

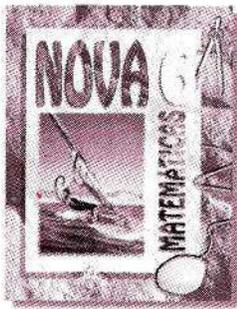
# EDUCACION *cultura*

55

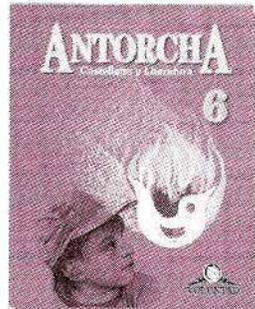
## NEOLIBERALISMO Y EDUCACION

Bogotá, D.C., Colombia, noviembre de 2000, No. 55 • Tarifa postal reducida: \$1.000 (pago en efectivo hasta \$2.000) • Precios: \$1.000 (pago en efectivo hasta \$2.000)

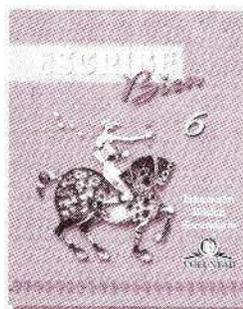
- NEOLIBERALISMO Y PROFESORADO •
- EL CONTEXTO DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS •
- LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS •
- LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES Y LA ELABORACION DE UN PEI •
- LA EVALUACION DE MAESTROS DE 1936 •



Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



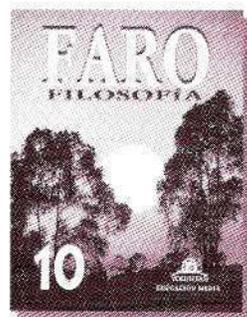
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



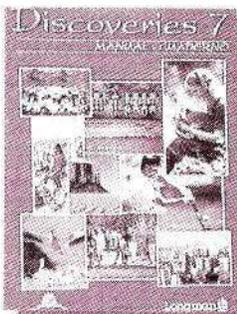
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11

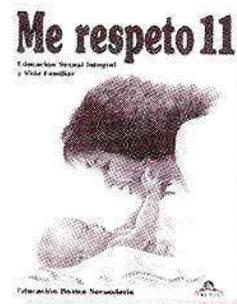


Inglés de 6 a 11

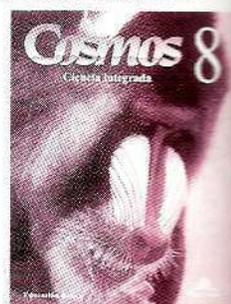


*Textos que hacen posible su*  
**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



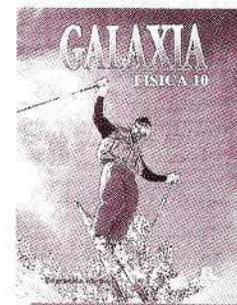
Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11

• Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •

• NOVIEMBRE de 2000 • No. 55 •

• Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •

• Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo,  
Gloria Inés Ramírez Ríos, Miguel de Zubiría •

• Gerente: Álvaro Carvajal Arias • Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •

• Diagramación, pre prensa digital e impresión: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •

• Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418

Fax: 285 3245 - 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. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE.

Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373 Santafé de Bogotá

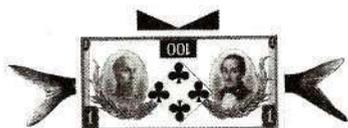
E-mail: revedcul@cable.net.co - revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 55

Editorial

Neoliberalismo y educación. Detengamos la caída al abismo

Nota de la Directora  
La educación y el presupuesto nacional 5



**POLITICAS EDUCATIVAS**

Neoliberalismo y profesorado  
**Pere Polo Fernández** 7

Debate educativo (Neoliberalismo y educación)  
**Rudolf Hommes - Enrique Daza - Ceid-Fecode** 17

El contexto de las políticas: globalización y sentido de la política social  
**José Luis Coraggio** 26

Neoliberalismo a toda máquina  
**Rafael Cuello Ramírez** 39

**REFLEXIONES PEDAGOGICAS**

La didáctica de las ciencias:  
una conceptualización a partir de su desarrollo evolutivo  
**Álvaro García, Camilo Rivera, Rodrigo Devia, Sandra Díaz-Granados,  
Marcela Sánchez y Alejandro Montoya** 43

Las inteligencias múltiples y la elaboración de un PEI  
**José Israel González Blanco** 52



**HISTORIA DE LA EDUCACION**

El magisterio y la evaluación de docentes en 1936  
**Rosa Helena Rodríguez Valbuena** 56

**AGENDA EDUCATIVA**

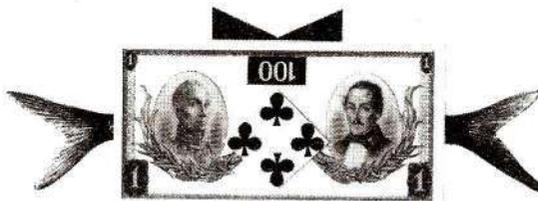
Primer encuentro de educación media del Caribe colombiano 60

**ARTE Y LITERATURA**

Noche de Ronda. Selección de poemas de Jorge Humberto Serna Páez 62



Próximo número de *Educación y Cultura*:  
**LAS COMPETENCIAS**



## EDITORIAL

# NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

## Detengamos la caída al abismo

Como teoría económica y práctica política el neoliberalismo es una realidad en el mundo de hoy, a pesar de que la gran mayoría de sus practicantes rechazan el calificativo y parecen avergonzarse de hacer fe pública de su adhesión. Más bien prefieren refugiarse tras la pantalla de la globalización que les permite presentar una imagen menos punzante ante la opinión pública. Ésta muestra elementos atractivos que aquél no tiene cómo dejar traslucir. Sin embargo, las enérgicas protestas de Seattle, Davos, Praga y Washington contra la globalización, han desnudado la extraordinaria coincidencia entre los dos fenómenos. Neoliberalismo y globalización responden a un mismo principio, el reino del libre mercado. El imperio del libre mercado, según los nuevos postulados, debe conducir inexorablemente a modificar el intervencionismo estatal vigente después de casi un siglo para retornar al Estado gendarme decimonónico del “dejar hacer y dejar pasar” —*laissez faire, laissez passer*— cuya protección caritativa solamente se aplicará a los más pobres de los pobres.

Así como el liberalismo económico del siglo XIX condujo a una sociedad con una brecha inmensa entre los potentados de la riqueza y los pobres de la tierra, lo que ha causado el neoliberalismo en su corto tiempo de vigencia es la ampliación inmensa de la brecha entre ricos y pobres y profundizado el poder de unas cuantas potencias sobre la inmensa mayoría de los países del mundo sumidos en la pobreza y el subdesarrollo. La “aldea global” ha venido a ser el imperio de las multinacionales y el capital financiero con la hegemonía económica y política estadounidense, beneficiarios exclusivos de la política librecambista globalizada del siglo XXI.

Ha sido el mismo presidente estadounidense, Clinton, quien ha derrumbado el mito de que la globalización es una etapa inexorable y novísima del desarrollo mundial, cuando en enero de este año la caracterizó como un fenómeno que ya existía a finales del siglo XIX y comienzos del XX, pero que sólo había logrado su pleno desarrollo en el momento actual gracias a la política de libre mercado impuesta por Estados Unidos en todo el mundo. Por eso se han multiplicado las protestas contra la globalización por el mundo entero. Y las consecuencias en Colombia están a la vista: la agricultura nacional dejó de producir, la industria del país está en quiebra, el sector financiero recibe billones y billones de pesos para no desmoronarse, el comercio inundó el país con importaciones de todo tipo y la crisis económica se ahonda como nunca en la historia de Colombia.

Aquí es donde entra la relación de la política neoliberal con la educación. Se trata de una empresa productora de la mercancía denominada educación, sujeta al libre juego del mercado entre la oferta y la demanda, bajo los estándares de la más alta competitividad, gerenciada con criterios de rentabilidad, orientada a la globalización de la actividad humana, con altos rendimientos monetarios de eficiencia, donde los estudiantes son clientes del servicio, al que se le aplica equidad, cobertura y calidad entendidos en lenguaje empresarial, regido por el Estado pero financiado por los usuarios. Es todo un modelo de gran coherencia y aplicación sistemática.

Para el neoliberalismo la *equidad* depende de la capacidad de aporte con que cuenten los usuarios, de tal manera que paguen los que tienen y no contribuyan quienes carezcan de recursos. Es totalmente diferente a la igualdad.



Con ese principio, en Bogotá, Antioquia, Cundinamarca, el Eje Cafetero, se hacen ensayos de "sisbenización" de la educación pública destinada sólo para los más pobres de los pobres, de concesiones de las plantas físicas del Estado a entidades privadas, de entrega de la educación por subsidio de capitación a cooperativas fundadas a la carrera, de colegios adicionales de pobres regentados por los de los ricos.

Y la ampliación de *cobertura* no depende de la mayor inversión en planta física, un número de profesores adecuado y mejores dotaciones, sino de ahorro de recursos mediante la privatización que obliga a utilizar las matrículas y pensiones, a aumentar el número de estudiantes por aula hasta el hacinamiento en los salones de clase y a someterse a las reglas del mercado. En eso han desembocado los convenios de desempeño exigidos arbitrariamente por el Ministerio de Hacienda a las entidades territoriales.

La *calidad* de la educación se va al suelo. En lugar de preescolares completos con personal profesional, se introduce el programa de úrsulas de educación informal y "años ceros"; en vez de un criterio pedagógico de estudiantes por aula, se produce hacinamiento de estudiantes con la aplicación del criterio macroeconómico de estudiantes por profesor; ya no se hace el esfuerzo de elevar el nivel de todas las instituciones como un propósito general, sino que, en su lugar, se dan plantas físicas en concesión a las ONGs para crear "ghettos de calidad" y abandonar el resto, como en Bogotá.

La política neoliberal no se para en contemplaciones, ni respeta normas, y su única ley es la ausencia de leyes. Todo lo acomoda a su implacable dogma de libre mercado y globalización sin fronteras nacionales. La "sisbenización" de la educación es discriminadora y, por tanto, antidemocrática. Las concesiones de instituciones educativas a ONGs es una política segregacionista y caritativa que coloca a los ricos en un sitio para que no se junten con los pobres en otro sitio. La cobertura se busca ampliar, no importa que sea aplicándole a los demás un tipo de educación que jamás se le daría a los propios hijos, resultado de medidas de choque que la hundan cada vez más. Y se utiliza una prédica sobre la calidad no sustentada en los hechos, con las evaluaciones amañadas, para culpar a los maestros del deterioro educativo a que han conducido medidas de choque fruto del dogma neoliberal.

Fecode tiene una alternativa educativa diametralmente diferente de la propuesta neoliberal. En 1992 fijó su posición sobre la educación para el siglo XXI en el proyecto de ley que presentó al gobierno y al país y que se constituyó en la base de la reforma educativa de 1994 en las leyes 60/93 y 115/94. Allí quedaron consignados los principios esenciales de lo que el magisterio concibe como la educación del siglo XXI:



- 1) Sobre la financiación ha planteado que debe ser a cargo del Estado con recursos del presupuesto nacional girados a los Fondos Educativos Regionales, FER, y no de los municipios ni de los departamentos, con gratuidad total sin ninguna discriminación, basada en los ingresos y en las necesidades de la oferta, no en el subsidio a la demanda.
- 2) Sobre la calidad concibe la educación como de excelencia académica y de altos niveles de formación integral aplicada a todos los estudiantes sin segregaciones sociales ni medidas de choque transitorias para los más pobres.
- 3) Sobre la dirección ha defendido la autonomía escolar en contra del currículo único, obligatorio y uniforme dictado por el Ministerio de Educación Nacional, sobre la base del gobierno escolar democrático en las instituciones contra la autocracia rectoral, y la dirección colegiada para las entidades territoriales en sustitución de las Secretarías de Educación unipersonales y politizadas.
- 4) Sobre la administración ha sostenido que debe basarse en criterios pedagógicos y no puramente administrativos o gerenciales, y sobre la organización se ha comprometido con preescolares completos de tres años, un máximo de treinta estudiantes por aula, PEIs que cumplan los criterios de la Ley General de Educación, los fines y objetivos establecidos en ella con miras a servir de guía a la autonomía escolar.

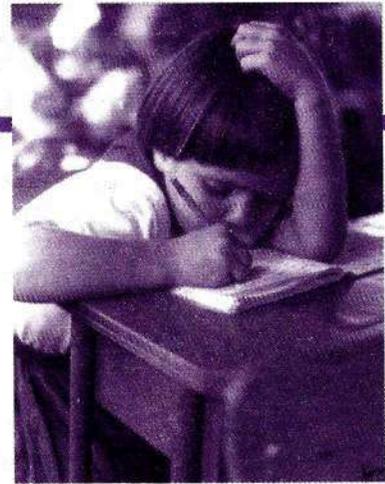
Estos cuatro puntos fundamentales constituyen un verdadero antídoto contra la política neoliberal en educación. Fecode los discutió en su dirección, los llevó al magisterio, los puso a consideración de la opinión pública y los trabajó día a día en el trámite del Congreso de la República. Fueron producto del Movimiento Pedagógico y constituyen parte de su programa estratégico de defensa de la educación pública. Con este programa Fecode se compromete con una fuerza social de resistencia al Nuevo Sistema Escolar (ver *Educación y Cultura* N° 54) y se opone a la política neoliberal que ha llevado el país a la bancarrota económica y social.

«NO HAY CONOCIMIENTO SIN VIVENCIA DE CONOCIMIENTO» Gaston Bachelard.



## NOTA DE LA DIRECTORA

# LA EDUCACIÓN Y EL PRESUPUESTO NACIONAL



La distribución de los presupuestos públicos constituye un reflejo y un indicativo de las prioridades que en materia social y bienestar de los ciudadanos tiene un Estado. En el caso colombiano también lo son, pero por efecto negativo.

En los últimos tiempos la preocupación por la educación ha ocupado un lugar destacado para los Estados y la sociedad. Estamos iniciando una nueva era en la civilización, donde la educación, el conocimiento y la información juegan un papel central. Esto supone que los gobiernos destinen importantes recursos presupuestales a la educación, la ciencia, la tecnología y la investigación. En nuestro país el porcentaje del Producto Interno Bruto para educación no alcanza los promedios de América Latina.

En el presupuesto del año 2000 el servicio de la deuda pública supera cuatro veces los recursos para la educación, y estos últimos están muy por debajo de los destinados a los gastos de guerra y de las Fuerzas Armadas.

Contrariando la evidencia de que millares de niños y jóvenes están hoy por fuera del sistema escolar, y que muchos de ellos provenientes del sector privado de la educación se han visto obligados a buscar un cupo en los establecimientos públicos, el gobierno afirma que en el sector público sobran maestros y propone políticas para salir de los 30.000 maestros que se suponen están de más.

Los 22 billones de pesos que por concepto del servicio de la deuda pagaremos durante la ejecución fiscal de 2001, representarán el 40% del total del presupuesto nacional, ello significa que de cada 100 pesos que ejecutará el gobierno, 40 irán a los intermediarios financieros. El total de las transferencias llegará a 9,4 billones, lo cual significa que el monto total de la deuda representa casi dos veces y media el monto de las transferencias. Y, sin embargo, el compromiso gubernamental con el FMI es reducir las transferencias, tal como lo confirma el proyecto de Acto Legislativo 012, presentado al Congreso de la República el 31 de octubre, por medio del cual busca desatar los recursos de educación de los ingresos corrientes de la nación, para amarrarlos a la inflación esperada más 1,5 puntos adicionales, lo que implica 1,6 billones de pesos menos para la educación en el año 2001.

El presupuesto de 2001 castiga los recursos del situado fiscal y destina la mayoría de los recursos a sufragar gastos de

guerra, deuda pública y saneamiento del sector financiero, lo cual se lleva más del 60% del gasto público. Mientras tanto, la supuesta reducción de gastos se limita a cerrar empresas oficiales, lanzar a la calle varios miles de empleados y restringir al mínimo los gastos sociales en salud y educación. Con el servicio de la deuda prevista para el año 2001, se financiaría la educación durante cuatro o cinco años.

La problemática actual de la financiación de la educación pública resulta de su sometimiento a las políticas de ajuste fiscal acordadas con el FMI. El Estado necesita castigar recursos de gasto para poder pagar la deuda pública, y no contento con ello tiene un nefasto propósito: al tiempo que quiere imponer una reforma tributaria de cerca de cuatro billones de pesos, pretende que de esos recursos no se destine dineros para la educación. Vaya paradoja: los ciudadanos son convocados a pagar más impuestos, pero el Estado no está dispuesto a retribuirle mayores y mejores servicios educativos.

Confrontar esta visión neoliberal sobre la educación y las responsabilidades sociales del Estado es construir juntos una escuela pública para el desarrollo pleno del derecho social a educarse, es luchar por una educación que no acentúe las diferencias y la estratificación, sino que, por el contrario, las elimine, para establecer el principio universal de una educación gratuita, universal, financiada por el Estado y accesible a todos.

Nuestro gran reto como educadores es luchar por una escuela que comprenda, articule, organice y reconstruya el entramado social disperso por la miseria, la ausencia de solidaridad, el clientelismo y el miedo, y disponernos a construir un gran bloque social plural, diverso y dinámico, que recupere la idea de que otra sociedad más justa, más igualitaria y más humana es posible.

Por todo esto, el reto es construir la fuerza social que salve a la educación pública garantizando su financiación por parte de la nación.

Gloria Inés Ramírez

## DISTRIBUIDORES Y PUNTOS DE VENTA EN EL PAÍS DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

### APARTADÓ

Víctor Merluck  
Cra. 96ª No. 91-15  
Tel. 828 24 01

### ARAUCA

Yolanda Mariño  
Calle 22 No. 17-39  
Tel. 852 243

### ARMENIA

Suteq  
Martha Cardona  
Cra. 14 No. 17-14  
Tel. 455 707

### BUCARAMANGA

Librería Prolectura  
Germán Chapeta  
Cra. 27 No. 12-28  
Tels. 345 08 70 - 455 697

### CALI

Sutev  
Cra. 8 No. 6-38 Tel. 801 008

Librería Internacional

Gladis Gil  
Cra. 38 No. 5E-49 - 557 01 66

Publicaciones Universitarias  
Miguel Vargas  
Cll. 8 No. 5-29 Tel. 883 11 54

### FONSECA

Hanner Freyle Nieves  
Cra. 13 No. 22-06  
Tel. 775 62 92

### CARTAGENA

Ismael Ortega  
Barrio Sta. Lucía M-F L-1 2º P.

### CARTAGO

Iván Librero Botero  
Cra. 9 No. 20-57  
Tel. 625 567

### CÚCUTA

Asinort  
Avenida 6 No. 20-57  
Tel. 723 384

### CHIQUINQUIRÁ

Hilba Marina Gayón  
Cra. 10 No. 17-30  
Apto. 401 Tel. 260 576

### DUITAMA

Carlos Darío Rojas  
Cra. 15 No. 13-56  
Tel. 602 881

### IBAGUÉ

Simatol  
Avda. 37 Cra. 4  
Casa del Educador  
Tel. 651 899

### LÍBANO

Carlos Alberto Reyes  
Calle 1 B No. 3 A-17  
Tel. 565 011

### MANIZALES

Piedad Graciela Dulce  
Cra. 25 No. 55B-150  
Inem  
Tel. 824 790

Librería Magisterio

José Darío López  
Calle 18 No. 23-28  
Tel. 824 790

### MEDELLÍN

Tiberio Castaño  
Calle 57 No. 42-60  
Tel. 284 72 46

Cooperativa de Profesores

Calle 67 No. 53-108  
Ofic. 111 - Tel. 210 53 50

Gilberto Ospina

Calle 74 No. 70-25  
Tel. 578 760

### MOCOA

Asep  
José Félix Bernal  
Cra. 47 No. 7-23  
Tel. 295 968

### MONTERÍA

Ademacor  
Calle 12ª No. 8 A-19  
Tel. 836 918

Eida Tobías Argel

Calle 36 No. 5-53  
Tel. 836 918

### NEIVA

José Fendel Tovar  
Calle 1G No. 15B-20  
Tel. 873 76 90

### OCAÑA

Asinort  
Calle 12 No. 9-51  
Tel. 569 57 80

### PASTO

Alirio Ojeda  
Calle 11 No. 29-32  
Tel. 722 04 25

Librería Javier

Cra. 25 No. 19-67 Local 110  
Tel. 723 26 63

Librería Universidad

Mariana  
Calle 18 No. 34-104  
Tel. 729 49 23

### PEREIRA

Gustavo Betancurt  
Calle 16 No. 4-31  
Tel. 360 815

Librería El Nuevo Libro

Gustavo Orrego  
Cra. 4 No. 19-09  
Tel. 332 688

### PLATO

Servio Baldovino  
Calle 9 No. 9 A-58  
Tel. 850 297

### POPAYÁN

Asoinca  
Calle 7 No. 7-26  
Tel. 244 159

Édgar Gregorio Meneses

Cra. 7 No. 6-30 Local 211  
Tel. 204 124

### QUIBDÓ

Yenfa Omary Ledesma  
Cra. 16 No. 26-56  
Int. B-4  
Urbanización La Cohimbra  
Tel. 712 264

### SAN ANDRÉS ISLAS

Rafael de León  
A.A. 1646  
Tel. 23829

### SANTA FE DE BOGOTÁ

ADE  
Cra. 9 No. 2-45 sur  
Tel. 244 53 52

Cooperativa Editorial

Magisterio  
Cra. 30 No. 40 A-52  
Tel. 269 22 21

### SANTA MARTA

Edumag  
Cra. 22 No. 15-10  
Tel. 420 25 91

### SAN GIL

Ingrid Ballesteros  
Henser A. Ballesteros  
Calle 17 No. 14-27  
Tel. 241 063

### SIBUNDOY

José Hernando Sosa  
Barrio Castelvei  
Tel. 260 222

### SINCELEJO

Roberto Estrada  
Cra. 30 No. 13 A-67  
Tel. 282 03 52

### TÚQUERRES

Álvaro César Benavides  
Cra. 13 No. 21-36  
Tel. 280 170

### VALLEDUPAR

Aducesar  
Calle 16 A No. 19-75  
Tel. 713 516

### VILLAVICENCIO

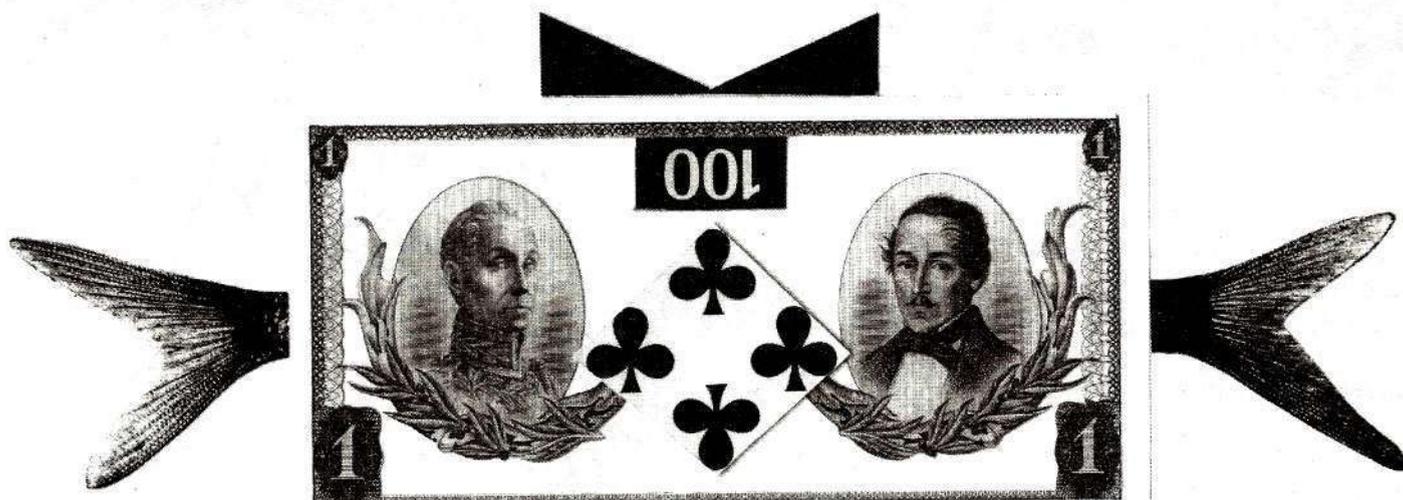
Stela Venegas  
Cra. 59 No. 44-19  
Tel. 664 59 47

### YOPAL

Simac  
Cra. 23 No. 11-36 Piso 3  
Tel. 358 309

# NEOLIBERALISMO

# Y PROFESORADO



*Historia comparada con Simón y Francisco*

PERE POLO FERNÁNDEZ

Secretario general del Sindicato de Trabajadores de la Educación y la Enseñanza (STEI) de Cataluña (España)

*El artículo expone la tesis de esta corriente político-económica y sus repercusiones en el mundo de la educación: menos inversión, más alumnos por clase, descentralización, privatización y reorientación curricular. Pero, sobre todo, analiza cómo han afectado las reformas neoliberales al personal docente, desde una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa.*

El neoliberalismo propugna la privatización de los servicios educativos: sus defensores afirman que hay una crisis de eficiencia, de eficacia y de productividad en el sistema educativo, y proponen optimizar los servicios educativos, pero sólo plantean la enseñanza desde la óptica gerencial, y no desde el punto de vista de la democratización. La educación se deberá subordinar a una reforma administrativa que privilegie la eficacia y la productividad sobre cualquiera otra consideración. Entienden la calidad educativa desde el más puro estilo mercantil.

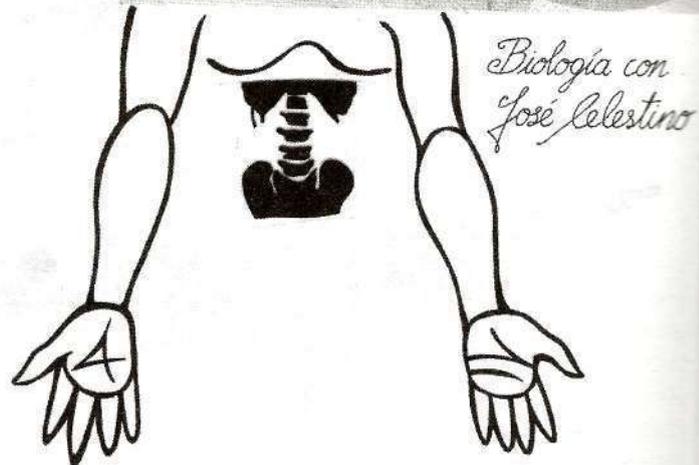
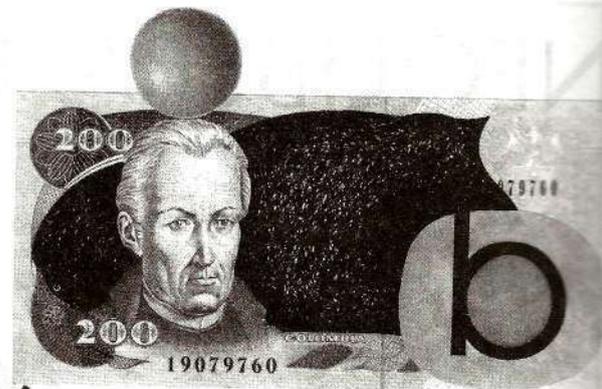
Este discurso toma fuerza en todo el mundo, y especialmente, en distintos países latinoamericanos.

## UN NUEVO SISTEMA DE GESTIÓN

El neoliberalismo propone flexibilizar la oferta educativa, cambiar el sistema de gestión de la educación y el perfil profesional del profesorado, así como llevar a cabo una profunda reforma curricular.

Su tesis es que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo. Es preciso, por tanto, introducir la competencia interna y desarro-

\* Artículo tomado de la Revista *Cuadernos de Pedagogía*, No. 261, septiembre de 1997, Barcelona, España.



llar un sistema que tenga como base el mérito y el esfuerzo individual, como mecanismos que garanticen la eficacia de los servicios que se ofrecen.

Concretamente, proponen medidas como:

Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.

Articular y subordinar la producción educativa a las necesidades impuestas por el mercado laboral.

Aumentar las contribuciones privadas a los costos educativos.

Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes y, al mismo tiempo, desarrollar sistemas estatales de evaluación.

Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Aumentar el número de alumnos por aula con tal de incrementar la productividad del profesorado.

El neoliberalismo asegura que la educación sufre una importante crisis y que los principales culpables son el Estado asistencialista y todos aquellos que lo apoyan, es decir, sindicatos y organizaciones que defienden el derecho igualitario a una escuela pública de calidad. Y entre éstos, los principales culpables son los sindicatos del profesorado. La ideología de los derechos sociales y el Estado intervencionista son, a su parecer, altamente improductivos, y por eso atacan su modelo de escuela, en la que, afirman, los profesores trabajan poco y no se actualizan, los alumnos pierden el tiempo...

Analizaremos a continuación algunos puntos en los que se ha traducido este tipo de políticas.

