertad es un principio que le permitiría a los alumnos el goce de su expresión, su cultura, sus creencias, formas de ver el mundo; es decir, permitiría que ellos pusieran lo que traen de su historia anterior en la mesa de debate sobre un tema de interés. Significaría que el reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y el maestro y de los alumnos entre sí, complementario de lo anterior, posibilita al maestro enriquecer y ver todas las perspectivas desde las que una cuestión problemática podría verse, como condición para que la elaboración objetiva que se haga sobre el asunto pase por el debate de todos los argumentos posibles. Significaría, además, que en estas condiciones y en este ambiente se posibilita la búsqueda de la mayor equidad



posible, tratando en pie de igualdad a los que están en las mismas condiciones y considerando la desigualdad como un pretexto para ayudar a los que están en inferioridad de cualquier tipo.

La participación, derecho fundamental del estudiante, de hecho sería un principio estructurante de un ambiente educativo, porque haría del Proyecto Educativo Institucional un proyecto en construcción adelantada por todos desde sus expectativas, intereses y necesidades. Dar la participación a los alumnos, en términos de recibir sus iniciativas, sus críticas y sus acciones para adelantar propuestas, es ceder parte del poder que tiene el maestro para que se amplíe el espacio de decisión del alumno.

Otro principio directamente derivado de una perspectiva de los derechos humanos en el Proyecto Educativo Institucional, es el de la solidaridad, que significaría en nuestra percepción un reconocimiento de las diferencias que llevaría a los alumnos a desarrollar propuestas que requieren del otro, a cooperar entre ellos para resolver un problema común, que en principio no era descubierto como tal.

En síntesis estaríamos hablando de los derechos humanos: libertad, igualdad, reconocimiento de las diferencias, solidaridad y equidad, como principios estructurantes de la relación social pedagógica, es decir, ambientes de aprendizaje diseñados para que se pueda propiciar el libre desarrollo de la personalidad, tanto de estudiantes como de maestros.

La segunda veta, complementaria de la primera, es la que resulta de considerar los derechos humanos como reguladores de la convivencia entre pares y de los alumnos con los maestros. Tendríamos aquí en consideración



La intencionalidad de este currículo es favorecer el desarrollo de ciertas características de los sujetos en formación y desarrollar las competencias necesarias para la defensa, protección y promoción de los derechos humanos. Para ello el maestro puede diseñar ambientes de aprendizaje que dinamicen los procesos necesarios para el desarrollo del sujeto de derechos.

dos situaciones: La posibilidad de una convivencia cotidiana reflexionada para ir la construyendo, buscando siempre la mayor equidad en la relación y la posibilidad del tratamiento de conflictos resultantes de la convivencia.

En este sentido, el transfondo ético-político de los derechos humanos se coloca al servicio de dicha fundamentación: cuando el autorreconocimiento de la dignidad propia y el reconocimiento pleno de la dignidad del otro no están regulando nuestras relaciones surgen los conflictos.

En estos conflictos es necesario examinar cómo se expresan en ellos la propia autoestima o el reconocimiento del otro como

ser con intereses, necesidades, posturas propias. Es decir, la capacidad de descentración de los sujetos de aceptar para el otro, lo que acepta en él mismo. Nuevamente en esta situación una perspectiva como la de los derechos humanos nos permitirá zanjar la situación de conflicto (muchas veces necesitaremos no la consideración ético-política, sino la jurídica para que cese la violación). Además nos pondrá en la posibilidad de emprender concertaciones con la contraparte, búsqueda de articulación de intereses, de una solución cooperada de la situación: lo anterior no es posible sin el reconocimiento pleno de mi valor y el del otro, de que ambos están en capacidad de comprenderse, ser sinceros y rectos, y de que sólo a través del diálogo puede lograrse dicha comprensión, pero un diálogo donde justamente los derechos de ambas partes se respetan en la construcción de la solución.

Lo que subyace en el fondo de la propuesta es la esperanza de que podemos llegar a comprendernos; que las relaciones humanas son una construcción permanente; que lo que diferencia esta perspectiva no es la utopía de la armonía total, sino que ella nos exige una vigilancia crítica sobre nuestros impulsos de borrar al otro, de instrumentalizarlo, es decir, de no reconocerle su dignidad y por ende sus derechos.

La conexión descrita entre PEI y derechos humanos como principios de procedimiento de las relaciones de la autoridad con los estudiantes y de la autorregulación de la convivencia, descansa en una comprensión de escuela, según la cual ésta es la institución socializadora que puede estructurarse éticamente, y que intencionalmente puede proponerse como un espacio donde se ensa-

ya una convivencia, donde el principio rector sea el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos derivados de esta consideración, tomando el conflicto, la crisis y el disenso como naturales a las relaciones, pero posibles de tramitar dialógicamente.

Es también la escuela el espacio donde se examina lo que sucede en los otros espacios socializadores, donde transcurre la vida del niño y el joven, tales como la calle, la discoteca, la familia, la iglesia, la sociedad local, regional, nacional, mundial y los efectos e implicaciones que ellos tienen en la formación de la personalidad de los estudiantes. Surge entonces la necesidad de buscar un tiempo escolar en donde sistemáticamente podamos tratar estos temas, que preparan al estudiante para vivir en el convulsionado mundo de hoy.

Este tiempo requerirá un tratamiento interdisciplinario, ya que los acontecimientos significativos que envuelven la vida del estudiante pueden dar pie a la construcción de problemas cuyo tratamiento no lo agota una sola disciplina y que pueden dar origen al estudio de las declaraciones universales, pactos y convenios internacionales, mecanismos e instituciones y de la Constitución Nacional como de sus desarrollos legales y jurisprudencias, mecanismos de defensa y protección de los derechos humanos, a más de su fundamentación ética, histórica y política.

No hay que olvidar que dos de los temas que están hoy en las agendas internacionales son los derechos humanos, y la biodiversidad y el medio ambiente ecológico. Y en ambos temas Colombia está implicada. Esta consideración parte de nuestra convicción de que necesitamos sacar fuerzas, mover nuestros resortes morales, contri-

buir a edificar un país en el cual los derechos humanos sean reguladores en la convivencia entre los hombres y las mujeres, pero también reguladores de la relación con la naturaleza. Respecto de esto último, tenemos mucho que aprender de la relación integral que nuestros pueblos indígenas han instaurado históricamente con ella.

¿Cómo se construye el saber de los Derechos Humanos?

El saber de los derechos humanos se construye a partir de la reconstrucción biográfica y/o de la reconstrucción de las luchas que hombres y mujeres han dado históricamente por sacudirse de las estructuras de dominación que constituyen violación de sus derechos.

A partir de la reconstrucción biográfica, dado que en la historia personal quedan las huellas de las relaciones interpersonales que nos han hecho sentir rabia, dolor, resentimiento porque las vivimos como irrespeto a nuestra dignidad, es decir, a nuestra integridad física y moral, a nuestra seguridad psicológica, a nuestra autoestima; como también quedan aquellas relaciones que nos han permitido el goce de ser reconocidos tal como somos en nuestras debilidades, pero también en nuestras posibilidades.

Es decir, siguiendo el hilo a los sentimientos vividos en nuestras relaciones significativas encontramos las posibilidades de reconstruir los sentimientos morales que son la base de un saber sobre nuestros derechos. La conciencia de nuestra dignidad y, por tanto, de la exigencia del respeto que le hacemos al otro y por ende el reconocimiento de la

necesidad que el otro tiene de ser reconocido es la base de ese saber intuitivo.

Dicho saber, al ponerlo en común con otros, nos permite hacer su reconstrucción social y ponerlo en diálogo con la consagración constitucional y legal que se hace de los mismos.

Este proceso, llamado positivización es producto de un gran consenso internacional sobre la forma de evitar acontecimientos tan devastadores para la supervivencia de la especie como las guerras mundiales.

Tendencias en el tratamiento del saber de los Derechos Humanos

Una primera tendencia es colocar este saber dentro del ámbito de la cultura. Este conocimiento afectará nuestra forma de relacionarnos, nuestro lenguaje, la forma de dirimir nuestros conflictos, es decir, la convivencia cotidiana. Se acepta en esta tendencia que el poder media nuestra relación social cotidiana, desde las relaciones más íntimas que se suceden al interior de la pareja, de la familia, de la calle, del grupo de pares, etc., hasta las relaciones institucionales.

Una segunda tendencia coloca los derechos humanos como reguladores de la vida política y social y estructura las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, poniéndole tanto límites como exigencias con los menos favorecidos para que las desigualdades no afecten su calidad de vida.

En este sentido la perspectiva política y los derechos humanos son considerados como un poder del ciudadano que puede activar en sus relaciones con el Estado para defenderse de las injusticias.

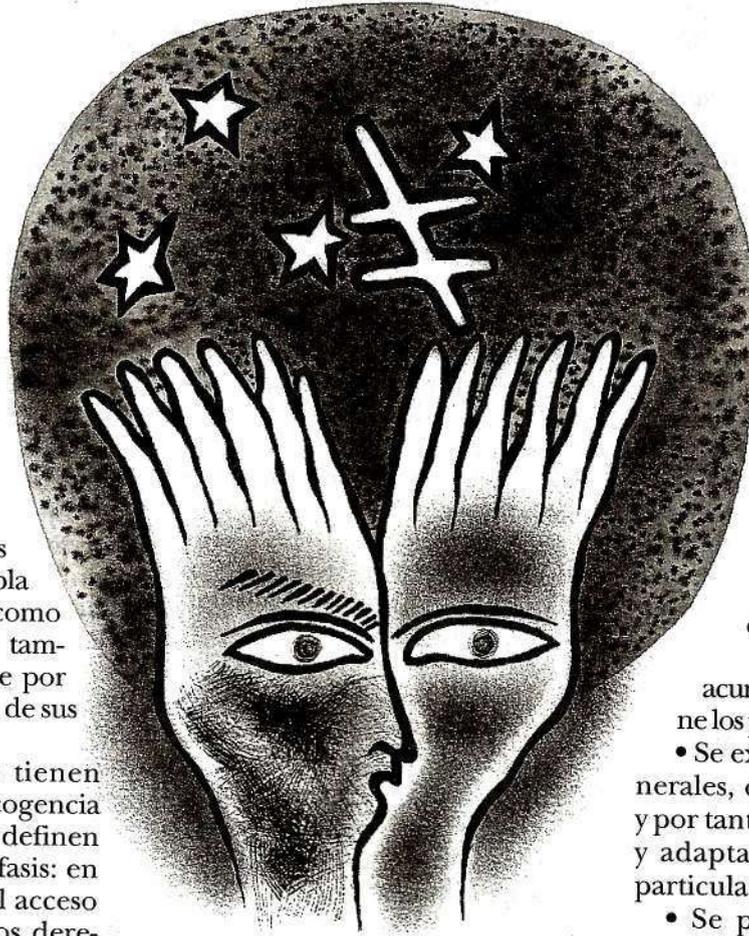
En ambos casos, su lugar es ser reguladores de la convivencia entre los seres humanos.

El gran actor en esta última tendencia es el Estado a través de sus fuerzas de coersión tanto armadas como jurídicas. Se habla del poder del Estado como posible violador, pero también como responsable por la defensa y protección de sus asociados.

Ambas tendencias tienen implicaciones en la escogencia del objeto de estudio y definen en dónde hacer el énfasis: en la socialización o en el acceso al saber jurídico de los derechos para la defensa del ciudadano. En nuestro parecer ambas tendencias son complementarias y su punto de confluencia puede ser el derecho de la participación consagrado ampliamente en nuestra Constitución, que ofrece la posibilidad de transformar las condiciones políticas, de tal manera que sea posible la democracia en un estado social de derecho, caracterizado por el respeto y la vigencia de los derechos humanos.

Estrategias para el desarrollo de los Derechos Humanos

Se proponen como estrategias para el desarrollo de un proyecto curricular en Derechos Hum



nos: el diseño de ambientes de aprendizaje a partir de principios de procedimiento limitadores del poder del maestro sobre los alumnos y la de problematización de la realidad social y cotidiana (Ver Taller del Maestro. Consejería de los Derechos Humanos. 1995).

Logros esperados en el desarrollo de los sujetos

La intencionalidad de este currículo es favorecer el desarrollo de ciertas características de los sujetos en formación y desarrollar las competencias necesarias para la defensa, protección y promoción de los

derechos humanos. Para ello el maestro puede diseñar ambientes de aprendizaje que dinamicen los procesos necesarios para el desarrollo del sujeto de derechos.

Estas características y competencias:

- Se plantean en forma acumulativa: cada ciclo contiene los procesos de los anteriores.
- Se expresan en términos generales, como conductas finales y por tanto implican dosificación y adaptación a las situaciones particulares.
- Se presentan conceptualmente, pero se espera que, sin forzar los procesos, se vaya favoreciendo progresivamente:

La vivencia - Ciclo I

La tematización - Ciclo II

La conceptualización - Ciclo III

Ciclo I

Al finalizar el primer ciclo los alumnos estarán en capacidad de:

Identificarse, expresarse y reconocerse como sujeto vulnerable a los atropellos y a la violación de sus derechos, capaz de vulnerar derechos de otros.

Expresar los conflictos internos a través del cuento, la poesía, la dramatización, la pintura; producto del desfase entre lo que necesita para su desarrollo y lo que recibe.

Fortalecerse moralmente, reconociéndose en su dignidad como ser humano, titular de derechos fundamentales.

Reconocerse, aceptarse, amarse y buscar condiciones para expresar lo que es: no siempre igual a sus apariencias; en su singularidad.

Autoafirmarse apoyándose en sí mismo y en las posibilidades que le otorgan los derechos sin usar a los otros como medio.

Reconocerse como un ser único, irrepetible, producto de la historia y capaz de incidir en ella.

Reconocerse como ser capaz de darse normas para regular la convivencia con otros sujetos de derechos y reconocer las consecuencias de la trasgresión de normas que lo vinculan a su grupo de pertenencia.

Sensibilizarse con el dolor de los otros, víctimas de atropello y actuar con lo que está a su alcance para suspender y mitigar el dolor.

Aproximarse, desde sus vivencias, al saber sobre sus derechos fundamentales en términos de:

- los sentimientos de indignación frente al atropello, de reacción contra el que atropella y de solidaridad con el que sufre.
- su contenido, su alcance y responsabilidad por su vigencia.
- del conocimiento y utilización de las instituciones que se han creado para defensa y protección de los derechos y los mecanismos que le da la Constitución para protegerse.

Ciclo II

Al finalizar la Educación Básica, los alumnos estarán en capacidad de:

Evaluar una realidad social, política, económica, cultural, ambiental, desde el referente de los derechos humanos y participar, de esta manera solidaria, en proyectos que transformen situaciones de vulneración.

Identificar las condiciones escolares que le permiten a él y a los demás el libre desarrollo de la personalidad. Asumir responsablemente el cultivo de su personalidad, en la interacción social.

Conocer el contenido, el alcance, los límites de sus derechos fundamentales, como las libertades, las igualdades, la participación y las garantías para mantener los derechos del trasgresor, para participar eficazmente en la elaboración de consensos que regulen la convivencia democrática, como el manual de convivencia.

Conocer la jurisprudencia de las tutelas en educación, la Constitución colombiana, la Ley General de Educación, la resolución 0015 de enero del 94, contexto legal que regula sus derechos y su participación en la gestión institucional (Gobierno escolar, pactos de convivencia...).

Ser competente en el manejo de conflictos interpersonales y encontrar soluciones cooperadas para resolverlos, tanto si actúa como parte en el conflicto como si lo hace como mediador.

Comparar y ponderar los valores y costumbres en otras culturas y latitudes.

Aceptar puntos de vista distintos a los suyos, distintas perspectivas de interpretar los hechos, posturas ideológicas diversas, intereses distintos, necesidades distintas. Ceder, negociar, conciliar, llegar a acuerdos. Ser capaz de descenderse de lo propio para adherir a intereses universales.

Exigir el trabajo en equipo y el respeto a las reglas de juego. El manejo de las diferencias, el respeto al ganador, saber perder, persistir. La disciplina para mantener el cuerpo sano, etc. Organizar campeonatos intra e intercolegios para favorecer el desarrollo del sentido de pertenencia, de identidad, el puntador, etc.

Valorar su cuerpo como posibilidad de expresión de su vitalidad, de su fuerza, de su competencia.

Asumir críticamente los mecanismos de regulación social, las normas de sus grupos de pertenencia y contribuir en la transformación de las mismas.

Ciclo III

Al finalizar su etapa escolar el alumno estará en condiciones de:

Valorar críticamente las instituciones encargadas de garantizar una vida buena y las que protegen y defienden los derechos humanos. Llegar hasta ellas (las de su entorno, la región, la de nivel nacional e internacional) para conocer qué hacen y si se puede dinamizar su acción.

Valorar críticamente el estado de la situación de los Derechos Humanos en su entorno y región, sobre todo aquellos grupos específicos que están en mayor riesgo: ancianos, niños, indigentes, enfermos, etc., y adelantar alguna acción que ayude al grupo a comprender su situación y a buscar soluciones para ella vinculándolos con instituciones u organizaciones, o ayudándoles a autogestionar lo que están en capacidad de hacer. Adelantar campañas para derrotar actitudes de desprecio hacia quienes llevan una vida subnormal.

Utilizar los mecanismos de participación que le confía la Constitución con el fin de actuar positivamente en el campo social de su entorno, respecto de los intereses del grupo de jóvenes. Canalizar su potencial creador y su deseo de representación en Cabildos, elevar peticiones respetuosas, interponer acciones de tutela si es del caso, impulsar iniciativas legislativas, etc.

Estar al corriente de movimientos ciudadanos que actúan en su entorno para conseguir el bienestar de

todos: conocer, apoyar, aportar cuando sea el caso, actuar si es necesario. Todo esto en el marco de contribuir a construir un Estado Social de derecho.

Formar parte de grupos que desarrollan actividades que respondan a intereses de los jóvenes y que están orientados por valores ciudadanos como la libertad, la igualdad, la participación, la solidaridad. Hacer análisis crítico de pandillas, bandas, milicias y reconocer la necesidad juvenil de representación.

Poder actuar moralmente utilizando el recurso de la autoevaluación antes y después de realizarse, buscando el perfeccionamiento de la personalidad.

Tener un proyecto de vida que dé sentido a su acción personal y social.

Reconocerse como sujeto de derechos que actúa en un mundo en interacción con otros sujetos de derechos y que son responsables de la calidad de la convivencia que entablan.

Aceptar los conflictos en las relaciones sociales, afectivas, interpersonales y poner a prueba en la vida cotidiana sus competencias sociales para desarrollarlas.

Conocer la dinámica histórica de los pueblos que han logrado la positivización de los derechos humanos fundamentales y tener un comportamiento activo para que otras personas los conozcan y los exijan.

Someterse a los pactos que resultan de la construcción de consensos y proponer transformaciones a partir de su evaluación crítica en la vida cotidiana.

Desarrollar las competencias que se requieran para defender los derechos fundamentales de los alumnos y promover una convivencia democrática entre ellos y con los docentes y administrativos.

Sugerir mecanismos para tratar las trasgresiones a los pactos, de tal manera que el alumno se res-

ponsabilice socialmente de sus actos y busque maneras de restaurar la relación perdida. Entablar una relación con los adultos en las que no acepta privilegios pero respeta los derechos de los demás.

Argumentar desde intereses generalizables, normas de convivencia entre estamentos.

Valorar, actuar desde el conocimiento que tiene de temas de actualidad como impunidad, justicia privada, violencia y sus expresiones y causas.

Proponer soluciones a problemas y comprometerse en proyectos dirigidos a promover la organización, el uso del tiempo libre y su vinculación a la actividad económica.

Participar en la gestión del Proyecto Institucional, en el desarrollo y su evaluación, con sentido de nosotros.

Valorar críticamente la TV, textos, cultura; las luchas y las iniciativas por la construcción de una sociedad más justa y democrática.

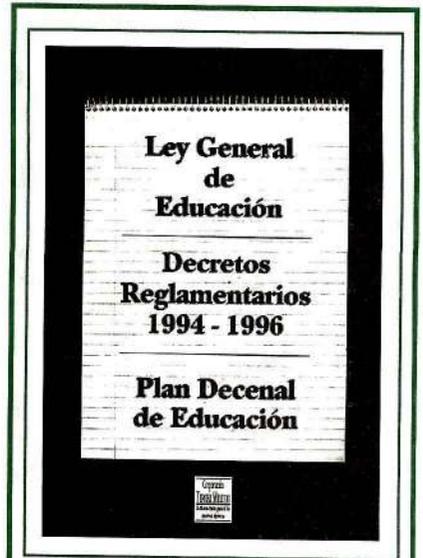
Identificar núcleos de problemas sobre Derechos Humanos y proponerlos para su estudio, discusión y solución en la medida de sus posibilidades.

Tener conciencia y actuar contra los estereotipos y prejuicios que con respecto al sexo se le han transmitido durante su vida.

Establecer relaciones en las que la diferencia sexual no es sinónimo de inferioridad ni excusa para instrumentalizar seres humanos.

Reconocer el derecho a la integridad física y psicológica y desarrollar mecanismos de defensa contra el agresor. Reaccionar contra la impunidad en los casos de agresión sexual y maltrato físico y psicológico.

Reconocer las posibilidades para la consecución de la paz, de la aplicación del Derecho Internacional Humanitario, exigir su aplicación en situaciones de guerra y promover su difusión □



3 EN 1

Completa compilación educativa

LEY GENERAL DE EDUCACION

DECRETOS REGLAMENTARIOS 1994-1996

PLAN DECENAL DE EDUCACION

Contiene Resolución 2343 sobre INDICADORES DE LOGRO Y LINEAMIENTOS GENERALES DE CURRÍCULO

Informes, Distribución y Venta al público en

Revista EDUCACION Y CULTURA, CARRERA 13A No. 34-36 Telefonos 2458155 y 2327418

Solicítelo a los distribuidores regionales de Educación y Cultura.

Corporación **TERCER MILENIO**
Educación para la nueva época

La educación para los Derechos Humanos: Transversalidad y proyectos educativos*

Jorge Osorio

Secretario General del Consejo de Educación de Adultos
de América Latina (CEAAL),
Miembro del Directorio de la Fundación IDEAS.

“Sobre las relaciones de la escuela con la cultura y la ética es casi tan escandaloso escribir como callar”. (Jacques Lesourne, “Educación y sociedad Los desafíos del año 2000”).

Aspectos pedagógicos polémicos de la agenda de la Educación para los Derechos Humanos (EDH)

Siendo la superación de toda forma de vasallaje y dependencia el test de la modernidad crítica, la ciudadanía moral es el basamento de esta modernidad crítica, en cuanto significa la capacidad de las personas de asumir su propia autonomía. De este modo se puede afirmar que la ciudadanía moral es la condición de sustentabilidad de una sociedad que aspira a basarse en opciones éticas.



Según estos criterios, educar para los derechos humanos es una acción realizada por individuos y colectivos con sentido de responsabilidad pública. La EDH es, en esta línea, una inversión en corresponsabilidad social que debe realizar el sistema escolar, en la medida que pretende desarrollar, en los niños y jóvenes, saberes que les permitan establecer, de manera autónoma, relaciones dialécticas entre los valores generales que se aprenden en la escuela y sus consecuencias prácticas.

* Conferencia pronunciada durante el Seminario Nacional sobre la Educación para los Derechos Humanos en Chile, organizado por el Foro de Entidades de Educación en Derechos Humanos, Santiago, octubre, 1995).

En el ámbito político, "autonomía" significa la capacidad de los sujetos para ser reconocidos como personas, sujetos de derechos humanos y capaces de asumir perspectivas universales que trasciendan su particularidad y situación concreta de vida. En el ámbito moral, "autonomía" significa la capacidad de los sujetos de asumir esta universalidad, usando sus competencias comunicativas para justificar normas de acción, a través de actividades deliberativas que manifiesten juicios críticos. En el ámbito pedagógico, "autonomía" significa desarrollar capacidades de autorrealización y la potencialización de actitudes dialógicas y deliberativas, en un doble sentido: en el intersubjetivo, que supone una ética dialógica; y en el intrasubjetivo, en el que el sujeto se pregunta por sus propios proyectos de realización humana.

Plataforma pedagógica básica de la EDH

La EDH promueve el desarrollo humano y la participación de los ciudadanos(as), de modo que éstos(as) aprecien, comprendan y profundicen los valores del modo de vida de la democracia. Esto significa que la EDH se concibe como una educación de la realización personal, orientada hacia la elaboración por parte de los sujetos de criterios morales autónomos, en el sentido señalado, la EDH supone: potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación; esto significa promover:

- la autonomía personal,
- la construcción de criterios argumentales para la resolución de los conflictos,
- la apertura a la reciprocidad y al respeto de la diversidad y de las diferencias que existen en la sociedad, desarrollando compor-

tamientos tolerantes, no sexistas y no discriminatorios.

Debates sobre educación ética

Estos planteamientos generan debates muy significativos relacionados con un tema que tiene, en la reflexión pedagógica, una extensa trayectoria: ¿es posible enseñar los valores?, ¿vale la pena enseñar la virtud?

Es muy oportuno situar estos debates tal como se dan en la actualidad, en el marco de las discusiones regionales sobre política educativa. La versión predominantemente instrumental de la modernidad ha tendido a orientar la educación hacia modelos donde lo más importante es la adquisición de competencias técnicas. Variados enfoques de modernización educacional han estado fundados en esta pretensión de tecnificar los procesos y la gestión educativas, a la vez que orientar los resultados del aprendizaje hacia habilidades y competencias instrumentales. Esta fue la intención de muchas reformas desarrollistas, que restringieron la educación a una dinámica adaptativa a los requerimientos de la modernización material, sin valorar adecuadamente la especificidad del acto educativo en cuanto acto de carácter cultural, ético y pedagógico, y las consecuencias que tiene esta definición en las tareas de reorganizar la institución escolar y definir su proyección en la formación valórica. Los enfoques desarrollistas han estado acompañados por "éticas de la eficiencia y del planeamiento", "éticas populistas o nacionalistas".