#### MENOS INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Desde las posiciones neoliberales se afirma que la disminución del gasto por alumno no deteriora la calidad de la enseñanza si se aplican las medidas de optimización de la gestión que propugnan; para demostrarlo recurren a determinados estudios, como el de Harbison y Hayshek (1992). Hay que hacer notar que este tipo de estudios presenta importantes deficiencias metodológicas. De hecho, investigaciones rigurosas realizadas en los EE.UU. sobre la evolución del rendimiento escolar indican que, en los casos de establecimientos escolares con grandes déficits de financiación, el crecimiento de la inversión conlleva una mejora en la calidad de la enseñanza.

#### MÁS ALUMNOS POR AULA

Entre las medidas recomendadas por el Banco Mundial, uno de los principales promotores de políticas de ajuste estructural de tipo neoliberal, se hace especial referencia al ahorro de gasto educativo que supone el aumento del número de alumnos por clase. Afirman que el rendimiento escolar no mejora sustancialmente si se pasa de grupos de 40 ó 45 alumnos a grupos de 30 ó 35 y que, por tanto, estas reducciones de *ratio* son muy costosas e innecesarias, incluso las llegan a calificar de irracionalidad financiera.

A pesar de estas afirmaciones, el hecho es que entre 1965 y 1985 la mayoría de países, tanto desarrollados como en



El neoliberalismo propugna la privatización de los servicios educativos: sus defensores afirman que hay una crisis de eficiencia, de eficacia y de productividad en el sistema educativo y proponen optimizar los servicios educativos, pero sólo plantean la enseñanza desde la óptica gerencial, y no desde el punto de vista de la democratización

vías de desarrollo, han disminuido el número de alumnos por aula (en los países desarrollados, obviamente, este número es mucho más bajo que en los restantes). Incluso en países que, aplicando políticas de ajuste estructural, han reducido el gasto público en educación, se ha detectado una tendencia a la disminución del número de alumnos por docente.

Estos hechos permiten suponer que, en realidad, ni los docentes ni los padres creen que la disminución del número de alumnos por aula no tenga efecto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, cuando un país puede permitirse la reducción del número de alumnos por clase, el profesorado se moviliza para obtenerla porque facilita su trabajo, y también la reclaman los padres, que quieren una enseñanza más personalizada para sus hijos.

Sin embargo, entre 1980 y 1990 la influencia del Banco Mundial se ha empezado a notar en algunos países del llamado Tercer Mundo, que han experimentado un proceso de ajuste intensivo y han aumentado el número de alumnos por aula hasta situarse por encima de 45. Bolivia o Turquía son dos ejemplos de ello.

### DESCENTRALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN

Se trata de dos políticas claves en la reforma del sistema educativo propugnada por el neoliberalismo. Su objetivo fundamental es reducir las responsabilidades financieras del gobierno central en materia de educación, así como su responsabilidad en materia de gestión.

### DESCENTRALIZACIÓN

Este principio puede parecer una medida positiva pero, según el uso que se haga de ella, fácilmente puede convertirse en un arma de doble filo. Para entender mejor sus repercusiones debemos analizarla en diferentes contextos. Existen países, como los EE.UU., Canadá o Australia, que siempre han tenido una educación pública muy descentralizada en estados, provincias o municipios.

En general, las reformas de descentralización han transferido a las autoridades locales el control administrativo de la educación. Los gobiernos centrales suelen aplicar un sistema de subvenciones globales para gastos sociales o educativos que abonan a las administraciones lo-



*Aritmética con Francisco de Paula*



Un aspecto en el cual los neoliberalistas insisten especialmente, es la necesidad de intensificar los controles administrativos y de inspección sobre el trabajo docente con el objeto de aumentar la productividad del profesorado

cales. A continuación, éstas se encargan de incrementar estas cantidades con recursos locales procedentes de aumentos en sus ingresos fiscales o de fondos privados de financiación.

Los resultados de estas políticas serán muy diferentes según los lugares donde se apliquen.

#### PAÍSES EN DESARROLLO

En los países en desarrollo que aplican programas de austeridad, este sistema generalmente ha disminuido los recursos para la educación atribuidos a las regiones más pobres.

En la práctica, por tanto, en períodos de austeridad y en países que aplican políticas de ajuste, el principal objetivo de estas reformas es descentralizar la responsabilidad financiera y política, de manera que recaiga sobre los gobiernos locales, y no sobre el central.

Un buen ejemplo lo encontramos en Latinoamérica, donde se están aplicando políticas de descentralización (municipalización) de la gestión, con la excusa de dinamizar la administración de los centros. En la práctica, como las instituciones educativas no tienen los recursos financieros necesarios para garantizar el buen funcionamiento de los centros, éstos se ven abocados a captar recursos directamente de la comunidad. Se convierte en una manera de privatizar, en la medida en que es la sociedad civil la que ha de mantener la escuela que el Estado ha transferido al municipio.

Por citar algunos ejemplos significativos, podemos destacar los casos de Argentina, Chile, Colombia o México, que aplicaron medidas municipalizadoras a principios de los años ochenta. Como las autoridades públicas locales no aportaron nuevos recursos para compensar la disminución de recursos federales, los déficits de financiación fueron



considerables y los efectos sobre la calidad de la educación desastrosos, como reconoce un documento del propio Ministerio de Educación chileno publicado en 1994.

De esta manera la descentralización, que históricamente ha sido una demanda de los sectores democráticos, se convierte en una trampa peligrosa.

#### PAÍSES RICOS

En Europa, y en general en los países ricos, los efectos de la descentralización han sido muy distintos de los observados en Latinoamérica, básicamente por dos razones. Por una parte, existen fuertes organizaciones sindicales de docentes que han aprovechado la coyuntura para participar en mayor medida en la toma de decisiones. Por otra parte, la disminución no ha implicado un recorte de los recursos disponibles. Generalmente se ha producido una mejora en la financiación, ya que en la actual economía, basada cada vez más en la información y en la preparación cualificada de los trabajadores, se da una mayor importancia a la mano de obra.

En estos casos, la descentralización ha sido positiva, porque ha implicado aún más en la educación a los colectivos docentes y a la sociedad en general, como se puede comprobar en Francia o en Suecia.

#### LA PRIVATIZACIÓN

En el campo educativo, cuando los neoliberales hablan de privatización no se refieren a la privatización completa del servicio, ya que difícilmente habría alguien interesado en comprar un servicio no rentable; en realidad, están pensando en la privatización de la gestión de la educación. Hay diversas fórmulas: recuperación de costos, supresión de obstáculos para el establecimiento de escuelas y universidades privadas, vales de estudios, libre elección de centro a través de un subsidio público a la enseñanza privada.

En Europa los subsidios a la educación privada existen desde el siglo pasado. En los últimos años se ha detectado un aumento de las subvenciones en algunos países:



## *Movimientos Sociales con Policarpa*

En el Reino Unido el gobierno conservador estableció un programa de contribución a las matrículas, para ayudar a las familias con escasos ingresos a sufragar el alto costo de la inscripción de sus hijos en escuelas privadas independientes.

Suecia ha establecido un plan de subvenciones en forma de vales de estudio.

En España la LODE consagró un tipo de centros de titularidad privada pero sostenido con fondos públicos. La intención era incluir en la oferta educativa del Estado a aquellos centros privados que lo desearan. El desarrollo legislativo posterior ha supuesto que gran parte de la enseñanza obligatoria, impartida por los centros concertados, esté orientada desde una perspectiva de una cierta rentabilidad mercantil (servicios complementarios, actividades extracurriculares...). La reciente aprobación de la LOPEGC, en noviembre de 1995, introduce la posibilidad de que los centros públicos puedan conseguir financiación adicional. Existe un riesgo objetivo de que la administración educativa pueda recortar los fondos públicos para el correcto funcionamiento de los mismos, como de hecho ha ocurrido en el curso de 1996-1997.

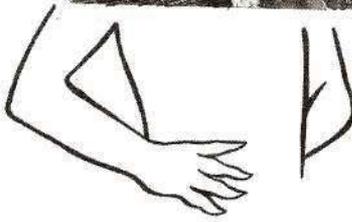
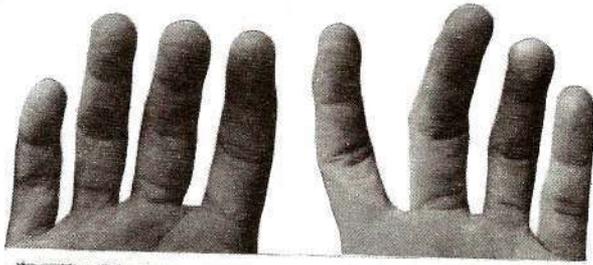
En Bélgica e Italia se están produciendo iniciativas gubernamentales que pretenden acabar con las diferencias financieras entre centros públicos y privados.

Los datos recopilados en Europa indican que la prestación de subsidios a la escuela privada redundan en beneficios suplementarios para las familias de ingresos más altos.

Un ejemplo significativo de lo sucedido en Latinoamérica lo encontramos en Chile, donde en 1980 se inició un proceso de privatización y municipalización. Esta reforma, que traspasó la educación básica de la administración central a la municipal, puso en marcha un programa de subvenciones que permitía a las familias matricular a sus hijos en establecimientos privados subvencionados, pagándoles el equivalente al gasto público por alumno. Esta política favoreció la multiplicación del número de establecimientos subvencionados.

Estas medidas, como otras que emprendió el gobierno chileno (privatización de los niveles universitarios y de la secundaria, reducción de las remuneraciones del personal docente), seguían fielmente las consignas de ajuste sectorial del Banco Mundial. Los estudios comparativos del rendimiento escolar realizados entre 1982 y 1990 demuestran que los alumnos de las clases altas experimentaron una ligera mejora, mientras que los de los sectores con menos recursos bajaron sus resultados.

Podemos concluir afirmando que la reforma ha perjudicado a los escolares de menores recursos, que son la inmensa mayoría en un país con grandes diferencias sociales, y esto ha contribuido a aumentarlas aún más. Y ello porque se redujo la proporción de recursos públicos destinados a los sectores más desfavorecidos de la población, a la vez que la presión de los padres sobre las autoridades



*Derechos Humanos  
con Antonio*

municipales y la dura competencia entre centros escolares no sirvieron para mejorar la calidad de la enseñanza. En cambio, la enseñanza pública transferida a los municipios empeoró, mientras que los establecimientos privados mejoraron su gestión. Ahora bien, los costos del funcionamiento de los centros privados subvencionados no disminuyeron, a pesar de que su personal estaba peor pagado. De hecho, una gran parte del personal docente enseñaba tanto en establecimientos privados como públicos, ya que el régimen de dos horarios de trabajo, vigente en Chile, lo permite.

En el caso español, esta tendencia se constata tanto en el plano económico como en el legislativo. Así, desde 1992 se viene produciendo una desaceleración del gasto público en educación, cuando en realidad la financiación debería aumentar como consecuencia de la reforma educativa, derivada de la aprobación de la LOGSE en octubre de 1990. Dicho recorte ha sido especialmente virulento en los dos últimos años en el ámbito de gestión del MEC.

En el plano legislativo, la LOPEGC introduce mecanismos sutiles de jerarquización, privatización y competitividad que chocan con una concepción de la educación como un servicio público compensador de las desigualdades.

La introducción de una cultura competitiva entre el profesorado y los centros fomenta la insolidaridad y enmascara las responsabilidades políticas en el origen de numerosos problemas educativos. Dichas tendencias se vienen acentuando en discursos, propuestas y medidas dictadas por el Ministerio de Educación desde la llegada al poder del Partido Popular. Estos discursos pretenden y fomentan el en-

frentamiento en el seno de la comunidad educativa y entre el sector público y privado y subordinan la función educativa a la lógica de la eficiencia entendida desde la óptica mercantilista de la oferta y la demanda.

No sólo se está privando a la enseñanza pública de los recursos adecuados para la aplicación de la reforma, sino que últimamente se están aprobando decretos, como el de elección de centro (marzo de 1997), que propician la selección de alumnos especialmente por parte de los titulares de los centros privados-concertados. A través de distintas disposiciones, se pretende reducir los costos y las condiciones de calidad para la aplicación de la reforma, a la vez que se reducen significativamente las inversiones en centros públicos. De mantenerse dicha tendencia, puede generar a medio plazo la subsidiariedad de la red pública a la privada, especialmente en las áreas urbanas.

En definitiva, estamos asistiendo a la aplicación de un conjunto de medidas típicas de las políticas neoliberales que pretenden la desacreditación de la calidad y eficiencia social de los servicios públicos. Se propicia la paulatina transferencia de recursos públicos hacia la iniciativa privada y se reducen progresivamente los servicios sociales básicos, como la educación, la sanidad, las inversiones públicas y las pensiones a cargo del Estado.

#### REPERCUSIONES SOBRE EL PERSONAL DOCENTE

Entre las fórmulas propuestas para disminuir el gasto público en educación, destacan la reducción de la remuneración de los docentes y el aumento de su productividad alargando las jornadas e incrementando el número de alumnos por profesor.

Nos centraremos ahora en las diferentes repercusiones que han supuesto las reformas neoliberales sobre el profesorado en aquellos países que las han aplicado. Por eso, analizaremos la situación del personal docente desde dos perspectivas distintas: cuantitativa y cualitativa.

#### DÉFICIT Y EXCEDENTE DE DOCENTES

Según algunas proyecciones, para poder conseguir en el año 2000 la escolarización en la enseñanza primaria de toda la población mundial, serían necesarios 18 millones más de maestros, si no cambian las circunstancias.





Ahora bien, los países de ingresos medios y altos prevén que producirán seis millones más de docentes de los que necesitan si continúan las tendencias actuales. El análisis de este excedente es complejo, ya que es posible que en algunas especialidades pueda haber incluso un cierto déficit. Una de las causas es la disminución de la natalidad en el mundo desarrollado.

En algunos casos se han producido excedentes de docentes de forma fraudulenta a través del recorte del presupuesto de educación, del trasvase de la responsabilidad financiera a los municipios y del aumento del número de alumnos en las clases. Éste ha sido el caso de algunos países de la Europa ex comunista, como Hungría, donde en 1989 faltaban 11.000 docentes y en 1992 había 3.000 en situación de desempleo.

En el Tercer Mundo, el déficit de profesores depende de la voluntad de los gobiernos de invertir en la formación de los

docentes y de la existencia de condiciones en la enseñanza suficientemente dignas como para atraer a los jóvenes.

La falta de personal docente cualificado es un problema destacable en muchos países africanos y latinoamericanos, donde más del 25% de los docentes de primaria y cerca del 50% de los de secundaria no tienen la titulación correspondiente. Pero este hecho no afecta a los países que aplican políticas duras de ajuste. En estos casos los gobiernos, con tal de reducir el precio del personal docente, lo sustituyen por personal menos cualificado.

#### CONTRATACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO

En el campo de la contratación y del mantenimiento de los puestos de trabajo del personal docente, las políticas de ajuste estructural se traducen en la reducción de los costos salariales de los docentes, el aumento del horario laboral y la introducción de cambios en sus condiciones de trabajo. (Ver Cuadro 1)

#### CUADRO 1

##### EVOLUCIÓN DE LOS SALARIOS REALES. SECTOR PÚBLICO

		1980	1982	1985	1988	Decenio1990
<b>Europa Occidental</b>						
Bélgica	P			100		94 (1992)
Dinamarca	P/S			100		108 (1993)
Alemania	P			100		110 (1992)
Grecia	P/S	100		118		92 (1992)
Irlanda	P			100		124 (1993)
España	P/S			100		85,32 (1997)*
<b>Europa del Este</b>						
Rep. Checa	P			100		89 (1993)
Hungría	P/S	100	92	101	102	115 (1994)
Polonia	P/S	100		89		112 (1992)
<b>América Latina</b>						
Argentina	OP	100	69	95	59	45 (1992)
	S	100	64	74	56	40 (1992)
Bolivia	P/S	100	34	23	73	
Chile	P	100	113	115	70	120 (1993)
Costa Rica	P	100	74	72	75	96 (1990)
	S	100	66	61	63	80 (1990)
El Salvador	P	100	78	62	43	32 (1992)
Guatemala	P/S	100	90	70	52	
México	P	100	82	58	22	40 (1993)
	S	100	84	44	43	42 (1994)
Venezuela	P	100			70	
	S	100			48	

P = Primaria S = Secundaria

\* No incluye ni el complemento específico docente ni los de formación del profesorado (sexenios).



Entre las fórmulas propuestas para disminuir el gasto público en educación, destacan la reducción de la remuneración de los docentes y el aumento de su productividad alargando las jornadas e incrementando el número de alumnos por profesor

dicatos, que han conseguido que la administración revise diferentes aspectos del trabajo de los docentes. En Francia, los sindicatos consiguieron la reducción de horas para los profesores de secundaria que se dedicasen a labores de asesoramiento y orientación de los estudiantes y de sus familias.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en muchos países desarrollados diversos factores han supuesto una nueva presión sobre los docentes: cambios de metodología, nuevos criterios de toma de decisiones, mayor heterogeneidad de las situaciones en las aulas, desintegración de los núcleos familiares y aumento de la pobreza.

En algunos países, estas situaciones se ven agravadas por las políticas neoliberales que propugnan la desreglamentación económica y el recorte de los programas sociales y provocan una situación de desintegración social fuera de la escuela, que después incide negativamente tanto en el rendimiento escolar como en la disciplina.

Es necesario recordar la situación de los docentes en Europa Central y Oriental después de su transición hacia una economía de mercado. Estos países tenían en general sistemas educativos muy desarrollados, aunque padecían los problemas y rigideces derivados de los defectos de la economía de planificación centralizada. Con el proceso de ajuste, algunos de estos problemas se han mantenido y se han añadido otros nuevos: las terapias de choque aplicadas por recomendación del FMI han producido una caída en picado de los ingresos públicos y, por tanto, de la inversión en educación.

En Rusia, la falta de fondos públicos ha provocado la reducción legal de la enseñanza obligatoria y la difusión de los servicios educativos pagados. En todos estos países, el sueldo de los docentes ha disminuido de forma drástica y se han producido descentralizaciones hacia municipios, con consecuencias similares a las observadas en Latinoamérica.

En resumen, las políticas de ajuste estructural parecen haber producido un declive en el entorno objetivo y subjetivo del enseñante: disminuyen o faltan materiales pedagógicos a disposición de los alumnos y docentes; existe una presión financiera para que los docentes obten-

gan ingresos secundarios (en escuelas privadas o con clases particulares), y se les imputan los problemas relativos a la educación.

## LAS CONSECUENCIAS

La implantación salvaje de las políticas neoliberales ha tenido consecuencias muy desastrosas:

- Aumento de las diferencias sociales.
- Disminución de la calidad del sistema educativo.
- Enfrentamiento insolitario de todos contra todos para conseguir sobrevivir en una sociedad dominada por la economía, que favorece el pago excesivo de los intereses de la deuda externa, en detrimento de los salarios y de la calidad de vida de la población.
- Incremento de la desigualdad social, racial y sexual, reproduciendo los privilegios de las minorías.
- Fomento del individualismo y la competencia salvaje, rompiendo de esta manera los lazos de solidaridad colectiva e intensificando un proceso antidemocrático de selección natural donde los mejores, o los que están mejor situados para la carrera, triunfan, y los peores, pierden.

El neoliberalismo no dice nada sobre cómo actuar contra las causas estructurales de la pobreza, sino que, al contrario, actúa intensificándolas.





Entre las fórmulas propuestas para disminuir el gasto público en educación, destacan la reducción de la remuneración de los docentes y el aumento de su productividad alargando las jornadas e incrementando el número de alumnos por profesor

dicatos, que han conseguido que la administración revise diferentes aspectos del trabajo de los docentes. En Francia, los sindicatos consiguieron la reducción de horas para los profesores de secundaria que se dedicasen a labores de asesoramiento y orientación de los estudiantes y de sus familias.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en muchos países desarrollados diversos factores han supuesto una nueva presión sobre los docentes: cambios de metodología, nuevos criterios de toma de decisiones, mayor heterogeneidad de las situaciones en las aulas, desintegración de los núcleos familiares y aumento de la pobreza.

En algunos países, estas situaciones se ven agravadas por las políticas neoliberales que propugnan la desreglamentación económica y el recorte de los programas sociales y provocan una situación de desintegración social fuera de la escuela, que después incide negativamente tanto en el rendimiento escolar como en la disciplina.

Es necesario recordar la situación de los docentes en Europa Central y Oriental después de su transición hacia una economía de mercado. Estos países tenían en general sistemas educativos muy desarrollados, aunque padecían los problemas y rigideces derivados de los defectos de la economía de planificación centralizada. Con el proceso de ajuste, algunos de estos problemas se han mantenido y se han añadido otros nuevos: las terapias de choque aplicadas por recomendación del FMI han producido una caída en picado de los ingresos públicos y, por tanto, de la inversión en educación.

En Rusia, la falta de fondos públicos ha provocado la reducción legal de la enseñanza obligatoria y la difusión de los servicios educativos pagados. En todos estos países, el sueldo de los docentes ha disminuido de forma drástica y se han producido descentralizaciones hacia municipios, con consecuencias similares a las observadas en Latinoamérica.

En resumen, las políticas de ajuste estructural parecen haber producido un declive en el entorno objetivo y subjetivo del enseñante: disminuyen o faltan materiales pedagógicos a disposición de los alumnos y docentes; existe una presión financiera para que los docentes obten-

gan ingresos secundarios (en escuelas privadas o con clases particulares), y se les imputan los problemas relativos a la educación.

## LAS CONSECUENCIAS

La implantación salvaje de las políticas neoliberales ha tenido consecuencias muy desastrosas:

- Aumento de las diferencias sociales.
  - Disminución de la calidad del sistema educativo.
  - Enfrentamiento insolidario de todos contra todos para conseguir sobrevivir en una sociedad dominada por la economía, que favorece el pago excesivo de los intereses de la deuda externa, en detrimento de los salarios y de la calidad de vida de la población.
  - Incremento de la desigualdad social, racial y sexual, reproduciendo los privilegios de las minorías.
  - Fomento del individualismo y la competencia salvaje, rompiendo de esta manera los lazos de solidaridad colectiva e intensificando un proceso antidemocrático de selección natural donde los mejores, o los que están mejor situados para la carrera, triunfan, y los peores, pierden.
- El neoliberalismo no dice nada sobre cómo actuar contra las causas estructurales de la pobreza, sino que, al contrario, actúa intensificándolas.



La hegemonía del proyecto neoliberal no es exclusiva de Latinoamérica; como hemos señalado, también se extiende al primer mundo y sus políticas se aplican desde hace años en el Reino Unido y en los EE.UU., y últimamente también en España, Francia o Alemania, por poner algunos ejemplos. Se ha producido una transnacionalización de las recetas neoliberales, paralela a la globalización de la economía que fomentan.

#### CÓMO REACCIONAR ANTE LA OFENSIVA NEOLIBERAL

El secreto del avance del neoliberalismo es su componente cultural, que se convierte en el eje central de las políticas neoliberales, más importante incluso que las recetas concretas que aplica. Transforma la mentalidad de las personas, el sentido común a partir del cual la gente analiza su vida y sus instituciones y define también sus propias expectativas de vida.

Para combatir el neoliberalismo es necesaria una batalla cultural. Hay que demostrar que la realidad que plantea es inviable, hay que trabajar para una nueva definición de la ética ciudadana, del espacio público, de la posibilidad de crear una verdadera democracia. Es necesario que la sociedad se guíe por objetivos de bienestar de los ciudadanos, y no por la simple lógica del mercado. Es totalmente irracional poner la sociedad al servicio del mercado, y no el mercado al servicio de la sociedad.

La lucha de los sindicatos y su entorno, de los movimientos cívicos y de las distintas organizaciones ciudadanas deben desarrollarse tanto en el campo de las propuestas y de las políticas como en el campo cultural. Se hace necesario crear un nuevo sentido común: democrático, de los derechos, de la ciudadanía y de la igualdad.

Concretamente en el mundo de la educación, es fundamental la implicación de los colectivos integrantes de la comunidad escolar (docentes, padres y alumnos) en la lucha por una escuela pública de calidad. Como se ha demostrado en algunos países europeos, la existencia de importantes organizaciones de docentes es una garantía fundamental ante las pretensiones neoliberales. Es necesario fomentar la participación de los afectados en la toma de decisiones.

También debe fomentarse el intercambio internacional con docentes y expertos de otros países. En un contexto de globalización y de mundialización de las políticas y de la economía, hay que responder también con un proyecto mundial fruto del intercambio de experiencias. Es importante presentar un frente común entre los diversos países. Debemos recuperar la tradición del internacionalismo democrático. Es fundamental combatir la globalización excluyente del neoliberalismo sin caer en un nuevo provincianismo, sin cerrarse en las propias fronteras locales.

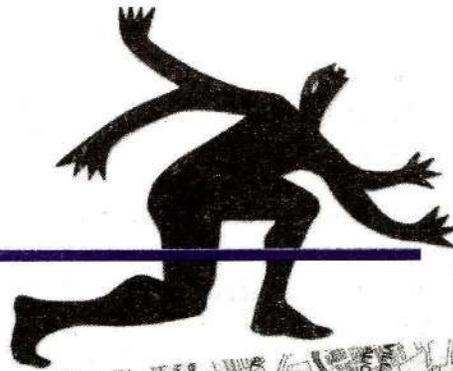


## TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "A"

SINTONÍCELO Y **ENCUESTRO** ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE  
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.

**MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA  
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE FECODE  
TELÉFONO 3381711  
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245**



# NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

Rudolf Hommes - Enrique Daza - Ceid-Fecode

*Las políticas educativas de la última década en Colombia han estado orientadas por los modelos de corte neoliberal impuestos en toda América Latina por los organismos multinacionales de crédito.*

*Racionalización de recursos humanos y financieros, evaluación de resultados, medición del rendimiento escolar, evaluación de docentes, percapitación, focalización, prestación del servicio educativo a través de agentes privados, ampliación de la jornada escolar, programas de racionalización de las plantas de personal, para citar sólo algunas, constituyen las nuevas políticas y orientaciones del Estado colombiano en materia educativa, políticas que han recibido el re-*

*chazo y cuestionamiento por parte del magisterio organizado y de importantes sectores sociales y políticos que las consideran lesivas al interés nacional.*

*Con el fin de examinar las relaciones entre neoliberalismo y educación hemos invitado a nuestro DEBATE EDUCATIVO a Rudolf Hommes, ex ministro de Hacienda de la administración de César Gaviria; al investigador Enrique Daza, del Centro de Estudios del Trabajo (Cedetrabajo), quienes junto con el Ceid-Fecode controvierten y responden interrogantes de interés para el magisterio y la opinión sobre los alcances e implicaciones del modelo neoliberal aplicado a la educación pública.*

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** Se ha impuesto en el mundo una concepción del Estado no interventor en la economía para dejar paso a la libre empresa. Como consecuencia, la asignación de recursos a la educación por parte del Estado sólo se dirige a los "más pobres de los pobres". Esta política se denomina "focalización" y reemplaza la asignación de recursos para el servicio educativo sin distinción de ingresos económicos. Además, se defiende que los recursos estatales escasos deben probar su eficiencia y, por tanto, su distribución definirse por el número de estudiantes atendido por institución. Esta política complementaria a la anterior se denomina "subsidio a la demanda" por capitación y reemplaza la denominada "financiación a la oferta". Con estos dos criterios se modifica sustancialmente el intervencionismo de Estado en educación. ¿Considera que la focalización y la capitación se compaginan con la esencia misma de la educación pública y su carácter democrático?

**RUDOLF HOMMES.** En primer término, deseo agradecer la invitación que me hizo la revista para ponerme a pensar sobre este tema tan interesante y tan vital para el futuro de Colombia y por dejarme opinar en el órgano oficial de Fecode, a sabiendas de que mis opiniones pueden ser muy distintas a la línea oficial del gremio.

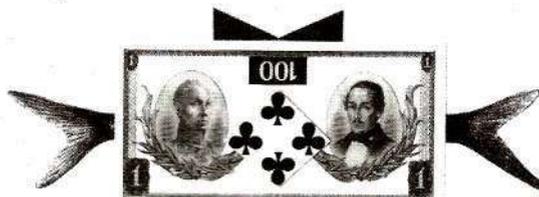
No sé cuál será la respuesta neoliberal estándar sobre este tema. Le respondo lo que yo creo: el ideal es que la educación pública estuviera disponible para todo el mundo y que la mayoría de los colombianos asistieran a los colegios públicos. De esa manera se lograría algo que es muy importante para la educación en general —la diversidad de orígenes sociales y culturales de los alumnos que genera sinergias educativas— así como para su calidad y financiación. Si los grupos de altos ingresos están vinculados a la educación pública porque sus hijos utilizan estos servicios, entonces van a velar por la calidad y el financiamiento de la educación.

Adicionalmente, la educación pública para todo el mundo daría como resultado una sociedad más justa, pues eliminaría una de las principales razones por las cuales la distribución de riqueza se repite generación tras generación y se ha vuelto hereditaria. Ello se debe a que los hijos de los pobres reciben menos educación y educación de peor calidad, y en consecuencia vuelven a ser pobres. Si por el contrario, todo el mundo recibe la misma educación, cada generación principia con las mismas herramientas y si hay desigualdades en el ingreso, que siempre las habrá, no serán por una injusta distribución de la dotación inicial de herramientas intelectuales. Si todo lo que se gasta en Colombia en educación fuera a una misma canasta, probablemente se podría dar educación de muy

buena calidad para todo el mundo. Los Estados Unidos y Argentina decidieron en el siglo pasado dar educación pública de muy buena calidad. En el primer país decidieron que fuera para todo el mundo, en el segundo lo hicieron para que entraran los mejores. En el primer caso se fortaleció la democracia, en el segundo se debilitó.