La enseñanza valoral y de las virtudes públicas ha quedado postergada por las reformas educativas realizadas bajo el enfoque restringido de las modernizacio-

nes técnicas. En este enfoque tecnicista-instrumental, más importante que la solidaridad o el respeto de los derechos humanos, es la habilidad de saberse situar bien social y laboralmente y la trama escolar consiste en crear las aptitudes para que el niño o el joven vaya tejiendo la red de relaciones y habilidades que le permitirán conseguir tal propósito social. Se trata de formar para el trabajo, pero sin cuestionar el sistema de relaciones sociales que se dan en la producción y en las empresas. El plano curricular, se tiende a configurar como una yuxtaposición de disciplinas autosuficientes, que reducen los conocimientos científicos a fragmentos desarticulados y compartimentados, cerrados en sí mismos e incomunicados con las demás áreas del saber. La enseñanza se reduce a un didactismo de contenidos y predomina el "magistrocentrismo"?

La enseñanza-aprendizaje se organiza en forma de una programación detallada y sistemática, orientada por objetivos precisos y cuantificables, con metas escalonadas y patrones de desempeño verificables. El método se reduce a procedimientos tácticos en el aula y predominan la llamadas evaluaciones objetivas.

Racionalidad instrumental cara a cara, la educación ética

Cuando planteamos una posición crítica a los enfoques técnico-instrumentales que han orientado las transformaciones educativas en la región no estamos negando el valor de los saberes técnicos. Reconocemos que el saber técnico es un patrimonio de la humanidad y que deben ser enseñados cada vez con más rigurosidad y con el apoyo de didácticas atractivas y eficientes. Sin

embargo, de verdad no será posible desarrollar la EDH, en perspectiva de una modernidad crítica, en un marco donde lo más preponderante es sólo constituir individuos técnica y socialmente diestros, formados para actuar orientados únicamente por una racionalidad instrumental miope. Si este tipo de educación se hace dominante, los ideales de



autorrealización, autonomía y reciprocidad, que hemos identificado como constituyentes de una EDH, irán quedando en el vacío, restándose posibilidades para reconstruir la educación y la razón en un sentido neomoderno o crítico; donde la educación rescate el sentido pleno de la formación, es decir, formación del carácter, de la autoestima y de la búsqueda de la realización humana en un sentido universal.

Los individuos se socializan y aprenden en el ámbito de una comunidad, que los nutre culturalmente. La EDH no es viable sin esta referencia a una comunidad y su memoria; referencia compleja si reconocemos que la memoria de la comunidad, en nuestros países, es tanto fuente de identidad y reconocimiento común, como de recordatorios contradictorios, que hacen referencia a daños aún no reconocidos, ni sancionados, ni olvidados, ni perdonados.

EDH y memoria histórica: las tensiones del olvido, del perdón, de la justicia y de la verdad de la educación

Es preciso que en la agenda de la EDH se asuma la temática de la memoria histórica, en cuanto tema cultural y ético relevante en nuestra sociedad. Aceptarlo es un reto para la EDH, pues la pone en contacto con los temas propios de una ética de la pérdida, del perdón y de la verdad. ¿Cómo debemos trabajar estos temas desde la EDH para que no nos dejemos llevar casi fatalmente por el vértigo que se provoca en una relación sorda entre la ira de un sujeto violado y el orgullo de los que se creen vencedores? Esto es un interrogante de primer orden para la educación en tiempos de transición democrática post-autoritaria, sin embargo, no estamos en condiciones de saber cuál es la capacidad de procesar estos dilemas éticos desde la escuela. Sin dudas, este es un test de la propia competencia de la escuela y de los educadores para trabajar, desde la transversalidad temáti-

ca de la educación ética o valoral, los dilemas que plantea la memoria de las violaciones de los derechos humanos y la construcción de estrategias pedagógicas para enfrentar la discusión de situaciones humanas límites.

El dilema pedagógico-cultural que planteamos no es una cuestión sencilla, pues sabemos que las éticas que se propone asumir, como fuente de sus afirmaciones, el tema de la recuperación de la memoria del período autoritario, tienden a ser ambiguas. En algunos casos, se desarrolla una lógica estado-céntrica, que define como una prioridad, el resguardo del orden político recuperado, promoviendo la reparación oficial, el perdón y la justicia sólo en la medida de lo posible. En otros casos, la lógica se sustenta en la necesidad de curar el dolor de la pérdida y de la violencia, a través de la sanción judicial absoluta de los victimarios.

El desencuentro de ambas lógicas explica la precariedad de una acción educativa orientada al resguardo crítico de la memoria reciente y la persistencia de una distancia ética que impide que tengan éxito los llamados generales a la reconciliación.

La enseñanza de las virtudes públicas

La enseñanza de las virtudes públicas

Una agenda de la EDH debe reconocer que sí es necesario enseñar las virtudes públicas. Para Aristóteles, las virtudes son cualidades, una especie de segunda naturaleza, que no conforman únicamente una racionalidad, sino, además una peculiar forma de ser y convivir con los demás, un sentimiento. La modernidad basada en la racionalidad instrumental hizo inviable esta teoría, al fragmentar razón y sentimiento, argumento y virtud, comparimentando las distintas dimen-

siones del quehacer humano (política, moral, estética). La educación moderna se fracturó y perdió el ideal de formar en la práctica de las virtudes de manera experiencial. Consideró la construcción del bien como un imperativo externo, resultado de la lógica del deber absoluto. Se centró en los deberes definidos externamente al sujeto y se hizo conservadora, normativa en exceso, disciplinario y autoritaria.

La educación para la ciudadanía como formación ética

La ciudadanía no se refiere sólo a un atributo formal del que son poseedores los ciudadanos(as). Más propiamente es una cualidad de la democracia. Existen ciudadanías débiles y ciudadanías participativas. El test de la calidad de toda democracia está en el vigor de su ciudadanía. La ciudadanía no sólo es una realidad política, también nos refiere a un proceso de interrelación social y comunicacional. La ciudadanía procesa acuerdos y moviliza sus energías en dirección a intereses y a hacer prevalecer influencias.

Desde la pedagogía, el concepto de ciudadanía debe enfocarse también como un proceso de formación ética y de construcción de esferas públicas ciudadanas, como cimientos de la democracia. La agenda de la EDH debe identificar a las escuelas como esferas públicas, que requieren reconstituirse a partir de valores democráticos, lo que implica reconocer un reto educativo de gran importancia para los educadores(as).

Siguiendo esta misma perspectiva de análisis, al considerarse la escuela como una esfera pública, capaz de desarrollar sentido crítico, reciprocidad entre sus actores y democracia interna, la EDH es un contribuyente a estos obje-



Los temas transversales (la EDH) han de confluír en un proyecto global, sin negar lo que cada uno tiene de específico. No es posible considerar cada tema transversal de manera aislada pues se da una visión sesgada de ellos y se desestima el principio globalizador.

tivos, al promover un proceso educativo, a través del cual los alumnos(as) pueden llegar a experimentar autónomamente sus relaciones con los demás, dentro de un sistema complejo y contradictorio. La escuela debe adoptar como principios organizadores el lenguaje ético, la formación valoral y el desarrollo de la capacidad autónoma de los sujetos si opta por participar responsablemente en la construcción de la ciudadanía democrática.

La EDH como formación para la deliberación, para la práctica de la reciprocidad y del respeto a la diversidad

La EDH tiene que constituir conocimientos que permitan universalizar las experiencias de los sujetos y sus relaciones particulares con la sociedad general.

No estamos por una educación ética transmisora de deberes y normas externas; nuestro desafío es desarrollar una educación de valores capaz de posibilitar la deliberación, a partir de situaciones problemáticas y controvertidas para los alumnos(as), que serán el contexto en el cual éstos relacionarán lo valórico general y las actitudes y acciones particulares.

La EDH entendida como una práctica deliberativa deberá desarrollarse con un sentido pedagógico integral, que prevenga que la enseñanza se reduzca a un asunto de buenos procedimientos, desatendiendo el análisis de los contextos culturales y sociales originarios de los alumnos(as). Tener en cuenta estos aspectos llevará a que la acción educativa se manifieste como:

- una formación para la reciprocidad,
- una formación para el respeto de la diversidad,
- una formación que promueve la expresión de los deseos y anhelos de cada uno(a) de los participantes del proceso educativo.

Por lo anteriormente señalado, la EDH debe estar fundada en una racionalidad pedagógica menos tecnicista que la predominante, más abierta a la complejidad, a la integralidad, a la interculturalidad y a la esperanza; una racionalidad comprensiva, deliberativa, más pública, a través de la cual el educador actúa menos como un operador y más como un mediador o un hermeneuta, capaz de producir, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una habilidad compartida de educadores y alumnos para formular buenas preguntas.

No estamos tratando de redefinir, por la vía de una EDH la importancia política y pedagógica de la educación ciudadana,

sino de vertebrar en la práctica educativa misma la democracia y el aprendizaje, en el marco de un fundamento ético y de promoción de deseos (esperanza).

En estos procesos, el educador debe actuar como un profesional reflexivo, un actor ético, cuya maestría general debería encontrar su razón de ser en su propia capacidad de formar ciudadanos(as) democráticos(as). Aún más, encontrar su razón de ser en su capacidad de formar sujetos de deseos, es decir, de certidumbres creadoras, siempre relativas, construidas desde el sentimiento, desde las virtudes y desde la acción.

Plataforma temática básica para la incorporación de la EDH en los proyectos educativos

Definición de un “modelo” de EDH

La EDH, en cuanto una educación ética basada en la construcción argumentada y autónoma de valores y virtudes públicas, se distancia de toda pedagogía que pretenda desarrollarse a través de la exigencia de deberes imperativos, dictados externamente a los sujetos. El “modelo” de EDH que hemos venido planteando “afirma que a través de la razón y del diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflictos de valores. Los componentes fundamentales de este “modelo” serían:

a) El desarrollo de la crítica como instrumento para analizar la realidad que nos rodea y para determinar todo aquello que no

nos parece justo y queremos cambiar.

b) El reconocimiento de la alteridad, que nos ha de permitir salir de nosotros mismos para poder establecer una relación respetuosa y solidaria con los otros (reciprocidad).

c) El respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que sería un referente para el análisis crítico de la realidad cotidiana.

d) Estos componentes se deberían expresar en una especie de plataforma de la transversalidad.

Componentes pedagógicos básicos de la transversalidad de la EDH

Definida la EDH en el espacio de la educación ética o valoral, queremos proponer los, que a nuestro entender, son los principales componentes pedagógicos de una plataforma de la transversalidad de la EDH:

a) Necesidad de la construcción de un pensamiento moral autónomo, justo y solidario en los alumnos(as), que tome en cuenta el conocimiento de los propios intereses, el conocimiento empático de los demás y la adopción del diálogo como estrategia de resolución de conflictos.

b) Necesidad de la adquisición de competencias dialógicas que permiten el acuerdo justo, la participación democrática, la construcción de normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

c) Apertura de los alumnos(as) al compromiso de una comprensión crítica de la realidad personal y social.

d) Conocimiento sistemático de los contenidos jurídicos, históricos, culturales y políticos de los derechos humanos que tengan relevancia para el desarrollo de la participación ciudadana y el desarrollo del juicio crítico.

e) Reconocimiento y asimilación de aquellos valores moralmente deseables y construcción de formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral que se realiza.

Pensar la transversalidad de la EDH desde su instancia ética

La transversalidad de la EDH en el sistema escolar debe construirse temática y curricularmente desde una instancia ética: la categoría “derecho humano” trasciende su significación jurídica y positiva. Los derechos humanos son principalmente categorías éticas en cuanto expresan valores básicos y deseos de realización humana.

Esta dimensión ética de los derechos humanos tiene tres funciones en su educabilidad:

a) Función o factor de orientación en las declaraciones y normas positivas particulares.

b) Función o factor de orientación de las declaraciones y normas positivas particulares.

b) Función o factor de “protección” de las exigencias inherentes a los derechos humanos: la dimensión ética de los derechos humanos plantea la exigencia del reconocimiento político y de protección jurídica.

c) Función o factor de crítica-utopía ante las condiciones sociales de los derechos humanos. Esto significa: trabajar para hacer que los derechos humanos pasen del reconocimiento formal al ámbito real de su ejercicio; liberarlos de una lectura individualista restrictiva; abrirlos hacia un enfoque cultural y pedagógico, colocándolos como ejes de la cultura política y no sólo como manifestaciones jurídicas formales; fortalecer el principio de la integralidad de las tres generaciones de los derechos humanos (los

derechos civiles y políticos; los derechos sociales, económicos y culturales; y los derechos al desarrollo, de la paz, de los pueblos, del medio ambiente, de los niños, de las mujeres, de los grupos discriminados).

La EDH, la construcción de la transversalidad y los proyectos educativos

Dimensiones de la construcción transversal de la EDH en los proyectos educativos

La EDH no es, entonces, una asignatura o área curricular, sino una dimensión educativa global que impregnará todas las áreas y que se desarrollará a lo largo y ancho del currículum, en virtud de su carácter de educación valoral que exige un desarrollo curricular transversal.

Esta transversalidad de la EDH debe ser construida en los proyectos educativos considerando la existencia de cuatro dimensiones interrelacionadas:

a) La primera dimensión, se refiere a la capacidad de los centros para tomar decisiones consensuadas acerca de los contenidos de los derechos humanos que se van a enseñar en los distintos niveles del sistema escolar. Esta toma de decisiones supone un proceso de deliberación, reflexión, análisis, definiciones y acuerdos, que deban hacerse explícitos en el proyecto educativo del centro.

b) La segunda dimensión, se refiere a la necesidad de que los participantes del proyecto educativo creen y desarrollen procedimientos de trabajo, de relación, de programación, que sean coherentes con las definiciones que se

han realizado en el campo de la EDH. No sólo a nivel valoral sino también creándose dispositivos pedagógicos que permitan el desarrollo adecuado de las tareas que se han establecido en relación a la EDH.

c) La tercera dimensión, se refiere a la necesidad de especificar y documentar la EDH en los proyectos curriculares en dos niveles: en el nivel de los contenidos de las disciplinas o áreas curriculares (especialmente a nivel de los contenidos actitudinales) y en el nivel de las enseñanzas transversales.

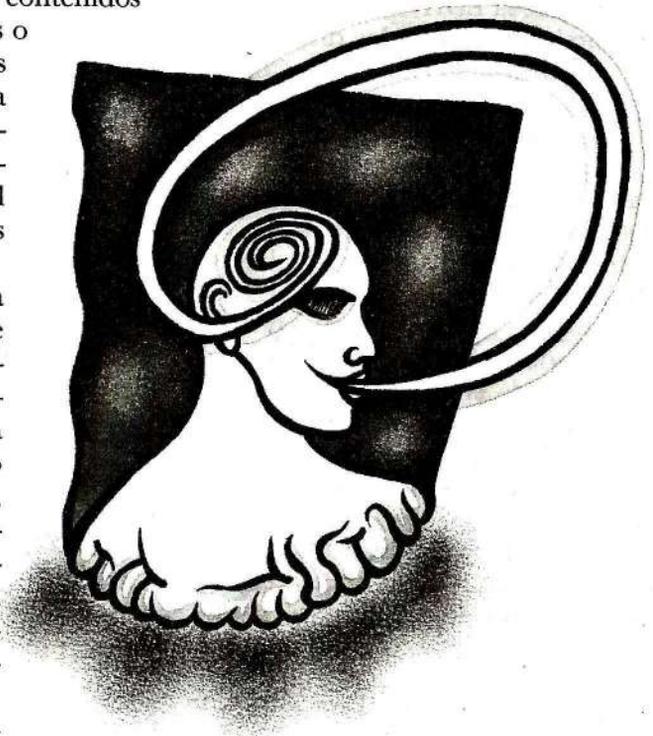
d) La cuarta dimensión, es de índole metodológica y se refiere a que toda EDH, en cuanto educación ética, debe desarrollarse en una relación dinámica con los problemas de los alumnos (as), en el contexto global-particular de su experiencia personal y social. Son, precisamente, estas problemáticas asumidas en tales contextos, las que impulsan la emergencia, en el currículum, de otros temas transversales: medio ambiente, violencia, educación para la paz, educación sexual, educación de los consumidores (as), no sexismo, discriminaciones, interculturalidad.

Justificación de la EDH como educación transversal en el currículum

Su justificación como tema transversal en el currículum res-

ponde a tres criterios, que igualmente podrían ser test para otros temas que aspiran a la transversalidad:

a) Sus contenidos hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia universal y frente a los cuales esurgente una toma de posición personal y colectiva;



b) Sus contenidos son relativos a valores y actitudes, y a través de su desarrollo curricular, se pretende que los alumnos (as) elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos y fortalezcan su autonomía moral y pedagógica, es decir, adoptando frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos;

c) Sus contenidos se han de desarrollar dentro de las disciplinas o áreas curriculares, redimensionando y contextualizando ámbitos temáticos relacionados con la realidad y con problemas de la sociedad; dándole un valor

práctico, o de reacción ciudadana, respecto a la comprensión y transformación de la realidad negativa.

Estas afirmaciones nos permiten concluir otros dos planteamientos claves:

— En el diseño del proyecto educativo es fundamental conectar coherentemente la definición de los contenidos de educación ética o valoral que se van a enseñar (y en particular la de los contenidos de la EDH), los contenidos actitudinales de las disciplinas o áreas curriculares y el tratamiento metodológico de los temas transversales.

— La educación ética o valoral, por ende la propia EDH, poseen un carácter globalizador e interdisciplinario, por tanto ha de ser una enseñanza presente en el conjunto del proceso educativo. Ha de ser una responsabilidad de toda la comunidad educadora y ha de formar parte explícita de las programaciones de todas las áreas curriculares. La transversalidad de la EDH no es sinónimo de acciones ocasionales, espontáneas o desarticuladas del conjunto del proceso curricular. Ella supone la definición de objetivos, contenidos, secuencialidad y metodología específicas en el marco de la dinámica globalizadora que se desarrolla a través del currículum.

Bibliografía

ALVAREZ, Alejandro, "Proyecto Educativo Institucional: Respuesta de la Escuela a una Nueva Época", en *Pretextos Pedagógicos* No. 2, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, 1995.

BARBA, Bonifacio, *Educación para los Derechos Humanos o los Derechos Humanos como educación valoral*, Universidad de Aguascalientes, Aguascalientes, 1994.

BASOMBRIOS Carlos, *Educación y ciudadanía: la educación para los Derechos Humanos en América Latina*, CEAAL, Santiago, 1991.

CAMPS, Victoria, *Los valores de la educación*, Anaya, Madrid, 1994.

CORTINA, Adela, *Ética aplicada y democracia radical*, Tecnos, Madrid, 1993.

GIROUX, Henri, *La escuela y la lucha para la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993.

GONZALEZ, LUCINI, Fernando, *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid, 1994.

HOYOS VASQUEZ, Guillermo, "Ética Comunicativa y Educación para la Democracia", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 7, OEI, Madrid, 1995.

MAGENDZO, Abraham y otros, *Educación formal y derechos humanos en América Latina: una visión de conjunto*, Presidencia de la República, Bogotá, 1993.

MEJIA, Marco Raul y RESTREPO, Gabriel, "Formación para la

Democracia en Colombia", Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1995.

OSORIO, Jorge, "Enfoques pedagógicos y ético-políticos de la educación en Derechos Humanos: construyendo la transversalidad" en *Revista Tarea*, No. 35, Lima, 1995.

SALVAT, Pablo, "Hacia una nueva racionalidad" la tarea de Construir un paradigma basado en los Derechos Humanos, en Magendzo, Abraham (Editor), *¿Superando la Racionalidad Instrumental?*, PIIE, Santiago, 1991.

TORRES, Jurjo, "Globalización interdisciplinaria: el currículum integrado", Marata, Madrid, 1994.

UNESCO, "Esbozo de una estrategia de orientación y marco de acción para una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia", Documento Unesco-Orealc, Santiago, abril, 1994

Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá



Adpostal

**Cuenta con nosotros
Hay que creer en los Correos de Colombia**

Hacia un nuevo currículo de educación sexual

Alejandra Fernández V.

Asesora Proyecto Nacional de Educación Sexual
Viceministerio de la Juventud
Ministerio de Educación Nacional

“La creación o diseño curricular tiene que amarrar lo que la comunidad es y lo que pretende ser, teniendo en cuenta sus condiciones, su historia y las fuentes de su riqueza cultural. El currículo es así un instrumento de la educación que permite a un grupo humano hacerse una imagen posible, material y espiritual de lo que él mismo quiere ser”.

Daniel Hernández

Hacia la Autonomía Institucional

La autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa organizada.

El ejercicio de la autonomía institucional se realiza a través de un proceso secuencial y sistemático que deberá comprender, entre otros, la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora del currículo, el diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo y su adopción como parte del Proyecto Educativo Institucional.

En cuanto al Proyecto de Educación Sexual, la autonomía institucional se constituye en uno de sus principios fundamentales, como lo expresa la Resolución 03353 del 2 de Julio de 1993. En este sentido, los proyectos y currículos se desarrollan a partir de las realida-



des y necesidades institucionales, de acuerdo con "el contexto sociocultural del establecimiento educativo, las características sociales y culturales de la población y los problemas de sexualidad más comunes que se presentan en el estudiantado y en la comunidad a la que pertenece el plantel"¹.

La autonomía hace realidad, ante todo, la participación y la concertación, frente a la posibilidad de que en la escuela "lo bueno y lo malo" de la sexualidad sea decidido por unos —rector, coordinador de disciplina—, sin tener en cuenta a los otros, se plantea la alternativa de que a la reflexión y mejoramiento que a todos sin excepción compete, sea un trabajo que se emprenda colectivamente, con el concurso y la responsabilidad de la comunidad educativa.

Lo colectivo se define no sólo por la cantidad de personas y estamentos que participan en el proceso, sino en especial por la calidad y el propósito de las interacciones.

Se pueden hacer encuestas y recoger la opinión de la mayoría de estudiantes, pero eso no significa para la escuela que se viva una sexualidad decidida conjuntamente y un currículo que la respalde. Estos trabajos son importantes y valiosos, pero la *esencia de un trabajo colectivo está en el compromiso y búsqueda de todos y cada uno por maximizar la participación, el diálogo y el aprendizaje entre sí*. Entre estudiantes y directivos, maestros y padres de familia, empleados y estudiantes, etc.

Esta construcción colectiva implica la interdependencia entre espacios y momentos, lo cual significa que la vida sexual del niño (a) se potencia cuando las reglas del colegio son coherentes con lo que se dice y propone

en el currículo o en los talleres de formación, cuando los profesores de las demás áreas también trabajan por la igualdad entre niñas y niños, cuando en la comunidad se fomenta el respeto en la relación entre mamá y papá.

Acercas de las preguntas, de las certezas y de las dudas en la escuela

Si de algo hemos sido testigos en la escuela es de las respuestas: se dan respuestas para todo y frente a todo, en las aulas, en los textos, a las preguntas de los alumnos; las dan los maestros a padres y madres de familia y, por supuesto, a las directivas de la institución. Sería infinito hablar sobre el número y tipo de respuestas relacionadas

Es necesario superar esta visión reduccionista que equipara sexualidad con conocimientos biológicos, para trascender a una visión donde lo biológico, los órganos, funciones y esquemas no agoten la realidad sexual, sino que permitan un acercamiento para su comprensión, privilegiar una visión reduccionista es negarle a la sexualidad su carácter cultural y simbólico.

con la sexualidad que encontramos a diario en las escuelas.

Cabría entonces la pregunta: ¿Por qué la escuela ha estado impregnada y hasta colmada de respuestas?

La escuela ha legitimado las respuestas como constancia de que los alumnos han aprendido ciencias, sociales o matemáticas. Se pregunta para obtener respuestas; se evalúa para verificar, como respuesta, la verdad, y lo que es aún peor, se pregunta para conocer las respuestas ya conocidas. ¿Si a la escuela se va a aprender, qué otra cosa se aprende si no son respuestas? Así, saber, conocer y aprender se han vuelto hermanas gemelas de las respuestas y no producir las frente a una pregunta es considerado sinónimo del "no saber". No tener la respuesta, aún más, la respuesta correcta, porque no todas son válidas, se penaliza con la descalificación académica (el consabido uno) y afectiva ("usted no estudia, es un bruto", etc.).

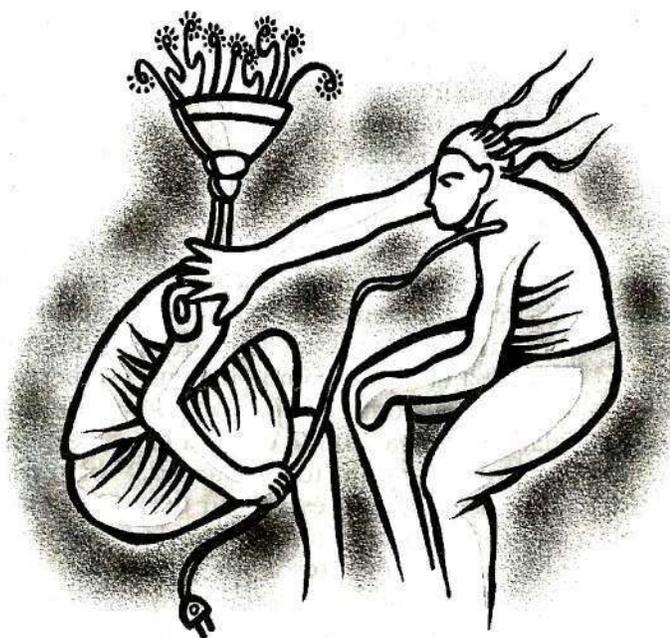
Los currículos, en general, parecen haber patrocinado esta tecnología de la respuesta, la han legitimado a través de las áreas, la han impuesto por encima del derecho a la pregunta, que debería promulgarse como objetivo formativo en las estructuras curriculares. Las preguntas se formulan y permiten cuando los docentes las dirigen a los alumnos o los directivos a los maestros en tal sentido, la pregunta es poder y dominio sobre los otros y no fuente de búsqueda con el otro. Y cuando son los alumnos los que interrogan acerca de la sexualidad, generalmente la actitud no es otra que la respuesta silenciosa que crea mayor duda, incertidumbre y mito, o la respuesta que censura culpabiliza

1. Ministerio de Educación Nacional, Resolución No. 03353 del 2 de julio de 1993.

por el mero hecho de preguntar. ¿Por qué no se permite explorar e indagar, adentrarnos a buscar desde la realidad y no desde lo establecido?