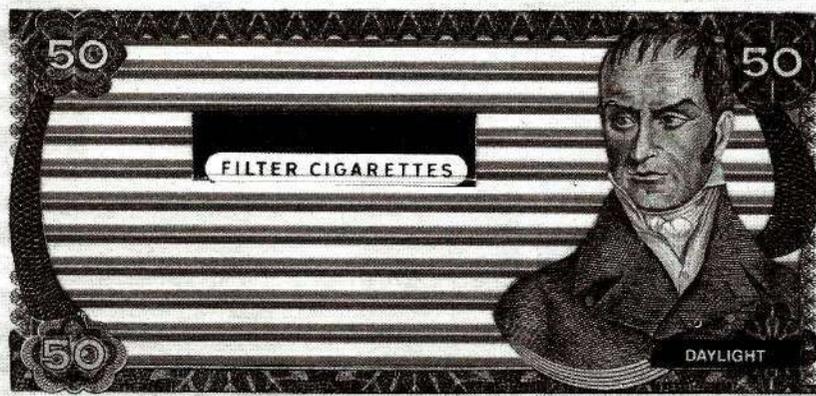
Ahora, si fuera posible imponer este tipo de sistema de educación pública para todo el mundo, la administración de la educación tendría que ser diferente al modelo que tradicionalmente se ha utilizado en Colombia: la financiación de la administración estaría a cargo de los gobiernos locales, que son los que gravan la propiedad, de donde se originarían los recursos para pagar por el servicio. La dirección de los planteles sería individual, como lo sería la contratación y evaluación de maestros que tendría lugar en cada plantel, y los padres de familia serían los responsables de la dirección de los planteles a través de las juntas comunitarias de dirección de los colegios. Ello constituiría una verdadera revolución educativa, que debilitaría el centralismo tanto de la administración del sistema educativo como el de los sindicatos de maestros. Para llevar a cabo dicha revolución también tendría que llevarse a cabo una reforma profunda de los sistemas de tributación. Los impuestos municipales a la propiedad tendrían que subir por lo menos cinco veces. Debo aclarar que ello no requiere que se eleve la tarifa en esa proporción sino que se recaude el impuesto en forma eficiente y equitativa.

Hacer una reforma de ese estilo requiere voluntad política y un alto grado de consenso a nivel nacional que no va a ser fácil armar porque en el país, como se está viendo en seguridad, la gente prefiere buscar soluciones individuales y privadas a sus problemas, en lugar de confiárselas al Estado así ello resulte siendo individual y colectivamente ineficiente. En ausencia de un cambio total y radical del sistema educativo que conllevaría una reforma educativa de fondo y una reforma fiscal que aumente los recursos en por lo menos 3% del PIB por año, se hace necesario buscar otras alternativas que estén orientadas a cerrar la brecha educativa —las abismales diferencias en escolaridad y oportunidades de educación entre los más pobres y los que están en los niveles medios y altos de ingresos—. En ese contexto las fórmulas de focalización tienen un sustento no solamente práctico sino también de justicia social.

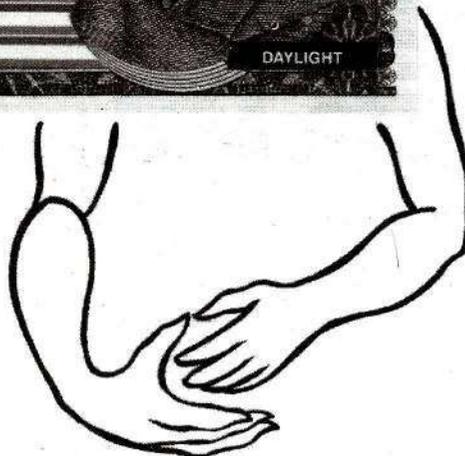


*Historia comparada con Simón y Francisco*

## EXTRACTO CUENTA



## Globalización y Medios con Jamilo



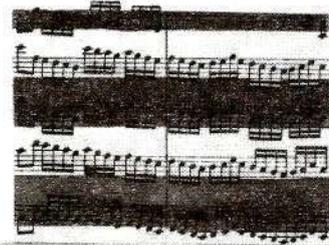
La idea de la focalización surge de la tradición filosófica liberal de justicia social, popularizada en años recientes por el filósofo inglés John Rawls. Él dice que la prueba ácida para establecer si un sistema social es justo es preguntarle a cualquier persona si está dispuesta a cambiar de lugar con cualquier otra persona en la sociedad. En términos del sistema educativo, la respuesta sería no si la persona es de altos ingresos y sí en el caso de personas de ingresos bajos (el de ingresos medios probablemente respondería también que no). Entonces, el objetivo de justicia social consistiría en elevar el acceso y la calidad de los que tienen mayores desventajas para acercarlos a los que tienen mayores ventajas. Si ese es el propósito, está totalmente justificado destinar prioritariamente los recursos presupuestales del Estado a cerrar la brecha entre los distintos grupos de la sociedad. Teniendo en cuenta que no se dispone de recursos ilimitados, también siguiendo los principios de justicia social, lo indicado es principiar a gastar en los más pobres (focalizar) y seguir subiendo por la escala de ingreso hasta donde alcancen los recursos, con el objetivo de acercar a los menos privilegiados por lo menos al nivel promedio.

Éste es un proceso dinámico puesto que el promedio va subiendo a medida que se reduce la semivarianza inferior de la distribución de posibilidades dando lugar a una distribución sesgada hacia arriba cuya varianza va disminuyendo gradualmente. El resultado es que se eleva el nivel educativo de la población como un todo y la capacidad de la gente de absorber y utilizar información, y con ello las posibilidades de generar mayores ingresos individual y colectivamente. Esto hace que el proceso sea eficiente en términos económicos y sociales y profundamente redistributivo.

En cuanto a la capitación —pagarle más a los colegios que procesen más alumnos— francamente me parece que en un mundo de recursos escasos es una buena forma de repartir la plata, si se supone de entrada que un alumno es igual que el otro. Sin embargo, como se verá en las próximas respuestas, la capitación simple y llanamente no es la mejor manera de medir el producto de un colegio y es por lo tanto una medida de dudosa calidad (sería mejor utilizar algo así como el número de personas que pasen una prueba X que tenga relación con la calidad de la educación).

**ENRIQUE DAZA.** La política de la focalización busca aliviar algunos de los síntomas más dramáticos que se han producido como resultado de la política neoliberal. El abandono de la intervención del Estado ha agudizado las desigualdades, ha deteriorado la distribución del ingreso y ha generalizado la pobreza, y lo que podría llamarse la pobreza crítica o miseria absoluta. Es hacia el sector más pobre de entre los pobres hacia el cual se dirige la política de focalización.

Esta política tiene las siguientes características: cuenta con recursos muy escasos, y siempre habrá la posibilidad de disminuirlos, ya que la utilización de ellos es algo arbitrario y circunstancial. Estos recursos por pequeños que sean siempre se pueden utilizar políticamente ya que no forman parte de programas estables y de largo plazo administrados por entidades con trayectoria y controles,



*Francés con Antonio*

sino que son manejados discrecionalmente por el ejecutivo. Esto da lugar a un soborno permanente de la sociedad por el ejecutivo, un nuevo clientelismo neoliberal. Por otro lado, se crea una amplia expectativa que no es satisfecha; se excluye por definición a las capas medias, a los trabajadores asalariados y a miles de sectores que no están en la pobreza crítica de la acción social del Estado. Por otra parte, la definición de pobreza absoluta siempre es relativa pues se refiere a los más bajos sectores y convierte la acción sobre la pobreza en una actividad paternalista y remedial.

**CEID-FECODE.** Asistimos a la modificación sustancial de las funciones sociales del Estado. La política neoliberal enarboló la bandera contra el Estado de Bienestar para legitimar el dominio de las leyes del mercado y el individualismo en el mundo social, laboral y cultural. A partir de la imposición de esta política las relaciones entre el Estado y la educación fueron trastocadas a favor de la iniciativa privada, los sistemas empresariales, la desregulación laboral, la autofinanciación y, en general, la privatización. La escuela como empresa de producción capitalista fue convertida en modelo de gestión, financiación y administración. Desde esta perspectiva, los estudiantes son considerados como “clientes” y los maestros regulados bajo el parámetro de la “medición de resultados”. La escuela —administrada bajo el sistema gerencial— establece como criterio la “rendición de cuentas” según el criterio del libre mercado, cuyo eje central es obtener los recursos para la educación pública mediante la autonomía financiera. La aplicación de

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** La idea de la competitividad como un criterio de la actividad humana, predomina hoy en los círculos académicos y gobernantes. Desde allí se le aplica a la educación. Su principio fundamental consiste en que las leyes del mercado deben operar en el servicio educativo como en el ámbito macroeconómico. Parece estar más o menos explícito en esta concepción que las instituciones educativas funcionan como empresas de producción de servicios y, por tanto, deben guiarse por criterios de gestión gerencial para maximizar el rendimiento. Con arreglo a esta perspectiva se han establecido programas de concesión de plantas físicas de escuelas y colegios construidas por las entidades territoriales a ONGs y entidades privadas para ser manejadas con plena autonomía administrativa y financiera, incluyendo la vinculación de personal docente. ¿Qué sentido tiene aplicarle los criterios de competitividad empresarial a la educación y entregarle las instituciones educativas públicas a las ONGs y a entidades privadas?

**RUDOLF HOMMES.** Los seres humanos y las organizaciones responden a los incentivos. Si el sistema salarial es basado en el número de cursos de especialización que tomen los maestros, entonces ellos toman cuan-

*Fe de errata. En la página 20, en el artículo «Neoliberalismo y Educación» (Debate Educativo), se presentó un error consistente en la interrupción del texto de respuesta del CEID-FECODE a la primera pregunta del cuestionario. Presentamos excusas a nuestros lectores y al CEID-FECODE.*

(EL EDITOR)

*El texto completo de la respuesta es el siguiente:*

CEID-FECODE. Asistimos a la modificación sustancial de las funciones sociales del Estado. La política neoliberal enarboló la bandera contra el Estado de Bienestar para legitimar el dominio de las leyes del mercado y el individualismo en el mundo social, laboral y cultural. A partir de la imposición de esta política las relaciones entre el Estado y la educación fueron trastocadas a favor de la iniciativa privada, los sistemas empresariales, la des-regulación laboral, la autofinanciación y, en general, la privatización. La escuela como empresa de producción capitalista fue convertida en modelo de gestión, financiación y administración. Desde esta perspectiva, los estudiantes son considerados como “clientes” y los maestros regulados bajo el parámetro de la “medición de resultados”. La escuela — administrada bajo el sistema gerencial— establece como criterio la “rendición de cuentas” según el criterio del libre mercado, cuyo eje central es obtener los recursos para la educación pública mediante la autonomía financiera. La aplicación de este modelo destruyó la educación pública en muchos países del mundo y resultó inoperante como sistema educacional.

La “focalización” es una medida asistencialista, populista y retrógrada, que desbarata el derecho democrático a la educación y fragmenta la sociedad de manera radical. Este sistema consolida el viejo esquema de los grupos gobernantes de considerar la educación pública como un servicio exclusivo para pobres, en el cual el Estado subvenciona y auxilia como si se tratara de un asunto de calamidad social. El fondo de esta medida es hacer desaparecer la gratuidad y la financiación de la educación por parte del Estado e imponer como política la autonomía financiera en las instituciones escolares. Según previsiones para el año 2001, en el Distrito Capital, el Estado ha dispuesto un auxilio de \$14.300 en primaria y \$22.458 en secundaria, por estudiante para los estratos 1 y 2. Semejante política profundiza aún más la injusticia social e impide el acceso

en condiciones de igualdad y confirma la desatención financiera por parte del Estado a la educación pública. El “subsidio a la demanda” por “capitación” es una política que altera la autonomía escolar y la práctica pedagógica al aplicar un criterio macro-económico para la educación y regularla según las disposiciones financieras y fiscales de la banca mundial. Estas medidas significan, por ejemplo, la distribución del número de estudiantes según institución, excluyendo los grados 10 y 11, lo que necesariamente conlleva al hacinamiento entre el número de estudiantes por aula y desconoce las exigencias pedagógicas internacionales para la enseñanza. Esta medida desmorona cualquier propósito de la calidad de la educación y la formación integral, confirmando la tendencia de ofrecer una pobre educación como servicio exclusivo para pobres.

En su conjunto, el modelo neoliberal ha ido destruyendo la educación pública como patrimonio de la nación y ha acabado el carácter democrático que la animó históricamente y con el que los trabajadores y la humanidad progresista se han identificado. Esta regresión educativa confirma el carácter antinacional y antidemocrático de la política neoliberal. Desde esta perspectiva, es pertinente colocar la discusión sobre el tipo de modelo de desarrollo que Colombia ha ido adoptando y, en consideración de su soberanía, es preciso definir cuáles son las condiciones y criterios para la adopción de las políticas públicas. Se trata, en el fondo, de comprender la complejidad del modelo neoliberal y la manera como la educación pública ha sido subastada por el mercado, la competencia, la “rendición de cuentas” y la autonomía financiera. Ahí radica la resistencia y las propuestas del Movimiento Pedagógico en defensa de la escuela pública que el magisterio colombiano enarbola con dignidad, pensando en el país y la suerte de millones de niños y jóvenes.



La Organización Mundial del Comercio, OMC, vincula los servicios básicos, entre los cuales se cuenta la educación, al libre mercado, y a este principio se acogen el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Sujétandose a esta política, en Colombia los gobiernos neoliberales han puesto en marcha la privatización de los servicios públicos y del sector educativo. Por la importancia de la educación, por la trascendencia del conocimiento en la producción, está en la mira de ser convertido por completo en un campo útil del mercado por intermedio de la privatización, la transformación de las instituciones educativas en empresas de producción, de sus directivos en gerentes, de la actividad educativa en una mercancía que se vende a los clientes —los estudiantes y padres de familia— bajo los dictámenes del mercado. Sobre estas bases, el gobierno de Pastrana pretende reducir la responsabilidad financiera y social del Estado y maximizar la rentabilidad educativa con un mínimo de inversión.

El Nuevo Sistema Escolar (ver *Educación y Cultura* N° 54) somete la educación a los principios mercantiles de competitividad y entrega las instituciones educativas a la empresa privada y ONGs. En esa forma contradice el principio constitucional del Estado Social de Derecho, porque se pierde el carácter público de la educación gratuita y accesible a todos, con lo cual se acentúa la discriminación y la desigualdad social en el acceso al conocimiento y a una formación integral. Solamente se accederá a la educación, de acuerdo a las posibilidades económicas de cada quién, en un país donde crece cada vez más el desempleo y la pobreza. Convertida en mercancía la educación, se pierde por completo su sentido humanista y no se garantiza el mejoramiento de su calidad, sometida como queda al dogma economicista. Al mismo tiempo, se afectan las condiciones de vida y las garantías laborales de los educadores, sobre los cuales descansa la responsabilidad y la continuidad de la educación colombiana.

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** La Constitución de 1991, al establecer el pago de derechos académicos a "quienes puedan sufragarlos", propinó un duro golpe a la educación pública y abrió el camino a una novedosa interpretación de lo público, según la cual todo servicio es público, no importa quién lo preste o lo financie. En esta forma el término "público" no significa "para todos" y "de todos", sino que adopta la connotación de "estar a la vista de todos". La tradicional diferencia entre público y privado desaparece. Por ende, no existe educación privada, porque toda educación, por ser un servicio que está a la vista de todos, es pública. ¿Puede ser pública una educación que no sea accesible a todos y gratuita, sean ricos o pobres, para no discriminar dos tipos de educación, una dirigida a "los que pueden sufragarla" y otra a los que no pueden hacerla?



**RUDOLF HOMMES.** La educación en Colombia genera rentas crecientes con el nivel de escolaridad. La relación entre estas rentas y el nivel de escolaridad no solamente es creciente sino que crece aceleradamente, de tal manera que la educación, hasta algún punto, tiene rendimientos económicos crecientes. Ello permite, en primer lugar, cobrar por la educación, pública o privada, pues los que se invierte en ella es recuperable, y pagar más por la educación superior que por la intermedia o la básica. Por otra parte, si se busca un objetivo de justicia social, tiene sentido cobrarle a los que pueden pagar, como dice la Constitución, aun por encima del costo, para poder subsidiar o por lo menos financiar a los que no pueden sufragar la totalidad del costo del servicio. Siguiendo esos criterios, la universidad pública debería cobrar matrículas superiores a los costos marginales de producción del servicio a todos los que pueden pagarlas, prestarle recursos a la mayoría de los que no pueden pagar esas matrículas y darle el servicio en condiciones de subsidio o en forma gratuita solamente a quienes no tienen acceso al crédito educativo. De esa manera se le pone un impuesto moderado a la renta por la educación superior, se disminuyen las diferencias en educación superior y se pone dicha educación al alcance de todos.

Dicho lo anterior, es válido preguntar si la mejor manera de cobrar ese impuesto a la renta educativa es a través de las matrículas, o si es más eficiente cobrarlo a través de impuestos a la renta y a la propiedad. Creo que la forma más eficiente de hacerlo es posiblemente una combinación de los dos —matrículas e impuestos— salvo opinión más autorizada.

**ENRIQUE DAZA.** El efecto de esta política es proporcionar una educación de mejor calidad para quienes puedan pagarla y una de mala calidad para quienes puedan pagar poco. Se abandona el criterio de la educación



como un servicio público que debe ser suministrado por el Estado y también desaparece el concepto del derecho a la educación. El carácter público de la educación está determinado porque su financiación corra por cuenta del Estado. El que todos los jóvenes estén en igualdad de condiciones para acceder a ella no elimina el criterio de que sean los mejores los que tengan acceso preferencial a los niveles altos, pero en los niveles básicos el Estado debe garantizar su universalidad.

Lo público, en este sentido, se contraponen al criterio de la educación como empresa privada y no se pueden equiparar estos conceptos con la dicotomía entre lo individual y lo social o colectivo. La eliminación del concepto de lo público como algo determinado por la canalización que hace el Estado de recursos de toda la sociedad en favor de las nuevas generaciones, es otra de las artimañas de los teóricos del neoliberalismo y según estas concepciones, los bancos y las corporaciones serían públicas porque desempeñan su labor a la vista de todos.

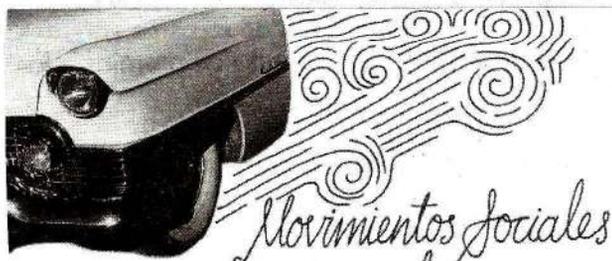
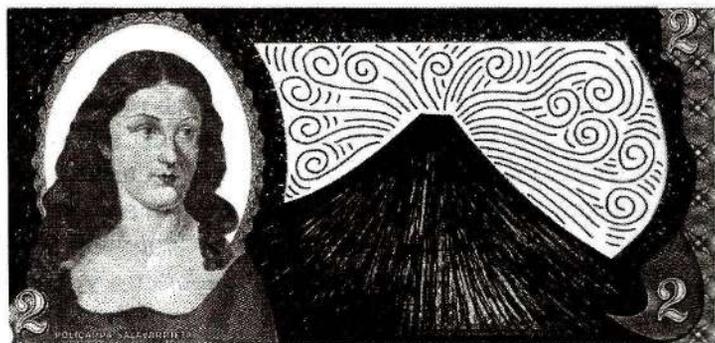
**CEID-FECODE.** Los neoliberales se proponen en Colombia privatizar la educación pública. Se fundamentan para ello en la inexistencia de la distinción entre educación pública y privada. En forma sistemática los últimos cuatro gobiernos se propusieron desembarazarse de su *responsabilidad en la financiación de la educación pública para entregársela progresivamente a la empresa privada* con diferentes subterfugios. El proceso ha consistido en congelar los recursos del Estado para educación en términos reales y convertirlos en un "subsidio a la demanda" por estudiante atendido, en lugar de subvencionar el costo real de la oferta de una educación de calidad.

Lo que está en juego en esta lucha política de inmensas proporciones es el futuro de la educación pública misma.

Es indudable que la Constitución de 1991 le dio un duro golpe a la educación pública, no solamente por haber permitido el cobro de derechos académicos en las instituciones del Estado, sino por haber definido la educación—pública y la privada—como "servicio público". Sin embargo, el meollo de la cuestión consiste en que la educación pública es aquella que es accesible a todos sin ninguna discriminación. Y para que así sea, la única forma de lograrlo es que sea gratuita. Y para no cobrar derechos académicos la educación tiene que ser financiada en forma adecuada por los recursos del Estado.

En consecuencia, educación pública es aquella que es financiada adecuadamente por el Estado, gratuita y accesible a todos. Esto quiere decir que la educación es un derecho no sujeto a pensión o matrícula, porque de lo contrario pasa a ser un privilegio. Aquí, además, entra el debate sobre la calidad, al tenor de campañas montadas para desprestigiar la educación pública. Pero el hecho es que en Colombia la mayoría de las instituciones educativas privadas son de pésima calidad —escuelas y colegios de garaje, madres comunitarias no profesionales—, diseminadas por barrios pobres de ciudades y pueblos aprovechándose de la incuria del Estado. Luego allí no reside el debate.

Por otra parte, la gestión gerencial y la autonomía financiera de las instituciones propuesta por los neoliberales como solución de la burocratización que afectan al Ministerio y a las Secretarías de Educación, lo que hace es convertir la dirección de los planteles en dictaduras autoritarias y autoritarias tipo gerentes empresariales, en donde es imposible la democracia. Debería servir la experiencia de los países del Cono Sur, donde la gerencia educativa que implantaron las

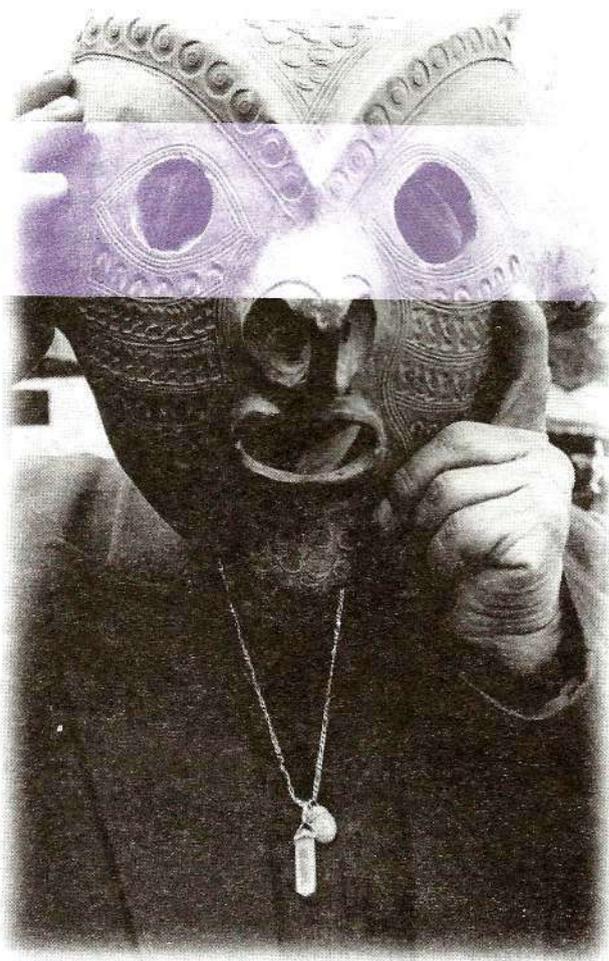


dictaduras neoliberales no ha resuelto el problema de la calidad de la educación. Por eso mismo, la moda de las concesiones de los planteles educativos a la empresa privada que pretenden imponer Antioquia y Bogotá, sin solución para la cobertura o la calidad, porque se reducen a ensayos destinados a una ínfima minoría de pobres, auspiciados por una minoría de ricos hacia una educación discriminatoria y segregada, como una especie de "ghettos de calidad" condenados a una autofinanciación obligada.

Históricamente en Colombia, después de la Constitución de 1886 y como efecto de ella, la educación privada fue tomando predominio en desmedro de la educación pública como la fórmula antidemocrática y segregacionista de la oligarquía que ha dirigido el país desde entonces. Ahora una minúscula banda de neoliberales *yuppies* venidos de Harvard se disponen a dar el último asalto para liquidar la educación pública. No les basta con haber sembrado la miseria en el país y haber acabado con la economía, también se proponen darle el golpe de gracia a la educación pública.

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** Se está atribuyendo la mala calidad de la educación a la falta de gestión gerencial en las instituciones educativas y al manejo de ellas operado desde esferas burocráticas. Así mismo, se defiende que si se estimula a los maestros e instituciones con premios a su mejor desempeño, la competencia así impulsada producirá mejores niveles de rendimiento educativo. En esencia, parece atribuirse el mejoramiento de la calidad a un problema de dirección autocrática y a un sistema de estímulos basado en otorgamiento de premios. ¿Resolverá el problema de la calidad de la educación en nuestro país la propuesta de gestión de rectores gerentes con poder omnímodo y el ofrecimiento de premios a los mejores desempeños?

**RUDOLF HOMMES.** Mi respuesta en este caso es directamente derivada de la respuesta a la segunda pregunta: si se escoge bien la función objetivo de las instituciones educativas, si se mide el resultado con pruebas idóneas, si los incentivos son justos y efectivos, y si se le



da autonomía a los planteles regidos, no por rectores con poder omnímodo, sino por directores responsables ante una junta de padres de familia, que sigan lineamientos sobre calidad y desempeño que dicte una autoridad superior y que se ciñen a patrones administrativos que supervisa la misma autoridad superior, es posible que mejore la calidad de la educación significativamente sin aumentar su costo. Por el contrario, si continúa la administración de la educación en forma centralizada, si no se le da mayor autonomía a los colegios, y si la burocracia del sector continúa sometida ideológicamente o físicamente a Fecode, es posible que no se logre mejorar la calidad sin incurrir en grandes costos adicionales porque la función objetivo que persigue Fecode legítimamente —

¿maximizar el ingreso de largo plazo de sus agremiados y/o el poder político del gremio?— puede ir en contravía de los objetivos que debería buscar el sistema educativo, los que de una u otra forma deberían estar orientados a alcanzar el mejor nivel de educación posible para la sociedad como un todo, con los recursos disponibles.

Para terminar, quiero destacar que cuando los objetivos de Fecode están alineados con los de interés general la intervención del gremio puede ser muy beneficiosa —por ejemplo cuando lograron que los maestros no se nombraran por sus vínculos políticos sino por su historial educativo—. La presión de Fecode sirvió para que se diera un gran paso en favor de la calidad de la educación.

**ENRIQUE DAZA.** Que se recompensen los esfuerzos pedagógicos individuales e institucionales no es malo en sí mismo. Tampoco es malo que las instituciones sean administradas en una forma ágil y moderna. Lo que sucede es que estos mecanismos no van a remediar los problemas de fondo que han debilitado la calidad de la educación en Colombia. El primero y central de ellos es la falta de un oportuno y suficiente financiamiento estatal de la educación que ha determinado bajos niveles salariales en los maestros, carencia de laboratorios, computadores, textos avan-



zados, bibliotecas e incluso aulas, instalaciones deportivas y demás recursos de infraestructura.

Los últimos gobiernos se han preocupado por desmontar el escaso andamiaje investigativo y científico con que contaba el país, con lo cual se ha privado a las universidades de importantísimas fuentes de avance científico que a su vez influirán negativamente sobre el nivel de los docentes que son preparados en ellas. Los docentes deben tener suficiente tiempo para documentarse, actualizarse e innovar, y para ello deben contar con menos horas de trabajo y una remuneración adecuada que no los obligue a tener dos o tres puestos para poder sostener a su familia.

El Estado, sin imponer una determinada concepción pedagógica, debe fomentar en la sociedad un ambiente de aprecio, reconocimiento y divulgación a la labor científica. En lugar de ello, el gobierno abandona el fomento de la cultura y la ciencia e inunda a la sociedad con la superficialidad, la frivolidad, el espíritu de ganancia, el utilitarismo y demás lastres ideológicos que han traído las políticas neoliberales y la adopción servil de las modas norteamericanas que han llegado al lado de la ofensiva de esta potencia por recolonizar el país.

**CEID-FECODE.** En la calidad de la educación interviene una diversidad de factores asociados a ella, tales como la formación de docentes, los recursos, la dotación escolar, los aportes de la pedagogía como disciplina científica, el sistema de administración de la educación, las condiciones psicosociales de los alumnos, etc. Aunque no podemos dejar de reconocer que muchos de estos factores están centrados en la responsabilidad de la escuela, resolverlos es una tarea inmediata para el buen desarrollo de una educación con calidad. Es decir, definir la calidad requiere de una mirada al contexto de un país real, que vive la violencia en forma cotidiana, en donde gran franja de la población no logra acceder a las necesidades básicas para vivir dignamente.

Por lo anterior, no tiene sentido que la calidad de educación sea reducida a un simple problema de gestión gerencial en las instituciones educativas y a solución de estímulos económicos al desempeño institucional y docente.

Estos fundamentos se basan en el sofisma neoliberal de que no es necesario el incremento de los recursos destinados a la educación, pues lo que se requiere, lisa y llanamente, es administrarlos mejor; es imponer una política gerencial que en definitiva lleva a la educación del campo del conocimiento al campo del trabajo de ges-

ción, convirtiendo a la escuela en una empresa que ofrece servicios a clientes, autoritaria y dictatorial, cuando las instituciones educativas no son para promover relaciones de producción sino de educación y formación.

De lo que se trata es de una evasión de la responsabilidad del Estado en seguimiento de una política fondo-monetarista de recorte al gasto público, y echar la suerte de la supervivencia económica de las instituciones a las posibilidades de apoyo de entidades de beneficencia. Por otro lado, distorsiona la autonomía escolar planteada en la Ley 115/94, que en ninguno de sus articulados plantea que los estamentos de la comunidad educativa tengan que asumir la financiación de la educación.

Proponer mejorar los desempeños por la vía de los premios, equivale a negar la sentida aspiración de los docentes a un salario profesional que realmente dignifique y estimule; el chantaje a las instituciones educativas para la adopción de una actitud de sumisión ante las políticas oficiales en aras de obtener recursos adicionales. Además esta "falaz solución" le hace el juego a prácticas de desconocimiento del valor de unos y otros docentes, alimenta la corrupción, agencia actitudes que contribuyen a vivenciar malas relaciones interinstitucionales, de por sí maltrechas por las tensiones sociales que se viven en la escuela. Es decir, personaliza las soluciones y las políticas educativas en aquellas instituciones y en los docentes que acepten estímulos de este talante para el mejor desempeño.

En suma, el planteamiento en mención no sirve ni a la educación pública, ni a los maestros, ni a la democracia en la escuela, ni a la calidad de la educación.



# EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: GLOBALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA POLÍTICA SOCIAL

JOSÉ LUIS CORAGGIO

Economista e investigador argentino. Actualmente es investigador-docente titular y director del Instituto Conurbano de la Universidad Nacional General Sarmiento de Buenos Aires.

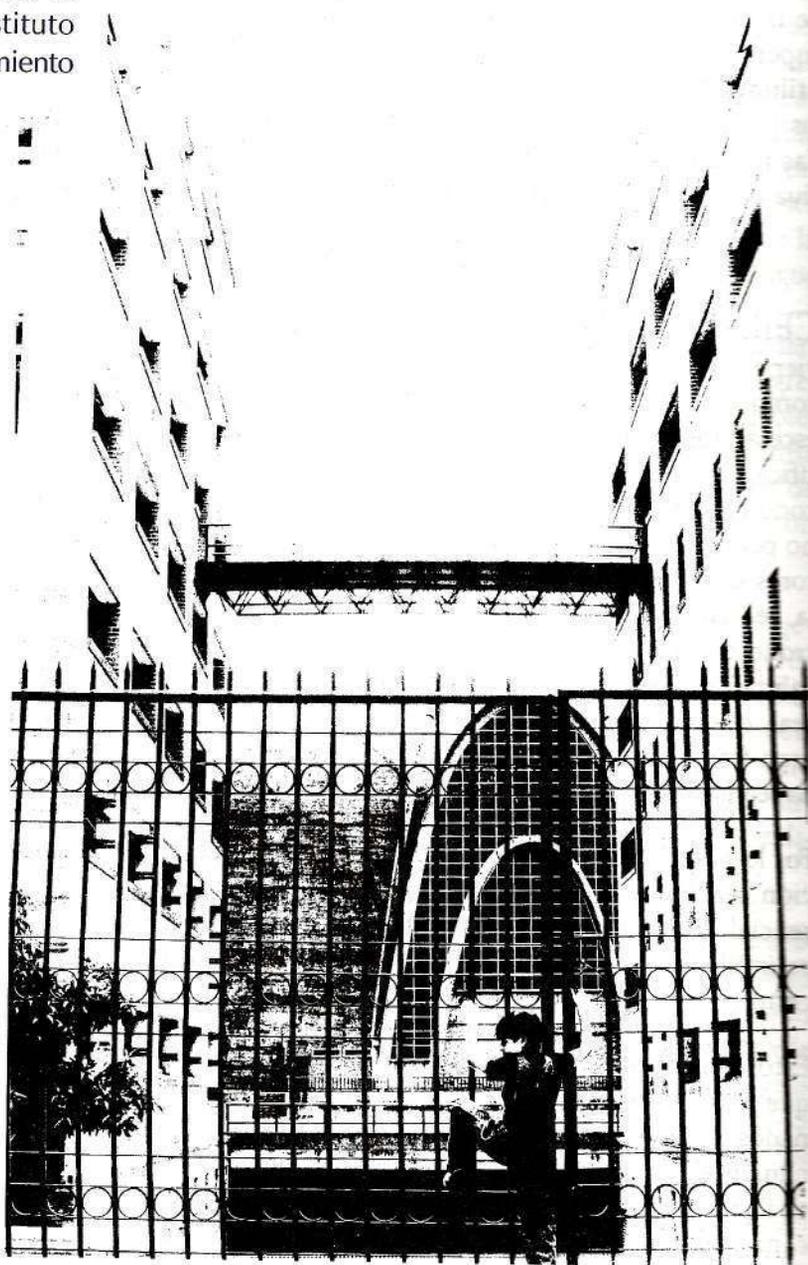
## INTRODUCCIÓN

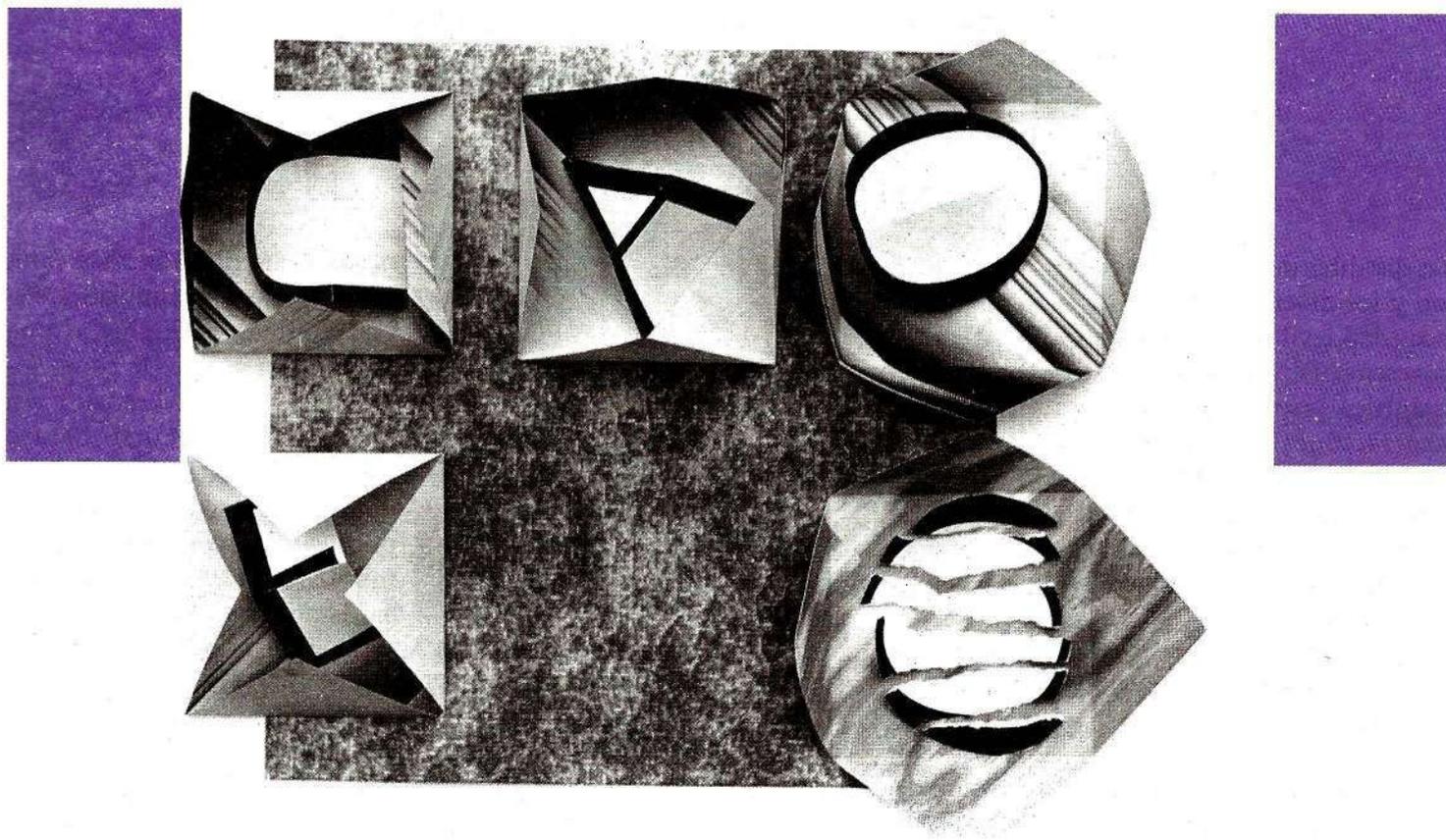
“El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación. Sin embargo, aun cuando el Banco financia ahora cerca de una cuarta parte de la ayuda a la educación, sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del 1% del total del gasto en educación en los países en desarrollo. Por ello, *la principal contribución del Banco Mundial debe ser su asesoría, diseñada para ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países. El financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales*” (World Bank, 1995: p. xxiii, subrayado nuestro).

“En muchos países el Banco es la principal fuente de asesoría en política educativa, y otras agencias crecientemente siguen su liderazgo...” (Haddad, Carnoy et al., 1990, p. 37)

Si lo que el Banco Mundial ofrece son principalmente ideas, y esas ideas ayudarán a dar forma a

\* El presente artículo fue tomado del libro *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, de José Luis Coraggio y Rosa María Torres, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1999. Se publica con autorización del autor.





políticas claves, que preparan a nuestras sociedades para un futuro sobre el cual hay solamente conjeturas, cómo se producen y qué validez tienen dichas ideas debe ser analizado con tanto detenimiento como las condiciones y consecuencias de sus créditos.

Este trabajo trata, pues, sobre las ideas que operan detrás de las políticas educativas.<sup>1</sup> Intentamos plantear algunas hipótesis que, antes que pretender dar respuestas definitivas, alimenten la reflexión colectiva para conocer y comprender cómo se generan, qué efectos tienen y, si ese efecto no es satisfactorio, qué alternativas efectivas pueden plantearse a dichas políticas.

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por el resultado.

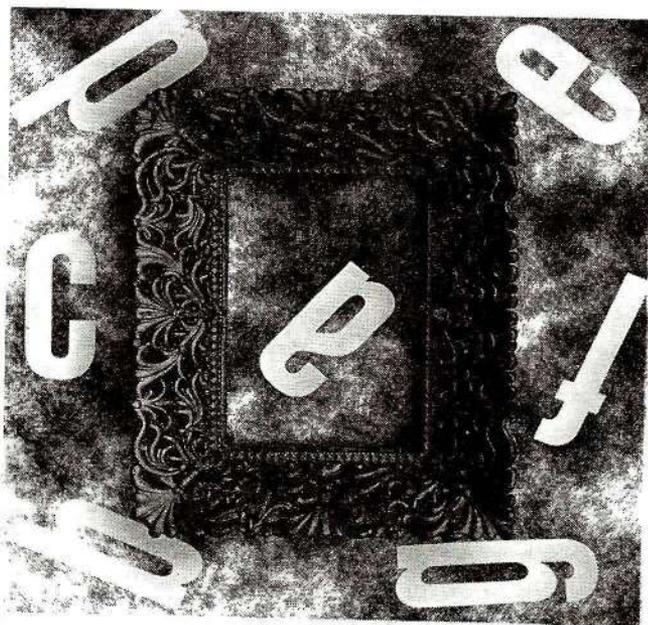
Sin admitir la eficacia de los actores locales no se explicaría por qué mientras en Ecuador la reforma educativa y las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación financiadas por el Banco Mundial no incluyen a la educación indígena bilingüe, en Bolivia ésta ha sido in-

cluida como un componente central de la reforma educativa también financiada por el Banco. Ni por qué, mientras sus principales personeros insisten en general en la conveniencia de reducir la inversión pública en educación superior, el Banco Mundial ha acordado financiar una inversión significativa en la modernización universitaria argentina. Ni por qué, mientras en unos países los créditos del Banco Mundial impulsan como prioridad la inversión en textos escolares y minimizan la infraestructura, en otros continúan priorizando la construcción de edificios, en desmedro de la formación docente o el mejoramiento de las condiciones que afectan de manera directa la calidad de la enseñanza.

No contamos todavía con un conocimiento sistemático sobre cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial (sus investigadores en Washington, sus operadores y negociadores en el terreno, sus consultores, sus distintos departamentos y objetivos, etc.),

<sup>1</sup> Sin embargo, no vamos a incursionar aquí en los aspectos propiamente pedagógicos de dichas políticas. Sobre eso puede verse: Rosa María Torres, "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, Unesco-Orealc, Santiago, 1993; *De críticos a constructores: Educación popular, escuela y 'Educación para Todos'*, Cortez Editora, Sao Paulo (de próxima aparición); y "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", ponencia presentada en este mismo seminario.

las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil (los sindicatos de maestros, las asociaciones estudiantiles, las universidades, las asociaciones corporativas en general, las ONGs, etc.). Sin embargo, el mero hecho de que asumamos la necesidad de ese conocimiento implica que estamos abiertos a romper con los clichés usuales de responsabilizar exclusivamente a un supuestamente monolítico Banco Mundial por las políticas nacionales de educación.



Es urgente saber qué límites y qué posibilidades inexploradas tiene ese encuentro entre el Banco Mundial, los gobiernos y las sociedades de América Latina, porque de él seguirán surgiendo las políticas educativas capaces de promover o bloquear el desarrollo sustentable de nuestras sociedades. Asimismo, porque quienes planteen alternativas deberán construir su propia viabilidad técnica, social y política, en el seno de ese mismo espacio de relaciones.

En este trabajo presentamos algunos rasgos del contexto económico global, indispensables para elaborar los sentidos posibles de las nuevas políticas sociales, en el marco de la reforma del Estado y del predominio del mercado. Argumentamos que la banca de desarrollo propone aliviar la pobreza en formas que, de ser consecuentemente implementadas, contradicen su objetivo de minimizar el gasto público. Dentro de esto, cuestionamos la pretendida eficiencia de la focalización en la pobreza y planteamos la necesidad de otro enfoque del desarrollo.

#### SENTIDOS POSIBLES DE LA POLÍTICA SOCIAL

El sentido objetivo de las nuevas políticas sociales, más allá de las verdaderas intenciones o de su *marketing*, puede interpretarse de tres formas principales:

1. Las políticas sociales están dirigidas a *continuar* el proceso de desarrollo humano que se dio a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico. Su consigna es invertir los recursos públicos “en la gente”, asegurando que todos tengan acceso a un mínimo de educación, salud, alimentación, saneamiento y refugio, condiciones éstas para aumentar la esperanza de vida y te-

ner una distribución más equitativa de las oportunidades. Estas políticas no incluyen una concepción acerca de cómo lograr que el “capital humano” sea algo más que recurso barato para el capital, y de hecho logran la equidad a costa del empobrecimiento de los sectores medios urbanos sin afectar a las capas de altos ingresos.

2. Las políticas sociales —ya sea por razones de equidad o de cálculo político— están dirigidas a *compensar* coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Son el complemento necesario para asegurar la continuidad de la política de ajuste estructural, diseñada para liberar las fuerzas del mercado y liquidar la cultura de derechos universales (*entitlements*) a bienes y servicios básicos garantizados por el Estado. Al no revertirse las tendencias regresivas del mercado, estas políticas, pensadas como intervenciones coyunturales eficientes, se vuelven políticas estructurales ineficientes, y transforman la relación entre política, economía y sociedad, fomentando el clientelismo político. Inicialmente pensadas para los afectados por la transición, ahora se focalizan en los más pobres. De hecho, la regulación política de los servicios básicos subsiste, pero la lucha democrática por la ciudadanía cede ante la mercantilización de la política.

3. Las políticas sociales, antes que para continuar o compensar, están pensadas para *instrumentar* la política económica. Son el caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social. Su principal objetivo es reestructurar al gobierno, descentralizándolo a la vez que reduciéndolo, dejando en manos de la competitiva sociedad civil la asignación de recursos, sin mediación estatal. Otro efecto principal es introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado (la eficiencia como criterio central, cada cual debe pagar por lo que recibe, los agentes descentralizados deben competir por recursos públicos en base a la eficiencia en la prestación de servicios según indicadores uniformes, etc.), dejando como único residuo de la solidaridad la beneficencia pública (redes de seguridad social) y preferentemente privada para los miserables. Como consecuencia, el diseño de las políticas



La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios

sectoriales queda subordinado a las políticas del ajuste estructural y entra en frecuente contradicción con los objetivos declarados.

Estos tres sentidos están presentes, se entrelazan y a menudo se confunden en el campo de acción, en el discurso técnico y en el sentido común de los actores educativos. En ese terreno complejo es que debemos bregar por constituir un sentido progresivo de las políticas públicas. Esa búsqueda colectiva se facilita si comprendemos que la realidad de la política social no está exenta de contradicciones ni mucho menos es la mera expresión de la voluntad del más poderoso, sino un emergente en el cual pueden incidir la crítica del discurso dominante y el planteamiento de alternativas superiores para la sociedad en su conjunto. Como consecuencia, las políticas sociales actuales resultan no sólo de la avasalladora iniciativa de las fuerzas inspiradas por el nuevo conservadurismo de derecha, sino también de la ausencia de iniciativa y del comportamiento defensivo por parte de otras fuerzas sociales y políticas, lo que nos hace responsables de ir más allá de la denuncia estigmatizadora o la crítica desde la ideología.

#### POLÍTICAS SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL MERCADO GLOBAL

Los países de América Latina pasan por un largo período de transición, marcado por la crisis del modelo de industrialización y por la declinación del protagonismo de los actores nacionales que impulsaban aquel modelo. La coyuntura está marcada por un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, dirigido a instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones.

Algunas consecuencias de ese proceso son ya evidentes: la autonomización y vertiginosa movilidad del capital financiero, la polarización social, tanto en los países del Sur como en los del Norte<sup>2</sup>, y la creciente brecha entre Norte y Sur. Pero éste es un proceso desigual. Mientras buena parte de las capas medias se empobrecen, algunos sectores medios han pasado a ser ricos. Del mismo modo, algunos países de menor desarrollo han avanzado en la escala del crecimiento económico.<sup>3</sup> Contradictoriamente, aunque la tendencia media sea negativa, este resulta-

do desigual abre la expectativa de que algo puede hacerse, como individuo, como sector social, o como país, para evitar ser parte de la degradación general e incluso lograr un mayor desarrollo.

La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. A escala nacional, advertidos del peligro de lograr apenas una competitividad perversa, cortoplacista, basada en la degradación del valor del trabajo, del medio ambiente y de la calidad de vida, se especifica que la competitividad debe ser "auténtica", sustentable y basada en inversiones en el capital humano.<sup>4</sup>

Habría, pues, margen para una acción voluntaria racional, y aquellos que adopten las políticas correctas a tiempo tendrán mejores posibilidades de pasar el examen de las fuerzas supuestamente naturales, no voluntarias, del mercado. Se recomienda ser realista, adaptarse a la naturaleza de las cosas, para sobrevivir y eventualmente prosperar. Según este sentido común, legitimador de la revolución neoliberal, cualquier intento de contraponer fuerzas políticas o sociales a la fuerza arrasadora del mercado, llevaría a resultados como los de la actual crisis de México, o de las recientes crisis monetarias en Europa.

Siguiendo ese razonamiento, para competir, un país debe atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios exportables, con alta productividad, calidad y

<sup>2</sup> Ver: Cepal, *Panorama social de América Latina*, edición 1993, Santiago, 1993; Cepal/Pnud, *Magnitud de la pobreza en América Latina de los ochenta*, s.l., mayo 31 1990; Cepal, «El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90», en *Notas sobre la economía y el desarrollo*, No. 536, Santiago, noviembre 1992. Para el caso de los Estados Unidos, ver: Bartlett, Donald L. y James B. Steele, *América: What Went Wrong?*, Andrews and McMeel, Kansas City, 1992.

<sup>3</sup> Ver World Bank, *The East Asian Miracle (Economic Growth and Public Policy)*, Oxford University Press, Washington D.C., 1993.

<sup>4</sup> Ver Cepal, *Transformación productiva con equidad*, Santiago, 1990; Cepal-Unesco, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.



En esencia, la focalización puede terminar significando una redistribución de recursos públicos desde los sectores medios hacia los pobres junto con una reducción en la calidad y complejidad de los servicios públicos. Pero además, visto dinámicamente, el empobrecimiento subsecuente de los sectores medios bajos (y no tan bajos) puede hacer que reentren como usuarios de servicios públicos (escuela, hospitales)

flexibilidad. Para esto se recomienda cumplir las siguientes precondiciones:

- una oferta de fuerza de trabajo social y técnicamente flexible
- un complejo eficiente de servicios a la producción, integrado al sistema global de redes de comunicación y transporte, de información y financieras
- bajar los costos *directos*, principalmente salarios y servicios a la producción
- bajar los costos *indirectos*, principalmente las cargas fiscales usualmente requeridas para cubrir funciones de un Estado ineficiente y/o sobreextendido en sus compromisos sociales
- proteger los derechos de la propiedad y la ganancia privadas, no sólo mediante leyes protectoras de las patentes, sino minimizando la probabilidad tanto del estallido de graves crisis sociales o económicas como de intervenciones arbitrarias del poder político en la economía
- demostrar la voluntad política de mantener la estabilidad macroeconómica que permita el cálculo económico de las inversiones alternativas

En América Latina, intentar lograr la competitividad por esta vía está significando una revolución cultural e institucional, que incluye, entre otras reglas del "buen gobernante":

- desregular la economía, minimizando las barreras al comercio y libre flujo de capitales
- reducir al máximo los derechos (*entitlements*) no vinculados a la competitividad, salvo los programas focalizados en los sectores de pobreza extrema y una "red de seguridad" para situaciones coyunturales de necesidad<sup>5</sup>
- sanear las finanzas públicas, privatizando toda actividad que pueda desarrollarse como negocio privado, reduciendo el gasto social al mínimo necesario para asegurar el acceso de los sectores más pobres a paquetes de servicios básicos (agua, saneamiento, salud y educación elementales), aplicando la recuperación de costos por los

servicios a todos los usuarios que puedan pagar en dinero o en trabajo

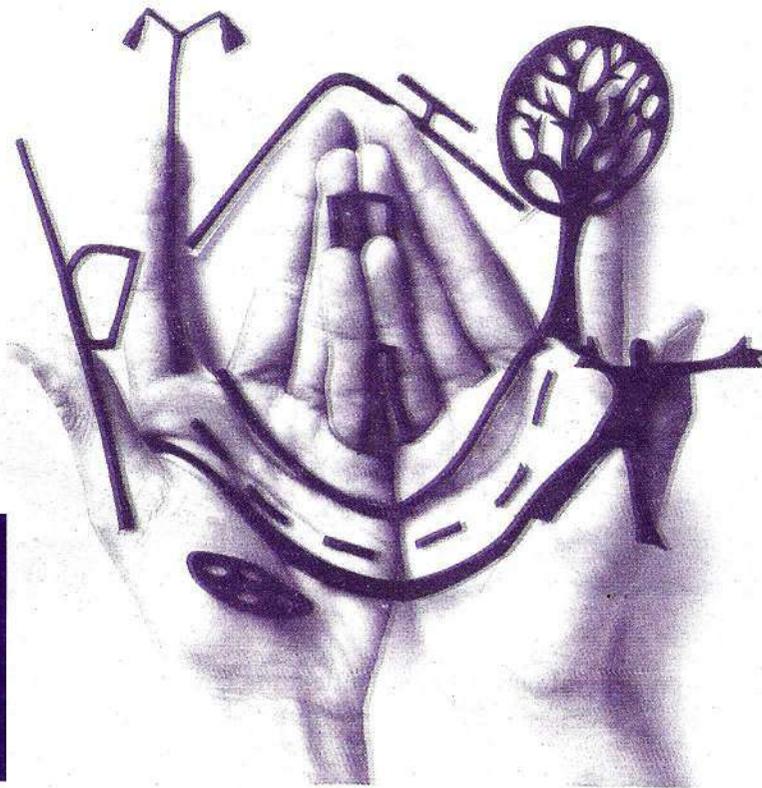
- descentralizar el Estado Nacional, pasando responsabilidades sociales a las instancias de gobierno y a las comunidades locales
- invertir, conjuntamente con el capital privado, en una plataforma de infraestructura productiva que apoye al sector moderno-exportador
- proseguir una política macroeconómica que mantenga la estabilidad monetaria sin contravenir las indicaciones del mercado y que garantice tanto el pago del servicio de la deuda externa como el libre movimiento de los capitales y sus ganancias.

Todo esto se nos presenta como una receta técnica ante una situación objetiva inevitable. Pero la tecnocratización y despolitización de la economía que esa presentación sugiere es sólo aparente.

Por un lado, las reformas institucionales son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir.

Por otro lado, el mercado real está lejos de la utopía neoliberal, según la cual el mercado libre tiene mecanismos de autorregulación por los cuales la búsqueda competitiva del beneficio privado conduce al óptimo social. Se alega que los precios mundiales deben estar libres de intervención política estatal (desregulación) para guiar correctamente las decisiones económicas privadas y poner a prueba su eficiencia en beneficio de todos. Sin embargo, los gobiernos con fuerza política en el escenario mun-

<sup>5</sup> Esta agenda puede volverse, por momentos, contradictoria. Así, mientras el capital en principio requiere bajos salarios y costos derivados de la seguridad social, los gobiernos de países del Norte pueden presionar para que se nivelen los costos salariales, evitando lo que consideran una "competencia desleal" de los gobiernos del Sur.



dial siguen ejerciendo su poder para influir sobre los mercados, y los niveles de centralización del poder económico, en particular del capital financiero, han llegado a niveles extraordinarios, alejándolos cada vez más de los supuestos de la concurrencia perfecta.

A la vez, y a pesar de indicadores claros del fracaso de sus anteriores propuestas y asesorías (como la deuda externa, que se ha convertido en hipoteca eterna de estas sociedades), algunos organismos multilaterales han aumentado su capacidad de influir sobre los gobiernos nacionales de países en desarrollo.

“El poder de los organismos multilaterales sobre los gobiernos de los países en desarrollo está dado sólo marginalmente por su aporte financiero (salvo posibles réditos espurios de los intermediarios). Lo decisivo es su capacidad para incidir en las relaciones económicas internacionales (por ejemplo, vinculando el acceso al mercado de capitales con la firma de acuerdos previos con el FMI o el Banco Mundial, que imponen la política económica y los parámetros de la relación Estado/sociedad: equilibrio fiscal, desregulación, privatización, descentralización). Esto da a los gobiernos que controlan estos organismos un gran poder (*leverage*) con muy bajos costos, al punto que, por ejemplo en Estados Unidos, se discute la conveniencia de pasar recursos de la ayuda externa (manejable más directamente de manera política) hacia los organismos multilaterales que ese país controla. Aportando (crecientemente bajo la forma de créditos reembolsables a

tasas de interés flotantes) menos del 5% de los presupuestos estatales, se puede dirigir a control remoto sus políticas. Pero para comandar ese 5%, que reorienta el 100% del presupuesto público, apenas sí hace falta suscribir y pagar efectivamente una proporción muchísimo menor como parte del capital (en el caso del Banco Mundial, la proporción entre los recursos que se aportan y los que se orientan puede llegar a ser de 1.000 veces!). Pero esa capacidad institucionalizada —presentada como responsabilidad por mantener el orden económico mundial— que tienen los gobiernos de los países industrializados para incidir políticamente en las relaciones económicas globales, no es todavía suficiente.”

“Esto se manifiesta dramáticamente cuando se apela al bloqueo económico, un recurso también político que, a pesar del fin de la guerra Fría, se está utilizando de manera frecuente. Desentrañar el juego de estas presiones políticas externas no es tarea sencilla, pues aquí intervienen desde conglomerados económicos hasta ONGs ecologistas y movimientos de defensa de los derechos humanos. Ejemplos recientes se refieren al respeto a los derechos de patentes, la reducción de la protección nacional a ciertas ramas de la industria, la conservación de ciertas especies animales o vegetales, el cumplimiento de ciertas normas de la OIT relativas a las relaciones de trabajo, o más en general, de ciertos derechos humanos, la adopción de determinadas instituciones políticas, o el cumplimiento de tratados o resoluciones de la ONU, todo



lo cual se aplica selectivamente y en general con dobles estándares.”<sup>6</sup>

Por todo esto, ni los precios de mercado devienen de un puro mecanismo de competencia perfecta, ni las sugerencias para reorientar las políticas públicas resultan de un puro diálogo desinteresado para buscar las mejores respuestas técnicas a objetivos trascendentes compartidos. Así como sería poco clarificador pensar que todo es producto de una confabulación, también sería ingenuo ignorar la existencia de fuerzas organizadas y proyectos de dominio, los que se refuerzan en la medida que se aceptan pasivamente como algo natural.