Por fortuna, cuando hablamos del Proyecto de Educación Sexual las preguntas no sólo tienen un espacio protagónico, sino que afloran para dar sentido al trabajo. En la medida que permitamos hacer múltiples y constantes preguntas, percibiremos que la verdad, que la sexualidad, no es una, sino relativa; que la respuesta no es una sino múltiple; que el preguntar permite ante todo buscar y explorar nuevas posibilidades frente a la sexualidad y por ende, en los proyectos y estructuras curriculares de educación sexual.

La pregunta permite abrirse al mundo, atreverse a no saber y a dudar, no tener todo resuelto con respecto a la sexualidad, no colmar el trabajo y el proceso sólo de respuestas que no permiten ir más allá de lo conocido. Sí, las preguntas contemplan otras miradas. Construir una educación sexual produciendo preguntas es aprender con el otro y con sus inquietudes. Por ello, el problema no está en resolver una a una las preguntas sobre sexualidad que formulan nuestros alumnos o nuestra comunidad, para erradicar las dificultades que suponen sus cuestionamientos. El asunto es, más bien, qué preguntas tenemos respecto a la educación sexual, a la sexualidad, a qué interrogantes apuntan y cómo esas inquietudes se articulan a las propuestas curriculares, permitiéndonos avanzar en el Proyecto de Educación Sexual.



No hay proyecto ni un posible currículo de educación sexual sin preguntas, porque la sexualidad no es proceso, ni palabra acabada, es movimiento. Las preguntas existen en la medida que trabajamos, vivimos, porque dejan entrever viejas y nuevas formas, visualizar que somos inquietud y no sólo calma.

Al rescate de lo afectivo en los currículos

Que a la escuela se va a aprender, a leer y escribir, a sumar, restar, multiplicar y dividir; a conocer la historia, la geografía, las artes y demás, pareciera ser algo legítimo por siglos; aún más, cuando esta enseñanza no se cumple a cabalidad la institución es considerada de dudosa reputación, porque ¿a qué otra cosa van niños y niñas, muchachas y muchachos, si no es a aprender estos conocimientos?, conocimientos que supuestamente les servirán en el futuro para desenvolverse en este agitado mundo.

La escuela es el espacio para el conocimiento, o al menos esa ha sido la función que se ha privilegiado explícitamente en el proceso educativo. Por esto, las aulas están diseñadas en principio para que en ellas todo gire y se mueva alrededor de la producción de conocimiento; para estar atentos, concentrados y trabajando en perfecto orden y garantizar así un buen aprendizaje. Por el contrario, da la sensación que la distribución del espacio, el mobiliario y demás ele-

mentos del ambiente escolar no propician ni invitan al contacto, a la expresión del afecto de los que allí habitan, al intercambio de expresiones y comportamientos. Es como si las aulas estuvieran habitadas por mentes que piensan y no por cuerpos que sienten, que expresan afectos, actitudes, que actúan y que por supuesto piensan.

Las formas en que la escuela ha venido educando a sus moradores dedican gran parte de su esfuerzo y tiempo a las áreas que propenden y están al servicio de la reproducción y transmisión de conocimientos, dejando sólo unas pocas horas en el plan curricular a aquello que garantizaría una buena formación de las actitudes, comportamientos y afectos. Así, hay lugares dispuestos para el conocimiento y otros para todo lo que formaría parte de la esfera de la personalidad, el carácter y el afecto; como si en la clase de sociales no estuviésemos recreando además de contenidos determinados, unas formas de ver el mundo, de comunicarnos, unas normas y valores.

La escuela no es sólo el templo que se erige al conocimiento científico, es también el lugar donde se producen, se aprenden y se ganan conocimientos afectivos, actitudes y comportamientos, tanto en el plano personal como colectivo. Escudriñar y develar tal interdependencia entre estos dos niveles del conocimiento es una necesidad urgente. Ganar en este reconocimiento significaría, entre otras cosas, reivindicar que a través de las relaciones pedagógicas que se entablan en las aulas, en los pasillos, en los recreos, o en cualquier espacio informal, se ponen en marcha no sólo los procesos de construcción de "conocimientos", sino también, y paralelamente, los de formación de valores, afectos, actitudes y comportamientos.

¿Cómo construir y reconstruir en todo nuestro quehacer educativo, en los currículos, en el devenir cotidiano, relaciones y procesos pedagógicos impregnados de afecto, de expresión, de emociones y sentimientos por doquier?

¿Cómo permear la cultura escolar de comportamientos respetuosos y tolerantes hacia los otros? ¿Cómo colorear la vida de actitudes abiertas y flexibles?

Más aún, ¿cómo concebir una educación sexual voluntaria y consciente, transformadora de mejores conocimientos, actitudes y comportamientos?

Construir la sexualidad enriquecedora y dignificadora del ser humano no se logra sólo al potencializar e instrumentalizar unos contenidos que provean información biológica y fisiológica. Es necesario superar esta visión reduccionista que equipara sexualidad con conocimientos biológicos, para trascender a una visión donde lo biológico, los órganos, funciones y esquemas no agoten la realidad sexual, sino

que permitan un acercamiento para su comprensión, privilegiar una visión reduccionista es negarle a la sexualidad su carácter cultural y simbólico.

Si la sexualidad está en la base de nuestro ser persona, entonces en ella encuentran un lugar no sólo la formación de conocimientos sino también de la educación sexual con una formación que conciba el afecto como elemento incondicional en toda actividad educativa, donde éste sea la brújula que guíe todo nuestro quehacer, porque es a partir del compartir emociones y sentimientos inherentes a nuestra sexualidad que nos permitimos y permitimos al otro crecer individual y colectivamente. La sexualidad debe ser promotora y constructora de vínculos amorosos, acariciantes y calurosos que nutran la comunicación y la relación humana con la calidez y tibieza de un abrazo de un beso, una palabra, una expresión de afecto. Sólo si la sexualidad se tiñe de afecto nos permite expresar lo que somos y lo que sentimos; sólo si edificamos a partir de la afectividad construiremos una sexualidad que habla y comunica por sí sola.

Los indicadores de logro en los proyectos pedagógicos

De acuerdo con la Resolución 2343 para la formulación de indicadores de logros desde los Proyectos Pedagógicos, definidos en el correspondiente Proyecto Educativo Institucional, y con lo establecido en el Artículo 14 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas atenderán las disposiciones y orientaciones que sobre dichos proyectos expida y otorge el Ministerio de Educación Nacional,

como los indicadores de logros por conjuntos de grados, formulados para aquellas áreas fundamentales y obligatorias relacionadas con el respectivo proyecto.

Dicha Resolución expresa que los indicadores de logros de los proyectos pedagógicos deben hacer especial énfasis en la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos, saberes, actitudes y valores construidos en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente de la sociedad.

Estas orientaciones y reglamentaciones desde el marco legal, nos posibilitan diseñar y construir estructuras curriculares de acuerdo con las necesidades regionales y con las particularidades sociales y culturales de cada institución educativa. A su vez, dichas estructuras se acompañarán de indicadores de logros curriculares acordes a las especificidades que cada proyecto pedagógico de educación sexual le imprima.

Desde esta mirada, los indicadores de logros para los proyectos de educación sexual deben construirse sobre la base de las necesidades, expectativas, problemáticas y deseos específicos que la comunidad educativa espere de la sexualidad de sus moradores a través de su proyecto. Es decir, los indicadores se han concebido como "indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos o informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel, que en un momento determinado presenta el desarrollo humano"².

2. Ministerio de Educación Nacional, Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Serie Documentos Especiales. Santafé de Bogotá 1996, pp 6.

Tales indicadores en la educación sexual nos permiten confrontar y evaluar los procesos concernientes a la sexualidad involucrados no sólo en su proyecto, sino también, en la cultura sexual escolar. Estos indicadores posibilitan una mirada a la cotidianidad de la escuela con sus prácticas, actitudes, valores y comportamientos permitidos, así como a los procesos que se generan en las personas.

Finalmente, en cuanto al currículo común, ese conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos deben dirigirse a trabajar en favor de acciones que en el currículo de educación sexual permitan construir espacios y comunidades donde la convivencia amable y afectuosa sean una realidad tangible, donde la agresión se destierre del itinerario cotidiano y, por el contrario, donde contaminemos el ambiente de comportamientos acogedores del otro, de su sexualidad y la nuestra, tolerantes y respetuosos. Donde la sexualidad se construya de manera afectuosa, responsable y placentera.

De las características de la propuesta curricular del Proyecto Nacional de Educación Sexual

El currículo concreta y hace realidad el Proyecto de Educación Sexual y su filosofía. Este se entiende como el diseño y el proceso permanente de selección y organización de la filosofía, los conocimientos y valores que sobre sexualidad tiene la comunidad educativa. El currículo no debe entenderse solamente como una etapa inicial, operativa e instrumental, de distri-

buir contenidos a lo largo de los doce grados, sino como un proceso que se genera desde la cultura y la ciencia³.

Partiendo de esta conceptualización, los proyectos pedagógicos de educación sexual deben diseñarse a partir de *ejes*, que articulen las temáticas y se mantengan a lo largo de su ejecución, así como de énfasis que son la perspectiva desde la cual se determina la pertinencia de los contenidos en cada uno de los grados, teniendo en cuenta el momento evolutivo de los alumnos, sus necesidades e inquietudes y la realidad de su comunidad.

Esto significa que lo que se trabaja en un grado puede abordarse en otros; es cuestión de permitir una flexibilidad y de dar prioridad a un determinado aspecto en cada nivel; no con-

3. Ministerio de Educación Nacional, *Hacia una nueva educación sexual en la escuela, Construcción del Proyecto Pedagógico de Educación Sexual*, Santafé de Bogotá, 1995.



siste en organizar un curso en determinado grado, son ejes y énfasis que se desarrollan a lo largo de los doce años de formación, desde que el niño inicia la escuela hasta cuando la culmina.

Los *ejes* son la columna vertebral de la estructura curricular, desde donde se da una mirada a todos los aspectos que forman parte de la cotidianidad de una persona, de la familia y la sociedad, y que estarán presentes en cada énfasis.

Los ejes propuestos de *persona*, *pareja*, *familia* y *sociedad*, responden a la necesidad de construir a través de ellos procesos de formación y desarrollo de una vivencia sana y responsable de la sexualidad.

Igualmente se pretende que la estructura curricular, a través de estos ejes, sea una construcción permanente de espacios donde se permita el desarrollo de procesos en cada persona, procesos de *autonomía*, *autoestima*, *convivencia* y *salud*. Ya que el ser humano es un ser social que vive en grupo y va adquiriendo experiencias y conocimientos que le permiten crecer y desarrollarse como persona, como pareja dentro de una familia y una sociedad. Al desarrollar en cada individuo estos procesos vamos a permitirle un mayor crecimiento como persona, como pareja, favoreciendo una convivencia más sana y responsable.

El desarrollo de la *autonomía* implica el ejercicio de la libertad, la preparación para tomar decisiones y la responsabilidad en todos los actos de la vida. Es tener acceso al conocimiento y obtener información sobre todas las opciones que se pueden presentar antes de tomar una decisión.

La *autoestima* considera la consolidación del autoconcepto, la autovaloración, la confianza, la seguridad y el respeto por sí mismo, que constituye la base para generar la relación con el otro.

La *convivencia* comprende el respeto por los otros, la reciprocidad, el diálogo, la participación y el amor, que conllevan a una convivencia armónica y sana.

La *salud* considera el bienestar tanto físico como mental de la persona y de la sociedad.

Es importante explicar brevemente cada uno de los ejes, teniendo en cuenta que ellos no se dan por separado, sino que forman parte de la integridad de que cada uno y a través de ellos se van consolidando los procesos antes mencionados.

La *persona*. A través de este eje estamos realizando la permanente construcción de la identidad, la conciencia y la singularidad, que forman parte del desarrollo de cada individuo. Teniendo en cuenta que como personas podemos actuar con conciencia y control de nuestros propios actos, manejándonos adecuadamente dentro de nuestro grupo familiar o social, podemos decir que nos desarrollamos más como personas en la medida en que podemos ejercer nuestra libertad, autonomía y responsabilidad.

La *pareja*. Es precisamente a través de este espacio privilegiado que el individuo construye y vivencia la sexualidad. Es una entidad psicológica y social única que se caracteriza por tener su propia identidad; es decir, que una vez conformada debe establecer sus propios cánones de funcionamiento, donde cada uno aporta sus experiencias y vivencias de la sexualidad.

La *familia*. Es el núcleo socializador primario donde el individuo construye sus valores, actitudes, conocimientos y comportamientos sexuales. Es a través de ella que se van adquiriendo elementos tanto físicos como psicológicos que permiten el crecimiento y desarrollo de una sexualidad sana.

La *sociedad*. Es un espacio socializador secundario, donde la persona valida y realimenta la cultura y los valores que ha adquirido dentro de su propio contexto familiar y escolar.

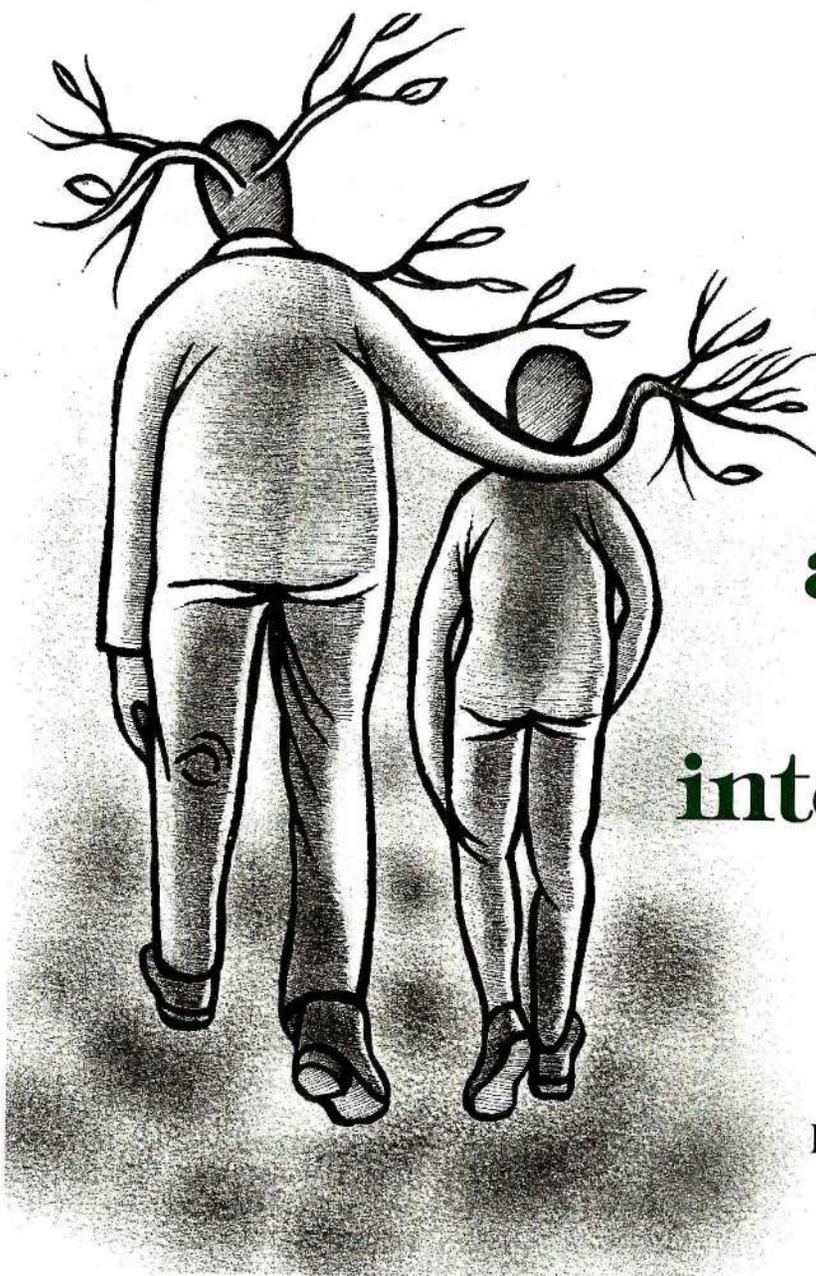
Es importante tener en cuenta que al elaborar los énfasis en cada etapa escolar, es preciso señalar los objetivos y propósitos que queremos lograr. Igualmente importante es la observación de los rasgos y signos más significativos de cada etapa cronológica en el proceso educativo, que podrían contemplar los siguientes aspectos: corporales o físicos, cognitivos, afectivos, sexuales y sociales.

Un segundo aspecto que debemos considerar al elaborar los énfasis es la realidad diagnóstica del grupo y de la institución, identificando sabiendo identificar necesidades, problemas y posibilidades que permitan una flexibilidad dentro del currículo.

Estos énfasis no son sólo espacios de formación horizontal, sino que a lo largo de su conformación en lo vertical se van desarrollando en un espiral donde todos los énfasis están presentes en cada grado y momento evolutivo de la persona. Para determinar la pertinencia de los contenidos en cada uno de los grados, es importante tener en cuenta el momento evolutivo de los alumnos, sus necesidades e inquietudes, que justifiquen la elección del *énfasis* en cada grado.

Lo que se trabaja en un grado puede abordarse en otros; es cuestión de priorizar y enfatizar un aspecto para cada nivel.

La propuesta curricular del Proyecto Nacional de Educación Sexual intenta tener en cuenta estos principios para determinar los énfasis que allí se muestran, sin que esto signifique que deban ser empleados como un modelo rígido y único □



La educación ambiental: contexto internacional y nacional

Maritza Torres Carrasco*
 Coordinadora Nacional, Educación Ambiental, Ministerio de Educación Nacional

Una serie de eventos internacionales, impulsados durante la última década, han estimulado la construcción de un marco flexible de políticas en materia de ambiente y desarrollo. A medida que la discusión ha ido avanzando en los diversos escenarios, se ha podido perfilar con mayor claridad el papel de la educación ambiental, o de la dimensión ambiental de la educación, como una de las estrategias más importantes de la política ambiental.

Nuestro país no se ha mantenido al margen de esa discusión. Aquí también se ve la necesidad de

estudiar y definir la ubicación de la dimensión ambiental en el sistema educativo, y de construir marcos flexibles de políticas relativos no sólo a los aspectos más formales del sistema educativo, sino también al papel educador (educación no formal) que, como un todo, asume la sociedad con respecto de sus miembros.

* Docente investigadora, Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Distrital, Bogotá.

Estos dos aspectos, el contexto internacional y lo que se viene haciendo en el país, son el objetivo del presente artículo.

Las orientaciones derivadas de los eventos internacionales en materia de educación ambiental

La educación ambiental ha venido perfilándose como estrategia fundamental para la comprensión, tanto específica como global, de la problemática ambiental y la toma de conciencia en la necesidad de un manejo responsable y ético del entorno. Por esta razón, la temática cobra cada vez mayor importancia y no solamente está presente en las agendas de todas las reuniones nacionales e internacionales sobre ambiente y desarrollo, sino que ha venido generando una dinámica propia.

Una mirada a las orientaciones que en materia de educación ambiental, han emanado de las reuniones internacionales, puede contribuir a comprender la evolución conceptual, metodológica y estratégica de la misma.

En 1968, el gobierno sueco recomendó al Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que incluyera un tópico nunca antes tratado por dicha organización en su agenda de trabajo: el estado del medio ambiente y del hábitat. Este llamado de atención del gobierno sueco y las crecientes manifestaciones a nivel mundial de deterioro ambiental, llevaron a que la ONU organizara en 1972 la primera reunión intergubernamental sobre este tema: la Conferencia de Estocolmo.

En esta conferencia, la discusión central giró en torno a la

En la Constitución de 1991 se establecen con mayor claridad algunos parámetros legales que abren espacios al trabajo en educación ambiental, demostrando así que el país ha ido adquiriendo progresivamente una conciencia más clara sobre los propósitos del trabajo con el medio ambiente.

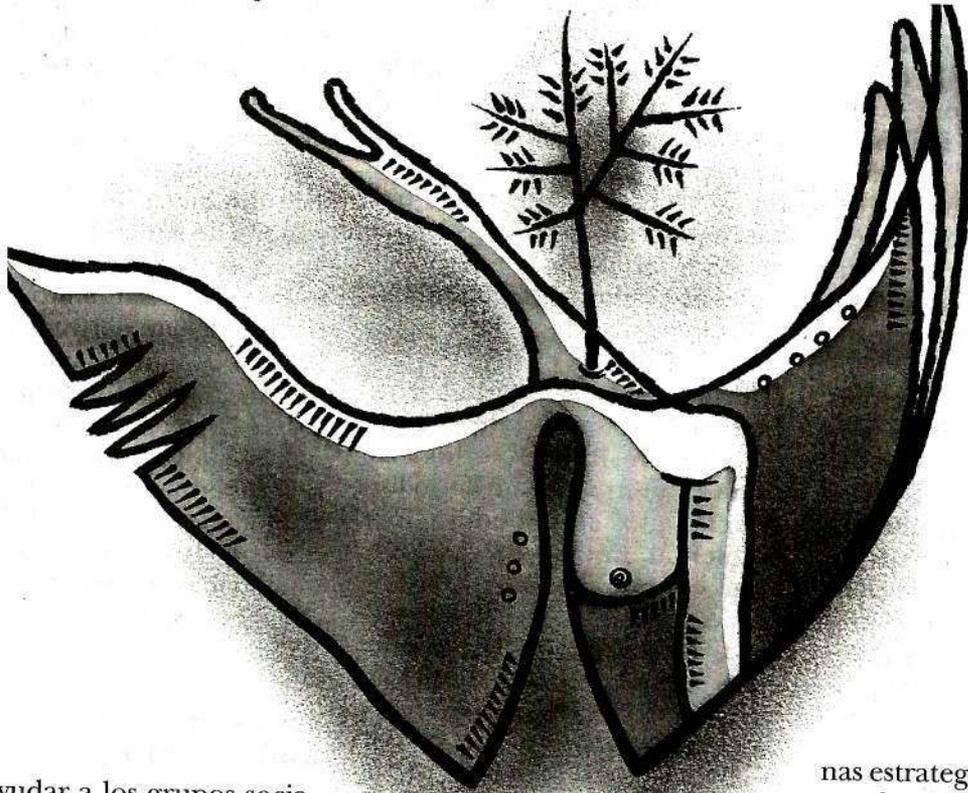
protección del medio ambiente y su relación con el desarrollo; el carácter global de la crisis ambiental. Como recomendaciones importantes de esta conferencia se destacan, por un lado, la creación de un organismo de carácter internacional que coordinara las acciones ambientales mundiales (el PNUMA fue creado en 1974) y, por otro, en el campo educativo, la sugerencia de establecer un Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) de carácter interdisciplinario escolar y extraescolar, dirigido a todas las poblaciones (el PIEA fue creado en 1975 - Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente PNUMA/UNESCO).

En 1975, el PIEA, liderado por la UNESCO y el PNUMA desarrolló una serie de eventos importantes, entre los cuales se pueden destacar el Coloquio Internacional de Belgrado y la preparación de la Conferencia Internacional de Nairobi, realizada en 1976.

La importancia del Coloquio de Belgrado radica en las reflexiones sobre la necesidad de reconsiderar los modelos de crecimiento y desarrollo, teniendo en cuenta la problemática ambiental. En este evento se elaboró un marco teórico preliminar para ubicar las finalidades, objetivos y principios que debían orientar la dimensión ambiental en el campo educativo (Carta de Belgrado 1976).

Quizá el evento internacional más importante en materia de educación ambiental, realizado hasta la fecha, ha sido la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi - URSS, octubre de 1977). En esta conferencia, la concepción de ambiente fue planteada con mayor claridad desde una visión integral y global, fundamentada en la interacción existente entre los medios social y natural. La educación ambiental se definió como una estrategia interdisciplinaria que debe estar orientada a la resolución de problemas y ser acorde con las realidades locales. Se reitera en esta Conferencia la necesidad de incluir la educación ambiental en todos los niveles de escolaridad y en todas las actividades extraescolares, diferenciando estrategias y métodos, de acuerdo con la diversidad de las poblaciones. Los objetivos generales de la educación ambiental lograron, finalmente, las siguientes definiciones:

— Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a tomar conciencia del ambiente global y ayudarlos a sensibilizarse a este respecto.



— Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir una experiencia variada y los conocimientos fundamentales para la comprensión del ambiente global y de sus problemas inherentes.

— Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir los valores sociales que les permitan construir sentimientos de interés por el ambiente, y la motivación requerida para participar activamente en la protección y mejoramiento del ambiente.

— Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir las competencias necesarias para la identificación y la solución de problemas ambientales.

— Abrir las posibilidades, a los grupos y a los individuos, para que desarrollen su sentido de responsabilidad y puedan contribuir, activamente, en todos los niveles de solución de la problemática ambiental.

Fue en el año de 1986, con la entrega del Informe Bruntland,

resultado de la Comisión Mundial sobre el Ambiente y el Desarrollo *Nuestro futuro común*, que el concepto de desarrollo sostenible se toma como base fundamental del proceso de concertación entre la protección del medio ambiente y el desarrollo. En este contexto, el mismo informe asocia el desarrollo sostenible con la educación, y recomienda que esta sea instrumento prioritario para la formación participativa, autónoma, creativa, responsable y gestiona de los individuos y de las sociedades con respecto al manejo del ambiente.