Pero no se trata de un problema “exterior” a nuestras sociedades. De hecho, está generalizado en la región un estilo elitista de gestión pública. Es típico que la *intelligentsia* gubernamental haga tratos en la cúspide con las agencias internacionales o con representantes de los gobiernos centrales, y realice un trabajo especial para legitimar *ex post facto* aquellos arreglos. Paradojalmente, parte de esta legitimación puede consistir en dejar circular la idea de que los aspectos socialmente negativos de las políticas públicas son impuestos desde afuera, minimizando así la responsabilidad de sus agentes nacionales. Así, el FMI o el Banco Mundial se han convertido en el “enemigo” para los sectores más afectados por las reformas económicas.

En la creencia de que el Estado es ineficaz, y de que son factores externos o naturales los que determinan la situación de crisis social, las mayorías nacionales vienen renunciando a la posibilidad de controlar el mercado y defender sus posiciones económicas a través del sistema político. Por ello, los precios y las políticas, en ausencia de una fuerza contrarrestante ejercida por las mayorías,

reflejan la correlación de fuerzas regresivas en el concierto mundial. En esto, es fundamental tener presente que las mismas instancias con capacidad para incidir en el curso de los acontecimientos, ya sean los organismos de Bretton Woods o los gobiernos de las principales economías del Norte, se encuentran a su vez crecientemente limitadas por la fuerza del capital financiero, que representa la forma más abierta del poder estructural del capital mundial.

Cabe preguntarse si surgirán causas contrarrestantes por las que esas fuerzas van a tornarse en algún momento favorables al desarrollo humano o a la democratización efectiva y no a la reproducción ampliada de la misma o equivalentes configuraciones de poder.

#### LÍMITES A LA GLOBALIZACIÓN Y PROPUESTAS DE LA BANCA DE DESARROLLO PARA SUPERARLOS

Como en toda época de transición, faltan conocimientos que permitan explicar y predecir con mínima confiabilidad el movimiento de conjunto de la economía, la sociedad y la política. El vacío de certidumbres se va llenando con hipótesis más o menos apoyadas en algunas teorías muy generales o en la extrapolación de las tendencias empíricas registradas.

Por ejemplo, es generalmente aceptada la hipótesis de que el resultado previsible de ese juego libre de fuerzas sería la exclusión de masas inéditas de la población mundial

<sup>6</sup>José Luis Coraggio, “Las nuevas políticas sociales: el papel de las agencias multilaterales”, ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre *Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural*, CEUR-Instituto de Geografía de la UBA, Buenos Aires, octubre de 1994.

respecto a los beneficios del desarrollo tecnológico que esas mismas fuerzas impulsan aceleradamente.<sup>7</sup>

Y aunque parece que el *modo de desarrollo informacional*<sup>8</sup> no requerirá por bastante tiempo contrarrestar por razones económicas esas tendencias intrínsecas a la polarización y la exclusión social<sup>9</sup>, dos límites puede presentarse a su dinámica de desarrollo globalizador, ambos provenientes de esferas no estrictamente económicas:

(1) *los desequilibrios ecológicos*, desatados en la transición entre el modo industrialista y el informacional de desarrollo, que pueden poner en riesgo no sólo la sustentabilidad de la economía mundial sino la de la especie humana misma;

(2) *la agudización de los desbalances sociales*, que erosionan la estabilidad política que requiere la nueva economía para consolidarse a escala global.

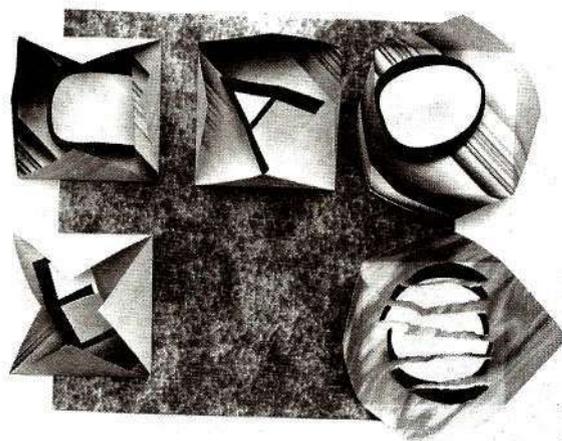
Con respecto al segundo aspecto, el Banco Interamericano de Desarrollo realizó recientemente un evento donde se planteó con total transparencia el lado sociopolítico de la competitividad sustentable:

“Las formas predatorias de explotación económica son cada día menos viables. Sin la vigencia de una norma básica de equidad, el tejido social se resiente y la intolerancia política prospera, generándose un clima adverso a la inversión.”

“En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema sociopolítico condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados.”

“Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía.”<sup>10</sup>

Esto, que parece dicho para enfrentar las modalidades más economicistas del ajuste estructural, encuentra eco en el discurso del Banco Mundial, que a partir de 1990 ha declarado que el “ataque a la pobreza” es su objetivo principal, si bien lo presenta como una cuestión primordialmente de equidad. Es más, aunque el Banco Mundial sostiene oficialmente que “el marco de instituciones políticas y económicas es importante porque las políticas para reducir la pobreza implican un *trade-off*”, postula que dicho *trade-off* no es principalmente entre crecimiento y reducción de la pobreza sino que “especialmente en el corto plazo, es entre los intereses de los pobres y los de los no pobres”. Por eso afirma que su



estrategia “es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones políticas y económicas”!<sup>11</sup>

Según el Banco, su estrategia tiene dos componentes:

(1) Promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres: el trabajo, mediante un “eficiente crecimiento trabajo-intensivo basado en apropiados incentivos de mercado, infraestructura física, instituciones e innovación tecnológica”, y

(2) proveer a los pobres servicios sociales básicos, en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria.<sup>12</sup>

A esto se agregan transferencias a los absolutamente inalcanzables por ese tipo de crecimiento (los miserables, los enfermos y los ancianos) y la ya mencionada red de seguridad para los grupos más vulnerables a “los *shocks*

<sup>7</sup>World Bank, *World Development Report 1990: Poverty*, Oxford University Press, 1990, capítulo 1.

<sup>8</sup>Manuel Castells denomina así al nuevo modo de organización socio-técnica del desarrollo. Ver Manuel Castells, *The Informational City*, Blackwell, Cambridge, 1989.

<sup>9</sup>El modo industrialista de desarrollo nacional cobijaba la contradicción de requerir, por su propia dinámica económica, una ampliación del mercado interno, lo que posibilitaba alianzas e intervenciones extraeconómicas alrededor de políticas redistribucionistas. En un mercado global, el concepto mismo de mercado interno pierde sentido y posibilidades, y, con el amplio mercado que abren las economías en transición del socialismo, todavía no se anticipa la necesidad económica de integrar a los excluidos.

<sup>10</sup>BID-PNUD, *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*, Washington, D.C., 1993, pp. 18-19.

<sup>11</sup>World Bank (1990), *op. cit.*, Incluso se afirma que “cuando puede hacerse, la redistribución de tierras debe ser firmemente apoyada. Pero los obstáculos políticos a tales reformas son grandes”, *ibid.*, p. 3.

<sup>12</sup>World Bank, (1990), *op. cit.*, p. 138.



que reducen el ingreso". Es importante destacar que, en esta visión, el banco ve "la inversión en educación como la mejor manera de aumentar los recursos de los pobres" (*ibid.*, p. 3).<sup>13</sup>

Esta propuesta estratégica para atacar la pobreza explicaría por qué el Banco Mundial, usualmente centrado en la inversión en infraestructura y en el crecimiento económico, aparece crecientemente como una agencia impulsora de la inversión en sectores sociales y la reforma del conjunto de las políticas sociales. ¿Se trata de prevenir situaciones políticamente críticas —tanto en las 17 megaciudades del mundo en desarrollo como en sus regiones rurales sobrepobladas— que podrían poner en peligro la sustentabilidad política del ajuste estructural, visto por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por la banca de desarrollo en general, como el camino para retomar el crecimiento económico a escala global?<sup>14</sup>

¿Cómo lograr un crecimiento basado en tecnologías trabajo-intensivas cuando el modo informacional de desarrollo es justamente un gran expulsor de fuerza de trabajo? En todo caso, hacerlo por medio de "apropiados incentivos de mercado" no puede significar sino una baja pronunciada en los salarios y sus costos indirectos.

¿Cómo atender a esta explosiva situación social y a la vez reducir el gasto social del Estado? Se requiere no sólo usar más eficientemente los escasos recursos que el ajuste deja para la política social, focalizándolos en los más pobres, sino también extraerlos de los no pobres, entendidos éstos como las clases medias urbanas, que son presentadas —junto con los sectores corporativos históricamente asociados al modelo industrializador (los sindicatos y el empresariado nacional)— como los grupos privilegiados que en el pasado aprovecharon indebidamente de su influencia sobre el Estado, llevándolo a la crisis al inflar la masa de subsidios indiscriminados.

Los trabajadores de América Latina, desde los niveles más pobres de ingreso hasta los medios, librados al mercado mundial de trabajo, deben renunciar a las leyes que los protegían, y competir, a la vez, con los trabajadores más baratos y más despojados de derechos humanos y con los más capacitados del mundo, que están además equipados con una infraestructura de apoyo de punta. Por su parte, los empresarios latinoamericanos que sobreviven como tales, perdido el mercado interno cautivo por la protección estatal, deben competir o asociarse subordinadamente con un capital global financieramente ultrasensible, para el que mínimas variaciones en la rentabilidad inducen al cierre de actividades y a la migración entre continentes.

La desocupación abierta, el subempleo y la precarización del trabajo, por un lado, y las oleadas de quiebras de pequeñas y medianas empresas (PyMES) y de micro-emprendimientos familiares,<sup>15</sup> por el otro, son indicadores

<sup>13</sup> "Para nosotros, no hay mayor prioridad en América Latina que la educación. Entre 1987 y 1992, nuestro programa anual de préstamos para la educación en América Latina y el Caribe aumentó de 85 a 780 millones de dólares, y anticipamos otro incremento hasta 1.000 millones en 1994." (Presentación de Mr. Shahid Husain, vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, en la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, realizada en Santiago de Chile entre el 8 y 11 de junio de 1993).

<sup>14</sup> Como lo cita otro documento del mismo banco, se ha concluido que "la pobreza urbana se convertirá en el problema más importante y más explosivo del siglo próximo desde el punto de vista político", Banco Mundial, *Política urbana y desarrollo económico: Un programa para el decenio de 1990*, Washington DC, 1991, p. 5.

<sup>15</sup> Para dar una idea de la magnitud del fenómeno, en el caso de Argentina, la tasa de desempleo abierto es ya la más alta de su historia, y la Unión Industrial Argentina acaba de manifestar su alarma por el cierre de 30.000 negocios en el primer cuarto del año 1995, *Latin American Economy and Business*, Londres, Junio 1995.



cotidianos de la cara más regresiva de este estilo de desarrollo, que se pretende presentar como la única forma de realización de la revolución tecnológica contemporánea.

### ¿ES EFICIENTE LA FOCALIZACIÓN DE LA POLÍTICA SOCIAL?

Las nuevas políticas sociales se caracterizan por la expresión “para todos”: salud, agua, saneamiento y educación para todos. Pero no empleo ni, por tanto, ingreso para todos. El empleo y los ingresos sobrevendrían, eventualmente, por la capitalización que los pobres hagan de la inversión de servicios sociales que se dirige a ellos (ya pocos se animan a anticipar un efecto de derrame por el crecimiento de la economía en los países del Norte). En consecuencia, tanto por razones de equidad como para promover el desarrollo, el Estado debe intervenir para garantizar que quienes no tengan el ingreso para proveerse de esos servicios en el mercado (aquellos por debajo de las líneas de pobreza o de indigencia) los reciban como servicio público.<sup>16</sup>

Esta propuesta supone una transacción no siempre evidente: el “para todos” significa degradar el concepto mismo de salud, educación o saneamiento, lo que se refleja en el adjetivo: “básico”.

Se supone que quienes pueden adquirir la parte “no básica” de esos servicios no están interesados o quedan excluidos de acceder al paquete básico por la vía pública. Por ello, de hecho se segmenta la población en dos sectores:

- los que sólo tienen servicios básicos gratuitos o subsidiados (los pobres), que tienden a ser de menor calidad,
- los que obtienen servicios más amplios, totalmente a través del mercado, incluyendo servicios “básicos” de mejor calidad.

Pero esta segmentación tiene algunos problemas de eficacia, y también de eficiencia. Así, en algunos casos, para brindar una cobertura total de un servicio básico se debería, por razones tecnológicas o sociales<sup>17</sup> proveerlos a poblaciones heterogéneas a partir de la misma fuente, con lo que la distribución del gasto social debería tomar otras formas.

Por ejemplo, si en una ciudad debe haber una única red de agua y alcantarillado, la discriminación positiva no será visible por el lado del acceso (todos estarán conectados al mismo sistema) sino por el de la recuperación diferencial de los costos, proporcional a la capacidad de pago de cada uno. Pero este mecanismo es problemático en servicios personales, como la salud, o los comedores escolares, donde habría niños con cupones y niños con dinero, en la misma o diferentes filas, algo que tiende a ser

rechazado por los mismos pobres, en particular los nuevos pobres.<sup>18</sup>

Otro problema es que a lo largo de una vida se puede oscilar (cada vez más) alrededor de la línea de pobreza, lo que hace sumamente complicado ajustar coyunturalmente el acceso a servicios públicos (e.g.: cuando un usuario supera la línea de pobreza habría que dejar de proveerle el servicio o pasar a cobrarlo a otro precio, y a la inversa). Podemos imaginar los costos de administrar un sistema de discriminación como el que supone la focalización de los subsidios según las fluctuantes capacidades de pago.

Por otro lado, la línea de pobreza, calculada en equivalentes de ingreso, se convertiría en una franja discontinua, pues en cuanto alguien pasa hacia abajo de la línea sus condiciones de vida dan un salto hacia arriba al tener acceso a varios paquetes de servicios de los cuales estaría privado unos pesos más arriba. En otras palabras, quien tenga un ingreso monetario equivalente al de la línea de pobreza más el valor imputado de esos paquetes de servicios estaría igual o peor que quien esté en la línea de pobreza.<sup>19</sup> Esto desestimularía trabajar para conseguir ingresos en ese rango, en el cual está una proporción muy importante de la sociedad, creando una discontinuidad moral entre pobreza I (dependiente de la beneficencia pública) y pobreza II (autónoma) aunque con niveles de

<sup>16</sup> En el planteamiento de estas concepciones ha sido fundamental el papel del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en cuyo seno se producen los informes anuales sobre desarrollo humano, concepto que se autopresenta como nuevo paradigma de desarrollo. Sin embargo, para convertirse en paradigmático, deberá poder encarnarse en las fuerzas del desarrollo real, algo que requeriría modificar la naturaleza del modo de desarrollo que surge de la globalización del mercado. Para un análisis de esa propuesta y sus derivaciones en la educación, ver José Luis Coraggio, *Desarrollo humano, economía popular y educación*, AIQUE-IDEAS, Buenos Aires, 1995, y Editora Cortez, Sao Paulo (en prensa). Ver también: *Informe de desarrollo humano*, (1990, 1991, 1992, 1993, 1994), PNUD, Nueva York.

<sup>17</sup> Por la lógica de los ecosistemas o de las redes de infraestructura, o por los costos políticos de una segregación abierta.

<sup>18</sup> Ver Alberto Minujin y Gabriel Kessler, *La nueva pobreza en la Argentina*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1995.

<sup>19</sup> El ancho de esa franja no es deleznable. Según estimaciones del documento presentado al Banco Interamericano de Desarrollo (*op.cit.*, p. 55), en América Latina la línea de indigencia está en los 365 dólares y la de pobreza en los 730 dólares anuales. Dado que el 20% más pobre de la población tiene ingresos menores a los 196 dólares anuales, habría que hacer un gasto social en servicios focalizados que duplique ese nivel para llevarlos por encima de la indigencia y que lo cuadruple para llevarlos por encima de la línea de pobreza.

vida material equivalentes.<sup>20</sup> Nuevamente, cualquier intento de resolver esta contradicción con métodos sofisticados de control encarecería tremendamente la gestión de los servicios.

Todas estas complicaciones (y costos) de los programas focalizados en la pobreza extrema no se justifican si todos deben acceder, vía mercado o subsidio, al paquete mínimo. Si ese fuera el caso, lo mejor sería una provisión común a todos, eficiente y de igual calidad, facilitando la prestación, minimizando sus efectos discriminatorios, bajando costos por la escala y recuperándolos mediante el cobro de impuestos proporcionales al ingreso, con niveles nulos de impuesto por debajo de la línea de pobreza.

Pero lo anterior no es válido si, en realidad, a niveles superiores de ingreso lo que se obtiene no es un paquete ampliado, compuesto por el mismo paquete mínimo (ahora pagado) más otros servicios, sino que se pasa a un paquete distinto, que no sólo incluye otros servicios sino que los servicios equivalentes a los básicos son de otra calidad. Así, por ejemplo, todos acceden a la escuela primaria, pero hay escuelas primarias de calidad muy distinta, diferencia que se oculta bajo la apariencia de un mismo certificado nacional de aprobación.<sup>21</sup> En tal caso, la apariencia del "para todos" se desvanece y se hace evidente la dualización del modelo, donde un derecho pretendidamente universal es ejercido realmente como ciudadano de primera si es vía ingresos, y como ciudadano de segunda, si es vía la acción pública.

En esencia, la focalización puede terminar significando una redistribución de recursos públicos desde los sectores medios hacia los pobres junto con una reducción en la calidad y complejidad de los servicios públicos. Pero además, visto dinámicamente, el empobrecimiento subsecuente de los sectores medios bajos (y no tan bajos) puede hacer que reentren como usuarios de servicios públicos (escuela, hospitales) cuya degradación histórica por la crisis estatal los había impulsado a substituir por la oferta privada. En efecto, la redistribución (dejar de prestar servicios subsidiados a sectores con ingresos monetarios por encima de la línea de pobreza) reduce el ingreso real de amplias capas medias bajas, y refuerza una dinámica regresiva que puede incluso empujarlas hacia abajo de la línea de pobreza, sin reducir efectivamente su demanda por servicios públicos.<sup>22</sup>

El otro problema serio de esas propuestas de política social es que, contrariamente a sus objetivos, atan al Estado a un asistencialismo de costos crecientes. Como lo demuestran los rebrotes de tuberculosis, cólera, o el analfabetismo funcional, las políticas sectoriales de este tipo no resuelven la naturaleza reproductiva de los problemas cuyos efectos compensan, por lo que no sólo no son



<sup>20</sup>Claro que quienes están en situación de pobreza I estarían igualmente incentivados a pasar a la situación de pobreza II, si tienen la expectativa de acceder desde allí a niveles superiores de ingreso. Pero esto supone una teoría dinámica del ingreso (y del capital humano), donde, alcanzadas ciertas capacidades para ganar ingresos, se puede acceder a niveles aún superiores con mayor probabilidad. Sin embargo, esto no es lo que registra la experiencia popular reciente, siendo los sectores medios los más golpeados relativamente por la crisis, tanto por el rediseño de las políticas sociales que venimos analizando, como por la drástica desvalorización de su capital humano producida por la revolución tecnológica.

<sup>21</sup>Esto es algo que, a igualdad de otras condiciones, se agravará por la descentralización del sistema educativo, que permitirá un proceso de diferenciación curricular, de recursos, etc. mucho más pronunciado. Corregir esto requiere invertir recursos públicos adicionales en apoyar a las escuelas con peores condiciones, como en el caso del Programa de las 900 escuelas en Chile. Ver Viviana Galdames, "El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 32, Unesco/Orealc, Santiago de Chile, diciembre de 1993, pp.12-17.

<sup>22</sup>La ideología dominante afirmaría que, por el contrario, la nueva situación será un desafío que desarrollará la creatividad y las energías adormecidas por el redistribucionismo indiscriminado del Estado. Siendo esto cierto para muchos individuos, el resultado social está en buena medida determinado por las posibilidades de conjunto, cuyos límites puede preverse que impondrán un proceso darwiniano de selección social. Así, los programas para impulsar los microemprendimientos registran una altísima tasa de "mortalidad" de sus beneficiarios, sencillamente porque no hay suficiente mercado ni créditos para más de los que sobreviven.



La desocupación abierta, el subempleo y la precarización del trabajo, por un lado, y las oleadas de quiebras de pequeñas y medianas empresas y de micro-empresarios familiares, por el otro, son indicadores cotidianos de la cara más regresiva de este estilo de desarrollo, que se pretende presentar como la única forma de realización de la revolución tecnológica contemporánea.

sustentables sino que requerirán crecientes recursos en el futuro.<sup>23</sup> La eficiencia en lograr objetivos de corto plazo (balance fiscal), si se da, no necesariamente lleva a la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de largo plazo (desarrollo humano sustentable).

#### NECESIDAD DE OTRAS APROXIMACIONES AL DESARROLLO

Se hace evidente que la discusión no puede estar centrada en términos del *ingreso y su distribución* como si fuera un juego de suma cero. Hay que volver a plantear la cuestión olvidada de cómo se usa *el excedente*, conectando *directamente* la llamada inversión social con el incremento en la masa de ingreso real disponible.<sup>24</sup> No es suficiente con ver la inversión social como un mecanismo para lograr una mayor equidad en las *oportunidades*, sino que hay que garantizar su efectividad para modificar las vidas y expectativas de la población.<sup>25</sup>

La concepción que está detrás de la consigna "invertir en la gente" es que, al tener mejor acceso a servicios básicos, los pobres tendrán un mayor capital humano y, por tanto, una mayor probabilidad de realizar trabajos productivos y de obtener un ingreso. Sin embargo, en una economía de mercado, la efectivización de esa capacidad depende del acceso a otros recursos (tierra, crédito, tecnología, información, etc.) y de la organización socio-técnica de los usos del excedente económico: de la estructura de las inversiones de capital, de las tecnologías que desarrolla, de los bienes y servicios que produce, etc.

Al examinar cómo se usa el excedente, inmediatamente aparecerá el tema de qué sectores se lo apropian y qué uso hacen de él a partir de sus motivaciones o comportamientos institucionalizados (públicos o privados). Esto lleva a la cuestión del sistema económico y las condiciones de legitimidad de la libre apropiación privada de los excedentes.<sup>26</sup>

En esta época de transición también en el campo teórico, deberemos revisar e integrar diversos núcleos conceptuales que contribuyan a explicar los mecanismos de *la competencia real en esta economía global* y su interacción con los efectos y condiciones económicas resultantes de la imposición de *límites éticos al funcionamiento del sistema*. Desde una perspectiva utópica, esos límites deberían ser impuestos —al capital o a los consumidores—, mediante un Estado democráticamente controlado por la sociedad.

En cambio, como mostraremos para el caso de la educación, las teorías que orientan el diseño de las políticas económicas y sociales parecen combinar una aplicación acrítica de las hipótesis asociadas a la utopía neoclásica —que supone una competencia perfecta—, con un crudo realismo político, que meramente acepta las condiciones políticas locales (ver nota 10). Pero esto es así solamente en apariencia.

Aunque sería loable que los organismos multilaterales no condicionen sus apoyos financieros (un estricto equilibrio fiscal, el pago de la deuda, o una reforma agraria, o el cuidado de equilibrios ecológicos)<sup>27</sup> que afecten la sobe-

<sup>23</sup>Para un análisis de esta cuestión y algunas propuestas alternativas, ver José Luis Coraggio, *Economía urbana: la perspectiva popular*, Fondo de Cultura Económica, México (de próxima aparición).

<sup>24</sup>Dada la definición de excedente económico, el gasto en servicios básicos no es estrictamente una inversión de excedente, sino otra forma de reproducir las capacidades elementales de trabajo de la población (*consumo colectivo*, gestionado por el Estado).

<sup>25</sup>Esto fue explícitamente reconocido, para la educación, en el Documento preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, por la Comisión Interinstitucional de la cual forma parte el Banco Mundial. Allí se dice: "El gobierno y el sector privado deben instituir las normas, incentivos y medidas de apoyo adecuadas que fomenten una mayor demanda de mano de obra preparada y una utilización más eficaz de ésta... actividades tan diversas como la fijación de precios en la agricultura, la participación política, la reglamentación de las empresas, las prácticas culturales y el desarrollo de infraestructuras, pueden contribuir a determinar la utilidad de la educación recibida." Pnud/Unesco/Unicef/Banco Mundial, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990, p. 39.

<sup>26</sup>Aquí sería poco útil regresar a una teoría del valor trabajo y la explotación, pues si se sostiene que sólo el trabajo genera valor en ésta época, se llegaría a paradojas como que un 25% de la población genera y debería apropiarse de todo el valor. Por otro lado, fenómenos relativamente recientes, como el peso de los fondos de pensión en los mercados de capitales y la extrema fluidez de las relaciones entre accionistas y empresas en los mercados financieros, hacen necesario actualizar las propuestas tradicionales al respecto.

<sup>27</sup>Como respuesta a la interferencia con la soberanía nacional que suponen los condicionamientos al crédito, o al comercio, por

ranía de los gobiernos nacionales a los que prestan o asesoran, encontramos aquí dobles estándares: mientras ciertas recomendaciones tienen el alcance de *dictatum*, otras quedan como comentarios de pie de página de los informes. Con respecto a las políticas macroeconómicas, es sabido que tanto el FMI como el Banco Mundial ejercen presiones fuertes para imponerlas a sus contrapartidas nacionales. Con respecto a las políticas sociales, que podría pensarse tienen relación directa con la tarea de la clase política local de construir la legitimidad del sistema global, hay indicaciones de que la interferencia puede ser también importante, pero sobre todo en función de reducir y hacer más eficiente el gasto público. La tendencia es a que el diseño de las políticas sociales quede también subordinado al objetivo económico de la competitividad.

Pero al convertirse en una categoría central y tan abarcadora de las políticas públicas nacionales e internacionales, la competitividad pierde su precisión económica y se vuelve un concepto cuyo sentido es materia de reflexión. Según qué concepto de competitividad se adopte, resultarán más eficientes unas u otras políticas sociales (y económicas).

La experiencia del mismo mercado mundial viene mostrando que la competitividad no se expresa sólo en el precio y por tanto no depende sólo de bajar los costos de los insumos y de incentivar una alta productividad del trabajo, sino que tiene otros determinantes fundamentales: "calidad total", servicios al consumidor, innovación y creatividad, velocidad de adaptación a mercados cambiantes, todo lo cual remite no tanto al costo como a la calidad de los recursos humanos y sistemas sociales involucrados en su producción. Pero esa calidad no puede lograrse sólo con la vacunación, nutrición y educación básica de los hoy niños, pues está a su vez asociada a las condiciones de reproducción de sus familias y comunidades, a la calidad de vida histórica y actual y también a las expectativas de vida para el futuro. La calidad de una sociedad, reflejada en la calidad de vida de los trabajadores, familias y comunidades, se convierte así en condición para una competitividad sustentable.<sup>28</sup>

La competitividad *sustentable* requiere una sociedad no polarizada, donde haya expectativas de continua mejora en la calidad de vida de los agentes económicos, la que no es independiente de la calidad de vida de toda la población con la que cohabitan (medio ambiente, saneamiento, salud, congestionamiento, violencia, seguridad, valores de solidaridad y cooperación, identidad cultural, valores democráticos, derechos ciudadanos, sistemas de socialización escolar, calidad de los medios masivos de comunicación, etc.). Esto se hace más evidente si se ve la competitividad como un fenómeno que debe ser estructural, transgeneracional. El desarrollo humano no

puede ser visto como resultado posible de la competitividad, sino como condición de ésta.

Por tal razón, las unidades de intervención para poner en marcha un proceso de competitividad autosustentada no deberían ser segmentos o estratos de individuos con bajo ingreso, sino comunidades heterogéneas completas, lo que supone un concepto diverso del desarrollo y su vinculación con las políticas sociales. La vida de una comunidad demanda satisfactores que pueden ser obtenidos a través del ingreso en el mercado, a través de la provisión pública o mediante formas comunitarias no mercantiles, intra o inter unidades domésticas familiares. Cualquier intento serio de promover el desarrollo debería fomentar todas y cada una de estas modalidades complementarias de producción.

Pero la visión que predomina en la *intelligentsia* internacional es que la forma mercantil es siempre la mejor, y que las otras variantes son remediales, para los casos (vistas como excepcionales) de mal funcionamiento del mercado. Es más, cuando se trata de bienes o servicios semipúblicos como la educación, en que se admite que el mercado no resuelve la satisfacción de necesidades consideradas como básicas, las propuestas de reforma institucional implican una introyección de los valores y pautas del mercado en el interior de la gestión pública.

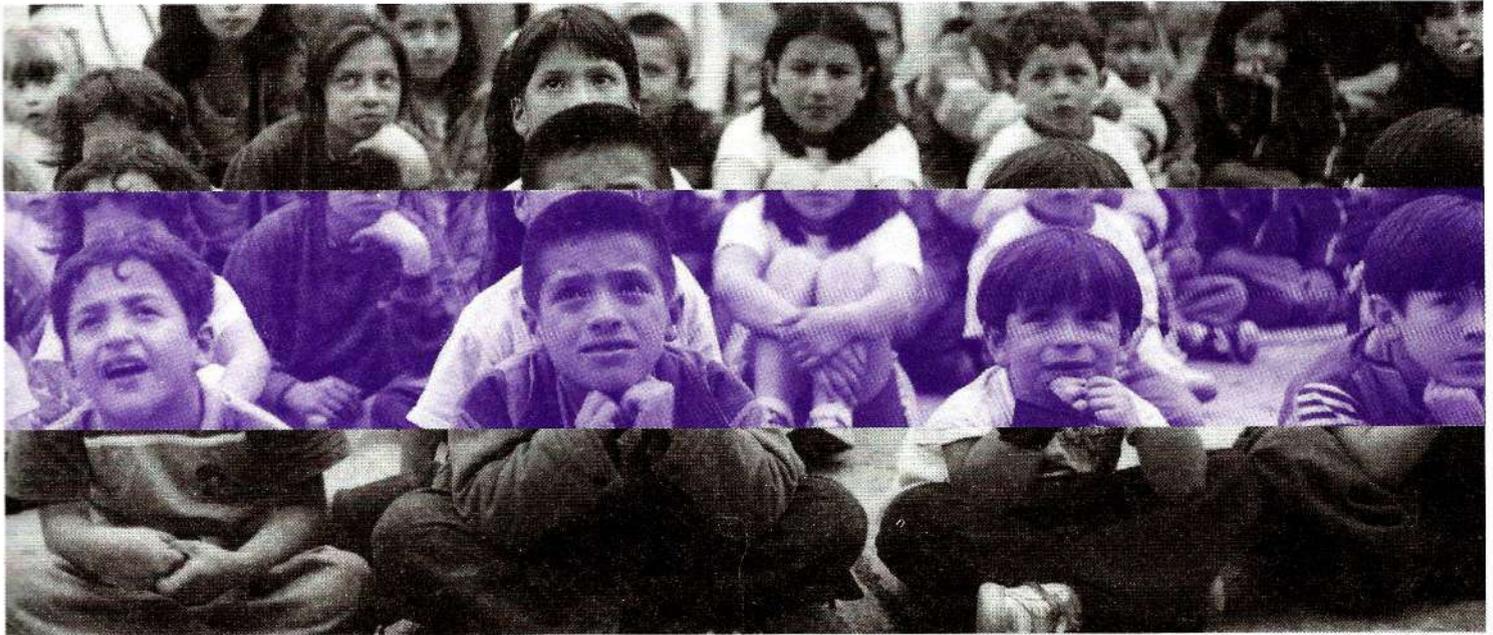
Los flancos de las propuestas de política social prevalentes pueden ser atribuidos a debilidades teórico-metodológicas inadvertidas, o bien a que deben cumplir con el objetivo no confesable de justificar políticas pre-definidas. En todo caso, su no rectificación puede ser causa de penurias adicionales y de la pérdida de posibilidades de desarrollo.

razones de intereses particulares de grupos o países del Norte, puede surgir la idea de generalizar ese tipo de intervenciones extendiéndolas a objetivos de desarrollo humano. Esto está de hecho siendo utilizado por organizaciones ecologistas que abogan por determinadas especies, o por quienes abogan por los derechos humanos. Recientemente se ha planteado, desde América Latina, que se condicionen los créditos y la ayuda internacional al mejoramiento de indicadores de desarrollo humano. (Cecilia López M. et al., "Desarrollo humano, Informe 1993. Una perspectiva latinoamericana", Consenso, Bogotá, mayo de 1993.) Estas propuestas deben ser sopesadas con mucho cuidado, pues son de doble filo, y no deberían proponerse nuevas relaciones estructurales a partir de situaciones coyunturales, como que, por ejemplo, ciertas políticas impulsadas por un organismo internacional puedan ser más progresivas que las defendidas por los poderes nacionales.

<sup>28</sup>Esto no se limita al personal de gerencia o diseño de una empresa, sino que abarca todos los niveles, el del empacador o el transportista que innovan permitiendo una reducción del tiempo o un aumento de la calidad del producto que se entrega, o el del maestro que experimenta nuevos encuadres para una mejor relación enseñanza-aprendizaje en la escuela pública.



# EL NEOLIBERALISMO A TODA MAQUINA



RAFAEL DAVID CUELLO RAMÍREZ

Secretario de Relaciones Internacionales de Fecode

Nunca antes desde que se iniciara el proyecto neoliberal y prendiera turbinas en el gobierno de Virgilio Barco, el país había registrado tan altas cifras de desempleo y pobreza: más del 22.5% de los colombianos están colocados en la franja del desempleo y subsumidos en la pobreza.

Se afirma que Virgilio Barco abrió la trocha, César Gaviria colocó la carrilera, Ernesto Samper construyó la locomotora y Andrés Pastrana, empeñado hasta los tuétanos con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tiene la responsabilidad en hacer llegar al puerto de la ignominia el modelo económico neoliberal al precio político y social que sea.

Resulta evidente constatar hasta qué punto la educación pública en Colombia viene siendo impactada de manera negativa por el "ajuste estructural". Se trata, sin duda, de una consecuencia más de la política económica oficial, en el marco del modelo de democracia de mercado.

El resultado inevitable de este proceso es el deterioro del derecho a la educación en iguales condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo para los ni-

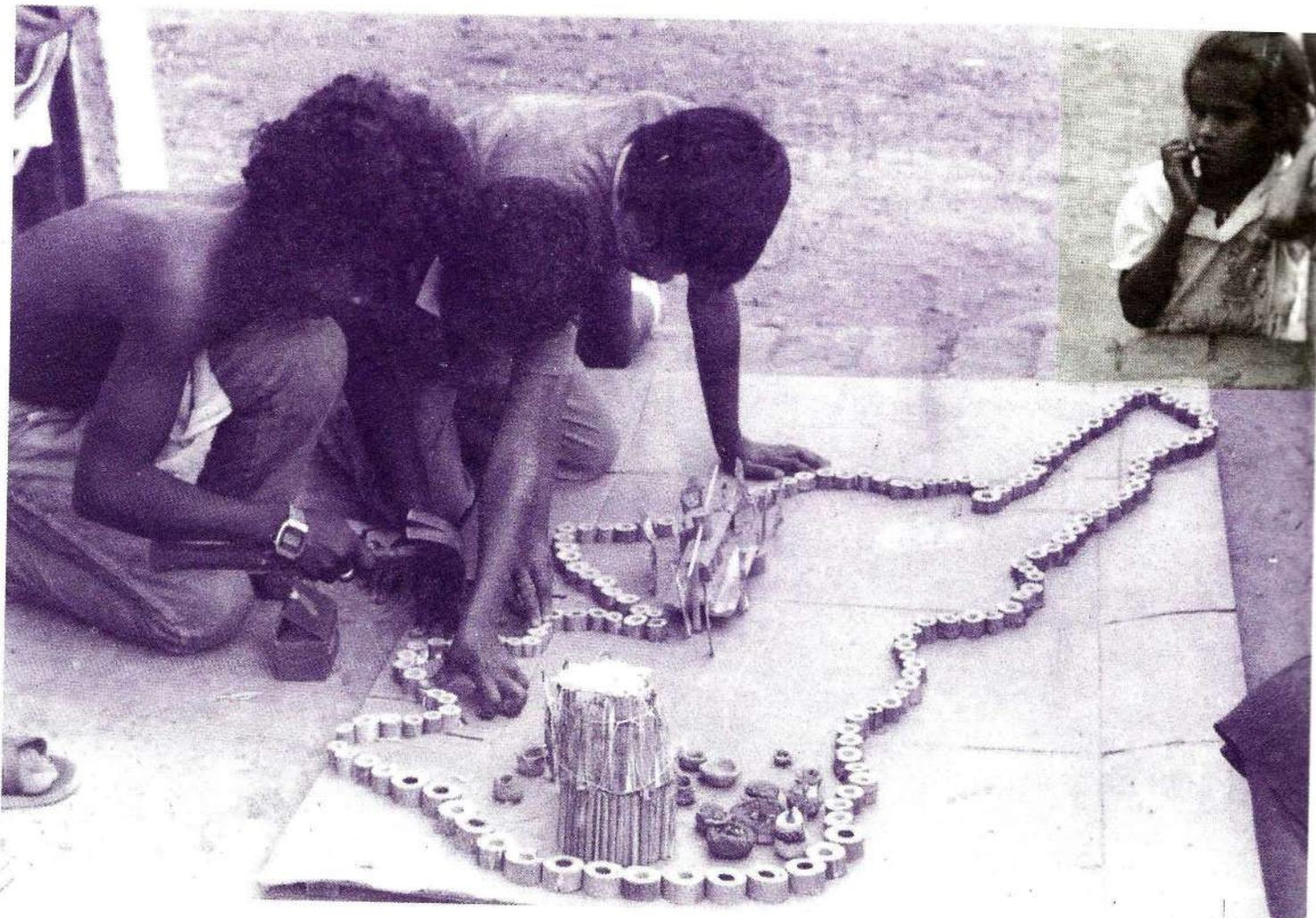
ños y jóvenes, concomitantemente con una amenaza persistente y cada vez más profunda al principio de gratuidad del servicio educativo.

## EL PROYECTO NEOLIBERAL

Para el neoliberalismo la crisis en América Latina llevó a un desencanto e incertidumbre de la sociedad, constituyéndose en terreno político-ideológico y campo adecuado para la reorganización de las sociedades y su "saneamiento económico". Esta exigencia no podía ser asumida sin que el Estado "sacrificara", en mayor o menor medida, su propia naturaleza.

Es por ello que el reordenamiento o refundación del sistema capitalista en América Latina es presentado por los teóricos del modelo neoliberal con un sustento legitimado por la "historia" como la "alternativa" para reencauzar la inserción de la región con el futuro.

Las propuestas económicas neoliberales de liberalización del mercado, apertura comercial, ajuste estructural, pri-



vatización, desregulación e integración, retoman entre otras, la teoría social de mercado. Esta teoría plantea el "bienestar del mercado" en reemplazo del Estado de bienestar, retoma las teorías de la oferta y del desequilibrio<sup>1</sup>. De manera que, el proceso de reorganización económica, política que propone el neoliberalismo, se ve reforzada por un cuerpo teórico y normativo, de nuevos valores de validez universal (rentabilidad, productividad, competitividad) y de principios (pragmatismo-realismo) que tienden a afianzar las nuevas relaciones sociales que se constituyen a partir del mercado. Principios, valores y símbolos universales que sustituyen a los de validez nacional, histórica y culturalmente aceptados por las sociedades hasta el presente.

A su vez, el modelo define claramente el presente, el futuro y el pasado. Para el discurso neoliberal lo único real es lo que va a existir, ya que el pasado no puede aprehenderse y controlarse, de manera que el presente es el punto de llegada del pasado, es la síntesis y condensación de los hechos y acontecimientos históricos, pero a su vez el orden del presente visto como portador del orden del futuro, es decir, este presente es un presente proyectual.

A manera de síntesis, el modelo neoliberal presenta algunas fases:

- Liberalización de los mercados.
- Aplicación de políticas de *shock*, que consiste en la abrupta reducción de la demanda agregada.
- Reducción de costos y expectativas inflacionarias, mediante la manipulación del tipo de cambio y la expansión del crédito privado.
- Liberalización de las tasas de interés y del precio de los bienes y control sobre los salarios que a la postre conducen a drásticas reducciones en el poder adquisitivo de los trabajadores; situación que además se traduce en el aumento de la tasa de desempleo.

De estas argumentaciones se desprenden algunas teorías:

- El manejo monetario eficiente es básico para la estabilización económica.
- El monetarismo y las políticas de libre mercado asociadas a él proporcionan una fórmula neutral para el restablecimiento del equilibrio de la economía.

<sup>1</sup> PICO, Joseph, *Teorías sobre el Estado de Bienestar*, Ediciones Siglo XXI, Madrid, 1987.



El resultado inevitable del proceso neoliberal es el deterioro del derecho a la educación en iguales condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo para los niños y jóvenes, concomitantemente con una amenaza persistente y cada vez más profunda al principio de gratuidad del servicio educativo

— El trabajo se encuentra sobre-remunerado, en tanto que el precio del capital estaría por debajo de un valor de equilibrio.

— El mercado libre impone normas uniformes a todos los agentes económicos, por lo tanto todos se ubican en el mismo punto de partida, dependiendo de la llegada (éxito, estatus) de cada quién.

En otra perspectiva, el neoliberalismo busca calificar a la esfera pública vigente en el pasado como algo negativo, portadora de la “falsedad” frente al futuro, a la esfera de lo privado, que es visto como el espacio de la “verdad”.



La esfera privada se convierte así en el espacio de construcción de la futura sociedad, de la práctica política partidaria y sindical y en el espacio de desenvolvimiento y reproducción del individuo<sup>2</sup>.

En este mismo orden de ideas, la política carece de sentido y la diferencia cabe sólo como reivindicación individual, de manera que en la esfera privada, la privatización de las demandas y respuestas impone una mera realidad política, como rechazo a la política tradicional.

Así mismo, el espacio privado crea las condiciones para el surgimiento del mercado político, *marketing* que descansa en candidaturas personalizadas, definidas como rechazo a la política premoderna<sup>3</sup>. El manejo de imagen política, la comunicación y la opinión pública, serían los soportes fundamentales de este mercado (Fujimori en Perú, Palito Ortega en Argentina, Rubén Blades en Panamá, Max Fernández en Bolivia, Chávez en Venezuela y Nohemí Sanín y Antanas Mockus en Colombia). A la par asistimos a un sobredimensionamiento “no político” de la opinión pública como nuevo espacio que define, valida y legitima la gestión estatal.

Este proceso transforma radicalmente la “centralidad partidaria” y “sindical” alrededor de los cuales se organizaba la “representatividad”, lo que permitía diseñar estrategias y opciones alternativas<sup>4</sup>.

### LOS EFECTOS DE LA POLÍTICA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN

Las políticas neoliberales en educación intentan reducir la cuestión de la producción de conocimientos a un problema técnico, vinculado precisamente, al uso de metodologías eficaces. Es bien notorio que esta perspectiva profundamente ideológica oculta la articulación entre conocimiento y poder, despolitiza desde el campo educativo, encubriendo los intereses puestos en juego en los diseños de los proyectos fundamentales del área.

En este sentido, la transformación educativa puesta en marcha por las políticas educativas contenidas en la Ley 115/94 o Ley General de la Educación, le adjudica al conocimiento una función social preponderante, entendiendo que “el conocimiento es el factor decisivo del crecimiento individual y social” y que los cambios educativos pueden “promover la competitividad internacional a partir del incremento de la productividad nacional”<sup>5</sup>.

De contera, en el actual proceso de desarrollo educativo que se lleva a cabo en el país, los sectores sociales hegemónicos, como ciertos grupos económicos, parte de la Iglesia católica oficial, algunas asociaciones de profesionales —a través de los equipos técnicos ministeriales— presionan, protagonizan y definen los ras-

<sup>2</sup> Ibarra, Daniel, *Privatización y otras expresiones de los acomodados de poder entre Estado y mercado en América Latina*, UNAM, México, 1990.

<sup>3</sup> Clacso, *Democratización, modernización y actores sociopolíticos*, Clacso, Buenos Aires, 1988.

<sup>4</sup> Vernan, Raymundo, *La promesa de la privatización*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

<sup>5</sup> Escurra, Ana María y Otros, *Ajuste, pobreza y consenso*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1994.

gos centrales de los llamados contenidos —ejes educacionales Pareciera que la materialización por vía de la reglamentación de los proyectos educativos contemplados en la ley pretendidamente neutrales y dirigidos al conjunto de la población colombiana, estuvieran subordinados, en mayor o menor medida a los intereses de determinados grupos que, a la hora de producir el conocimiento oficial, plantean sus necesidades e intereses, generalmente vinculados con el actual orden político y económico. Sino, que es entonces la arremetida alrededor de:

- El recorte de presupuesto para la educación pública.
- Los proyectos privatizadores de nuevo colegio y educación media.
- La política de los convenios de desempeño.
- La educación informal con las úrsulas.
- Los traslados de docentes.
- La política del quiebre al régimen especial de los docentes.
- La descomposición de las condiciones laborales de los docentes.
- Ausencia de infraestructura escolar y servicios de apoyo adecuados.
- Ausencia de espacios de participación democrática.
- La implementación a toda costa de la política de captación, entre otros.

En este modelo de flagelo no hay lugar para derechos y garantías laborales adquiridas históricamente, no hay lugar para el bienestar y la seguridad social, no hay protección para el trabajador, no hay espacio para valorizar el trabajo y conocimiento como valor agregado en la persona concreta del obrero, profesional, maestro o empleado, tanto en puestos públicos como privados.

El neoliberalismo no sólo promueve la llamada modernización económica, busca además introducir cambios de carácter institucional. En este sentido plantea la reforma estatal como un proceso inherente a la transformación de la sociedad.

Un signo de cambio en esta relación lo da precisamente la reforma en la legislación laboral. Toda la garantía la debe tener el inversor, el capital, el empresario, para su seguridad en la ganancia. Ya no hay una relación laboral clara entre las partes, la dirección es unívoca y traza una relación entre los competidores en un mercado con reglas económicas que distribuyen cuotas de poder que abarcan también espacios políticos y sociales.

Es en este nudo conceptual y operativo en el que necesitamos realizar el mayor esfuerzo de investigación y elaboración de propuestas alternativas en las dos direcciones apuntadas: en la productividad de nuestro proceso de trabajo, es decir, en la construcción de un conocimiento nuevo y de renovado valor, de apropiación, y en la dirección para que la enseñanza que realizamos no obstaculice el acceso al conocimiento requerido por nuestros alumnos para no estar condenados a la marginalidad cultural y social.

**Adpostal**



*Llegamos a todo el mundo!*

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR  
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

*ESTOS SON NUESTROS SERVICIOS*

VENTA DE PRODUCTOS POR CORREO  
SERVICIO DE CORREO NORMAL  
CORREO INTERNACIONAL  
CORREO PROMOCIONAL  
CORREO CERTIFICADO  
RESPUESTA PAGADA  
POST EXPRESS  
ENCOMIENDAS  
FILATELIA  
CORRA  
FAX

LE ATENDEMOS EN LOS TELEFONOS  
2438851 - 3410304 - 3415534  
980015503  
FAX 2833345



## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS



# La Didáctica de las ciencias: una conceptualización a partir de su desarrollo evolutivo\*

ÁLVARO GARCÍA M.<sup>1</sup>; CAMILO RIVERA; RODRIGO DEVIA  
A.; SANDRA DÍAZ-GRANADOS C.; MARCELA SÁNCHEZ G.;  
ALEJANDRO MONTOYA C.<sup>2</sup>

(1) Docente Investigador (2) Docentes en formación de la  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Durante mucho tiempo se ha escuchado el término didáctica, como algo muy propio del diario desempeño docente, de igual manera se escuchan expresiones como propuestas didácticas, recursos didácticos, investigación didáctica, estrategia didáctica; pero en realidad, ¿qué se quiere decir con cada una de estas expresiones?, ¿tienen las mismas interpretaciones en diferentes momentos del desarrollo de la didáctica? Con el ánimo de dar respuesta a éstos y otros interrogantes, que permitirán identificar el objeto y evolución de la didáctica de las ciencias, a continuación se presenta una revisión bibliográfica que busca clarificar lo referente a esta disciplina en proceso de consolidación como ciencia madura. Para lograr esto, se presentan unos referentes históricos y epistemológicos, así como una diferenciación con la didáctica general, analizándose por último, su campo de acción y sus líneas de investigación futuras.

## REFERENTES HISTÓRICOS EVOLUTIVOS

El empleo del término "didáctica" tiene un referente histórico muy antiguo, apareció como derivación del verbo griego *diodasko*, que significaba enseñar, instruir, demostrar, y surge aplicado en poesía encaminada a la exposición de doctrinas en la época de 1955, donde es vinculada por la lengua francesa a la enciclopedia Robert como sustantivo, definiéndola como *el arte de enseñar*.

En el contexto español su significación es muy parecida, encontrándose en el diccionario de la lengua española de la Real Academia como *arte de enseñar*, llegando a la actualidad y definiéndose en el diccionario Larousse como *ciencia que trata de la enseñanza escolar general, bajo cualquier aspecto, que da normas y principios y estudia fenómenos y leyes*.

Proyecto de investigación: *El cambio didáctico de las concepciones y prácticas en torno a la resolución de problemas en química: un estudio dirigido al diseño de propuestas de aplicación en el aula*. Financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pero existe un segundo significado donde se define didáctica como *ciencia que estudia y orienta la enseñanza*, ésta tiene un perfil mucho más científico, estudiando directamente los fenómenos relativos a la enseñanza, diferenciando la labor de la enseñanza en sí misma.

Hoy en día se cuenta en el campo de la didáctica de las ciencias, con una gran tradición y remanente histórico, que sirve de base y proyección para las metas futuras a alcanzar, se estima que el desarrollo de las corrientes innovadoras en la enseñanza científica impartida en los niveles elementales se produce de acuerdo a unas etapas cronológicas (Cañal, 1990).

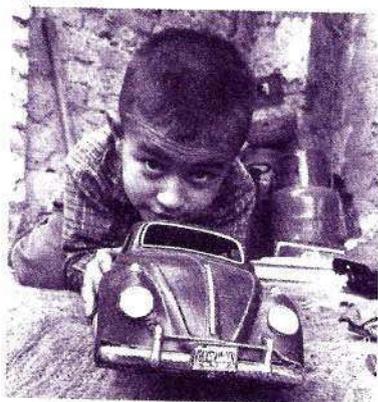
a. De 1850 a 1870 se manejaban las ideas de Pestalozzi, donde la enseñanza estaba basada en el estudio y manipulación de objetos.

b. De 1870 a 1890 se introdujeron programas de enseñanza más estructurados con el mismo interés.

c. De 1890 a 1920 se estimula la utilización de laboratorios en el ámbito escolar acompañada de la implementación de métodos didácticos y el interés por el estudio de la biología.

d. De 1920 a 1950 se ve influenciado por los aportes de Dewey, tratando de incorporar métodos para los procesos científicos, junto a los contenidos tradicionales.

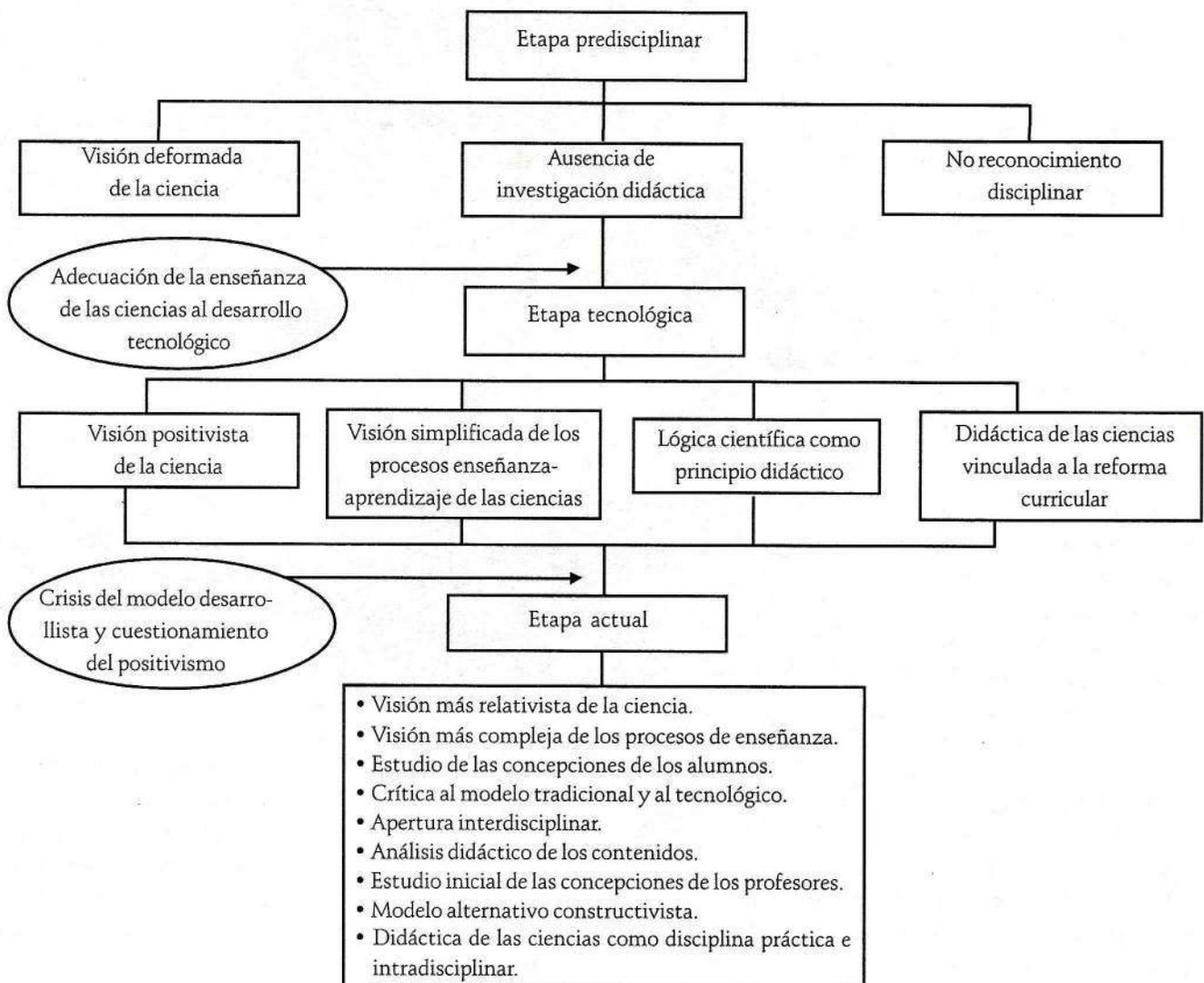
A partir de los años 50 se estimula fuertemente el desarrollo de la educación científica en Estados Unidos, registrándose la producción de numerosas investigaciones puntuales y propuestas curriculares donde se notó fuertemente la vinculación de la propia implementación científica. Al igual, en Inglaterra se propone un conjunto considerable de programas y diseños curriculares diversos, enfocados a la formación del profesorado, todo este movimiento de reforma curricular provoca el acercamiento a los problemas de la enseñanza en numerosos investigadores. En Francia, Italia y España se desarrollan intensas corrientes de reforma de la educación en forma de movimientos de renovación pedagógica.



Es a partir de este momento donde se plantea el origen de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento disciplinar, asociado al desarrollo institucional en que en los países anglosajones, ya mencionados, se da a la investigación y experimentación en el campo de la enseñanza de las ciencias, que junto con una serie de medidas político-económicas y educativas promueven el impulso científico y tecnológico. En este período es donde se conciben varios proyectos educativos que buscan fundamentalmente la transformación de las metodologías tradicionales para la enseñanza de las ciencias, algunos de estos proyectos son el Physical Science Study Committee (PSSC), el Chemical Bond Approach Project (CBA) y el Biological Science Study (ESS). Todo lo anterior da como resultado el llamado *movimiento de reforma curricular*, el cual se extiende a otras áreas (Fernández, 1979).

La necesidad de un fuerte desarrollo tecnológico en los países occidentales impulsa la progresiva estructura científico-positivista de las disciplinas educativas, extendiéndose al campo de la investigación educativa los enfoques experimentalistas y cuantitativos (Pérez Gómez, 1983). Es de esta manera como se comienzan a desarrollar in-

## EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS



(Tomado y adaptado de Porlán, 1988)

investigaciones siguiendo metodologías propias de las ciencias experimentales, tales como la selección de grupo patrón comparado con grupos experimentales con un alto nivel de análisis cuantitativo, dejando de lado metodologías propias de estudios sociales e incorporando características propias de una concepción inductista del método científico. Es así como se generan taxonomías de objetivos que propenden por un desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales (Bloom, 1972).

El final de los años setenta y comienzo de los ochenta es considerado por algunos autores como el momento en que se produce una crisis de la tendencia científicista y tecnológica de la didáctica de las ciencias (Astolfi y Delvay, 1989; Cañal, 1990) y todo aquel ideal de una ciencia objetiva, neutral y verdadera se desvanece ante la

evidencia de intereses económicos, sociales y profesionales implicados. En esta misma línea, se genera una crisis del positivismo científico-técnico manifestándose en el plano social, en la reflexión epistemológica y filosófica y, por supuesto, en las disciplinas científicas. De igual manera, se cuestiona la creencia ingenua de que los principios de la racionalidad tecnológica (planificación minuciosa y cerrada de los procesos productivos, secuencia única de tareas, control estricto y objetivo de la eficacia de dichos procesos, etc.) son aplicables a los procesos humanos y sociales (funcionamiento de las instituciones, procesos educativos, etc.).