Posteriormente, el PNUMA y la UNESCO propusieron, en el encuentro de Moscú (1987) algu-

nas estrategias de carácter global con base en la interdisciplina y la integración, para implementar la educación ambiental a nivel internacional. Allí se llegó a un consenso con respecto a un concepto de educación ambiental, como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno, a partir de los conocimientos, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad, de tal forma que puedan actuar individual y colectivamente para resolver problemas ambientales presentes y futuros.

La discusión y evaluación de las anteriores estrategias, sus desarrollos y logros en algunas regiones del mundo fueron objeto del Seminario Internacional de Capacitación para la Incorporación de la Educación Ambiental en el Currículo de la Educación Básica Primaria (Malta, 1991) y del Seminario para la Incorporación de la Educación Ambiental en la Básica Secundaria (El Cairo, 1991). De estos seminarios

surgieron algunas recomendaciones, como la participación de los docentes en el diseño de un currículo que incorpore la dimensión ambiental, su inclusión en todos los planes y procesos escolares y la investigación de métodos de evaluación para estos procesos.

En 1992, la Comunidad Económica Europea, a través de su programa de política y de acción para el ambiente y el desarrollo sostenible, propuso que sin perjuicio de las prerrogativas de los estados miembros, todos aquellos aspectos relativos al ambiente, incluidos tanto en cursos de ciencias naturales como de ciencias humanas y sociales, que preparen para la vida práctica, debían ser incorporados a todos los programas escolares, en sus diferentes niveles.

Esta propuesta fue aceptada unánimemente en la Conferencia de Río en 1992, e incorporada en uno de sus documentos más importantes: Programa o Agenda 21 (capítulo 36). Específicamente, este programa tiene como ejes el desarrollo de la sensibilización, de la formación y de la educación relativas al ambiente: *Educación para el Medio Ambiente y el desarrollo*. El mismo capítulo señala que la educación es esencial para la promoción del desarrollo sostenible y el aumento de la capacidad de la gente para el tratamiento del medio ambiente y la continuidad equilibrada de su desarrollo. Hace alusión especial a todas las modalidades educativas, en particular a la educación básica y recomienda tomar como base las recomendaciones de la Conferencia de Jomtien en lo referente al papel investigativo de la educación y a las prioridades que, para muchos países del mundo, constituye el esfuerzo para combatir la pobreza.

En octubre de 1992, en el Congreso Internacional de Educación Ambiental COED realizado en Toronto, Canadá, se debatió y se confirmó el anterior planteamiento de la Agenda 21 con el fin de acordar estrategias de trabajo intersectorial e interinstitucional para fortalecer la educación ambiental, tanto a nivel internacional como a nivel regional.

En los últimos años se han realizado diversos eventos para evaluar los alcances de la conferencia de Río en todos sus planteamientos, incluyendo los relacionados con la educación ambiental. Entre ellos cabe destacar los realizados por la UNESCO, en los cuales se ha empezado a visualizar un enfoque mucho más integral de la educación ambiental denominado *Educación para las Poblaciones y el Desarrollo-EPD* (Chile, 1994; Cuba 1995; Paraguay, 1995; Panamá, 1995). Proyecto transdisciplinario UNESCO *Educación e información sobre medio ambiente y población para el desarrollo*.

De la misma manera, en este contexto, otros organismos internacionales como la OEA, la OEI (México, 1995), y la UICN (Ecuador, 1995), han desarrollado encuentros tendientes al fortalecimiento interinstitucional e intersectorial y a la búsqueda de mecanismos de concertación regional para el diseño de políticas que en materia de comunicación y educación para el ambiente, logren los impactos deseados.

Las conclusiones y recomendaciones de todas estas reuniones internacionales y de eventos tan importantes como la Conferencia Mundial de Poblaciones (El Cairo, 1994), la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995), y la Conferencia Internacional sobre la Pobreza (Copenhague, 1995), así como

los lineamientos de política que se han derivado de ellas, han contribuido a generar debates y reflexiones para el fortalecimiento de marcos políticos.

Colombia no ha sido ajena a esta dinámica internacional en materia de educación ambiental. Todas estas reuniones internacionales y los lineamientos de política que se han derivado de ellas, han contribuido a generar, en los últimos tiempos, múltiples eventos de carácter nacional y regional, promovidos por organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y universidades, con miras a desarrollar propuestas mucho más específicas y localizadas que respondan a las necesidades del país.

La educación ambiental en el contexto nacional

Es importante señalar los esfuerzos legislativos que en materia de educación ambiental se han realizado en el país: el Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente, expedido en diciembre de 1974, estipula en el título II de la parte III las disposiciones relacionadas con la educación ambiental. Las disposiciones establecidas en este Código, reglamentadas mediante el Decreto 1337 de 1978, presentan limitaciones por cuanto insisten solamente en la implementación de la educación ambiental a través de la inclusión de cursos de ecología, de preservación de los recursos naturales, al igual que mediante el impulso de jornadas ecológicas en los planteles educativos. Esto llevó a que el tratamiento dado a la problemática ambiental se redujera al estudio de la ecología, fortaleciendo ten-

dencias ecologistas y dejando por fuera los aspectos sociales y culturales asociados a dicha problemática.

En la Constitución de 1991 se establecen con mayor claridad algunos parámetros legales que abren espacios al trabajo en educación ambiental, demostrando así que el país ha ido adquiriendo progresivamente una conciencia más clara sobre los propósitos del trabajo con el medio ambiente. Son varios los artículos de la Constitución que mencionan explícitamente los derechos ambientales¹ y las funciones de autoridades como la Procuraduría y la Contraloría, las cuales deben velar por la conservación y protección de un ambiente sano.

En desarrollo de los parámetros sobre educación ambiental esbozados en la Constitución de 1991, los documentos Conpes sobre política ambiental (1991 y 1994) señalan a la educación ambiental como estrategia fundamental para reducir las tendencias actuales de destrucción y para el desarrollo de una nueva concepción de la relación sociedad naturaleza, al igual que plantean mecanismos globales y locales para orientar los procesos educativos y lograr los impactos deseados.



Lo anterior ha servido como marco para que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el decreto 1743 de 1994, introduzcan la educación ambiental como obligatoria en los planteles públicos y privados de educación formal, tanto a nivel de preescolar como de básica y media; enfocada como una dimensión de la formación humana que permee un nuevo currículo, entendido éste como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, saberes y procesos que contribuyen a la

formación integral de los estudiantes en el contexto del Proyecto Educativo Institucional.

De esta manera se reafirma la importancia de considerar a la educación ambiental como parte integral de la formación de los individuos y de los colectivos de todo el país, orientada al mejoramiento de la calidad de la educación y, por ende, al mejoramiento de la calidad de vida, objetivo último de la actual política educativa nacional que se manifiesta, entre otros, en el Plan Decenal de Educación (febrero de 1996).

Por su parte, la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio ambiente, establece como parámetro la concertación (adopción conjunta) entre dicho Ministerio y el Ministerio de Educación en relación con las acciones que en materia de educación ambiental, tanto formal como no formal, se adelanten en el país. Sin duda, esto amplía el horizonte de la educación ambiental nacional, ya que contribuye a delimitar campos de acción, a establecer responsabilidades y competencias y a delinear mecanismos de concertación intersectorial e interinstitucional, requisitos fundamentales para el desarrollo de procesos en el campo del ambiente y de la educación ambiental.

Estos parámetros legales surgen en el contexto de la necesidad de recoger, fortalecer y organizar los múltiples esfuerzos que numerosas entidades y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han venido desarrollando en materia de educación ambiental en el país en los

1. Artículo 67 que hace referencia a la formación para la protección del ambiente y los artículos 78 a 82 que tratan de los derechos colectivos y del ambiente, entre otros.

últimos años. A nivel del sector no formal, se pueden destacar los trabajos realizados por ministerios tales como Educación, Salud, Desarrollo, Trabajo, entre otros, al igual que actividades del Indereña, Corporaciones Autónomas Regionales, algunas universidades y numerosas ONG's, cuyos desarrollos, conceptuales y metodológicos en materia de ambiente y de educación ambiental indudablemente han influenciado las propuestas que se formulan en el sector formal, con el cual estas organizaciones también han trabajado.

A nivel del sector formal, también es importante destacar el esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional, como el de algunas universidades y grupos de maestros y alumnos, organizados espontáneamente, que han intentado aproximarse de manera metodológica y estratégica al trabajo ecológico o ambiental, buscando desarrollar procesos mucho más sistemáticos y de mayor impacto en la formación de los estudiantes en torno al manejo ambiental y a la reformulación de la escuela. Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos, no se han obtenido impactos significativos en cuanto a la formación en actitudes y valores que redunden en beneficio de un manejo adecuado del ambiente, en el marco de la diversidad de dinámicas naturales, sociales y culturales del país, en buena medida porque los esfuerzos han girado, generalmente, en torno a propuestas dispersas y atomizadas en las diferentes regiones.

En este contexto nacional vale la pena, además, dar una mirada general a las características que han marcado las actividades que en materia de educación ambiental se han desarrollado en el país, para tratar de ubicar algunos de los elementos que pueden con-

ducir a formular hipótesis a propósito de las causas por las cuales no se logran sistematizar y orientar adecuadamente procesos coherentes que conduzcan al logro de verdaderos impactos formativos en esta materia:

- Carencia de conceptualización clara de por qué y para qué se hace educación ambiental, lo que ha llevado a la formulación de objetivos demasiado generales y estrategias imprecisas dirigidas a acciones puntuales y aisladas.

- Descontextualización de las campañas educativas en materia de educación ambiental debido a que éstas no se basan en diagnósticos o perfiles regionales y locales ni se relacionan con los planes regionales ambientales.

- Debilidad al explicitar la relación entre la problemática ambiental y las actividades productivas regionales, lo cual ha llevado a no considerar las conexiones entre medio ambiente y desarrollo.

- Poco trabajo sobre la problemática ambiental urbana y excesivo énfasis en las relaciones entre problemas del medio ambiente y entorno rural.

- Descoordinación en las acciones que llevan a cabo las diferentes instituciones o grupos ocupados en la educación ambiental, lo que ha traído como consecuencia la duplicación de esfuerzos y la poca racionalización de los recursos existentes.

- Carencia de formación de la sociedad civil en cuanto a las normas y las políticas referentes al ambiente.

- Concentración de los trabajos en marcos ecologistas y, en ocasiones, puramente ecológicos que dejan de lado los aspectos culturales y sociales como parte integral de la problemática ambiental.

- Tendencia a trabajar la temática ambiental desde una visión

catastrófica del futuro del país y del planeta. Rara vez se ha trabajado el lado de las potencialidades y la viabilidad de los recursos existentes en las regiones.

- Desarrollo de actividades en educación formal por fuera de la escuela y en el contexto de las llamadas actividades extracurriculares, sin que ello modifique la vida escolar.

- Desconocimiento de los resultados y procesos investigativos, tanto en el campo del ambiente como en el de la educación ambiental.

La escuela colombiana, entre tanto, ha estado marcada por una organización basada en la estructura disciplinaria que pone las primeras fronteras al proceso de integración, dado el carácter vertical del trabajo en cada disciplina, la falta de conexión entre ellas y su descontextualización social y cultural. Las aulas de clase han sido el escenario por excelencia de la "enseñanza", en donde los problemas reales y cotidianos se "dibujan en el tablero", sin que para la comprensión de los fenómenos se tenga en cuenta la realidad concreta. Esto ha dado lugar a la aparición y fortalecimiento de otras fronteras, que separan al individuo de su contexto.

Los estudiantes viven la realidad en su casa, en su barrio, con sus amigos, pero jamás en la escuela. Además, este tipo de organización escolar ha generado unas relaciones de autoridad verticales, en las que el maestro es el dueño del "saber" y el alumno de la "ignorancia", en donde obedecer está por encima de reflexionar, y en donde la campana le indica al alumno a qué horas debe pensar y en qué. En donde la memorización está por encima de la construcción de conceptos y en donde la aplicación de las normas está por encima del diálogo, del reconocimiento, de la significación y del sentido.

Esta estructura escolar tan rígida e inflexible ha propiciado que muchos grupos espontáneos de maestros realicen actividades ambientales extraescolarmente en los grupos, asociaciones, movimientos y organizaciones ecológicas, divorciados, generalmente, de las diversas áreas del conocimiento, de las diversas perspectivas, de los diversos saberes y la mayoría de las veces alejados de la dinámica escolar, aportándole de esta manera, muy poco a la transformación de la vida escolar y fortaleciendo el divorcio entre institución escolar y comunidad.

Estos planteamientos han sido motivo de análisis y discusión en múltiples escenarios como talleres, foros, seminarios y encuentros desarrollados en el país a

propósito de la temática de educación ambiental y promovidos, no sólo por el equipo de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional, sino por diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Para terminar, se puede decir que los avances logrados en los cuatro años de existencia del programa hacen que el país se constituya en pionero en este campo, dentro del contexto latinoamericano. Esos avances, al menos los más importantes son los siguientes:

- Construcción de un marco flexible de directrices de política
- Elaboración conceptual del programa
- Diseño estratégico y metodológico para incluir la dimensión ambiental en la educación

— Desarrollo de mecanismos de concertación entre el sector educativo y sectores más específicamente ambientales (el ministerio del ramo, las corporaciones y las ONG's), para desarrollar proyectos conjuntos.

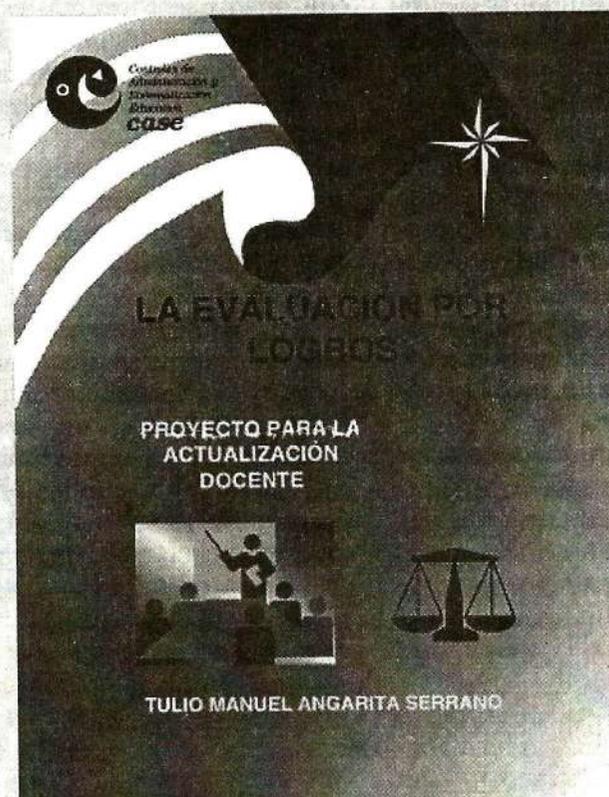
Sin embargo, aún persisten limitaciones. La estrategia educativa para el ambiente está afectada por la ausencia de un sistema coherente y organizado. Las experiencias en este ámbito siguen siendo del dominio de pequeños grupos, organizaciones, movimientos y núcleos, cuya proyección es y seguirá siendo limitada en la medida en que los procesos que adelantan no enriquezcan y sean eje central de las políticas institucionales. □

G R U P O
E D I T O R I A L

norma

E D U C A T I V A

Los textos líderes del mercado



***Una Interpretación sencilla
de la Resolución 2343,
con ejercicios prácticos de
Evaluación y ejemplos
desarrollados para todas
las áreas y grados***

OTROS TITULOS

LEGISLACION PARA LA EDUCACION
 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
 ORGANIZACION Y DIRECCION DE
 GRUPOS JUVENILES
 EL TEATRO COMO ESTRATEGIA
 EDUCATIVA
 PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR
 COLOMBIA AL FILO DE
 LA OPORTUNIDAD
 (DOCUMENTO de los Sabios)
 ESTATUTO DOCENTE
 MANUAL DE CONVIVENCIA
 REGLAMENTACION DE LA LEY GENERAL
 DECRETO 1860
 PROGRAMAS CURRICULARES
 PRIMARIA
 PROGRAMAS CURRICULARES
 SECUNDARIA

DISTRIBUIDORES

ARMENIA	Tel. 440969	MEDELLIN	Tel. 2847246	SINCELEJO	Tels. 820724
BARRANQUILLA	Tel. 3560670	MONTERIA	Tel. 823522		823327
CALI	Tels. 582180	PASTO	Tels. 230676	SAN ANDRES	Tels. 23061
	563103		235543		24672
CARTAGENA	Tel. 633434	POPAYAN	Tel. 244159	TUNJA	Tel. 401030
CUCUTA	Tel. 730618	QUIBDO	Fax 713454	VILLAVICENCIO	Tels. 31888
IBAGUE	Tel. 614146	MOMPOX	Tel. 855212		39149

BOGOTA:

CENTRO: Carrera 8a. No. 16-79 • Int. 109 • Tels.: 2844095 - 2829607
 PALERMO: Carrera 18 No. 49-54 • Tels.: 2870323 • Fax: 2882070

La educación artística en la Educación Básica y Media

Carlos Miñana Blasco

Licenciado en Pedagogía Musical.
 Profesor en Básica Secundaria (Colegio Benposta)
 y en la U. Pedagógica (Departamento de Bellas Artes)

Este artículo presenta un panorama global y sintético del estado de la educación artística en la Educación Básica y Media en Colombia con énfasis en el sector oficial del Distrito Capital y en la educación musical. Se plantea aquí un diagnóstico para motivar el debate¹.

1. Los marcos generales del área de "estética". La propuesta del MEN en el contexto de la Renovación Curricular

La Educación artística, bajo el nombre de Educación Estética, recibe en la Renovación Curricular² una importancia que no había tenido



hasta el momento, acercando el nivel y la intensidad horaria a la de las demás áreas.

Sin embargo, la propuesta del MEN tuvo algunos problemas e incoherencias que caracterizaron el área durante casi dos décadas:

- A pesar del avance, hay profundos vacíos teóricos tanto en los *Fundamentos Generales* (1983) —el arte es el gran ausente— como en los *Marcos Generales de los Programas Curriculares* (1983). El Marco Conceptual de la

1. El autor ha escrito también una propuesta conceptual y operativa. *Propuesta de referente conceptual del área o campo de formación artística para la Educación Básica*, 1987 (revisión en 1995), Bogotá, 15 páginas.

2. La Renovación curricular es uno de los componentes fundamentales de la Reforma Educativa de 1975 (Programa de Mejoramiento Cualitativo y Cuantitativo de la Educación - Plan Nacional 1975) que se oficializa mediante los Decretos 088/76, 1419/78, 1816/78, 1002/84 y Resoluciones reglamentarias.

Educación Artística resulta de un bajo nivel conceptual en comparación con los de las demás áreas, y se reduce casi exclusivamente a solicitar una mayor consideración del arte en la educación básica.

- La propuesta teórica, por un falso temor a caer en formación especializada de artistas³, sufrió una desviación desde la *educación artística* hacia la *educación estética*, más propia de la filosofía. Esto, que aparentemente parece un mero problema terminológico, ha tenido profundas y graves implicaciones en el desarrollo y situación actual del área, desde los criterios para el nombramiento de maestros hasta el currículo mismo. Es obvio que resulta imprescindible aclarar mínimamente la concepción de arte que se maneja para poder diseñar o establecer unos lineamientos generales del currículo.

- La propuesta práctica, es decir, los programas, se redujo únicamente a música y plásticas, dejando por fuera otras artes escénicas (danza, teatro...), video, cine, fotografía, etc. Los programas no siguen la propuesta teórica de tipo estético que sustentaba el programa y caen en los planteamientos propios de la tecnología educativa de la época y en un cierto eclecticismo didacticista que pretendía dar gusto a todos, pero sin unos ejes claros y sin una propuesta coherente.

2. El marco legal y organizativo del área. Las políticas

Aunque en el sector oficial existen algunas experiencias con características y reglamentación especial que permitieron otro tipo de

desarrollos, como los INEM y los ITA a nivel nacional, los planes Cemdizob y Ciudad Bolívar en Bogotá, y algunos contados bachilleratos artísticos, la mayoría de las instituciones se rigieron por el Decreto 080 de 1974, un decreto pre-reforma. El decreto 1002/84, con interesantes planteamientos en torno al área, en especial la misma concepción de área, nunca fue reglamentado y los colegios no lo implementaron en su mayoría⁴. Por otra parte el Decreto 2647/84 sobre innovaciones abría una puerta para realizar propuestas diferentes, pero poco ha sido utilizado en el campo de la educación artística.

Las nuevas políticas del MEN, fruto —entre otros factores— de las críticas del Movimiento Pedagógico al enfoque tecnológico y centralista de la Renovación Curricular (flexibilización, diversificación, descentralización, impulso a innovaciones), implicaron un cambio en la concepción de área, gracias a lo cual activó y generó algunas inquietudes con la propuesta de la Escuela como Proyecto Cultural, pero que tampoco pasaron de algunos discursos del Ministro.

Con la Constitución del 91 la Ley General de Educación (1994) se plantea el Área bajo la denominación de Educación Artística (no *Estética*, afortunadamente), lo cual es un avance con respecto a la Renovación Curricular y consagra su estatuto al mismo nivel que las otras áreas. La reglamentación de dicha Ley en el Decreto 1860/94 abre interesantes perspectivas con los Proyectos Educativos Institucionales en materia de autonomía para elaborar los planes de estudio, posibilidad de desarrollar las áreas en forma de asignaturas o proyectos peda-

gógicos, flexibilizar horarios, posibilitar la opción de los centros de educación media por la modalidad “técnica” en artes. Sin embargo, estamos demasiado cerca de la promulgación de la Ley y del decreto reglamentario como para evaluar su impacto en la práctica educativa. Por otra parte, el Decreto 1860 dio un plazo perentorio al MEN para determinar unos logros básicos por área y nivel con el fin de unificar en cierta forma los alcances de los distintos planes institucionales en el país.

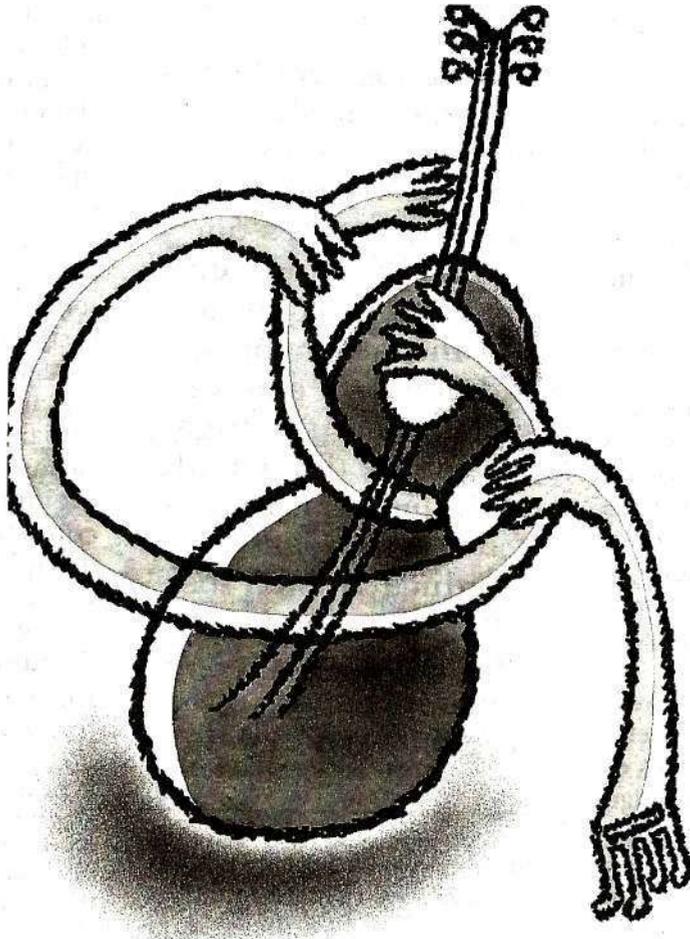
Finalmente una medida que podría afectar profundamente la prácticas educativas es la implantación de la promoción automática —desde hace algunos años 1987 en primaria y con el 1860/94 en la secundaria—, pues los docentes van a perder su “arma” fundamental para ejercer el control y el poder, como es la nota y la “pérdida del año”, y van a tener que orientar sus esfuerzos hacia propuestas pedagógicas que logren interesar a los estudiantes por el mismo quehacer artístico.

3. Los programas y el currículo

Los programas de Educación Artística de la Renovación Curricular elaborados por el MEN, (de 1 a 9 grado), a diferencia

3. El argumento se cae por sí mismo al llevar este planteamiento a las demás áreas. Según eso no podríamos hablar de matemáticas, de ciencias o de deportes en el currículo porque se correría el «riesgo» de formar matemáticos, científicos o deportistas de alto rendimiento...

4. El Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) recoge diez años después casi todo el texto del 1002/84.



de otras áreas, no fueron aplicados o experimentados, validados, antes de su adopción. Tampoco existen evaluaciones sistematizadas sobre su aplicación en el país. En la práctica, son muy pocos los profesores que los están utilizando en forma sistemática. En primaria, porque los profesores se declaran poco capacitados para implementarlos; en secundaria, por no estar de acuerdo con sus planteamientos. Las editoriales de textos escolares tampoco tuvieron muy en cuenta los programas oficiales, aunque sí se consideraron más en plásticas que en música.

El papel de los programas, de acuerdo con las nuevas políticas (flexibilización, descentralización, adecuación del currículo a las necesidades locales, autonomía de los proyectos educativos locales e institucionales, etc.) va a cambiar notablemente, y va a afectar profundamente al papel que jugaban los libros de texto.

Uno de los problemas fundamentales en el diseño de los programas —y ahora en los logros— es que no se ha tenido en cuenta el papel de la investigación y, además, no existen suficientes investigaciones que den cuenta de las prácticas artísticas y educativas en los diferentes contextos (indígenas,

campesinos, urbanos...) y regiones en el país.