En el ámbito de la didáctica general, se produce un movimiento de crítica a los enfoques de investigación estadístico-cuantitativa y a los modelos simplificadores que consideran que la enseñanza causa el aprendizaje, mo-

delo proceso-producto. Se resaltan, por el contrario, enfoques holísticos y situacionales, se proponen metodologías cualitativas y de estudio de casos y se comienzan a valorar los significados construidos por profesores y alumnos como variables mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la didáctica de las ciencias, los aportes de la nueva epistemología de la ciencia influyen de manera determinante, y autores como Kuhn (1975), Toulmin (1972), Feyerabend (1981), Lakatos (1983), entre otros, abren un debate importante acerca de la naturaleza de las teorías científicas, de su carácter relativo y evolutivo, y del papel que juegan al condicionar y dirigir todo proceso de observación, interpretación e intervención en la realidad. Lo anterior genera una crisis en las presunciones del movimiento de reforma del currículo científico, ya que no se trata de enseñar una ciencia absoluta, sino tentativa, condicionada por intereses sociales y sometida a procesos más o menos acelerados y profundos de cambio (Hodson, 1986).

De igual manera, desde la psicología del aprendizaje surgen nuevos problemas que trascienden al campo de la didáctica de las ciencias, entre los cuales se destaca la crítica al conductismo, generando la posibilidad de un abordaje científico de los significados personales. De aquí se trata de establecer un programa de investigación que dé cuenta de las variables internas de los sujetos, no sólo para analizar la estructura de sus sistemas de ideas sino también para describir los contenidos concretos que los conforman.

La crisis de la racionalidad científico-técnica provoca una redefinición teórica y metodológica de la didáctica de las ciencias, que se orienta hacia una visión más fenomenológica del objeto de estudio, hacia metodologías más abiertas y cualitativas y hacia una concepción más relativa del conocimiento (Porlán, 1998).



Según Astolfi y Develay (1989), entre los años 1980 y 1985 se realiza por parte de la comunidad científica internacional, un proceso de integración y reestructuración de tres líneas de investigación en el campo: una línea más epistemológica que intenta analizar los contenidos científicos, obstáculos y perspectivas más relevantes, una segunda línea más de carácter psicológico que busca describir las concep-

ciones que tienen los estudiantes, y una línea pedagógica que analiza la estructura y la dinámica comunicacional en el aula de ciencias.

Lo anterior obliga a una nueva definición de los objetivos de la enseñanza de las ciencias, ya que en las década de los años sesenta y setenta lo importante era enseñar más y mejor ciencia, con el fin de aumentar la capacidad de producción científica y tecnológica; en la década de los años ochenta se plantea la idea de una enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos como medio para democratizar el uso social y político de la ciencia, es decir, las personas deben comprender para poder decidir, deben desmitificar para poder participar y deben incorporar en su formación básica ciertos aspectos de la cultura científica. En esta línea se cuestiona si el objetivo de la educación científica en los niveles obligatorios es realmente "enseñar las ciencias en sentido estricto" o, más bien, contribuir desde las ciencias a la formación general de todos los ciudadanos.

En la década de los años ochenta la didáctica sufre un proceso de clarificación, ya que pasó de ser un conjunto de prescripciones curriculares que pretendía trasladar a



El empleo del término «didáctica» tiene un referente histórico muy antiguo, apareció como derivación del verbo griego *diodasko*, que significaba enseñar, instruir, demostrar, y surge aplicado en poesía encaminada a la exposición de doctrinas en la época de 1955, donde es vinculada por la lengua francesa a la enciclopedia Robert como sustantivo, definiéndola como *el arte de enseñar*.

la escuela la lógica de las disciplinas científicas y la versión positivista del método científico, a ser una *disciplina posible*, en el sentido de disponer, aunque de manera rudimentaria, de algunos de los requisitos para ser considerada como tal; a continuación se aclara esta posición.

### REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS

Uno de los debates más importantes de los últimos tiempos, en el ámbito epistemológico, ha sido el análisis de las similitudes y diferencias entre los modos de producción de conocimiento científico de las ciencias experimentales y sociales; este debate viene precedido por otro, el cual busca definir los rasgos que caracterizan el conocimiento científico de aquellos que no lo son, es decir, de la pseudociencia. La didáctica de las ciencias se ha encontrado con este debate, el cual gira en torno a su fuente y su objeto, ya que respecto al primero las ciencias naturales, experimentales, son su fuente primordial y, a lo segundo, su objeto de estudio, la educación científica y la formación del profesorado en ciencias, se desarrollan en contextos enmarcados en sistemas humanos, específicamente en las ciencias sociales.

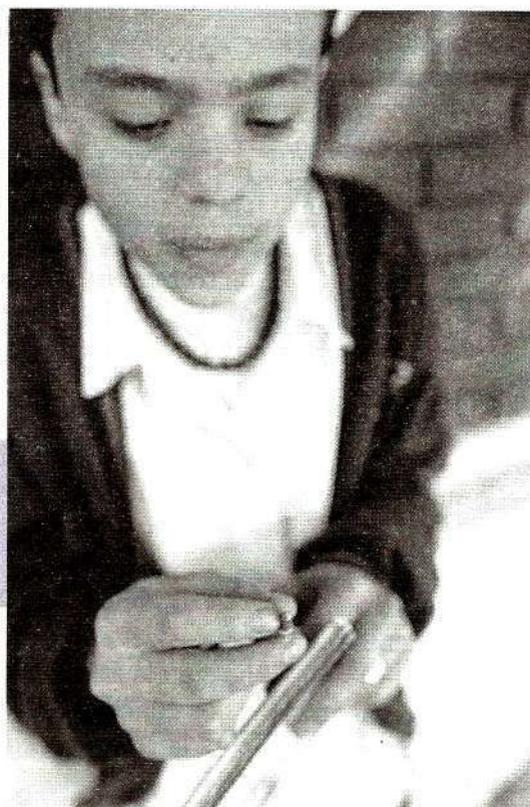
Se considera con frecuencia que las ciencias experimentales son disciplinas maduras y consolidadas y las ciencias sociales jóvenes y difusas, lo que conlleva a considerar de igual manera a la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente, posible (Porlán, 1993; Aliberas, 1989) e intradiscipli-

nar, a continuación se aclara cada una de estas características.

Hay quienes afirman que el prototipo de imitación debe ser las ciencias experimentales, basándose en su rigor, objetividad, racionalidad y universalidad que le atribuyen al método científico experimental. Todo esto basado en los presupuestos de manejo y manipulación de la realidad material y los fenómenos con que trabaja, caso contrario con las ciencias sociales, ya que sería imposible este tratamiento con los seres humanos. Se establece de esta manera, la supremacía del conocimiento positivo sobre cualquier otra forma de conocimiento científico, posición criticada comúnmente por filósofos y epistemólogos.

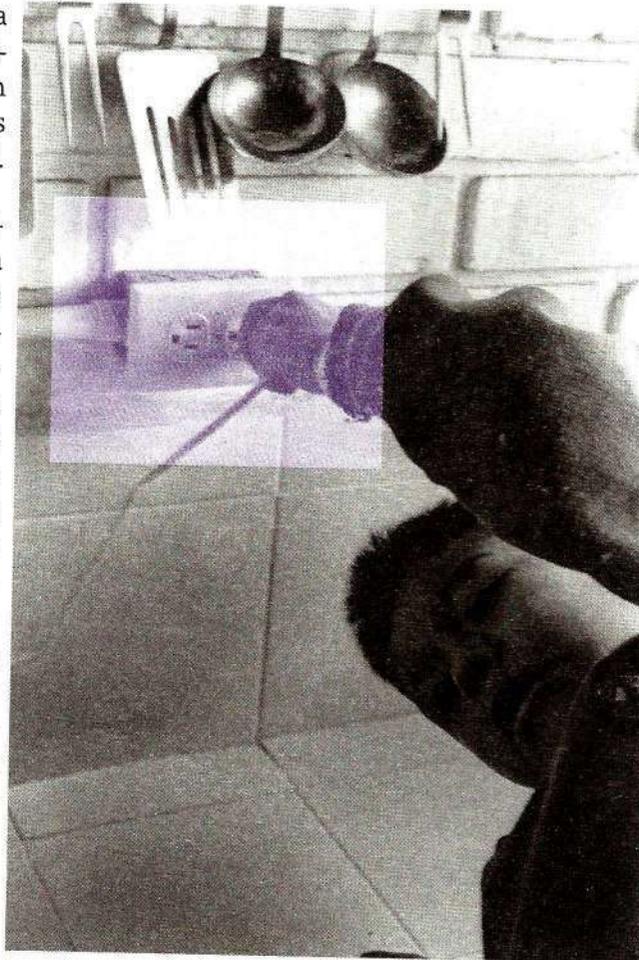
Es en este sentido, que surge la necesidad de analizar otras formas de interpretar las características comunes a todas las disciplinas profesionalizadas, lejos de comparaciones simplistas y excluyentes entre las ciencias sociales experimentales y sociales, es decir, con una visión integradora. Lo anterior nos lleva a revisar los planteamientos de Toulmin (1972), quien plantea que las disciplinas son "empresas racionales en evolución" que implican un proceso de selección y comprensión colectiva de

poblaciones conceptuales. Específicamente, las características planteadas son: a) un conjunto de problemas específicos, conceptuales o prácticos; b) la existencia de una comunidad profesional crítica; c) un punto de vista general y compartido sobre la disciplina (metas e ideales); d) estrategias y procedimientos aceptados; y e) poblaciones conceptuales en evolución vinculadas a problemas específicos. Teniendo en cuenta lo anterior Toulmin establece tres grupos diferentes de disciplinas: las compactas o maduras (cuando reúnen todos los requisitos); las difusas (cuando sólo reúnen algunos de ellos) y las posibles (cuando pueden llegar a reunirlos). Toulmin también diferencia entre disciplinas explicativas, cuando su meta es la descripción y la explicación de problemas específicos y las discipli-



nas prácticas que pretenden la resolución de problemas prácticos y por tanto, la orientación rigurosa de procesos concretos de transformación de la realidad.

Por lo anterior se considera la didáctica de las ciencias como una disciplina *difusa o emergente* (cumple algunos de los requisitos expuestos), *posible* (su revolución indica que puede llegar a cumplirlos todos) y *práctica* (sus problemas específicos se refieren a la educación científica). De igual manera, con los fundamentos de las ciencias naturales, la epistemología de las ciencias, la historia de las ciencias, la psicología cognitiva y la sociología, entre otras, que aportan a su estructura interna, es decir, a su base conceptual como tal, se posibilita el acercamiento a una disciplina de características intradisciplinarias.



Haciendo una interpretación de estas últimas líneas, significa que cuando se busca diseñar ciertas actividades que pretenden facilitar el aprendizaje de las ciencias, por ejemplo de la química, se debe partir de la química como disciplina para saber qué se va a estudiar; pero esto significa de igual manera que se deben conocer y comprender los diferentes paradigmas y obstáculos histórico-epistemológicos que permitieron su evolución. Así mismo, es necesario conocer las características que identifican a nuestros estudiantes, en su manera de aprender y sus capacidades cognitivas, su medio y ambientes de aprendizaje, para así desarrollar actividades que en realidad permitan generar aprendizajes significativos conllevando a un desarrollo de competencias básicas en las ciencias.

#### RELACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y DIDÁCTICA

La relación que existe entre una y otra es de inclusividad, donde se aborda como una ciencia que estudia y orienta los procesos de enseñanza. La didáctica se ocupará de los aspectos generales de la enseñanza, y de los aspectos más específicos de la enseñanza de una disciplina determinada, además los hallazgos logrados en las investigaciones de la didáctica (didácticas especiales) ayudan a incrementar aún más el cuerpo de conocimientos de ésta.

Actualmente la didáctica y la didáctica de las ciencias tienen muy pocos aspectos que converjan en su formación, como si se tratara de dos ciencias diferentes, pero se tiene estimado que esto debe evolucionar de acuerdo a los didactas generales y los que se interesan por la problemática de la enseñanza de materias escolares. En esta medida la didáctica no puede trabajar en el vacío, sino debe situarse en las situaciones reales de la enseñanza, tanto al estudiar los aspectos generales de la misma, como al centrarse en la problemática de un campo concreto del saber.

Para concluir, debe resaltarse que la relación entre enseñanza y aprendizaje son dos fenómenos diferenciados que mantienen, no obstante, una estrecha relación, en tanto que el resultado de la enseñanza puede ser el aprendizaje, sin esca-

parse que no puede haber aprendizaje sin enseñanza. Concibiéndose la enseñanza como un conjunto de actividades especialmente diseñadas y dirigidas intencionalmente hacia unos aprendizajes.

#### CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y DESARROLLO FUTURO

En la década de los años ochenta, existía un acuerdo entre epistemólogos e investigadores en el campo de la didáctica de las ciencias, el cual consistía en la necesidad de recrear un marco teórico sólido para la didáctica, pero un obstáculo que se presentaba eran los escasos progresos que se habían llevado a cabo, debido a lo complejo de su objeto enseñanza, ya que como se sabe en la actualidad, posee un carácter pluri e intradisciplinar, originando ideas muy superficiales sobre ésta, es decir, tomándola más como una actividad artística que como una actividad científica.

Pérez Gómez (1983) destaca que una de las causas principales del escaso desarrollo de la teoría de la enseñanza ha sido la falta de atención dada a la elaboración de modelos conceptuales explicativos que pudieran ser válidos para la selección e interpretación rigurosa de los datos.



En la actualidad se considera que desde un punto de vista disciplinar, la didáctica de las ciencias sería la parte de la didáctica que se ocupa de estudiar y orientar todo lo relativo a la enseñanza de los conceptos, procesos, destrezas y actitudes asociadas a ciencias como la física, la química, la geología y otras ciencias de la naturaleza relacionadas con las anteriores.

La didáctica de las ciencias no se ocuparía de las enseñanzas de las ciencias como áreas de conocimiento y de actividad humana regidos por unos procedimientos epistemológicamente científicos, sino tan sólo de las ciencias que podrían denominarse clásicas, donde se estudian procesos de la naturaleza que no están centrados en lo específicamente humano.

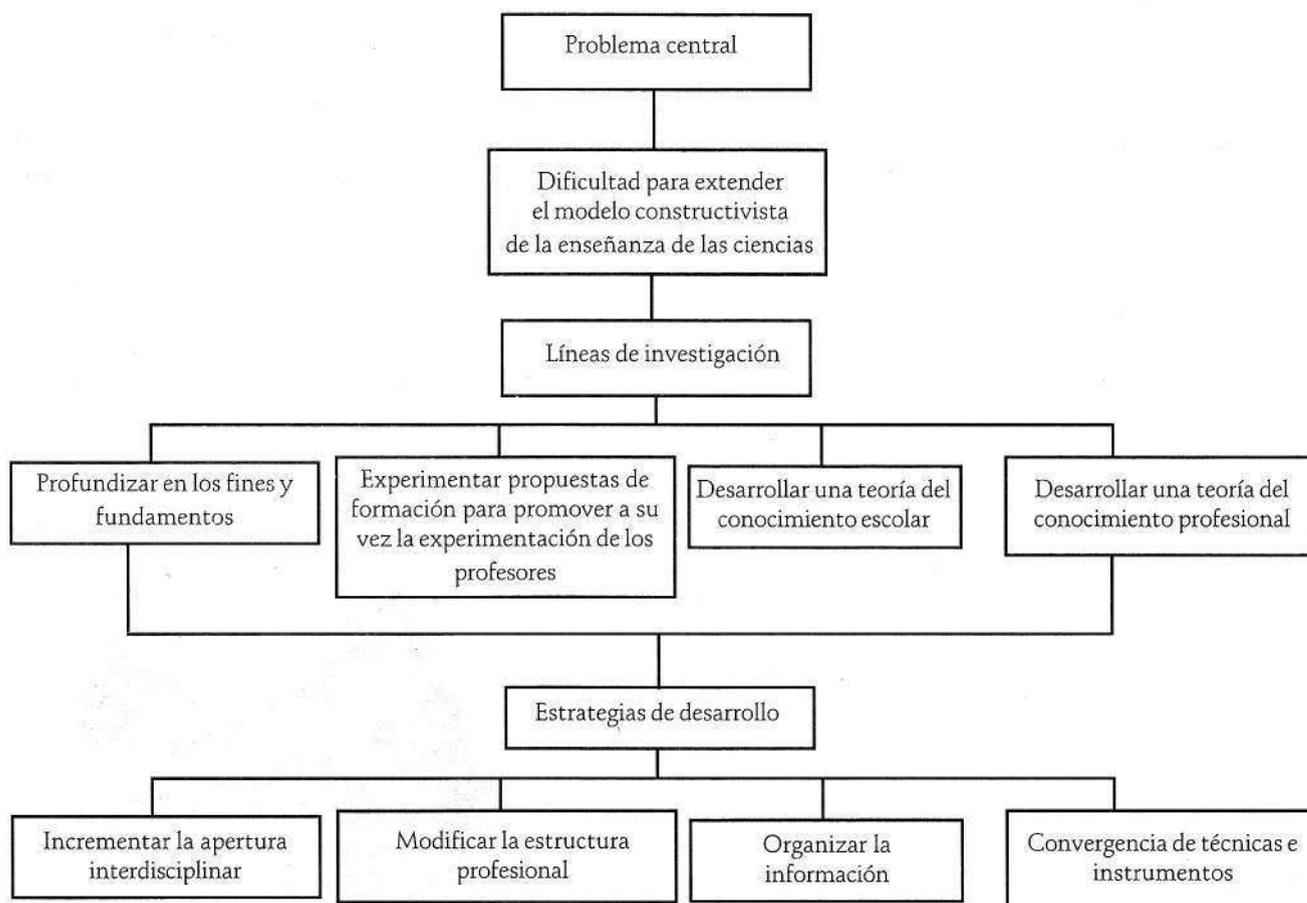
De esta manera se considera a la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente que se incluye en el campo más amplio de las ciencias de la educación, puesto que está plenamente integrada en el conjunto de disciplinas que se interesan por los problemas educativos, proceso de definición evolutiva que se ha tomado buena parte de sus cuarenta y cinco años de existencia más o menos formal.

El objeto de estudio de la didáctica de las ciencias son los sistemas de enseñanza y aprendizaje, en tanto que en

ellos se aborden fenómenos materiales y naturales, al mismo tiempo que se incluyen también aspectos relacionados con la descripción, explicación de dichos sistemas junto con su valoración y transformación de los mismos atendiendo a criterios de calidad y coherencia con los objetivos generales de la educación (Astolfi, 1994). Con base en esto, la finalidad de la didáctica de las ciencias presenta dos dimensiones: describir y analizar los problemas más significativos de la enseñanza de las ciencias y elaborar y experimentar modelos que, a la luz de los problemas detectados, ofrezcan alternativas prácticas fundamentadas y coherentes.

En el campo de la didáctica de las ciencias, es pertinente realizar líneas de trabajo que desarrollen estudios y propuestas adaptadas a las áreas de conocimiento escolar establecidas que se dan en los diferentes niveles, donde la didáctica de las ciencias deberá realizar tanto estudios y prescripciones de ámbito disciplinar, como otros en los que se dé un tratamiento integrado a las ciencias de la naturaleza, explorando también la posibilidad de enfoques más globales.

Las investigaciones en torno a la enseñanza de las ciencias, durante mucho tiempo estuvieron centradas en mejorar el aprendizaje de los estudiantes, en identificar sus ideas previas, sus actitudes e imágenes, etc.; gene-



(Tomado y adaptado de Porlán, 1998)



rando una fuente de conocimientos importante, que arroja como resultado, entre otros, la gran influencia del profesor en la mayoría de estas dificultades que presentaban los alumnos. Es de esta manera que surge otra línea de investigación en torno al profesor, sus conocimientos, acciones, pensamientos y creencias, etc. (Ver esquema 2)

Durante los últimos años, algunos autores han presentado variadas líneas prioritarias de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias, en la medida en que ésta ha venido evolucionando, entre los cuales se destacan Linn (1987), Astolfi y Develay (1989), Cañal (1990), Furio y Gil (1989), Furio (1994), Gil (1994). En resumen, se puede afirmar que el desarrollo futuro de la didáctica de las ciencias se puede organizar en cuatro problemas interrelacionados (Porlán, 1998):

a. Profundizar en los fines y fundamentos de un modelo alternativo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Aquí se hace relación a la deficiencia del modelo tradicional y la necesidad de desarrollar nuevos modelos alternativos, no sólo en el constructivismo, ya que éste no resuelve todos los problemas, sino que surge la necesidad de recurrir a otros enfoques que pueden ayudar a generar nuevos y valiosos aportes, como lo son, la teoría sistémica, la teoría de la complejidad, la teoría evolucionista y la teoría crítica.

b. Desarrollar una teoría del conocimiento escolar y de las estrategias que favorecen su construcción. Esta teoría ha de integrar la información de las investigaciones sobre las concepciones y obstáculos de los estudiantes, el análisis didáctico de la historia y la epistemología de

las ciencias y las implicaciones educativas de las relaciones entre ciencia, tecnología y problemática socioambiental. Así mismo ha de establecer hipótesis coherentes sobre su organización y evolución, así como pautas metodológicas y evaluativas que lo facilitan.

c. Desarrollar una nueva teoría del conocimiento profesional y de las estrategias que favorecen su construcción. De la misma manera que el punto anterior ha de establecer hipótesis coherentes sobre su organización y evolución, así como pautas metodológicas y evaluativas que lo facilitan.

d. Diseñar y experimentar propuestas de formación del profesorado.

El desarrollo históricoepistemológico de una disciplina no se basa sólo en una formulación clara de sus principales problemas y líneas de acción, sino que se hace necesario impulsar ciertas *estrategias profesionales e institucionales* que mejoren las condiciones materiales, contextuales y personales de investigación (Porlán, 1998). En este





El objeto de estudio de la didáctica de las ciencias son los sistemas de enseñanza y aprendizaje, en tanto que en ellos se aborden fenómenos materiales y naturales, al mismo tiempo que se incluyen también aspectos relacionados con la descripción, explicación de dichos sistemas junto con su valoración y transformación de los mismos atendiendo a criterios de calidad y coherencia con los objetivos generales de la educación.

sentido, la consolidación de la didáctica de las ciencias como disciplina requiere desarrollar y profundizar en los siguientes aspectos:

Incrementar el grado de apertura interdisciplinar, donde actualmente confluyen en la comunidad científica licenciados en ciencias (química, biología y física), creando mejores y mayores mecanismos de comunicación con otros campos disciplinares epistemológicamente próximos (Martinand, 1988), a la vez que se incorporan diferentes especialistas de la educación de otras especialidades a grupos de investigación interdisciplinarios.

— Modificar la estructura profesional de la disciplina en donde la comunidad científica que trabaja en este campo tiene características especiales, siendo en su gran mayoría profesores universitarios y en un orden menor de secundaria. Lo anterior constituye un paso importante de superar en el proceso de consolidación de docentes investigadores y a la vez genera grupos de investigación relacionando la investigación universitaria con las aulas de educación básica y media, incluyendo docentes de básica primaria y aumentando el número de docentes de educación media. De igual manera, se hace necesario la estructuración de una reglamentación de la investigación en los diversos niveles escolares que garanticen incentivos reales para aquellos docentes innovadores e investigadores en sus aulas.

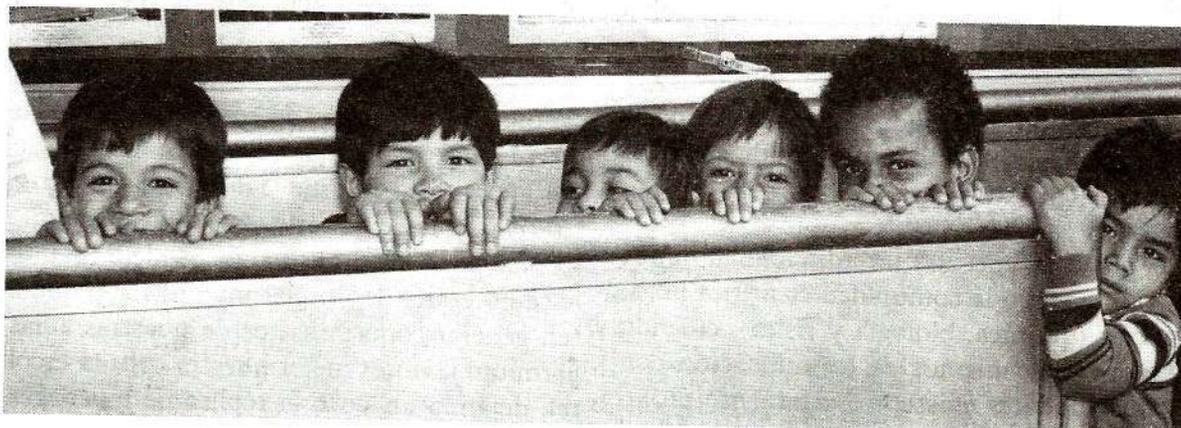
— Mejorar sustancialmente la organización de la información empírica disponible en diversos trabajos de investigación que durante los últimos quince años se han realizado, siendo este punto uno de los más difíciles por conseguir, en gran parte porque se convierte en un problema de tiempo, experiencia y madurez disciplinar.

— Iniciar un proceso de convergencia de las técnicas e instrumentos de investigación. Si bien desde hace algunos años se ha superado la dicotomía entre técnicas cuantitativas y las cualitativas en investigación, esto no se ha traducido en un esfuerzo paralelo de unificación. Se hace necesario desarrollar investigación que nos permitan generar conocimientos de nuestras aulas y que nos permitan conocer mejor nuestra cultura escolar en general, dejando un poco la réplica de investigaciones foráneas, que en un comienzo está bien en el sentido de generar experiencia en técnicas investigativas pero que se hace necesario avanzar de manera ágil y segura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aliberas et. al. (1989), «La didáctica de las ciencias: una empresa racional», *Enseñanza de las ciencias*, 7 (3).
- Astolfi, J.P., «Didáctica plural de las ciencias», análisis contrastado de algunas publicaciones de investigación, *Investigación en la escuela*, 24.
- Astolfi, J.P. y Develay, M. (1989), *La didáctica de las ciencias*, París: Press Universitaires de France.
- Bloom, B.S. (1972), *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Cañal, P. (1990), «La enseñanza en el campo conceptual de la nutrición de las plantas verdes: un estudio didáctico de la educación básica», tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- Fernández, U.E. (1979), *Estructura y didáctica de las ciencias*, Madrid: MEC.
- Feyerabend, P. (1981), *Tratado contra el método*, Madrid: Tecnos.
- Furió, C. (1994), «Tendencias actuales en la formación del profesorado en ciencias», *Enseñanza de las ciencias*, 12 (2).





# Las inteligencias múltiples y la elaboración de un PEI

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO

Maestro Centro Educativo Distrital Horizonte, Bogotá

Seguramente por la mente de Howard Gardner, en el tiempo en que codificó a través del lenguaje escrito su teoría acerca de las inteligencias múltiples, no cruzó la idea de que por allá, en esa vasta cordillera de los Andes, en una escuelita ubicada en los cerros nororientales de la capital de Colombia, donde aún se escucha el tono del cuerno con el cual se da inicio al ritual de la escolaridad diaria, unos maestros inquietos que dinamizan su práctica pedagógica con niños, niñas y jóvenes de sectores populares «marginales», treinta años después, se llegaron a ocupar del estudio de su teoría. Pues, aunque parezca atraso cultural, esa ha sido la realidad de un grupo de maestros oficiales. Pero lo que importa aquí no es tanto el retardo en el acceso a este conocimiento sino el cómo llegamos a coquetearle a los planteamientos de este psicólogo.