4. Los marcos, las políticas y programas en el Distrito

En el Distrito Capital, y desde el sector oficial, se han realizado algunos intentos por producir propuestas alternativas o complementarias a la del MEN: en 1982 se realizó un seminario nacional de educación artística, del cual quedó un escrito de 23 páginas. Al siguiente año un equipo de DIE-CEP elaboró una propuesta de marco conceptual para la educación "estética" de corte filosófico, mucho más fundamentada que la del MEN. Y, en diciembre de ese mismo año,

otro equipo elaboró una propuesta de programa de educación musical para colegios, regidos por el Decreto 080 (bachillerato clásico). Hacia 1986, el que escribe estas líneas, también desde la DIE-CEP, elaboró una contrapropuesta de marcos generales para el área que, como todos los demás documentos, ha sido poco difundido entre el magisterio.

5. Los profesores

En preescolar⁵ y básica primaria la mayoría de los profesores no tienen una formación específica en el área artística. Lo que se hace en este campo depende casi exclusivamente de los intereses y aficiones particulares de cada profesor. Los cursos para ascenso al escalafón relacionados con el arte han sido tradicionalmente los más concurridos porque son "entretenidos", recreativos, poco profundos conceptualmente y poco exi-

5. Existe un estudio inédito reciente (1995) sobre la problemática de la *Educación Musical en Preescolar* en Bogotá (Fundación Universitaria Monserrate, dirigido por José Alirio Mora Amaya, 280 págs.); un trabajo muy meritorio, aunque la muestra sobre la que se basa es todavía muy pequeña (0.036%) y el enfoque resulta muy cuantitativo y con fuertes vacíos conceptuales.

gentes en general. Sin embargo, la mucha o poca formación específica en este campo proviene, casi exclusivamente, de dichos cursos.

La falta de formación disciplinar del docente de primaria y preescolar permite con frecuencia, en contrapartida, un acercamiento más integral, “fresco” y descomplicado, menos academizado que en la secundaria y media, aunque demasiado superficial.

En la Secretaría de Educación de Bogotá desde hace varios años ha funcionado una coordinación de educación musical para el Distrito, cuyo programa de mayor impacto y duración fue agrupar a unos 50 maestros especializados y realizar una rotación en las escuelas por zonas⁶.

Los profesores del área en *básica secundaria y educación media* suelen tener una formación específica en una de las disciplinas, aunque algunos de ellos no poseen una formación pedagógica. Un buen número de los profesores de planta tienen un promedio de edad más bien alto, dándose un fuerte vacío generacional con los profesores de reciente nombramiento⁷.

La Asociación Distrital de Educadores a través de su comisión de Artes, ha tratado de impulsar un movimiento pedagógico con pocos resultados⁸. Tal vez han tenido más impacto los grupos de danzas y de música de la ADE. La FECODE, a nivel nacional, tampoco parece haberse mostrado muy interesada en el tema⁹.

La deficiencia en la planta de personal y el horario reducido (2 horas semanales) hacen que los colegios únicamente impartan una disciplina del área (la mayoría de las veces plásticas, pues es la que menos recursos y adecuación de espacios físicos requiere y la que menos “ruido” hace; en segundo lugar música, y en tercer y cuarto lugares —

Uno de los problemas fundamentales en el diseño de los programas —y ahora en los logros— es que no se ha tenido en cuenta el papel de la investigación y, además, no existen suficientes investigaciones que den cuenta de las prácticas artísticas y educativas en los diferentes contextos (indígenas, campesinos, urbanos...) y regiones en el país.

muy alejados— danza y teatro). La danza suele ser asumida por los profesores de Educación Física, enfatizando las mal llamadas “danzas folklóricas”.

El profesor de educación artística de secundaria y media experimenta una frustración permanente que atribuye a dos causas:

a) la intensidad horaria bajísima, con lo cual resulta casi imposible desarrollar procesos de cierta profundidad, y

b) la ausencia de recursos y espacios físicos adecuados para ejercer su actividad, pues las actividades artísticas suelen requerir espacios especializados con los que no cuenta la mayoría de las instituciones.

A pesar de estas limitaciones, se ve permanentemente presionado por directivas, padres de familia y profesores para mostrar productos en toda ocasión; esto ha generado una dinámica de trabajo en función de la

muestra efectista y no de procesos de formación a largo plazo. El extrañamiento y distanciamiento del profesor con respecto a los alumnos, fenómeno típico de secundaria, se acentúa con los profesores de educación artística, pues con una intensidad horaria tan baja y teniendo que atender a numerosos cursos para llenar su carga académica, resulta imposible acercarse al alumno. Para obviar el problema del horario, varias instituciones están implementando una estrategia consistente en concentrar las disciplinas por niveles: un nivel recibe únicamente danzas, otro sólo música, etc. Otras han decidido volver al área artística como electiva y trabajarla en jornada contraria. Esto último

6. En 1979 Julia E. de Pavajeau en su monografía de grado (U. Nacional de Bogotá) realiza un balance de este programa: En el Distrito había 504 concentraciones con doble jornada (Primaria) para un total de unos 320.000 niños. 61 profesores de Educación Musical atendían a unos 30.000 niños (el 9.4%). La investigadora realizó 14 visitas de campo y no encontró ni programas, ni plan de clases, ni claridad de objetivos. El 10% del profesorado es de avanzada edad. El 54% está en 4ª categoría en el Escalafón (el escalafón docente tiene 14 grados).

7. Desde 1982 - administración Turbay- no se habían creado nuevos puestos en propiedad en el D.C. hasta 1993, es decir, un vacío de más de una década.

8. Las dificultades del grupo de artes en la comisión pedagógica de la ADE se evidenciaron en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital (1994): en primer lugar, se aprecia un cierto desconocimiento de la Ley 115 al seguir hablando de educación «estética» y no «artística» como plantea la Ley; en segundo lugar, fue la única comisión que, a pesar de trabajar bien y presentar más ponencias que otras áreas no logró elaborar una relatoría (*Memorias*, 1995).

9. En el Congreso Pedagógico Nacional de 1987 se conformó una comisión denominada «El arte y la educación física en la escuela». En el reciente Congreso de 1995, ni siquiera hubo comisión; varios docentes expresamos nuestra inconformidad públicamente y sesionamos paralelamente.

iría en contra del espíritu de la nueva Ley General de Educación, pues la educación artística no puede ser optativa, sino que se encuentra entre las áreas básicas obligatorias para toda la educación básica y media.

Mientras que en las otras áreas las universidades lograron formar a los maestros como "aplicadores" de programas y de currículos en el contexto de la tecnología educativa, esto no se dio entre los profesores de educación artística y tal vez se encuentran más abiertos para asumir la flexibilización.

Es normal que todo maestro enseñe lo que sabe, dejando sin tocar o abordando superficialmente contenidos o aspectos de su disciplina que no maneja con propiedad. Esto se acentúa en el caso de la educación artística por el vacío programático que existe de hecho, por la diversidad de libros de texto con enfoques divergentes y por cierta especialización profesional.

El maestro de artes, por otro lado, dedica una gran parte de su formación y de su vida a desarrollar una serie de destrezas y habilidades técnicas, corporales y manuales —el hacer—, que lo distancian de los otros profesores como "intelectuales" —el pensar—. Suele participar poco en los debates de tipo pedagógico y, por las razones anteriormente anotadas, se siente por fuera de los análisis de caso y problemas disciplinares de los estudiantes.

Aunque recientemente están cambiando los criterios y cada vez son menos numerosos los nombramientos de maestros no titulados en el área específica, las administraciones han manejado un criterio claramente clientelista en el caso de las artes. Los nombramientos han respondido también con fre-

cuencia a intereses personales de los rectores y comités de padres de familia, a veces con muy buena intención, pero confundiendo las artes con todo tipo de disciplinas, artesanías y oficios más "útiles" a los muchachos que el arte "improductivo". La falta de criterios se refleja también en la multiplicidad de nombramientos para artes (profesor de plásticas, de dibujo, de pintura, de arte, de bellas artes, de expresión artística, de estética, de grabado, de modelado..., por poner un solo ejemplo). También hay que mencionar el caso de algunos directivos que han asumido como propia la causa de reivindicar la educación artística proporcionando los medios, consiguiendo los docentes y poniendo todo su entusiasmo.

6. Los estudiantes

Los estudiantes asumen diferentes posiciones frente al área, dependiendo mucho de la comunidad educativa y del profesor:

- a) es una "costura";
- b) "es para pasar un rato chévere y descansar de las materias aburridoras";
- c) "es aburridora porque resulta muy teórica y se trabajan cosas que no llegan";
- d) "es muy "chévere" porque es un espacio donde se pueden expresar con libertad";
- d) hay un compromiso profundo con la expresión artística.

7. Los otros docentes, directivos y padres de familia

Aunque resulte duro afirmarlo, los otros docentes, los directivos y también los padres de familia no

valoran ni a los profesores ni al área, o por lo menos los subvaloran. Si bien expresan una cierta admiración por sus habilidades artísticas, de hecho todo el sistema lleva a instrumentalizar al profesor de artes en función del "show", de "pasar un rato agradable" y/o de "lucirse" frente a otros colegios. El profesor de artes es una especie de "técnico" que enseña "habilidades", o a veces "un tipo corrido", extravagante, pero no el que está familiarizado con la "ciencia", el "saber", el "pensar"... Tristemente, muchas veces hemos sido los maestros de artes, con nuestra mediocridad, desinterés por la marcha del colegio en general y falta de desarrollo conceptual, los que hemos dado pie a crear esta imagen.

8. La práctica educativa en el aula

Como se dijo anteriormente, el maestro hace lo que sabe hacer. El que sabe cantar, canta. El que le gusta pintar, pinta. El apasionado por el teatro forma un grupo de teatro... Esto, que podría parecer en cierto sentido negativo por lo parcializado y poco integral, tiene la ventaja de que con frecuencia el profesor disfruta lo que hace y logra transmitirlo, y esto es muy importante en una relación pedagógica frente al conocimiento.

La presión por la muestra y el "show" en unos casos, la mínima intensidad horaria, la falta de recursos y espacios adecuados y la concepción de la libertad expresiva —que el niño pinte lo que quiera— en otros, hacen que los parceladores, el currículo formalizado y los programas no existan y, si

existen, sean —como dicen los mismos maestros— “el mentiroso” o una declaración de buenas intenciones.

9. El departamento y la interdisciplinariedad

A excepción de colegios grandes con la planta de personal completa, no se acostumbra a funcionar como área, sino como disciplinas. El departamento suele estar conformado por uno o dos profesores del área, a veces tres, y se refuerza con los profesores de educación física y con los de vocacionales o tecnología. Esto, obviamente, dificulta cualquier intento de reflexión sobre el arte y el área en forma colectiva, y se utilizan las reuniones de departamento para cumplir con tareas fijadas, con criterio más administrativo que pedagógico, por parte de la dirección.

10. El sector no-oficial y la provincia

Los centros educativos no-oficiales presentan una complejidad y diversidad mucho mayor que los oficiales, tanto en su constitución (entidades sin ánimo de lucro —fundaciones, asociaciones—, colegios cooperativos, sociedades legalmente constituidas, personas naturales especialmente en preescolar—, comunidades religiosas católicas y colegios confesionales no católicos...), como en su ideario, énfasis y orientación pedagógica (confesionales, militares, extranjeros, bilingües, experimentales y libertarios, conservadores y con énfasis en la disciplina y la academia tradi-

cional, científicistas, humanistas, artistas...), como en el nivel socioeconómico (colegios de élite con altas exigencias académicas, de élite para muchachos con problemas de conducta y drogadicción, de clase media, de clase baja con cierta trayectoria y los llamados coloquialmente “colegios piratas” que no cumplen con los requisitos mínimos para funcionar), como en la opción por la educación mixta (masculinos, femeninos).

Sin entrar en detalles y tratando de reducir al máximo la complejidad que se evidencia, se puede afirmar que un buen número de colegios de élite realiza una educación artística aceptable, favorecida por los horarios extendidos hasta las 3 y 4 de la tarde. Los colegios de clase media se asemejan a los oficiales en los programas e intensidad horaria, aunque con una mayor dotación en material didáctico, y con aulas especializadas, en especial en primaria. Los colegios de clase baja normalmente están en peores condiciones en cuanto a profesorado, programas y dotación que los oficiales.

El profesorado de los colegios de élite recibe normalmente los salarios más altos del medio, aunque con la exigencia de dedicación casi exclusiva.

En provincia, en las ciudades grandes, la situación es similar a la de Bogotá. Las ciudades pequeñas y zonas rurales, con contadas excepciones —que suelen ser las escuelas normales y algunas concentraciones escolares grandes—, presentan una situación mucho más grave en el sentido de la ausencia casi total de profesorado especializado (licenciados en artes). En las regiones es fundamental el papel irradiador y dinamizador que ejercen las universida-

des con licenciaturas en pedagogía artística.

11. Los textos y material didáctico

En la publicación de textos y material didáctico de artes para la educación básica y media hay que mencionar el papel que tuvo la Misión Pedagógica Alemana (1968-1978)¹⁰. La producción actual de textos es insignificante en comparación con las otras áreas; éstos suelen estar acompañados de material complementario audiovisual, lo que eleva los costos. Ofrecen una diversidad de enfoques, contenidos y metodologías que contrasta con la relativa unidad de los textos escolares de otras áreas. Normalmente el texto es adquirido por el profesor, pero no por los estudiantes, lo que desestimula a las editoriales. Recientemente circulan algunas publicaciones extranjeras —especialmente españolas, y norteamericanas para los colegios bilingües— pero casi exclusivamente como material del profesor y en colegios de élite.

12. Perspectivas

Frente a este panorama todavía difuso, con inmensas lagunas de información y de cifras

10. Carlos Gamboa Ruiz. 1994. *La misión pedagógica alemana (1968-1978) y la pedagogía musical en Colombia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 120 págs. Tesis de grado, asesorada por el autor de este artículo. El impacto de la Misión no fue sólo por la importación, sino que también se generaron algunas microempresas locales especializadas en la elaboración de material didáctico (por ejemplo, instrumental Orff) que todavía funcionan.

confiables —o al menos de cifras—, sin investigaciones cualitativas sobre las prácticas educativas, sobre las relaciones entre contextos culturales y artísticos y escuela, queda una impresión un poco desoladora, con algunas experiencias en las que se atisba un destello de cambio y de esperanza.

- Una nueva Constitución y una Ley General de Educación donde se plantea una educación descentralizada, con autonomía regional, local e institucional, incluso en el manejo de los recursos, donde se reconoce un país multicultural, una flexibilidad curricular, una promoción automática...

- La consolidación de la profesión de pedagogos para la educación artística a nivel de licenciatura desde hace 20 años y con más de una veintena de programas de formación en todo el país,

- La introducción de los laboratorios de informática o centros de cómputo en todos los colegios por la presión de la Ley de Educación y el impacto de las nuevas tecnologías en la democratización de los procesos educativos artísticos (multimedia, MIDI, sintetizadores y organetas, grabadoras de casetes, videos...),

- El compromiso cada vez mayor de las universidades con la investigación de las culturas y expresiones artísticas regionales, populares y comerciales, de los fenómenos de cultura urbana y juvenil, de los procesos pedagógicos, de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación...

- La valoración de la educación artística por parte de la po-



blación en general y, en especial, por los padres de familia,

- La ampliación de la jornada escolar, lo cual permitirá abrir espacios para la práctica artística a partir de los intereses de los estudiantes en todos los colegios.

- El papel de los medios masivos, las ediciones en fascículos, los videos comerciales, los multimedia y las nuevas tecnologías en la difusión y reproducción de las artes hasta convertirlas prácticamente en un "ambiente" que envuelve la cotidianidad de los jóvenes,

- Los procesos cada vez más interdisciplinarios dentro de las artes y la pedagogía artística,

- El crecimiento de la producción de los fabricantes nacionales de material didáctico y la apertura de las importaciones de instrumentos musicales, libros especializados, equipos y accesorios.

De lo anterior es clara la necesidad de pensar en forma diferente el papel de la educación básica y de la educación artística dentro de ésta. Resulta obvio que es mucho más rica artísticamente la cotidianidad del niño que lo que le ofrece la escuela y que tal vez la función de la educación artística vaya cada vez más orientada a "descubrir y explorar metódica y críticamente un cierto número de procedimientos (artísticos) vividos directamente a través de la realidad de los distintos encuentros interculturales (...) y a participar en la creación y mantenimiento de actividades (artísticas) en la comunidad, donde la

gente pueda elegir su participación y contribuir así a la rica variedad de las posibilidades (artísticas) de nuestra sociedad" (Swanwick, K., 1991, *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata, págs. 133-134)

Es decir, la escuela como espacio de construcción de sentido, de negociación y de reelaboración crítica de la masa desorganizada de información con la que se ve "bombardeado" el niño y el joven de hoy, y, como lugar de la práctica artística libre, abierta y diversa.

Es hora de dejar de echar las culpas a los demás (al rector, a la Secretaría de Educación, al Ministerio...). No estoy disculpando su fuerte carga de responsabili-

dad en el problema, pero cada vez estoy más convencido de que el cambio y la transformación de la educación artística depende sobre todo de nosotros, los maestros. Cómo cambiar la imagen que hemos proyectado, cómo asumirnos como profesionales artistas y maestros, cómo cambiar las condiciones de precariedad en que nos movemos, cómo comprometernos más con el arte, con los alumnos y la educación son preguntas que sólo nosotros podemos responder desde nuestro quehacer y desde nuestras experiencias innovativas. Es claro que, en un mundo que se mueve a pasos agigantados, cada vez más globalizado y al mismo tiempo de estrategias sectorializado y regionalizado, ya no sirve la repe-

tición de procedimientos "metodológicos" y de estrategias. Al maestro sólo le cabe una salida: ser un investigador-transformador de su práctica pedagógica y de su medio cultural y artístico.

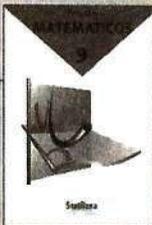
La formación integral del niño debe contemplar la formación artística por su contribución al desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento, de las capacidades expresivas, del pensamiento divergente (creatividad), de la socialización, por su aporte en la formación afectiva y valorativa y por ser necesaria para el conocimiento y apropiación de una cultura en una sociedad. La educación artística debe buscar formar personas capaces de comprender e interpretar las expresiones artísticas, de enriquecer y

transformar su visión del mundo, sus relaciones con otras personas y con el mismo mundo, a través de la riqueza y las posibilidades que ofrece el campo del arte.

"Emprender una tarea artística es un acto de fe que la razón consciente no entiende del todo, y que incluso puede rechazar. Por eso también la idea de que al arte pueda caberle un papel en la misión de liberar a nuestra sociedad de su enfermizo espejismo de poder, es un acto de fe (...), pero hasta me atrevo a sugerir que cualquier maestro que no tenga al menos una chispa de esa fe no puede hacerse cargo de la educación artística de nadie" (C. Small. *Música, sociedad, educación*, Madrid, Alianza, 1989, pág. 228) □

Recorrió los caminos literarios que le dieron vida a nuestro idioma...



Matemáticas 1 	Len 	Naturales 3 	Soc 	MATEMÁTICAS 10 <i>Geometría Analítica y Trigonometría</i> 
MATEMÁTICO 9 	LENGUAJE 8 	NATURALES 8 		

Santillana
TEXTOS MAESTROS

Los nuevos textos Santillana les abren camino a los profesores que le dan vida a la enseñanza.

Carrera 13 No. 63-39 Piso 12 Tels.: 2496350-2482897 - Santafé de Bogotá

La elaboración y concertación del Plan Decenal de Educación

Jorge A. Bernal Medina

Corporación Viva la Ciudadanía



La Ley General de Educación estableció una importante figura al incluir en su artículo 72 los Planes Decenales de Educación. A través de ellos es posible identificar los propósitos, las políticas, las metas, las estrategias y programas educativos del país para los siguientes diez años. Varios países latinoamericanos han construido sus propios Planes Decenales (Brasil y República Dominicana), otros han establecido Acuerdos Educativos (México, Ecuador, Argentina), Estados Unidos y algunos países europeos vienen trabajando en esta misma perspectiva.

Las Organizaciones No Gubernamentales que conforman el proyecto "La Educación un Propósito Nacional" (La Corporación Tercer Milenio, Fundación Social, Viva la Ciudadanía, Fundación Restrepo Barco, Fundación Corona y la FES), iniciaron desde el mes de agosto de 1994

un trabajo de difusión y análisis de la Ley General de Educación y de promoción de la figura de los planes decenales contemplada en dicha ley.

En el marco de este proyecto se organizaron foros y seminarios en varias regiones del país; se elaboraron distintos estudios y ensayos sobre la problemática educativa; se conformaron diez mesas de trabajo en departamentos y ciudades del país (Barranquilla, Cartagena, Cali, Bucaramanga, Pereira, Manizales, Santafé de Bogotá, San Gil y Tolima; para el caso de Medellín, se establecieron relaciones con una mesa de educación que ya existía). En los meses de noviembre y diciembre de 1994 se participó en el debate sobre el Plan Nacional de Desarrollo y se preparó un documento de recomendaciones en materia educativa para el Consejo Nacional de Planeación.

En diciembre de 1994 se realizó el primer Encuentro Nacional de delegados de estas mesas, en el cual se estableció un plan de acción específico para promover los trabajos de construcción del plan decenal en las entidades territoriales y en la comunidad educativa.

En los primeros tres meses de 1995 se participó a través de las mesas de trabajo y de los Consejos de Planeación en los procesos de discusión y aprobación de los planes de desarrollo de las entidades territoriales y se organizaron diversos eventos de análisis de la posible estructura del plan y de la estrategia de movilización social en procura de un proceso muy participativo y concertado entre el Estado y la sociedad civil.

A mediados del año se realizó el segundo Encuentro Nacional de Mesas de Trabajo y se adelantaron conversaciones con el viceministro de Educación y sus ase-



El proceso fue concertado desde antes de ser lanzado públicamente, hasta el momento de la redacción final del texto definitivo; al respecto, hay que destacar que la Comisión Redactora del Plan contó con la participación de delegados de los Corpes, de Fecode, de Conaced, de Ascun, de los pueblos indígenas y las comunidades afro-colombianas, de las mesas de trabajo y del proyecto La Educación un propósito nacional.

sores, en procura de un acuerdo que permitiera realizar una amplia convocatoria nacional en favor de la elaboración participativa del Plan.

Estos acuerdos se logran en el mes de agosto, cuando con la presencia de la ministra de Educación, doctora María E. Mejía, se realiza el tercer encuentro de las mesas por la educación. Allí se adelanta un amplio debate al proyecto de decálogo del plan preparado por el Ministerio de Educación y a otros documentos que se venían preparando para animar el debate nacional; de la misma manera, se aborda una

propuesta de plan de acción que permitiera que en el mes de febrero de 1996 estuviera aprobado el primer plan decenal de educación.

El 3 de octubre, en el Colegio Camilo Torres de la ciudad de Santafé de Bogotá se realiza el lanzamiento oficial de los trabajos del plan con la presencia del señor presidente de la República, doctor Ernesto Samper; de la ministra de Educación, doctora María E. Mejía; del ministro de Hacienda, doctor Guillermo Perry; del ministro de Comunicaciones, doctor Alvaro Benedetti; del Fiscal General, doctor Alfonso Valdivieso; de delegaciones diplomáticas, de directores de institutos descentralizados, de empresarios, de directivos y dirigentes del sector educativo, de maestros, padres de familia y estudiantes.

Con el decreto 1719 de esta fecha se convoca al país, a las entidades territoriales y a la sociedad civil a emprender una movilización que permitiera que en el mes de febrero la sociedad colombiana contara con un horizonte educativo para los próximos diez años. A partir de ese momento se impulsa una amplia deliberación ciudadana e institucional en todas las entidades territoriales y en las organizaciones de la sociedad civil.

El Ministerio de Educación Nacional emprende una importante labor de difusión de los propósitos del plan (mensajes de televisión, teleconferencia y cuñas de radio), del decálogo que animaba la discusión y de otros materiales pertinentes (*Manual para ser niño* de García Márquez”).

Los distintos departamentos y distritos del país realizan diversos actos de lanzamiento y presentación de la idea y las propuestas del Plan, en los que participaron

directamente más de veinte mil ciudadanos y ciudadanas vinculados a la comunidad educativa y a diversos estamentos de la sociedad local y regional; se conformaron mesas y comisiones de trabajo en la mayoría de ellos; se realizaron los foros provistos en el plan de trabajo y se establecieron los Acuerdos Departamentales y Distritales por la Educa-



ción a través de los cuales se presentaban las consideraciones propuestas frente al Plan.

En doscientos veinte municipios y localidades se conforman mesas de trabajo por el plan y se organizan foros y debates públicos que contribuyeron a enriquecer las deliberaciones de los foros departamentales y a construir los acuerdos por la educación.

Veamos algunos ejemplos de esta dinámica:

En Cundinamarca, 97 de los 115 municipios participaron del proceso y enviaron resultados a la mesa departamental; de la misma manera, 69 de ellos suscribieron compromisos frente al proyecto de Plan decenal. En el departamento de Risaralda, se realizaron foros en 10 de los 14 municipios; en el Putumayo, en 13 municipios; en Norte de San-

tander, en 40 municipios, y en Córdoba, en 22 municipios. En Boyacá y Santander del Sur, se trabajó en las distintas provincias (13 y 6, respectivamente) en las que se constituyeron mesas de trabajo y se realizaron foros con una amplia asistencia. En el Cauca, Valle y Antioquia se realizaron foros y procesos de trabajo a nivel de las instituciones educativas en estos departamentos. En el caso del Amazonas, se organizaron reuniones de trabajo en los corregimientos departamentales y en los municipios de Puerto Nariño y Leticia. En cuanto a Distritos como Santafé de Bogotá y Cartagena, se desarrolló un proceso a nivel de localidades y de zonas urbanas.

Las treinta y seis entidades territoriales (a nivel de departamentos y de distritos) recogieron

las iniciativas presentadas en los doscientos cincuenta foros locales, municipales y provinciales que se efectuaron en los meses de octubre y noviembre y en su respectivo foro departamental o distrital y, con base en ellas, definieron el Acuerdo por la Educación que recogía las propuestas frente al plan decenal nacional y la líneas de acción

para sus respectivos planes decenales de educación. Un resumen de cada uno de estos Acuerdos por la Educación presentado al foro nacional del 14 y 15 de diciembre que se realizó en la ciudad de Santafé de Bogotá.

En el mismo sentido, instituciones educativas, organizaciones de diversa naturaleza y ciudadanos y ciudadanas, por iniciativa propia, hicieron llegar sus propuestas sobre lo que consideran debe ser la educación del siglo XXI.

Todo este material fue procesado y analizado por la Comisión Redactora y se constituyó en la base fundamental de los propósitos, metas, estrategias, acciones y compromisos educativos que se asumieron el 23 de febrero, fecha en la cual el Presidente Samper y la Ministra María Emma

Mejía presentaron al país el primer Plan Decenal de Educación en la ciudad de Cali.

Balance General

Las principales fortalezas de este proceso tienen que ver con la amplia movilización de los distintos sectores de la comunidad educativa y de las entidades territoriales. Se demostró que el país sabe reaccionar y participar en convocatorias que se le hacen para temas de interés general.

En segundo lugar, los debates sobre el Plan permitieron meter en la agenda nacional y territorial los temas de la educación y dieron la oportunidad de pensarla a mediano y largo plazo.

En tercer término, el trabajo conjunto entre el MEN, las Secretarías de Educación, diversos sectores de la comunidad educativa, las mesas de trabajo y las ONG's. El proceso fue concertado desde antes de ser lanzado públicamente, hasta el momento de la redacción final del texto definitivo; al respecto, hay que destacar que la Comisión Redactora del Plan contó con la participación de delegados de los Corpes, de Fecode, de Conaced, de Ascun, de los pueblos indígenas y las comunidades afro-colombianas, de las mesas de trabajo y del proyecto La Educación un propósito nacional. Este ejercicio de concertación entre el Estado y sociedad civil puede ser un buen antecedente para abrir espacios de trabajo mixtos en procura de la definición e implementación de políticas públicas.

Alguna debilidades del proceso

El Ministerio de Educación se demoró en convocar al proceso

y no coordinó adecuadamente el trabajo de sus distintas dependencias y de instituciones como Coldeportes y Colcultura.

Otras instituciones del Estado relacionadas con los temas educativos como Colciencias, Icfes e Icetex, tampoco se vincularon activamente.

Instituciones como Fecode participaron por intermedio del Comité Ejecutivo y algunas directivas regionales, pero un sector de la misma se opuso y acusó el proceso de ser la expresión de la "contrarreforma educativa que buscaba desconocer la ley 115 y privatizar la educación", según sus propias palabras.

Los partidos y movimientos políticos, el Congreso de la República, los grandes medios de comunicación y las asociaciones gremiales de carácter nacional fueron los grandes ausentes de este proceso.

Los informes departamentales y distritales no presentaron en su mayoría propuestas de contenido para el plan nacional. La mayoría se limitó a presentar su propuesta con una visión departamental o distrital. Es decir, no se hizo un esfuerzo por pensar la educación en términos nacionales.

La mayoría de propuestas tuvieron que ver con la educación básica y, en consecuencia, no se logró avanzar lo necesario en las alternativas para la educación superior, la educación técnica y tecnológica y la educación no formal e informal.

No se logró un diálogo de saberes entre la comunidad educativa y los especialistas e investigadores de los temas educativos. El Ministerio decidió contratar unos papeles con distintos especialistas, pero ellos no contribuyeron ni al debate del Plan, ni a la síntesis y redacción final.

Aún no se logra suficiente comprensión de que en asuntos de política pública hay una responsabilidad básica del gobierno, en este caso del MEN, pero también hay un papel y unas responsabilidades de la sociedad civil.

Por ello, si bien es cierto que el Ministerio de Educación tiene la mayor responsabilidad en la implementación del plan, no se pueden desconocer y dejar de lado los compromisos y las acciones desde la sociedad civil.

Para terminar, pienso que el gran riesgo del plan está en su orfandad organizativa. Alguien tiene que asumir el liderazgo para diseñar e implementar los treinta y tres programas del Plan, mantener las relaciones y apoyar a las entidades territoriales en la definición de sus propios planes decenales, buscar la vinculación y la participación de otros sectores del país. En fin, una instancia tiene que representar y asumir el plan. En el Plan se habla de las Secretarías Técnicas, tanto a nivel nacional como en las entidades territoriales.

La verdad de hoy es que ni la nacional, ni las territoriales en su gran mayoría se han constituido. Además, se requiere de un espacio permanente de representación y de concertación entre el gobierno nacional, la comunidad educativa, las entidades territoriales y otras organizaciones de la sociedad civil. Esto debe ser asumido y concretado si queremos que el plan avance y se materialice □

Santafé de Bogotá,
julio de 1996.

Las Mesas permanentes de educación: Un escenario para la participación y concertación

Ramón Moncada Cardona

Corporación Región, Mesa de Educación de Medellín

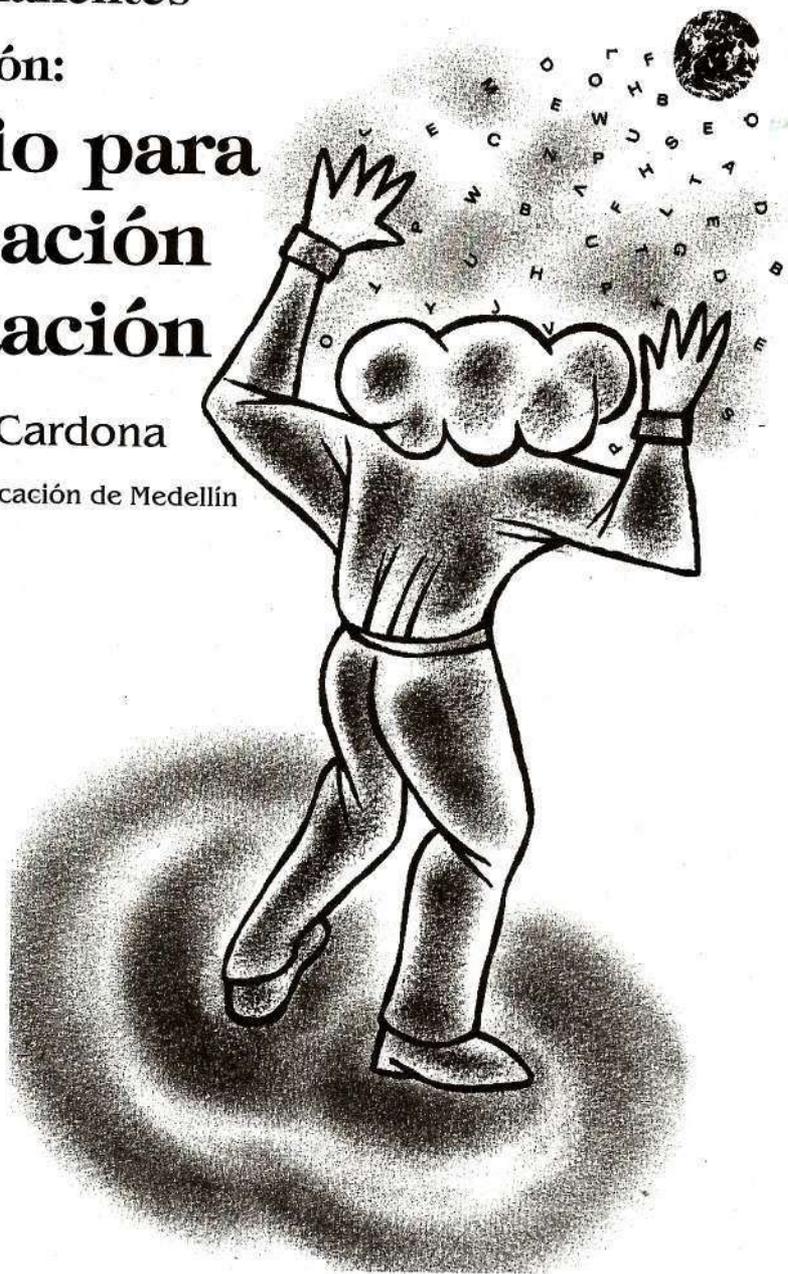
Las Mesas de Trabajo no son sólo un recurso metodológico

Las comisiones, los grupos y las mesas de trabajo, han sido habitualmente estrategias metodológicas empleadas en eventos y en procesos relacionados con asuntos educativos y en otros. Su utilización como recurso metodológico ha estado basada en la promoción de la participación activa de los asistentes o involucrados en eventos y procesos educativos u otros, al tratamiento específico o especializado de temas particulares. Las mesas de educación son principalmente escenarios para la reflexión permanente, colectiva, para la interlocución para la actuación conjunta e interinstitucional, las mesas de trabajo entendidas como espacios permanentes dejan de ser entonces solamente recursos metodológi-

cos para convertirse en un enfoque de acción en nuevos escenarios para la reflexión educativa, el intercambio de opiniones, para la socialización de conceptos y experiencias, para el debate y la generación de propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación.

La actuación colectiva y la interinstitucionalidad

El trabajo en redes, en grupos interinstitucionales e intersectoriales, o en mesas de trabajo, en fin, la acción conjunta y colectiva, es hoy una



característica determinante de nuestro tiempo, a la cual la educación no es ajena. Por el contrario, la gestión y administración de proyectos y procesos educativos están altamente caracterizadas por una acción interinstitucional; la insularidad es hoy un signo de anacronismo y un factor de riesgo para la supervivencia de las acciones y los proyectos individuales e institucionales. La actuación colectiva y la interinstitucionalidad requieren de la identificación de puntos de encuentro, evidenciar lo común, establecer la convergencia, aunque allí se cruzan también inevitablemente las diferencias, pero el reto, como siempre, lo constituye buscar los puntos comunes, el lugar del encuentro, los propósitos compartidos, el espacio posible de la concertación y el acuerdo.

La actuación colectiva y la interinstitucionalidad tienen importantes efectos y resultados de impacto: en primer lugar, fortalecen a cada una de las personas, proyectos y entidades participantes, generan un efecto de retroalimentación, de interlocución y provocan el mejoramiento de las ofertas y propuestas institucionales e individuales; en segundo lugar, exigen y producen una mayor fortaleza y solidez en los análisis y propuestas que desde ellas se generan y éstas adquieren un mayor poder de representatividad y de respaldo, y en tercer lugar, lo particular, lo local, lo específico, cobra una visión moderna de universalidad, que hace pasar de las prácticas y proyectos particulares a las políticas generales y públicas.

A las entidades educativas les asiste en estos momentos el importante reto de una doble actuación interinstitucional: de un lado, la actuación interinstitucional con otras entidades del sector educativo; y de otro, las

La Mesa de Educación de Medellín, se ha propuesto ser un “espacio permanente para pensar la ciudad en clave educativa”, la reflexión y la actuación colectiva e interinstitucional, la concertación de acciones, la socialización de conceptos, experiencias e iniciativas, la generación de propuestas para el Mejoramiento de la Educación.

relaciones y participación en espacios y procesos interinstitucionales con entidades no educativas.

Estamos aprendiendo a actuar interinstitucionalmente

El trabajo en grupo y la actuación interinstitucional son aprendizajes y experiencias recientes de la cultura organizacional colombiana, por lo tanto, la experiencia previa, como lo dijeran algunos pedagogos, no es muy significativa para esta nueva demanda presente, por lo que estaríamos ubicados sobre un asunto sobre el cual somos predominante débiles y en el cual tenemos todo el camino de aprendizaje por recorrer, si bien llevamos ya algún tiempo de incorporación y experimentación en procesos colectivos, institucionales y de redes.

La actuación interinstitucional requiere generalmente procesos de concertación, en donde, como

nos lo dice el concepto constitucional, prevalezca el interés general sobre el particular, asunto éste que exige la distinción de los objetivos y énfasis individuales, particulares e institucionales de aquellos comunes y generales, es decir, los puntos de acuerdo para la acción interinstitucional.

Sociedad civil y gobierno sentados en la misma Mesa

No ha sido habitual la actuación interinstitucional entre las organizaciones y entidades del gobierno, como tampoco ha sido fuerte el trabajo conjunto entre organizaciones y entidades de la sociedad civil y mucho más frágil aún el encuentro entre ellas. Aunque es también justo reconocer el recorrido emprendido en Colombia en este sentido y del cual hay importantes evidencias en los últimos años, es igualmente necesario advertir que estamos también aquí ante un hecho sobre el cual nos queda mucho por aprender y experimentar las mesas ciudadanas, las mesas de trabajo, y en especial las que son objeto del presente documento, las mesas permanentes de educación, son un importante y pertinente escenario para el encuentro de personas y organizaciones de la sociedad civil y de personas y organismos del gobierno. Sentarse a la misma mesa requiere de una nueva comprensión del papel del gobierno y de la sociedad civil y de las relaciones entre éstas. Las mesas permanentes de educación posibilitan y requieren del encuentro entre estas organizaciones, puesto que al fin y al cabo, se trata de un asunto de Estado y de construcción de proyecto de nación que va más allá de la actuación particular de la sociedad civil o del gobierno.

El Plan Decenal Nacional y las Mesas de Educación

En febrero de 1994, la Ley General de Educación exigía al Ministerio de Educación con participación de las entidades territoriales, la elaboración del primer Plan Decenal Nacional de educación que comprende los años 1996 al 2005, sin embargo es bastante lamentable que por negligencia del ministro de Educación se haya perdido año y medio, entre febrero del 94 y junio del 95, para una movilización nacional por el Plan Decenal orientado desde el Ministerio y las Secretarías de Educación.

Afortunadamente, la educación como antes lo decía, más que un asunto de gobierno es un asunto de Estado y por lo tanto es campo de incumbencia de la sociedad civil y por ésto, inició desde agosto de 1994 el Proyecto "La educación un propósito nacional" son dos objetivos fundamentales, promover la movilización nacional por la educación y generar un proceso de participación para el Plan Decenal; para el desarrollo y logro de estos dos objetivos, el proyecto se conectó con mesas de trabajo existentes desde tiempo atrás en varias ciudades, como el caso de la Mesa de Medellín, y se promovió la creación de mesas específicamente vinculadas al proceso de participación para el Plan Decenal.

En julio de 1995 se había logrado vincular a cerca de veinte mesas de educación ubicadas en ciudades capitales de departamento y algunos municipios, como el caso de San Gil en Santander. En diciembre de 1994 y junio de 1995 se realizaron reuniones nacionales con delegados de las mesas de los departamentos.

Las mesas de educación son principalmente escenarios para la reflexión permanente, colectiva, para la interlocución para la actuación conjunta e interinstitucional, las mesas de trabajo entendidas como espacios permanentes dejan de ser entonces solamente recursos metodológicos para convertirse en un enfoque de acción en nuevos escenarios para la reflexión educativa.

En julio de 1996, debido al cambio del Ministerio de Educación, este organismo, en la orientación decidida de la ministra María Emma Mejía, decidió emprender un proceso de movilización y de participación para el Plan Decenal. Para entonces, varios departamentos contaban ya con mesas de educación vinculadas a este propósito, se había realizado un buen número de eventos educativos sobre el tema y se tenían ya importantes reflexiones y propuestas para el Plan Decenal, esto hizo que el Ministerio de Educación no pudiera enajenarse ni desconocer este proceso recorrido por las Mesas de Educación y por el contrario, lo incorporó como uno de las principales estrategias metodológicas para la movilización y participación para el Plan Decenal, espe-

cialmente a partir de octubre de 1995, cuando se promueve la creación de mesas de trabajo en todos los departamentos. En diciembre de 1995 cuando se realiza en Bogotá el Foro Nacional sobre el Plan Decenal, se reportaron cerca de un centenar de Mesas de trabajo, muchas de ellas municipales.

Las mesas de educación, fueron también importantes escenarios para la elaboración de propuestas de los departamentos a los foros nacionales de diciembre de 1995 y enero de 1996; se sabe de varios departamentos, en donde fue concertado el documento entre la Secretaría de Educación y la mesa de educación; de varios Secretarios de Educación que presentaron en el Foro Nacional, las propuestas en nombre de la mesa de educación y de otros departamentos que pidieron a la mesa presentar las propuestas por el departamento.

Estos dos hechos, el reconocimiento nacional del proceso de las Mesas de trabajo y la valoración local en cada departamento, del trabajo de la Mesa de Educación, dan cuenta de la seriedad y pertinencia de las acciones desarrolladas, pero fundamentalmente, convalida este enfoque de acción educativa interinstitucional: las mesas permanentes de educación.

La Mesa Permanente de Educación de Medellín: un estudio de caso

Con el propósito de socializar una experiencia particular de Mesa de educación, referiré, a solicitud de la Revista Educación y Cultura, los aspectos relevantes y que pueden servir de contrastadores con otras iniciativas, o provocar, en

el mejor de los casos, la creación de Mesas de Educación en municipios y ciudades.

Su origen

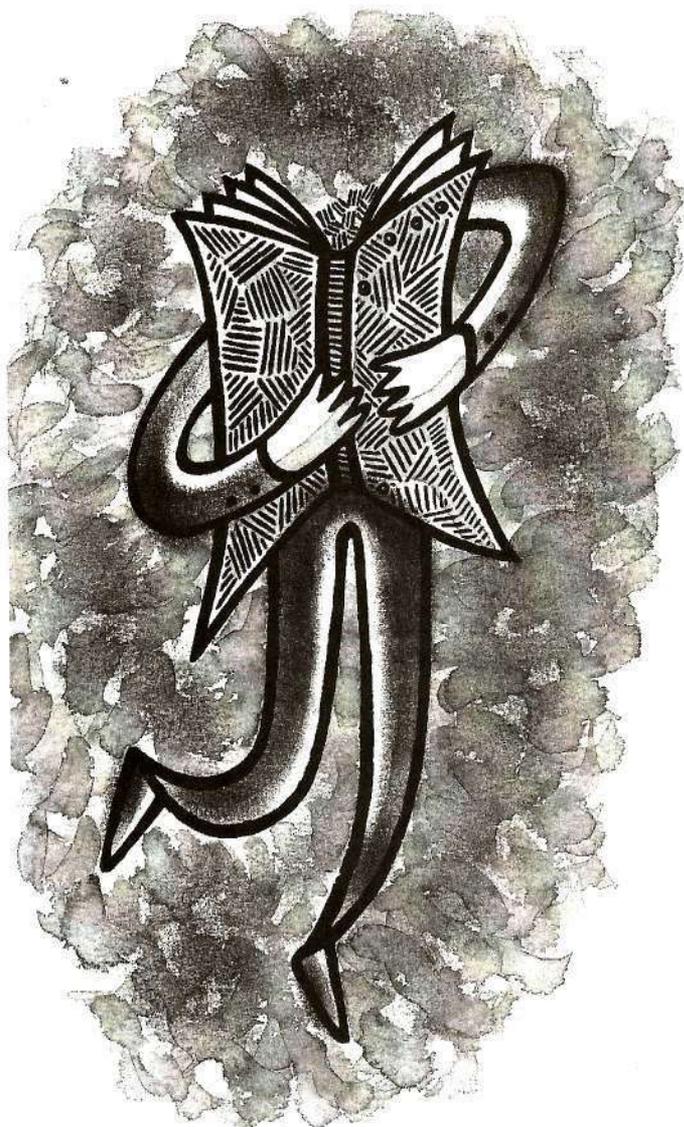
La Mesa de Educación inició en 1991 como recurso metodológico de preparación del Seminario anual de estrategias y alternativas de futuro para Medellín y el Área Metropolitana convocado por la Consejería para Medellín.

En 1993, la Mesa de educación decide conformarse como un espacio permanente, independiente del Seminario y de la Consejería Presidencial para Medellín, si bien ésta participa en un equipo de coordinación.

*** Sus propósitos y énfasis**

La Mesa de Educación de Medellín, se ha propuesto ser un “espacio permanente para pensar la ciudad en clave educativa”, la reflexión y la actuación colectiva e interinstitucional, la concertación de acciones, la socialización de conceptos, experiencias e iniciativas, la generación de propuestas para el Mejoramiento de la Educación y el seguimiento a las políticas y programas locales de educación.

Los énfasis han estado puestos en los asuntos de planeación de la educación, la veeduría ciudadana en educación y la constitución de formadores, convirtiéndose estos temas en asuntos de comisiones de trabajo de la Mesa.



*** Su organización y funcionamiento**

La Mesa de Educación realiza una reunión periódica mensual el primer martes de cada mes, en la cual se presentan informes de trabajo de las comisiones temáticas y se aborda un tema específico generalmente con expositores invitados; en algunas ocasiones, se comparten experiencias e iniciativas institucionales. Estas reuniones son de convocatoria general y entrada libre.

La coordinación la realiza un equipo interinstitucional, compuesto para 1996, por personas de

la Consejería presidencial para Antioquia, la Fundación Corona, la Fundación Social, La Corporación Región, la Corporación Paisa joven, Secretaría de Educación Departamental y Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Además del equipo coordinador funcionan unas comisiones temáticas especializadas: Participación en procesos de planeación educativa (Plan Decenal y Plan Estratégico), Veeduría ciudadana en Educación y Formación de maestros, siendo esta última, en el momento, la más débil de las tres. La Mesa de educación realiza un Plan Anual y un taller de evaluación del mismo al finalizar el año.

Además de las reuniones mensuales, la Mesa de educación programa conversatorios y otros eventos relacionados con los temas específicos de cada comisión, así como la publicación y difusión de algunos documentos.

Para la financiación de las actividades se recurre a la cofinanciación de acciones con las instituciones que participan en ella y en algunos casos se solicita apoyo a otras entidades para proyectos y actividades específicas.

*** Sus integrantes**

En la reunión mensual de la Mesa de Educación participa un promedio de 50 personas, prove-

nientes de Facultades de Educación, Secretarías de Educación Departamental y del Valle de Aburrá, gremios y asociaciones de profesores y directivos docentes, ONG's, rectores, profesores y padres de familia.

Los medios de comunicación y los gremios del sector productivo e industrial no responden aún a las reiteradas convocatorias que les hemos hecho para atraer su asistencia a la Mesa.

Las Secretarías de Educación Departamental y del Municipio de Medellín, participan ocasionalmente y sin un lazo articulador fuerte con la Mesa de Educación. Para 1996 se ha delegado la participación de un representante permanente de la Secretaría de Educación de Antioquia en la Mesa y en la comisión temática de los procesos de participación en planeación educativa.

El Sindicato de maestros no participa regular y permanentemente del proceso de la Mesa, si bien asisten maestros socios del sindicato, no lo hacen en representación o delegación formal de éste.

** Sus propuestas para 1996*

Para este año la Mesa de Educación se ha propuesto apoyar la difusión y promover la adopción del Plan Decenal de Desarrollo Educativo, promover y realizar una veeduría ciudadana en las políticas y programas de educación del Municipio de Medellín, contemplados en su Plan de Desarrollo y la participación en el proceso de diseño del Plan Estratégico para Medellín y el Area Metropolitana, en el cual ha propuesto la inclusión del objetivo y programa de ciudades educadoras.

** Su relación con otras Mesas de Trabajo*

La Mesa participa de los encuentros y reuniones nacionales de Mesas de Educación, asunto éste que le permite una dimensión más general de su campo de reflexión y de acción.

En Medellín, además de la Mesa de educación, existen Mesas permanentes de cultura, medio ambiente, espacio público y territorio, mujer, jóvenes, por la vida, comunicaciones y empleo. En 1996, para favorecer la comunicación y la coordinación entre estas Mesas de Trabajo, fue creada la reunión intermesas en la cual participan uno o dos delegados de los equipos de coordinación de cada Mesa. Además de la difusión y comunicación de acciones de cada una de ellas, la Intermesas ha seleccionado como énfasis común, para 1996, el Plan Estratégico para Medellín y el Area Metropolitana.

Las Mesas de Educación y la veeduría ciudadana

La veeduría ciudadana es otro de los nuevos campos de aprendizaje de los colombianos y muy particularmente la veeduría en educación, en lo cual además de muy poca experiencia previa, existen los temores que le ha sido particulares a este mecanismo de participación ciudadana destinado al mejoramiento de la gestión y la prestación de los servicios públicos fundamentalmente. Las Mesas permanentes de educación son y serán sin duda alguna importantes escenarios para la experimentación y consolidación de procesos de veeduría ciudadana en cada entidad territorial en relación con los planes de gobierno, los planes de desarrollo y los planes a más largo plazo como el

Plan Decenal de Educación y los Planes estratégicos.

Muy particularmente, las Mesas de educación tendrán una importante labor para el seguimiento del Plan Decenal de Educación, por lo que será necesario establecer unos mecanismos, estrategias e instrumentos para su realización. sin embargo, será también necesario, como lo dice el profesor Luis Oscar Londoño, que la veeduría aprenda a no solamente ser denunciativa sino también anunciativa, que abra caminos, posibilitadora y potenciadora del desarrollo de las entidades territoriales.

Las Mesas de Educación, una propuesta para replicar y multiplicar

Es necesario que además del espacio de los Foros Educativos Municipales anuales y de las reuniones estrictamente formales de las Juntas de Educación, existan las Mesas permanentes de educación, como lugares para el diálogo, el encuentro, el acompañamiento, la actuación colectiva e interinstitucional. Las Mesas permanentes permiten y generan una mayor apropiación de los proyectos colectivos y contribuyen con su esfuerzo mancomunado a la consolidación de las iniciativas y las acciones. Son el lugar de la convergencia sobre lo común, sobre lo público y por lo tanto, promueven también en los gobernantes, en las instituciones y en los funcionarios públicos una mayor responsabilidad en el cumplimiento de su función social y profesional. Las Mesas de trabajo son un nuevo enfoque de acción educativa para la participación, la actuación colectiva y la interinstitucionalidad □

Medellín, mayo de 1996.



La institución escolar en el Plan Decenal de Educación

Zaadhy Garcés S.

Director Ejecutivo de la Corporación Tercer Milenio

1. El Plan Decenal de Educación en el camino de la reforma educativa

Producto de un debate amplio y participativo y de un proceso de concertación social, al cual sólo se le equipara el que antecedió a la expedición de la Ley General de Educación, por primera vez en la historia reciente se adopta una política educativa con la pretensión de trascender los límites de un gobierno.

“Con respecto a la forma como se han venido tratando los problemas educativos, el Plan se fundamenta en el consenso de importantes sectores de la opinión que consideran que las políticas educativas deben trascender la coyuntura de un gobierno para elevarse a compromiso de Estado. Desde esta visión, que proviene de la comprensión de la educación como un asunto estratégico, las políticas educativas del país están llamadas a orientar el proyecto de la nación que desean todos los colombianos.”

En cumplimiento de lo ordenado en el artículo 72 de la Ley General de Educación el Ministerio de Educación Nacional, en consulta con las entidades territoriales, acaba de presentar al país el Plan nacional de desarrollo educativo, 1996-2005. El Plan Decenal de Educación, como instrumento indicativo de planeación, recoge las estrategias y programas que atenderán los propósitos, objetivos y metas de la educación colombiana durante los próximos diez años.

El Plan Decenal hace parte de la reforma educativa puesta en marcha desde la adopción de la Constitución de 1991, en la cual se ha redimensionado el papel de la institución escolar como instancia principal de las acciones educativas. La nueva Carta constitucional amplía el concepto de la escuela primaria gratuita y obligatoria, establece la participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones, reafirma la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, otorga a la Ley la capacidad para regular la creación y gestión de los establecimientos educativos creados por particulares y garantiza la autonomía universitaria. (Arts. 67, 68 y 69)

Específicamente crea la institución escolar básica de diez grados como sustituto de la tradicional escuela primaria de cinco años cuando señala que "El Estado, la sociedad y la familia son los responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica." (Art. 67)

La Ley General de Educación, desarrollando los mencionados preceptos constitucionales, definió la institución educativa como aquella institución "...de carácter estatal, privado o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo" en los términos fijados por ella misma. Tres son los requisitos básicos, establecidos: el primero, la licencia o reconocimiento oficial; el segundo, disponer de estructura administrativa, planta física y los medios educativos adecuados y el tercero, el ofrecimiento de un Proyecto Educativo Institucional. (Art.138) Así mismo, creó el Gobierno Escolar conformado por el Rector, el Consejo Directivo y el Consejo

La vinculación social de la escuela supone poner en marcha una gran movilización cultural, esto es, una movilización de ideas, de conceptos, de propuestas y proyectos, de experiencias e innovaciones, de publicaciones y escritos, de eventos y puntos de encuentro.

Académico en los cuales se integra la participación de la comunidad educativa. (Art. 142).

Tanto la Constitución como la Ley General contienen una nueva visión de la institución escolar y su papel para atender los retos educativos que tiene la sociedad colombiana al término del presente siglo. Este nuevo concepto es fruto del debate nacional surgido del Movimiento Pedagógico desde comienzos de la década del ochenta en medio del cual se pusieron de presente las limitaciones de la escuela tradicional.

2. La Escuela para la nueva sociedad

Las instituciones sociales se transforman con más lentitud que lo que demanda de ellas la dinámica de los tiempos. La creciente incompetencia de las formas inicialmente adoptadas por la escuela, para dar cuenta de las nuevas condiciones de producción social, de reproducción del saber y de relaciones de poder teminaron por hacer evidente su crisis. Los problemas y las preguntas surgieron con mayor ve-

locidad que la capacidad para aproximar respuestas.

Al examinar la llamada "crisis de la escuela" se hace necesario abordarla no sólo en la formalidad o rigidez de sus estructuras sino asumirla como evento o acontecimiento que sintetiza las prácticas pedagógicas que la fueron delimitando, las funciones o fines sociales asignados y los recursos previstos para ello. Podemos afirmar que cada sociedad se da la escuela que requiere. Los procesos de reforma advierten que la comunidad educativa ha comenzado a identificar sus limitaciones y a proponer alternativas que den cuenta de dichas carencias. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los movimientos académicos o de reforma educativa, se ocupan sólo de ajustes formales que no transforman ni revolucionan el quehacer educativo y sus instituciones.

Cuando hablamos de los asuntos educativos tenemos la tendencia a identificar sus problemas con los propios de la escuela. Ciertamente ésta es la institución básica que ha creado la sociedad para atender la tarea de socializar las nuevas generaciones pero no es la única y es probable que hoy no sea tan influyente como en el pasado. Tanto los niños y jóvenes como los mayores orientan sus conductas y consolidan sus saberes influenciados no sólo por los aportes de la escuela sino por las ofertas y expectativas generadas por la nueva red de relaciones que impone la organización social entre las que se cuentan las que brindan los medios de comunicación y las novísimas formas culturales de integración y pertenencia a grupos.

Tratándose de evaluar las capacidades o competencias de las actuales y nuevas generaciones para moverse con acierto entre los



retos del presente y el inmediato futuro, la responsabilidad no puede asignarse sólo a la escuela, la educación es un asunto que compete a las diferentes instituciones sociales.

Es necesario reconocer que se le ha asignado a la escuela una inmensa tarea socializadora para la cual ha venido perdiendo paulatinamente competencias. Si ayer, la institución escolar por sí sola podía dar cuenta de las exigencias formativas de niños y jóvenes, hoy por hoy debe transformarse y complementar su acción con la de otras instituciones portadoras de nuevos códigos y nuevas enseñanzas.

El saber social significativo no es patrimonio exclusivo de la escuela. En su construcción concurren la familia, la comunidad de vecinos, los medios de comunicación masiva, la ciudad misma con sus barrios, sus avenidas, sus centros comerciales, sus polideportivos y sus centros educativos, las organizaciones sociales, religiosas y culturales. En síntesis, la

sociedad toda a través de sus diferentes instituciones constituye el hábitat natural para la reproducción de la tarea educativa. El punto de referencia de los centros escolares lo constituye y posibilita el mundo real. El individuo vale en la medida en que es portador de la universalidad de su tiempo y la misión de la escuela es la de lograr que sea capaz de pertenecer y participar de la vida pública.

La universalización de las relaciones sociales, económicas y culturales generadas por la expansión de las telecomunicaciones, la tecnologización de la vida

cotidiana y la consolidación de la llamada sociedad digital obligan a reformular el hecho educativo y la institución escolar que lo hace posible. Los saberes y las verdades que circulan en la escuela de hoy, en la mayoría de los casos ya han sido superados por los desarrollos científicos y tecnológicos de un mundo cada vez más cambiante y exigente. Las demandas educativas de nuestro tiempo nos imponen un compromiso global: modernizar y transformar la escuela

sacándola del aislamiento y vinculándola con todas las instituciones sociales que puedan ser su apoyo y complemento en la labor educativa.

La vinculación social de la escuela supone poner en marcha una gran movilización cultural, esto es, una movilización de ideas, de conceptos, de propuestas y proyectos, de experiencias e innovaciones, de publicaciones e escritos, de eventos y puntos de encuentro. En resumen, se trata de una puesta en circulación de saberes, de una puesta a prueba de verdades y de una puesta en cuestión de certezas. Se ha detec-

tado que parte de las carencias de la vida adulta son producto de un modelo educativo, y no sólo el escolar, que enseña a quedarse quieto, a no discutir las verdades, a mirar siempre al pasado y apoyarse sólo en certidumbres.

3. La nueva institución escolar en el Plan Decenal.

El Plan Decenal contiene una concepción totalizante de lo educativo que le da sentido y coherencia a cada uno de sus temas. La comprensión de sus definiciones particulares requiere entonces de una lectura global del mismo para enriquecer la referencia puntual en uno u otro capítulo.

En el capítulo I del Plan Decenal, teniendo en cuenta el papel estratégico de la educación, se formula una conceptualización de la institución escolar como piedra angular del sistema educativo formal. Este concepto, al igual que los de educación y nuevo educador, tiene la misma calidad del Plan: es provisional y se halla sujeto a una permanente elaboración.

Seis son las características generales que se le asignan a la institución escolar: 1) autónoma, 2) ligada con la comunidad, 3) gestora de procesos, 4) productiva, 5) moderna y 6) participativa.

“Solamente reconstruyendo la institución escolar, fortaleciéndola, ligándola a la comunidad, dándole recursos, capacidad decisoria y claras responsabilidades, podrán ser exitosas las acciones para transformar la gestión del sistema, hacerla eficiente, ampliar su cobertura, mejorar su calidad y hacerla mucho más competitiva.

La nueva institución escolar será una institución productiva,



Las urgencias educativas de nuestra sociedad en los tiempos actuales y las limitaciones de la Institución escolar para atenderlas no puede llevarnos a la desesperada conclusión de que la escuela se agotó.

Esta, de una forma u otra ha cumplido con la misión que la sociedad le ha asignado y requiere ser repensada y reformulada antes que continuar en la prédica infundada de algunos de que la *escuela de hoy no sirve.*

lo cual supone que todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos logren los saberes sociales que requieren en el momento en que los requieren.

Será también una institución moderna y democrática. Moderna porque empleará modelos pedagógicos de autoestudio, autoaprendizaje y aprendizaje grupal cooperativo, y será democrática cuando haya logrado superar todas las formas de autoritarismo, haya introducido la participación como forma de integración, ejercicio y control del gobierno y puesto en vigencia la concertación como método para

resolver las diferencias y los conflictos escolares.”

Uno de los grandes propósitos del Plan Decenal de Educación es lograr la integración orgánica, en un sólo sistema, de toda la institucionalidad del sector educativo. Sistema que contendrá la totalidad de las formas de educación —formal, no formal, informal— bajo la direccionalidad de una escuela fuerte y compleja que las alimente. En este punto se reconoce la diversidad educativa y se le asigna un papel preponderante a la que ofrece la institución escolar, que no sólo debe nutrirse a sí misma sino que debe servir de soporte a las demás ofertas. Una institución escolar fuerte orientará la emergencia de otras formas educativas también de gran contenido y calidad.

Aquí se marcan de manera nítida cuatro metas a alcanzar: eliminar la fragmentación de niveles, implantar el colegio de educación general, descentralizar las competencias y funciones y modernizar la institución escolar.

Con toda la carga histórica y cultural que le asiste al fraccionamiento escolar entre el preescolar por un lado, la escuela primaria por otro, la básica secundaria y media por otro y en la cúspide la educación superior o universitaria que no integra sino discrimina, se ha identificado la necesidad de superar esas marcas divisorias integrando proyectos administrativos, pedagógicos y culturales comunes. La unidad institucional no se determina por la unidad locativa sino por la puesta en marcha de un proyecto educativo coherente, secuenciado, armónico y concertado.

La implantación de la institución de educación básica de diez años no debe darse a costa o como reducción del tradicional bachillerato completo sino como una ampliación de la tradicional

básica primaria de tres a cinco grados. Allí donde el colegio de educación general existe (preescolar y once grados) debe mantenerse y fortalecerse. Otras posibilidades como la escuela primaria o la básica secundaria deben asumirse como ofertas parciales de una nueva institución general en construcción, que no será el producto de su crecimiento vegetativo sino de su reconstrucción, así paulatina desde la lógica y la forma de una escuela completa, moderna, autónoma, participativa, productiva y capaz de generar la convivencia social.

La descentralización se constituye hoy en día en la posibilidad más cierta para el desarrollo de la autonomía, de la misma manera que la modernización permitirá atender con mayor calidad

y eficiencia las funciones que le son propias.

La quinta de las Estrategias consagradas en el Plan está dirigida a lograr el fortalecimiento de la institución educativa y contiene la definición de cinco programas básicos de acción. Todos ellos encierran la premisas básicas para el fortalecimiento de la institución escolar. El primero de ellos lo constituye la integración del preescolar, la escuela primaria y el colegio de bachillerato; el segundo, la modernización como asunción de competencias que le garanticen la autonomía y la capacidad de gestión; el tercero el desarrollo y fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales, PEI; el cuarto, la democratización de la vida escolar y el quinto, la vinculación de la comunidad educativa con la sociedad.

Las urgencias educativas de nuestra sociedad en los tiempos actuales y las limitaciones de la Institución escolar para atenderlas no puede llevarnos a la desesperada conclusión de que la escuela se agotó. Esta, de una forma u otra ha cumplido con la misión que la sociedad le ha asignado y requiere ser repensada y reformulada antes que continuar en la prédica infundada de algunos de que "la escuela de hoy no sirve, para que, dotada de la dinámica, las herramientas y los conceptos adecuados, pueda garantizar la satisfacción de las necesidades educativas actuales de la sociedad. El derecho a la educación no es otra cosa que el derecho de un pueblo a vivir a la altura de los destinos de su tiempo y esa continuará siendo la misión de la escuela □

en educación SER PRIVILEGIADO

ES... " tener resuelto desde ya el futuro de mis hijos. **COMFENALCO** me presta la plata para pagarles hasta el posgrado. A mi esposa la están asesorando para que monte su microempresa de confecciones, mi hijo está en clases de guitarra y la niña está en CRISOL, un programa que es pura creatividad. Allí explora todas sus posibilidades desde la música, el computador, la danza, la ciencia y el cine; yo estoy complementando mi tecnología con cursos de capacitación laboral y recibo clases de inglés. Además mi prima está terminando su bachillerato".

**LA EDUCACION UN PRIVILEGIO MAS DE LA FAMILIA
COMFENALCO**



VIGILADO



Comfenalco
ANTIOQUIA
UN MUNDO
DE PRIVILEGIOS



La planificación educativa en Colombia

Alfredo Sarmiento

Director de la Misión Social del
Departamento Nacional de
Planeación.

Analizar la historia de la planificación educativa permite a la vez dos actividades: ver el desarrollo de la capacidad del sector educativo para planificar y cómo las reformas del Estado han afectado al sector.

La capacidad de planificación significa la posibilidad de manejo de varios elementos:

- Entendimiento del entorno social y económico para identificar el papel de la educación en

las tendencias permanentes de largo plazo y en el manejo de las coyunturas cambiantes. Esta reflexión institucional inteligente permite la definición de objetivos y la concreción de éstos en metas.

- Conocimiento crítico de sus posibilidades y limitaciones en términos de dotación y calidad de recursos; organización institucional y capacidad de gerencia y manejo administrativo. Este conocimiento debe concretarse en

programas de acción económica, institucional y políticamente factibles.

- Capacidad de seguimiento y evaluación de los programas para conocer el efecto logrado sobre el entorno social y corregir el rumbo cuando fuere necesario.

Naturalmente, desarrollar esta capacidad implica la construcción de una organización que soporte las decisiones y que tenga una legitimidad institucional; el desarrollo de una base de cap-

tura, procesamiento y análisis de información y la formación de equipos técnicos capaces de entender y utilizar los resultados y los análisis.

En el caso colombiano, se encuentra una gran estabilidad en los objetivos programáticos que con diferentes rótulos, pero con similares propósitos, surgen en cada gobierno. Se da, asimismo, un lento progreso en el desarrollo de la información de base, falta de continuidad en los análisis y una naciente capacidad de evaluación de calidad, de gestión y de impacto.

Podemos dividir la historia de la planeación educativa en varias épocas: la primera va desde 1956 a 1968, se caracteriza por ser la última etapa de la construcción del sistema nacional de educación. Esta construcción se había iniciado a finales del siglo XIX, y su expresión se concretó en la ley 39 de octubre de 1903 y su decreto reglamentario que estuvieron vigentes en los primeros cincuenta años de este siglo¹. La educación era vista como medio de construcción de una ética basada en la moral católica, en la búsqueda de la unidad nacional y el fomento de la riqueza del país.

Por su actualidad, vale la pena recordar que la violencia generada el 9 de abril fue explicada como efecto de la ignorancia (López de Meza), de frustración social por la falta de acceso a la educación (Alberto Lleras) y preparada inconscientemente por el Ministerio de Educación, por no llevar la educación a todo el pueblo y no controlar su calidad (Conferencia Episcopal).

Desde el punto de vista del desarrollo de la capacidad de planeación educativa es una etapa de aprendizaje de las funciones de diagnóstico y programación. Un esfuerzo por convertir en metas y actividades los grandes

postulados cualitativos que se habían repetido por más de cien años en el sector educativo. Este proceso es jalonado por la necesidad de previsión que exigen los ambiciosos programas de inversión para la expansión de la primaria. El punto de inicio lo constituye el primer plan quinquenal (1956) y el punto final la reforma estructural del sector como parte de la reforma del Estado en 1968, durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo.

Una segunda etapa comprendida entre la reforma administrativa y los primeros actos de descentralización hacia los municipios 1966-1986. La característica de esta etapa es la consolidación del MEN en el manejo de la educación primaria y secundaria, la desconcentración funcional y la diferenciación de las funciones administrativas del manejo de la universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología, y del deporte, en entidades descentralizadas.

Una tercera etapa, entre 1986 y 1991, caracterizada por la transición de un sistema nacional centralizado hacia la búsqueda de una diferenciación en los planes y programas para captar las peculiaridades propias de las diferentes regiones, modalidades y niveles educativos. Este período inicia con los primeros cambios institucionales de descentralización política con la elección de alcaldes; descentralización administrativa con la asignación de competencias a los municipios en el manejo de los recursos: construcción de infraestructura física educativa por parte de los municipios en 1987, manejo de los Colegios Nacionales en virtud de la ley 24 de 1988, y una formalista e improvisada norma que permitía "la administración del personal docente" a nivel municipal (Ley 29 de 1989). El punto de culminación de este período es

la Constitución de 1991 que cambia completamente el marco de la planificación educativa.

A partir de este momento se inicia una cuarta promisoriosa etapa que aún no culmina, cuya característica es la preparación de los niveles nacionales, departamentales y locales para ejercer plenamente las competencias que en materia educativa les atribuye la nueva Constitución.

1. Aprender a prever y programar: 1958-1968

La planeación educativa es la primera actividad formal de planificación del país. La recomendación de crear un grupo de planificación adjunto al Ministro fue obra de ese gran maestro colombiano, nacido en Canadá, que fue Lauchlin Currie en su análisis seminal de Bases para un programa de fomento para Colombia, en 1951. El informe Le Bret en 1956 retoma el tema de la planeación educativa y vuelve a proponerla en su recomendación 59^a 2. Las funciones son enunciadas claramente en el informe de Currie "asesorarlo [al Ministerio de Educación] y asistirlo en el desarrollo sólido de los servicios y técnicas educacionales mejoradas, así como también en la coordinación de trabajos y prospectos de las divisiones ejecutivas [...] pondría al Ministro en condiciones de suministrar al Ministerio del ramo la mayor capacidad di-

1. Para una discusión más extensa de este punto ver: Alfredo Sarmiento «Historia de las Reformas Educativas en Colombia», en revista *Planeación y Desarrollo*, septiembre-diciembre de 1993,

2. Informe Le Bret «llevar a feliz término la fundación, ahora en curso, de un servicio de planeación educativa de manera que se establezca un programa a corto, mediano y largo plazo, y para evaluar con exactitud las exigencias absolutas del presupuesto educativo», recomendación 59.

rectiva en los principales sectores de programación y política educacional. Sería, además, un medio para obtener mayor trabajo de equipo entre las Divisiones, evitando así duplicaciones y superposición de esfuerzos. Al mismo tiempo sería el foco de planificación de nuevos programas de educación que no estén incluidos dentro de las funciones de las divisiones educativas [...] se sugiere [...] que estos aspectos especializados queden bajo la dependencia de la oficina de Planificación y Coordinación³. De ahí en adelante, y hasta 1970, el diagnóstico del informe Leuret se convierte en la caracterización corriente para la educación en Colombia.

El primer plan se concreta por el impulso del ministro Gabriel Betancur Mejía, y es formulado por un grupo de profesionales con la coordinación del español Ricardo Díez Hoechleiter. Este nombramiento es el símbolo de lo que será la primera época de la planificación educativa del país. Es una planificación desarrollada para dar el soporte técnico a las peticiones del Ministerio de Educación ante las instituciones multilaterales de crédito. El plan enfatiza sobre las necesidades de recursos para la expansión del nivel primario y materializa el programa de inversiones necesario para este crecimiento. El plan decenal elaborado por el Departamento de Planeación en colaboración con la CEPAL y presentado por el presidente Alberto Lleras en el último año de su mandato (1962), es especialmente fuerte en su análisis demográfico, pero tuvo poca influencia en los posteriores planes gubernamentales. Responde al objetivo de concretar los lineamientos continentales de la Alianza para el Progreso y buscar financiamiento para los pro-

**Una sociedad que
gasta más en revistas
de deporte que en
textos; que paga más
por el *parqueo mensual*
de un carro que por la
educación de un niño,
necesita que se llame
su atención sobre el
ordenamiento de
sus prioridades.
Los instrumentos de
movilización que se
han utilizado en el
sector han sido los
Foros, las Misiones
y últimamente el Plan
Decenal.**

yectos dentro de los postulados exigidos por el Acta de Punta del Este.

Para el período 1962-1966, se diseña un plan cuatrienal de inversiones, que es una forma más adecuada de llamar estos primeros intentos de planeación. En términos de expansión de la educación primaria se vuelve a proponer la construcción de 22.000 aulas (curiosamente el mismo número del plan quinquenal 58-62). Se resaltan los problemas de la educación media y la educación universitaria, pero para estos niveles no se formulan políticas.

En esta etapa nacen tres instituciones destinadas a mejorar la capacidad institucional del Estado para el manejo de recursos: El Consejo Nacional de Política Económica y Planeación con la Secretaría Técnica del Departa-

mento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos, hoy Departamento Nacional de Planeación (DNP); el Departamento Administrativo del Servicio Civil para la organización técnica del personal del Estado; y la Escuela Superior de Administración Pública para la preparación técnica de sus profesionales. El fortalecimiento del DNP y el debilitamiento de los otros dos es una expresión de la prioridad que se ha dado a la definición técnica de objetivos y programas. El objetivo de la organización de una carrera general del Servicio Civil, se ha convertido más en una coordinación general de diversas carreras especializadas, de las cuales, para nuestros objetivos, se debe destacar la carrera docente. La idea de tener una Universidad para formar los cuadros especializados del Estado se ha convertido en una facultad de administración pública.

En este período, la actividad de planeación logra un espacio como una forma técnica y sistemática de analizar los problemas económicos y sociales y producir orientaciones para la toma de decisiones. Esta forma de hacerlo contrasta con los consejos existentes hasta ese momento, que por falta de un organismo de apoyo se convirtieron en instituciones "que podían oír opiniones pero no darlas. Lo que había en el fondo de todo era nada más que unir un régimen irregular aleatorio, un tanto bohemio, de exponer opiniones personales sobre problemas conocidos espectralmente y con un objeto político de que el gobierno apo-

3. Lauchlin Currie. Reorganización de la Rama Ejecutiva del Gobierno de Colombia. Informe de una Misión dirigida por Lauchlin Currie, Bogotá. Imprenta Nacional, 1952, capítulo 15 pág. 330.

yase sobre algo su política económica y descargase su responsabilidad sobre alguien”⁴.

En el sector educativo, la existencia de la Oficina de Planeación le da al MEN una primera identificación cuantificada de problemas, la capacidad de convertir los objetivos en metas y de calcular sus costos. Se genera, entonces, la necesidad de tener un registro y manejo de la información sobre la actividad de las instituciones escolares y sobre el uso de recursos por parte del sector. Este último es un camino que el MEN aún no ha terminado de recorrer.

2. La planeación como ejecución y manejo del presupuesto de primaria y secundaria: de 1968 a 1986

A partir de la reforma de 1968, la planeación realizada por el Ministerio de Educación se convirtió en la práctica, en la formulación de planes y programas para el nivel primario y secundario, ya que la planificación del nivel universitario, de la cultura y de la recreación se trasladan a institutos descentralizados especializados. El Departamento Nacional de Planeación es el que institucionalmente hace la síntesis de los programas del sector.

A partir de 1968 y hasta 1986 la planificación educativa está marcada por la profunda reorganización del Estado que emprende el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. Esta reorganización introduce cambios importantes en el sector educativo por la descentralización funcional que crea diez entidades descentralizadas de las cuales las más importantes son Icfes, Icetex, Icece, Colcultura, Colciencias y Coldeportes. La nueva organización busca fortifi-

lecer la capacidad ejecutora del sector oficial en estos campos, pero le quita al MEN la dirección de la educación superior y separa en la práctica la preocupación por la cultura, el deporte y el desarrollo científico y tecnológico de las aulas escolares. Como consecuencia, desde 1968 el MEN será cada vez más el Ministerio de la educación primaria y la secundaria, al que incluso se le quitó la investigación pedagógica, cuya responsabilidad fue encomendada al Icolpe. A partir de este año, la planeación de la educación superior es responsabilidad del Icfes con un débil control de tutela que da al Ministro de Educación la posibilidad de impedir acciones pero ninguna posibilidad formal para impulsarlas.

Esta reforma administrativa fue asimétrica en el tratamiento de los sectores económicos y sociales. La reorganización de los sectores económicos se orientó a aumentar la capacidad ejecutora de las instituciones del Estado. En este esquema, los ministerios económicos sólo quedan con la obligación de dirección, planificación, definición de políticas y normatización mientras la actividad operativa era encargada a instituciones y entidades descentralizadas. En contraste, el MEN (y de

manera similar el de salud), sigue siendo responsable de la ejecución pero con una estructura administrativa similar a la de los demás ministerios, diseñada para otras funciones y especialmente inadecuada para manejar una



operación ágil. Error de amplias consecuencias, si se considera que la Educación era y es la empresa más grande el país. En aquella época dependían de él más de doscientos mil docentes y cerca de 4 millones de matriculados, y manejaba un presupe-

⁴ Antonio García, «La Planificación en Colombia», citado por Augusto Cano en «Antecedentes Constitucionales y Legales de la Planeación en Colombia», Fedesarrollo, *Lecturas sobre Desarrollo Económico*. Bogotá, Edit. Tercer Mundo. pág. 222.

to cercano a los mil millones de dólares.

Con la descentralización geográfica, el gran paso de la reforma de 1968 fue la creación de los Fondos Educativos Regionales (FER), que en buena medida lograron que el dinero enviado por la nación a los departamentos y municipios para el pago de salarios de los docentes se utilizara efectivamente en ello y no en otras obras, como había ocurrido en los últimos 50 años.

En la primera parte del decenio de los 70, el plan fue elaborado por el MEN para dar apoyo al servicio del ensayo que los Bancos Mundial e Iberoamericano (a costo del país, por supuesto) hicieron con la creación de los INEM que constituyen el corazón del plan quinquenal 1970-1974. Para el mismo período, la División de Educación del Departamento Nacional de Planeación define, dentro del plan de las Cuatro Estrategias, las concentraciones de desarrollo rural, acompañado de la nuclearización de escuelas.

En la forma como se formulan estos dos planes se manifiesta un problema de la planeación educativa, generado por la reorganización de 1968; el Ministerio de Educación busca definir sus planes pero la actividad de planificación es continuamente obstaculizada por el trabajo diario de ejecución que le compete. Es una planeación sin capacidad de asignar recursos financieros que en materia de funcionamiento determina el Ministerio de Hacienda, quien además lleva la tesorería y en inversión el DNP. El MEN entonces, busca acuerdo con organismos internacionales para obtener recursos de cooperación técnica pero con finalidades que no siempre coinciden con el plan nacional. La responsabilidad de planeación del sector correspon-

de, entonces, al MEN y la ejerce el DNP en la formulación y al Ministerio de Hacienda en la práctica diaria. La planeación de mediano plazo y la evaluación de impacto, función del DNP; pierden posibilidad de realizarse.

Durante este período, el crecimiento demográfico del país alcanza su punto máximo, una tasa de crecimiento del 3.2% entre los censos de 1964 y 1973. Por otra parte, el *Plan de las Cuatro Estrategias* contribuye a acelerar la migración del campo hacia la ciudad, aumentando los cinturones de miseria en las grandes urbes. Estos hechos llevaron a que en los años 70 se diera una gran expansión de la primaria, a pesar del deseo explícito del gobierno y de los convenios con los bancos multilaterales, por atender la educación secundaria.

En la segunda mitad del decenio del 70, gobierno de López Michelsen, prima la preocupación por los más pobres, definidos en el plan *para Cerrar la Brecha* de una manera bastante funcional: la población por debajo del 50% más pobre de la población. Desde este año y durante los dos decenios siguientes, los ministros de educación, que durarán un promedio de ocho meses, propondrán, al asumir el cargo, un programa de alfabetización y la posibilidad de un bachillerato diversificado, como una manifestación de la necesidades más sentidas: la pobreza y el desempleo. En el gobierno del Mandato Claro de López Michelsen se realiza la campaña de Alfabetización Simón Bolívar. Desde el punto de vista de cambios estructurales es importante la llamada Reforma de 1976, que significó la fusión del Icolpe con el MEN, devolviendo a éste la función de desarrollo pedagógico curricular.

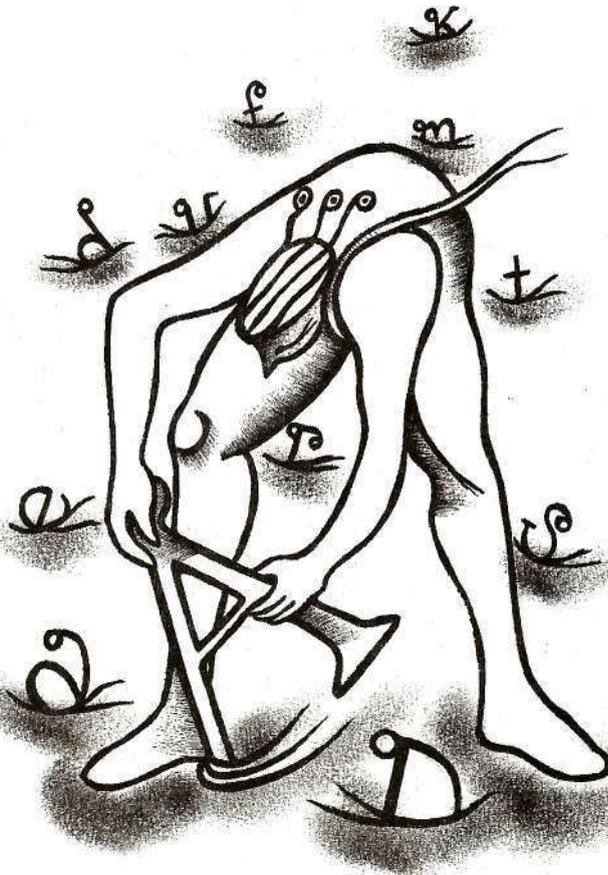
Se comienza una reforma curricular a profundidad cuyos primeros frutos plasmados en programas pedagógicos se concretan en el decenio de los noventa para todo el bachillerato.

Desde el punto de vista de asignación de recursos en este período, el MEN concentra sus esfuerzos en resolver la falta de infraestructura física y la debilidad financiera de los departamentos en el pago de docentes. Para enfrentar el primer problema se busca:

- para primaria, la construcción de 32.000 aulas y la creación de 35.000 plazas docentes;
- para secundaria, estímulos para las dobles jornadas (construcción y dotación de 200 planteles para 300.00 estudiantes), la creación de los Centros Auxiliares de Servicios Docentes, y el bachillerato por radio;
- para la universidad, incentivos para las jornadas nocturnas y la universidad a distancia;
- para la mejora de eficiencia interna se reitera la promoción automática. Se menciona la necesidad de orientar el nivel intermedio de educación hacia las necesidades del mercado laboral y la creación de carreras intermedias a nivel universitario.

Para enfrentar el pago de los docentes se produce la nacionalización progresiva (entre 1976 y 1980) de la secundaria, financiada con recursos del IVA. En este período se logra también la promulgación del Estatuto Docente que unificó los regímenes de contratación para los maestros de primaria y secundaria.

La oficina de planificación del Ministerio y del DNP, utilizan la mayor parte de sus profesionales en los trámites y soportes de los créditos de infraestructura y en el esfuerzo por conocer el número real de docentes que se nacionaliza. Esta incertidumbre sobre el



número de docentes y el control más cercano del Ministerio de Hacienda, como consecuencia de la nacionalización, hacen muy lento el crecimiento de la matrícula de primaria, aunque no se ha llegado a la cobertura total. Ante la incapacidad administrativa de manejo de recursos, se olvida el objetivo del gasto, este es uno de los inconvenientes de planear desde la tesorería.

Entre 1978 y 1982 se formula, en el gobierno de Turbay Ayala, el llamado Plan de Integración Nacional, que buscaba fundamentalmente apoyar la infraestructura física del país. En el sector educativo la política continúa los programas del gobierno anterior, enfatizando el problema de la eficiencia interna en la educación primaria, diversificación en secundaria, creación de institutos tecnológicos y mejoramiento de la dotación en la educación superior.

Entre 1982 y 1986 Belisario Betancur formula el Plan denominado Cambio con Equidad, que se concreta fundamentalmente en la campaña de alfabetización *Camina*, y en la estrategia de la Universidad Abierta y a Distancia. El gobierno se beneficia de la entrada en vigor del Plan

de Fomento de la Educación para Areas Rurales y Centros Menores que había solicitado el PIN y de dos créditos para promover la Investigación en la Universidad que ejecutarán el Icfes y Colciencias, que adquieren el énfasis de apoyo a los experimentos de Universidad abierta y a distancia. Este énfasis si bien no logró consolidar la ilusión de tener una forma sustitutiva de alcanzar la universidad, se ha consolidado como una modalidad complementaria de educación universitaria.

En este gobierno también se producen dos documentos de plan educativo uno por el DNP y otro por el Ministerio. De este último vale la pena destacar la formulación de un programa para fortalecer la planificación sectorial en dos niveles: nacional y regional y tres subsistemas: infor-

mación, investigación, y de programación de recursos.

La síntesis de este período es un Ministerio que se ha convertido en una gran Secretaría Nacional de primaria y secundaria, que hace control y vigilancia directamente a todo el país. La mitad de los recursos humanos del MEN está dedicada a manejar 550

colegios nacionales, la mayor parte de ellos de secundaria y media diversificada. Se ha dado una centralización casi completa de la administración de personal que es financiado en un 90% por fondos nacionales, cuya tesorería nacional administra directamente el Ministerio de Hacienda y departamentalmente los Fondos Educativos Regionales (FER). El delegado del Ministro en estos fondos ha desplazado en la práctica al Secretario de Educación como director de la educación departamental. Este esquema, que buscaba defender a los docentes de la práctica partidista, logró el pago oportuno a los docentes, pero creó problemas en la participación local para la dirección de la educación. El esfuerzo de las regiones por financiar la educación con fondos propios se vio disminuido: en 1976 había alcanzado el 27%

(máximo conocido) y en 1986 había llegado a ser menos del 10%.

La planeación y dirección del sector se ha centralizado completamente en lo que se refiere a la definición de objetivos, que se hace sin consulta regional. La asignación de recursos financieros no sólo es manejada centralmente, sino que se concentra en el Ministerio de Hacienda. La creación de nuevas plazas docentes es el producto de un acuerdo informal entre las autoridades locales, el Ministro de Educación y los funcionarios del Ministerio de Hacienda. Los salarios se negocian y se fijan centralmente.

Las tasas de crecimiento del gasto y de la matrícula en el período se han hecho exactamente al contrario de las prioridades establecidas en los planes. Crece con mayor velocidad la universidad, luego la secundaria y finalmente la primaria. Queda claro que las decisiones de gasto no las toma quienes escriben los planes. La distribución en los proyectos de presupuesto favorece a la educación básica, que es la preocupación del Ministerio y del DNP, pero las frecuentes adiciones presupuestales se hacen a favor de la universidad y la secundaria, que tiene mayor poder de presión sobre el manejo de Hacienda.

3. La búsqueda de una forma institucional de manejo de la diversidad de regiones, niveles y modalidades. La transición entre 1986-1991

El plan del período 1986-1990 es el plan de Apertura Económica; en educación está centrado en el programa de universaliza-

ción de la educación primaria. Este plan abandona la idea de una forma general de planificación y busca una estrategia diferenciada por grupos de departamentos como reconocimiento de sus características particulares: Un problema de cobertura en las grandes ciudades, y los municipios del sur de la costa Atlántica que son las únicas cuyo crecimiento demográfico es positivo; una estrategia de mejora en la eficiencia interna para la mayor parte de los departamentos donde los grupos poblacionales de educación primaria se han estancado en cifras absolutas; y una estrategia de cambio metodológico para la educación rural, basada en la decidida expansión de Escuela Nueva como forma de atender poblaciones dispersas, adecuarse a los ciclos de la producción campesina y formar a los niños en la participación democrática en los gobiernos escolares.

En el manejo institucional de recursos, ocurren varios hechos importantes:

1. Se descentraliza hacia los municipios la construcción y mantenimiento de las escuelas y se prohíbe a la nación y al departamento la iniciativa en la construcción de escuelas, limitando su papel a la cofinanciación;

2. Se emiten dos decretos y se hacen varios estudios de soporte para entregar a las regiones el manejo de los Colegios Nacionales a fin de especializar al MEN en las funciones de dirección, diseño, evaluación y normatización, y descentralizar las funciones de ejecución. La formalización de este papel aparece en la ley 24. Si bien no se aplicó literalmente por las exigencias de una reestructuración de fondo, que no pudo llevarse a cabo por la inestabilidad de los ministros, sirvió de base de discusión del

papel del MEN durante los siguientes cinco años;

3. Con la Ley 38 de 1989 por primera vez en los últimos 150 años, la división delegada de presupuesto encargada de la contabilidad y seguimiento presupuestal del sector deja de depender del Ministerio de Hacienda para formar parte del Ministerio de Educación; aunque en la práctica las transferencias son enviadas directamente a los FER por el Ministerio de Hacienda;

4. Se da nacimiento legal al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, con lo que culmina una larga lucha de los maestros por tener una base jurídica cierta, y un instrumento financiero capaz para la atención de sus prestaciones sociales en términos de atención en salud y reconocimiento de las prestaciones. El siguiente gobierno será el encargado de ponerlo en funcionamiento.

4. Planeación con autonomía de las regiones y las instituciones: 1991 hasta

El último decenio del siglo XX se inicia con el plan llamado de La Revolución Pacífica, que constituye un serio balance del desarrollo educativo en los últimos treinta años. Este diagnóstico recoge los estudios analíticos hechos sobre el sector en los diez años anteriores y está destinado a convertirse en un punto de referencia similar al que representó el diagnóstico de los informes de Leuret y Currie.

Desde el punto de vista de los objetivos:

1. Se abandona en el discurso el intento de lograr desterrar el analfabetismo por medio de campañas masivas.

2. Se programa en términos prácticos y de recursos la forma de aumentar notoriamente la cobertura en los grados 5 a 9 de educación básica.

3. Se inician las pruebas de medición de logros en la educación primaria, no como forma de pasar de un nivel a otro, como en las tradicionales pruebas de Estado del bachillerato, sino como forma de identificar y seguir los éxitos y las deficiencias en el logro y las formas de extender los primeros y solucionar las segundas;

4. Se propone la supresión de control de precios al valor de las matrículas en todos los niveles.

5. Se unifican, de forma discutible, los fondos de cofinanciación en un fondo llamado FIS, que institucionalmente es un retroceso frente a la experiencia de cofinanciación que había logrado el DRI.

El esquema del FIS es, sin embargo, un paso en la institucionalización de la intervención del Congreso en la asignación regional de recursos. Los auxilios parlamentarios fueron el "costo" que pagó el gobierno de Lleras Restrepo para lograr la aprobación de la reforma de 1968. Posteriormente se obligó que estos auxilios regionales se hicieran en forma de becas administradas por el Icetex, en una actividad que por poco logra la desaparición de la institución. La forma actual, si bien mantiene una intervención de los parlamentarios, con participaciones que responden a reglamentos no escritos por las Cámaras, les obliga a someterse al proceso técnico de preinversión del banco de proyecto y a lograr la cofinanciación de los municipios de manera que haya un control local.

Desde el punto de vista del manejo de los recursos, se dieron muy importantes cambios con la

Constitución de 1991, la ley 60 de 1993 sobre competencias y recursos y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

En lo que se refiere a la planeación de la educación los hechos más importantes de la Constitución de 1991 y sus posteriores desarrollos son:

1. Una decidida descentralización regional de la administración y ejecución del servicio educativo;

2. El mantenimiento de un porcentaje de los ingresos corrientes de la nación como renta con destinación específica para educación (situado fiscal y transferencias municipales)⁵ a pesar de los reiterados ataques hechos por los economistas tradicionales y los bancos multilaterales. Si bien no todo fue positivo en el esquema administrativo de los FER, el mantenimiento de la destinación específica ha permitido mantener un nivel de gasto social estable, aún en momentos de depresión y ha servido para evitar la secular desviación de los recursos educativos hacia otras finalidades cuya rentabilidad política inmediata es más palpable.

3. La institucionalización de los sistemas de evaluación de gestión, de calidad y de impacto, que en el sector había planteado la Ley 24 en 1988, y que ahora se convierte en marco constitucional para todo el Estado.

4. La consagración del papel del MEN en la fijación de logros medibles por grado y nivel como base para ejercer la evaluación de calidad sobre todas las instituciones privadas y públicas.

5. La institucionalización de formas precisas de participación de la comunidad educativa en la administración y ejecución del servicio educativo.

6. La institucionalización de esquemas de incentivos para lo-

grar un mejoramiento de la productividad docente, que constituye una de las primeras instrumentaciones de la preocupación por la eficiencia interna.

7. La gradualidad en la descentralización cuyo fundamento es lograr que los departamentos y los municipios tengan unas condiciones básicas cuando asumen la autonomía en el manejo de sus recursos.

El período 1994-1998 tiene como expresión formal el plan *El Salto social*, que para educación se llama el *Salto Educativo*. La característica de este plan es enfatizar los cambios de centro de interés que se dan como efecto del nuevo marco institucional:

1. La institución educativa centrada en el aprendizaje del alumno y no la enseñanza, que se concreta a través de un plan institucional (Proyecto Educativo Institucional) elaborado en un contexto de gobierno escolar democrático con padres, maestros y alumnos.

2. Una estrategia pedagógica de mejoramiento de la calidad, dentro de la cual se destaca la medición de los logros de aprendizaje, de manera que se conozcan los factores que permiten mejorarla. Entre estos factores, ya medidos, se destacan la extensión del preescolar, el aumento de la jornada docente y del calendario escolar de manera que haya más horas en el día en el año de trabajo escolar; el mejoramiento decidido de la dotación de tex-

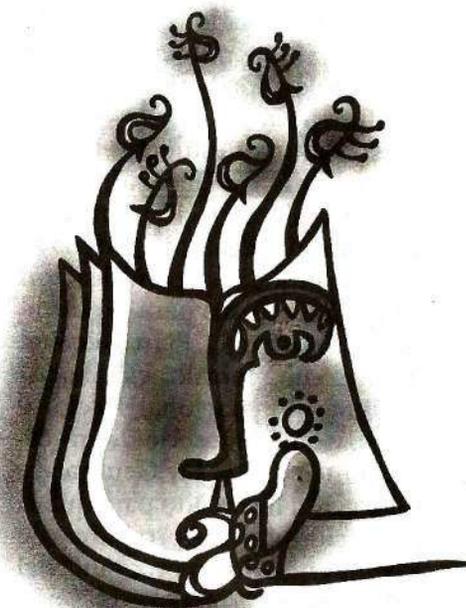
5. La Constitución de 1991 recogió dos rentas con destinación específica, el situado fiscal, como porcentaje de los ingresos corrientes de la nación, que se transfiere a los departamentos para el pago de los salarios de los docentes y las transferencias municipales. Estas últimas llegan a los municipios, quienes deben gastar proporciones fijas en educación y salud y tienen una proporción de destinación general para otros fines.

tos y material educativo; y la formación docente como estrategia integrada al plan de desarrollo institucional.

3. La organización sectorial centrada en la institución escolar y no en el nivel nacional del Ministerio. Esto implica que el MEN fortalezca su capacidad de planificación, dirección, evaluación y normatización; impulse la descentralización hacia los departamentos, que a su vez deben fortalecer la capacidad de planificación y administración y apoyar a los municipios. Todo el aparato institucional debe estar al servicio de una mejor operación, administración y desempeño pedagógico de los planteles.

4. La asignación de recursos financieros centrada en los resultados obtenidos y no en la dotación de insumos. Estos resultados se miden en términos de alumnos promovidos, logros alcanzados, y equidad. Los subsidios se harán explícitos a personas de bajos recursos, en cambio de darlo a las instituciones.

5. Desaparece la distinción entre educación primaria y secundaria y se habla de educación básica, proponiendo como meta llegar a una cobertura total de 9 grados de educación formal. La educación media se concibe como una transición diferenciada por grandes áreas de conocimiento, de manera que sea una preparación para un nuevo nivel educativo o para el mundo del trabajo, y permita al egresado aprovechar un entrenamiento específico hacia una profesión o un puesto de trabajo, dado por una institución o un nivel diferente a la institución de educación media, o a un nivel diferente de la misma institución como sería el tecnológico.



6. En el nivel superior impulsar la acreditación a través del Consejo Nacional de Educación Superior CESU; fortalecer los mecanismos de financiación de estudiantes y promover la autonomía de las instituciones.

5. La importancia social y económica de la educación: el nuevo desafío del Plan Decenal

La coyuntura actual de desarrollo ha demostrado, desde la teoría de varios de los últimos premios Nobel en economía y desde la práctica de los países más dinámicos en desarrollo económico del siglo XX, que la educación es la infraestructura social más importante para el futuro de un país. Esta afirmación ha acompañado el discurso de muchos años de los especialistas del sector, pero no ha permeado fácilmente las diferentes capas sociales y ha competido con desventaja frente a necesidades más

visibles como la infraestructura física.

La educación es una actividad que, si bien por sí sola no produce el desarrollo, es una condición necesaria para lograrlo. Sólo los países que han invertido durante varias décadas, de manera decidida, en lograr educación de *buen calidad* han visto recompensado su esfuerzo con un mayor desarrollo humano, con una buena base de desarrollo económico.

El sector ha aprendido, en los casi 40 años de planeación, qué tan importante es contar con la cuantificación de los recursos necesarios para la educación, como movilizar la voluntad de la sociedad sobre la importancia de la educación.

Una sociedad que gasta más en revistas de deporte que en textos; que paga más por el *parqueo mensual de un carro* que por la educación de un niño, necesita que se llame su atención sobre el ordenamiento de sus prioridades. Los instrumentos de movilización que se han utilizado en el sector han sido los Foros, las Misiones y últimamente el Plan Decenal.

La mayor parte de las misiones ha tenido el carácter de sistematizadoras de un estado del conocimiento e impulsoras de programas en aspectos de mediano plazo que el gobierno quiere resaltar. Este fue el carácter de la Misión Bird Wiesner (1979) que estudió las finanzas intergubernamentales, entre ellas las transferencias de educación y salud; la Misión Chenery que entre 1985 y 1986 estudió el mercado laboral y, dentro de él, la importancia de la educación para el desarrollo del país. La misión de Ciencia y Tecnología (1989-1990) que dio un nuevo impulso a Colciencias, a la investigación básica y a la forma-

ción de recursos humanos de alto nivel. La Misión de la Universidad Pública (1993-1994) que retomó el trabajo impulsado por el Icfes en los foros de productividad, eficiencia y calidad; y los avances en la construcción de un Sistema Universitario Estatal.

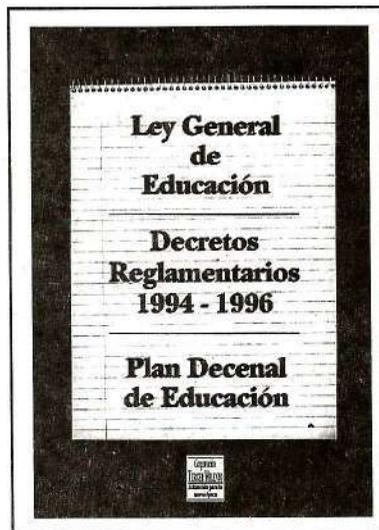
Otro grupo de actividades se preocupó más por la movilización de la opinión pública y la construcción de un consenso social sobre la necesidad de dar prioridad a la educación. Este es el caso del Foro Educativo de 1985 y 1986, que convocó a todos los grupos sociales interesados en la educación y buscó plantear metas de largo plazo. En la misma línea, se creó la Misión de Educación, Ciencia y Cultura (1993-1994), que buscó reunir profesionales colombianos de

prestigio científico internacionalmente reconocido, para movilizar la opinión pública en favor de la importancia estratégica de la educación.

Estos últimos esfuerzos toman forma en el Plan Decenal, que es la primera traducción concreta de la norma legal que ordena la existencia de una planificación de mediano plazo para la educación. Elaborar el Plan Decenal significó una movilización social de dimensión nacional. Es el primer paso de una serie de procedimientos que la ley General de Educación ha creado para que la educación sea un programa de Estado y no sólo un programa del gobierno de turno. La educación es una actividad que requiere cerca de 20 años para contar con profesionales especializados y más de

doce para obtener la educación básica. su planeación de mediano y largo plazo debe orientar la programación de corto plazo.

Es necesario cambiar la dirección de los esfuerzos de los planificadores de la educación. No se trata de aguzar la imaginación para revestir de modo diferente los grandes propósitos nacionales con ropajes que envejecen cada cuatro años. Se trata de ir construyendo, en programas precisos de gobierno, una sociedad más educada, con valores más humanos, con mayor capacidad de hacer ciencia, de crear tecnología, de construir una sociedad nacional más tolerante y más ética, constituida por personas que, por ser profundamente colombianos, sean ciudadanos del universo □



TODOS LOS DECRETOS Y RESOLUCIONES REGLAMENTARIOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION 1994-1996

- Lineamientos Generales de Currículo e Indicadores de Logro.
- Formación de educadores y mejoramiento profesional.
- Estímulos para docentes de zonas de difícil acceso.
- Inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Todos los Decretos y Resoluciones reglamentarias de la Ley General de Educación expedidos desde 1994 hasta junio de 1996.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN

Completa compilación educativa de interés y utilidad para el magisterio.

Informes, Distribución y Venta al público en
Revista EDUCACION Y CULTURA, CARRERA 13A No. 34-36
Telefonos 2458155 y 2327418

Corporación
TERCER MILENIO
Educación para la
nueva época

DECISIONES MAESTRAS



VELAR POR EL FUTURO DE NUESTROS EDUCADORES

Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio

Contar con la experiencia y la infraestructura técnica y humana para el manejo del fondo. Efectuar los pagos de prestaciones sociales y servicios médicos a los docentes. Desarrollar proyectos para generar planes de vivienda. Garantizar el pago oportuno a nivel nacional de las pensiones, cesantías e intereses de las mismas.

Cumplir con las normas legales. Son las actividades que ha realizado **Fiduciaria La Previsora S.A.** para el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio. Y durante este tiempo se han tomado decisiones. Decisiones maestras que han servido a todos los docentes del país. Porque para nosotros velar por el futuro de los educadores es asegurar un mejor futuro para la educación colombiana.



FIDUCIARIA
LA PREVISORA S.A.

Maestros en Fiducia

FIDUCIA EN GARANTIA • INMOBILIARIA • ADMINISTRACION • TITULARIZACION

Calle 72 No. 10-03 Pisos 4, 5 y 9 Conmutador: 3 100 111 Ext. 264 Tel: 3 466 121 Fax: 2 102 776 Santafé de Bogotá, D.C.