### BREGANDO POR ENCONTRAR EL CÓMO DE NUESTRO PEI

En el ocaso del siglo XX, particularmente en los dos últimos años, los maestros y maestras del CED Horizonte, apoyados en los aportes de la profesora Eloísa Vasco<sup>1</sup>, en lo atinente al qué, cómo, para qué y a quiénes enseñamos,

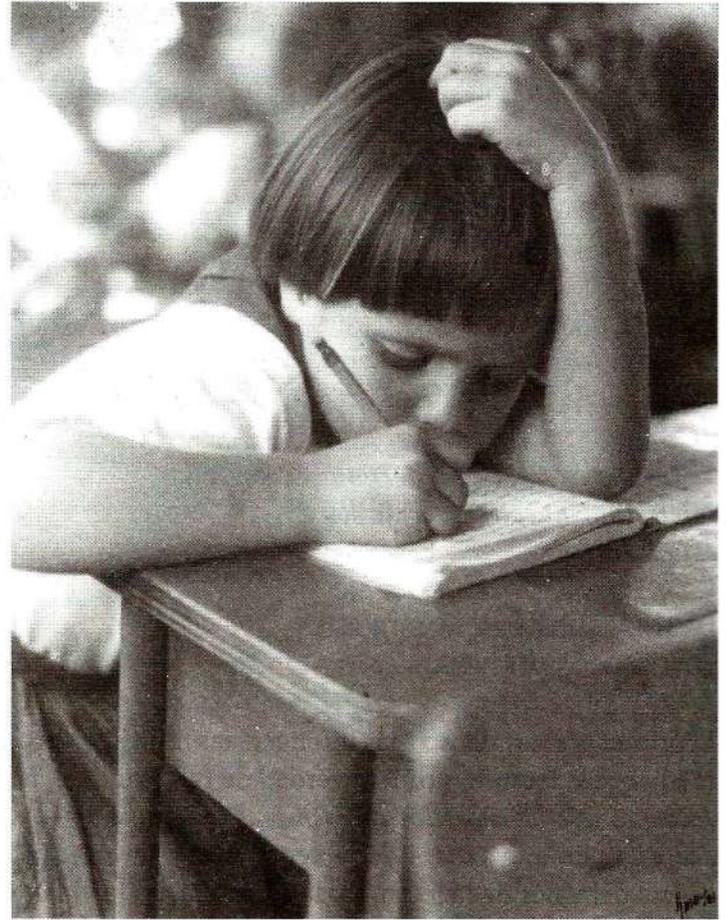
y preocupados por la escritura del PEI, decidimos centrar nuestra atención en el primer interrogante, es decir, en el qué del Proyecto Educativo Institucional. En ese proceso demoramos dos años; fueron largas jornadas de discusión entre docentes y con los padres y madres de familia, discusión que, tanto para unos como para otros, en ocasiones, se considera pérdida de tiempo; porque así se ve en nuestra sociedad el trabajo intelectual. Importa más ser «práctico», operario, activista y productor, que dedicar tiempo a pensar, discernir, problematizar, leer y escribir. No es gratuito que el promedio de lectura de los colombianos sea menos de un libro por persona en el año<sup>2</sup>, por algo en la producción de escritos científicos estamos por debajo de Venezuela, Ecuador, Chile, Brasil, con un promedio menor al centenar de artículos por año. Aportamos menos del 1% de la producción científica en América Latina<sup>3</sup>. Paraphraseando a Umberto Eco, somos más integrales que apocalípticos. Luego de consensuar el qué, de simbolizarlo en un árbol que evoca el pensamiento de la complejidad, el caos y los fractales, nos dimos a la tarea de perfilar el cómo. Los primeros cimientos son puestos por los profesores de los grados sexto y séptimo. Allí,



en esos grados, la linealidad escolar ha sido alterada *per se* por un sistema caótico; esto es, la edad académica de los estudiantes corresponde a cursos inferiores, dado que los niveles escriturales, de entendimiento y comprensión, la madurez socioafectiva y cognitiva, son débiles y «disfuncionales» ante el modelo escolar, por las mismas circunstancias de la lógica de aprendizaje precedente. Ante los hechos fluyen las preguntas: *¿Cómo hacemos para mantenerlos en el sistema, pero ofreciéndoles alternativas académicas?, ¿cómo abordar la situación con los padres de familia?*

Los interrogantes anteriores revelan la discusión, los juicios de valor, las propuestas. Después de varias sesiones se acuerda organizar grupos distintos a los cursos tradicionales, para ello se realizan entrevistas y largas conversaciones con estudiantes y padres de familia, por parte de todos los docentes responsables, hasta ese entonces, de la dirección de los grados. Sobre la base de la información obtenida se conforman en cuatro grupos, de acuerdo a determinadas características. A uno de los primeros grupos conformados se le denominó *Los Pilos*, porque eran «indisciplinados» y despaciosos académicamente; otros fueron *Los Activos*, sobresalientes por el bajo rendimiento, desmotivación por el estudio e «indisciplina». Un tercer grupo fue el de *Los Líderes*. Ellos y ellas son lo más avanzado en la parte académica y en comportamiento. El último grupo, en esta ejemplificación, corresponde al *Área de Inteligencia*. Estos escolares se mueven en una media entre *Los Líderes* y *Los Pilos*: rendimiento académico regular con perspectivas de superación y comportamiento similar. Esta primera categorización intuitiva mas no conceptualizada es la que nos lleva a preguntarnos por la explicación y comprensión de la realidad escolar de nuestros educandos y, para su abordaje empezamos a aproximarnos a Gardner.

Del ejercicio anterior nos quedaron varias enseñanzas e inquietudes. La primera, está muy ligada al cuestionamiento que hace un psicólogo colombiano, estudioso profundo de Gardner y Piaget, quien nos pregunta: *¿Qué*

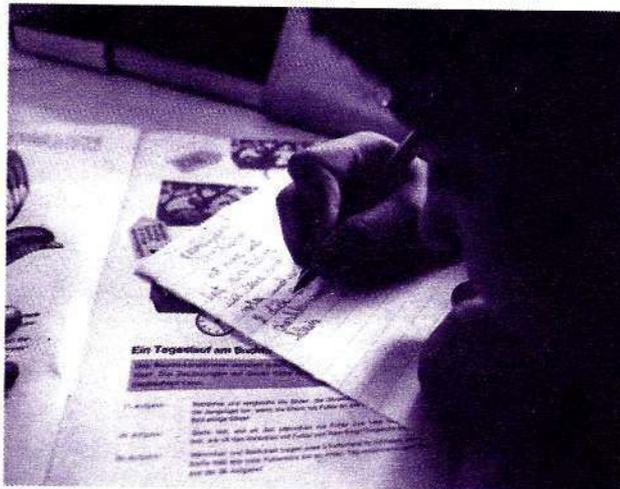


<sup>1</sup> Véase Vasco M., Eloísa, *Maestros, alumnos y saberes*, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, DIE-CEP, 1996.

<sup>2</sup> Fundalectura, en un estudio referenciado por *El Tiempo*, sostiene que en 1998, mientras consumimos 124.000.000 de botellas de ron y aguardiente, sólo se adquirieron 10.000.000 de libros, incluidos, por supuesto, los textos escolares. Los guarismos toman cuerpo si tenemos en cuenta que la población estudiantil desborda los 10.000.000 de libros y que la proporción se reduce a un libro por niño. De esta guisa, las conclusiones no son tan difíciles de extraer: «un país que no lee es incapaz de reconocerse a sí mismo y destruye su capacidad de producir, inventar y pensar». (*El Tiempo*). Toma y lee, mayo 18/2000, sección 1, p. 18.

<sup>3</sup> En un documento del profesor Jorge Charum, el profesor José Luis Villaveces, en su escrito *Ciencia y tecnología para una sociedad abierta*, señala que la participación de Colombia en la vida académica internacional está por debajo del nivel de los países de América Latina. Colombia produce menos del 1% de ciencia en América Latina. Una de las evidencias se encuentra en la producción escrita de artículos en revistas científicas. Mientras que los científicos colombianos, entre 1973 y 1984 producían cerca de 50 artículos promedio anuales, Venezuela, en el mismo lapso produjo 2.549, Chile 4.449, México 5.131, Argentina 8.511 y en Brasil 10.545. Y eso que contábamos —según los informes de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo—, con cerca de 4.500 científicos. (Ver Charum, Jorge, y otros, «La ciencia en Colombia»: en *Cuadernos de Seminario* Nos. 1 y 2, vol. 2, junio-noviembre 1996, p. 13).

ocurre con niños tan inteligentes y creativos como los que ingresan a nuestras escuelas, al transitar durante once años por sus salones de clase? La respuesta del investigador es contundente: *nuestras escuelas frenan el desarrollo intelectual*<sup>4</sup>. La siguiente pregunta, derivada de la aseveración anterior, gravita alrededor de la actitud nuestra: *¿Los docentes estamos frenando o auspiciando el desarrollo intelectual nuestro y el de los estudiantes?*



*sintetizar, comparar, inferir... La inteligencia pasa necesariamente por la lectura*<sup>5</sup>.

Este paso, el de encantarnos por la lectura y la escritura y de sentir las como nutrientes en el desarrollo de la inteligencia, fue definitivo en el abordaje de las inteligencias múltiples. Se trata de una lectura actualizada, documentada, contextualizada, discutida, que va más allá de la decodificación alfabética; pues se ocupa, necesariamente, de otros

lenguajes, verbigracia, el de los *mass*

*media*. De otra manera, *¿cómo se puede*

*ocupar un maestro de la inteligencia lingüística*

*o de la logicomatemática, por ejemplo?*

## LECTURA, ESCRITURA, MAESTROS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El primer acercamiento a las inteligencias múltiples se da mediante la lectura, primera verdad de Perogrullo; pero, *¿cómo es que los maestros accedemos a la lectura de Gardner?* Sencillo, a través de la sensibilización colectiva acerca del valor de la lectura y la escritura, en la vida de los docentes; segunda verdad de Perogrullo y primer paso en el proceso. La tercera perogrullada y segundo paso es leyendo a Gardner en tres momentos: individualmente todo el libro, en grupos de docentes según las inteligencias y en plenaria. Obviamente, que la lectura no está huérfana; se halla acompañada de escritura, una escritura que consolida el marco conceptual del qué y cómo del PEI.

Desde hace tres años le estamos haciendo caso a los consejos del filósofo Alain: *reducir la puesta en marcha a lo mínimo*. Dicho de otra manera: no hay que preguntarse durante varias horas o varios días: *¿voy a comenzar?, ¿cómo debo comenzar?* No, hay que comenzar, después de la primera frase llegará la siguiente y los pensamientos se desarrollarán. Si se espera que se anuden, no se avanzará mucho. Si se guarda la inspiración se esperará en vano. La inspiración nace del trabajo, del trabajo con sentido que permita cambiar —como escribe Foucault— *lo que uno piense e incluso lo que uno es*. Otro de nuestros consejeros ha sido Stendhal, él decía: *es necesario escribir todas las mañanas, genio o no genio*. Ni un día sin una línea. Si no se impone uno la obligación de sentarse todos los días ante la mesa, no podrá soñar sino para trabajar. Pero, *¿qué tiene que ver la lectura y la escritura con las inteligencias múltiples?* La respuesta nos la aporta el profesor de Zubiría: *Leer es poner en funcionamiento las operaciones de la inteligencia: reconocer, analizar,*

## LOS PADRES DE FAMILIA

Inmersos en una dinámica de aprendizaje interactivo, fluyen nuevos interrogantes: uno de ellos, el relativo al *¿cómo discutir con los padres y madres de familia los contenidos y pretensiones de las inteligencias múltiples?* Aquí, el debate no se da como tal, porque estos actores se hallan en desventaja informativa y formativa frente a los docentes. En verdad lo que se hace, en un primer momento, son talleres de socialización de los contenidos, provocando la conversación y la discusión, sopesando las posturas de ellos hacia la propuesta que les ofrece la escuela. El primer martes de cada mes, en un lapso de dos horas, los padres asisten voluntariamente a un taller, cuyo tema coincide con el tratado en el Consejo Pedagógico, por los docentes.

Esta actividad curricular viene generando, en estos actores de la comunidad educativa, patrones de compromiso con la institución, cualificación pedagógica y disciplina en el cumplimiento de los deberes para con sus hijos, con la institución y con la sociedad. De las reuniones se colige que los padres de familia, pese a las resistencias hacia los cambios escolares, reservas, temores, y al arrai-

<sup>4</sup> De Zubiría S., Miguel, *Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos I*, Santafé de Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani, 1998, p. 55.

<sup>5</sup> De Zubiría S., Miguel, *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*, tomo I, Santafé de Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani, 1996.

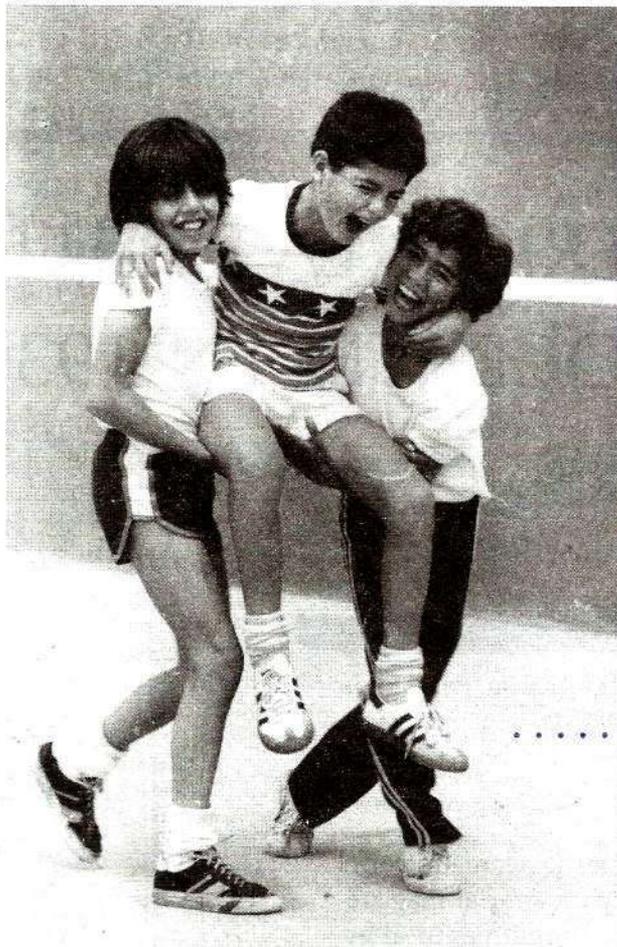


go de estilos educativos tradicionales, confían en los docentes, les otorgan el poder para que *hagan lo mejor por los hijos*. El maestro es para ellos la persona que sabe y que sabe enseñar.

Sin embargo, inquietan: *¿y el boletín cómo va a ser, profesora?, ¿y si yo llevo a mi hijo para otro colegio allá me lo reciben sin problema?, ¿el niño va a aprender lo mismo que los otros?, ¿cómo sabe uno que su hijo es más inteligente en una cosa que en otra?*

Justamente estos interrogantes nos están trasnochando. En el caso del boletín llevamos varias reuniones sin que nos pongamos de acuerdo, porque ello nos exige: poseer un manejo profundo de la teoría de las inteligencias para diseñar instrumentos de evaluación, dedicarle más tiempo a los estudiantes para llevar un seguimiento sostenido y contextualizado dentro del enfoque de las inteligencias; contar con equipos tecnológicos que posibiliten registrar y sistematizar la información de cada estudiante; auspiciar jornadas de cualificación permanente entre los docentes para avanzar conceptual y metodológicamente; incrementar los talleres con los padres de familia. Nos queda pendiente adentrar a los estudiantes en la propuesta pedagógica que está marchando sobre ellos.

Como se podrán dar cuenta, el artículo hace visible la iniciativa de unos maestros del sector oficial, que quieren, a través de la teoría de las inteligencias múltiples, dar contenido a un proceso pedagógico real, lleno de borrones y elipsis —como lo escribe Elsie Rockwell— sin fórmulas, que toma distancia de la linealidad y da cabida al caos y la complejidad; que contempla en su dinámica las equivocaciones, los «malos genios» tanto de maestros como de padres de familia y estudiantes; que rescata el estudio, la lectura y la escritura, tanto así que se requirió hacer un seminario acerca de la letra pegada y la imprenta; que le apuesta al mejoramiento de la calidad de la educación a partir de dos dimensiones: una, el desarrollo de la inteligencia de los actores de la comunidad educativa, principiando por nosotros mismos, y dos, la cualificación de los docentes por sí mismos, sin desconocer el



valor de los investigadores. Ellos deben llegar cuando el motor ya esté prendido, la llave del auto la tenemos nosotros y por lo tanto nos corresponde prenderlo. Esa es nuestra brega, ese el horizonte de nuestras ilusiones y nuestra actitud frente a un gobierno hostil, y a un país que violenta a su niñez. Creemos que el desarrollo y cultivo de la inteligencia es el arma más poderosa para alcanzar la paz, y, en eso andamos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Charum, Jorge, y otros, La ciencia en Colombia, en *Cuadernos de seminario* Nos. 1 y 2, vol. 2, junio-noviembre, 1996.
- De Zubiría S., Miguel, *Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos I*, Santafé de Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani, 1998.
- De Zubiría S., Miguel, *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico*, tomo I, Santafé de Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani, 1996.
- Eco, Humberto, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Editorial Lumen, 1993.
- El Tiempo*, Toma y lee, mayo 18/2000, sección 1, p. 18.
- Vasco M., Eloísa, *Maestros, alumnos y saberes*, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, DIE-CEP, 1996.

## EL MAGISTERIO Y LA EVALUACIÓN DE DOCENTES EN 1936

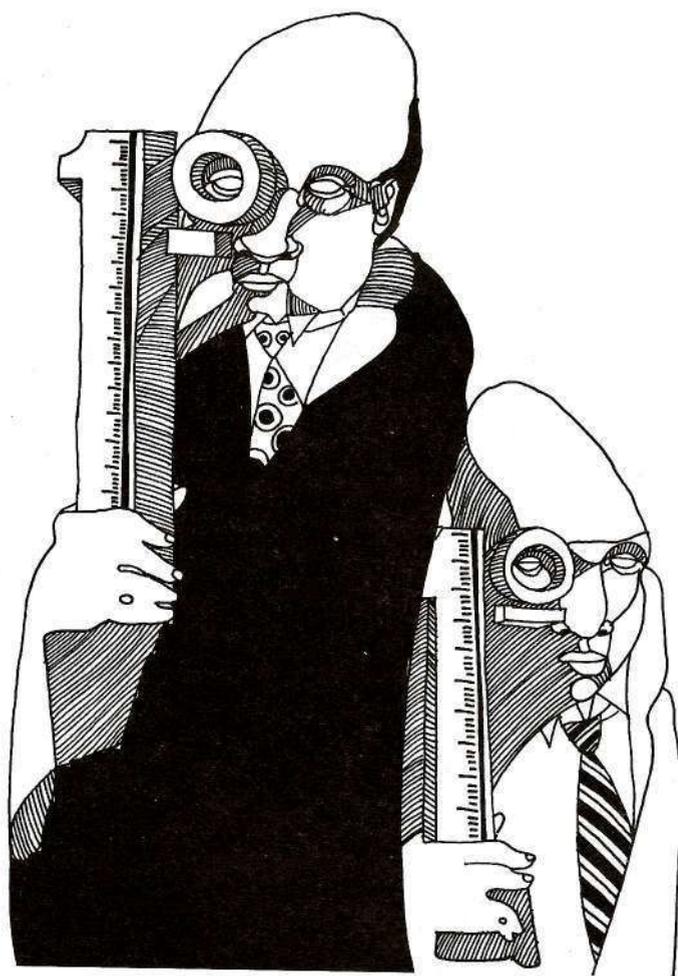
ROSA HELENA RODRÍGUEZ VALBUENA

Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía  
Profesora de Básica Secundaria en el D.C.

El 28 de septiembre de 1996 fue la fecha acordada por el Ministerio de Educación Nacional para citar al magisterio colombiano a **evaluación**, en cumplimiento al artículo 81 de la Ley 115 de 1994. Evaluación rechazada por la gran mayoría de docentes por su carácter sancionatorio. Pero ésta no era la primera vez que el magisterio del país se negaba a presentar un examen; en 1936 por razones similares pero en condiciones históricas diferentes, los maestros se negaron a presentar el examen que les permitiría el ingreso al Primer Escalafón Nacional.

Concidentalmente el **Decreto 1602 de 1936** estableció, también, la fecha del 28 de septiembre para que todos los maestros en las cabeceras municipales se presentaran al **examen de revisión** convocado por el Ministerio de Educación en cumplimiento al inciso «e» del artículo 1° del mencionado decreto.<sup>1</sup> El examen representaba un requisito más de los exigidos a los maestros para ser escalafonados en una de las cuatro categorías establecidas por el **Primer Escalafón Nacional** que existió para los maestros a partir de 1936 según la Ley 12 de 1934.

Aunque sólo se tienen referencias vagas sobre su temática y sobre el número de preguntas que comprendió, parece muy cercano a la realidad, que en pleno auge de la Escuela Activa en Colombia incentivada por la reforma del pènsum de escuela primaria en 1935 con el auspicio y orientación de Agustín Nieto Caballero, entonces Director nacional de Educación Primaria y Normalista; además de todas las publicaciones, conferencias y cursos



<sup>1</sup> Decreto N° 1602 de 1936. Artículo 1°. Créase el Escalafón Nacional del Magisterio y fíjense las siguientes bases para su formación y aprovechamiento preferente de sus servicios:

- a) condiciones personales,
- b) condiciones administrativas,
- c) condiciones docentes
- d) técnica de la enseñanza,
- e) examen
- f) años de servicio,
- g) años de estudio,
- h) grado.



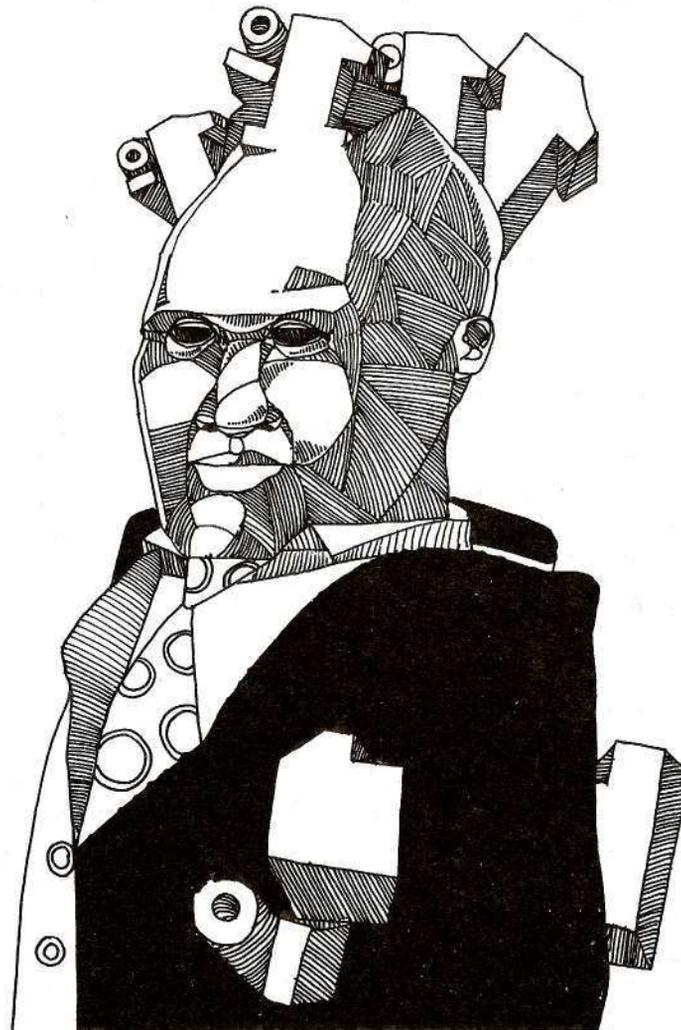
El Decreto 1602 de 1936 estableció, también, la fecha del 28 de septiembre para que todos los maestros en las cabeceras municipales se presentaran al **examen de revisión** convocado por el Ministerio de Educación en cumplimiento al inciso «e» del artículo 1° del mencionado decreto. El examen representaba un requisito más de los exigidos a los maestros para ser escalafonados en una de las cuatro categorías establecidas por el **Primer Escalafón Nacional** que existió para los maestros a partir de 1936 según la Ley 12 de 1934

sobre pedagogía nueva, psicología, higiene, y medicina escolar, todo ello conformaba un eje temático del que seguramente debió estar impregnado el examen de conocimientos. De igual forma, se registró en la prensa capitalina<sup>2</sup> que en algunas direcciones departamentales se organizaron “cursos de orientación pedagógica para maestros” con el objetivo expreso de dar al personal docente una información adecuada que lo (habilitara) para resolver satisfactoriamente los cuestionarios del Ministerio de Educación Nacional y que en algunos casos, la semana anterior al examen se dejó libre para que los maestros se prepararan, recibiendo estas ocasionales vacaciones el sugestivo nombre de “semanas pedagógicas.”<sup>3</sup>

Dentro del lapso comprendido entre julio 6 de 1936, fecha de publicación del Decreto 1602 y el 28 de septiembre, fecha designada para el examen, discurrieron las más enconadas protestas que en alguna forma determinaron el aplazamiento del mismo hasta el 21 de diciembre del mismo año. Protestas de corte partidista y religioso fueron registradas por la prensa de la oposición al gobierno liberal que no desaprovecharon la oportunidad de tildar la Reforma Educativa de comunista y de tener la influencia “del Ejército Popular Bolchevique y la Reforma Instruccional de México.”<sup>4</sup> De igual forma, apoyaron a los maestros en su negativa a presentar el examen por considerarlo como una humillación y una ofensa a su dignidad, ellos examinadores por excelencia examinados ahora a través de un test. Protestas por un examen innecesario que nadie ha sabido explicar en la práctica cuál es su finalidad. Está bien que el gobierno desee constatar la capacidad educadora de cada preceptor nuevo pero no a los que han estudiado y acreditaron ser merecedores de un título profesional que debe ser respetado. Que se evalúen las prácticas del aula y no exámenes que resultan farsas movidas por ciertas influencias.”<sup>5</sup>

Llama la atención que por primera vez en la historia del magisterio los maestros aglutinados en nacientes federaciones departamentales, se unieran para protestar contra el gobierno negándose a presentar el examen.

El examen fue el punto central de las críticas, contra él se argumentó su carácter **degradante** (para aquellos



maestros que acaban de recibir su título de normalistas); de **humillante** (pues no reconocía los años de experiencia, ni la abnegación de los maestros en ejercicio, ni los títulos y nombramientos concedidos por el mismo gobierno); de **filtro o arma de persecución política** (pues en algunos sectores partidistas se difundió la idea de que el examen era el instrumento político para remplazar y perseguir a aquellos maestros que no comulgaban con las ideas del gobierno). Pero también se escucharon voces en defensa del mismo, aunque de una forma

<sup>2</sup> Periódico *El siglo*. Santa Marta, “Se clausuran escuelas para hacer los exámenes a los maestros”, Bogotá, septiembre 14 de 1936, p. 5

<sup>3</sup> Castro Orlando, *op. cit.*, p. 7

<sup>4</sup> *El Siglo*, Bogotá, Septiembre 16 de 1936. p. 1.

<sup>5</sup> *La Opinión*, martes 8 de septiembre, Ibagué, 1936, p. 5.



A mediados de los años treinta, sólo el 48% de los 10.000 maestros en ejercicio eran graduados; había temor de los maestros por ser evaluados debido a su deficiente y casi nula formación; el examen representaba la calificación del maestro para su posterior ubicación en el escalafón; el Estado a través del escalafón legitimaba una forma de control y vigilancia sobre los maestros. Suficientes razones tuvieron los maestros de otrora para negarse a presentar un examen, que finalmente tuvieron que realizar para no perder su nombramiento

soterrada; los maestros rurales y en general el referido a los maestros sin título, que vieron en el examen la oportunidad de ingresar en escalafón, así fuese en la última categoría o tenidos en cuenta como maestros en suspenso.

Preocupantes navidades tuvieron que pasar los maestros en el año 36 en espera de los resultados del examen, pero más preocupados los que no aceptaron presentarse y confirmaron sus despidos en los primeros días del año 1937, cuando el Ministerio de Educación publicó los respectivos decretos referidos especialmente a los departamentos de Antioquia y Norte de Santander y que sumaban casi los 600 maestros.<sup>6</sup>

Si bien el fugaz Movimiento Antiexaminista logró hacer algún eco de sus protestas, motivando una resistencia primera de muchos institutores a concurrir al examen (en los departamentos de Santander, Caldas, Boyacá, Antioquia, Cundinamarca), ante la respuesta del gobierno de remplazarlos con personal de emergencia los maestros cedieron ante las disposiciones del gobierno presentando el examen "...cundió el pánico entre los maestros y comenzaron las deserciones, y para mayor vergüenza del magisterio, los dirigentes fueron los primeros que se presentaron al examen, abandonando a sus compañeros de lucha".<sup>7</sup>

Seis décadas han pasado desde entonces, pero hoy, se hace perentorio recordar que el contexto histórico y las condiciones del magisterio son sustancialmente diferentes a las de 1936.

A mediados de los años treinta, sólo el 48% de los 10.000 maestros en ejercicio eran graduados; había temor de los maestros por ser evaluados debido a su deficiente y casi nula formación; el examen representaba la calificación del maestro para su posterior ubicación en el escalafón; el Estado a través del escalafón legitimaba una forma de control y vigilancia sobre los maestros. Suficientes razones tuvieron los maestros de otrora para negarse a presentar un examen, que finalmente tuvieron que realizar para no perder su nombramiento



Una mirada comparativa con los maestros de hoy, de los años noventa, nos deja ver que el 72% (1993) de los maestros son licenciados, y de éstos, una gran mayoría adelanta o ha culminado estudios de postgrado; que todos los maestros de alguna forma han participado en cursos de capacitación y actualización para el ascenso en el escalafón; y como legado del **Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta**, algunos maestros autónomamente organizados vienen gestando propuestas pedagógicas innovadoras; todo esto nos está indicando que la situación del magisterio ha cambiado significativamente y por lo tanto le permite responder de forma diferente ante una **evaluación**.

Además, los maestros sabemos la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza cuando cotidianamente evaluamos a nuestros alumnos para analizar el proceso seguido en el alcance de logros propuestos. Reconocemos así mismo, que la evaluación es el instrumento a través del cual podemos reconocer nuestras debilidades y fortalezas y que es la brújula que nos va indicando los derroteros a seguir.

<sup>6</sup> *El Siglo*, "Destitución en masa de institutores", Bogotá, miércoles 13 de enero de 1937, p. 7.

<sup>7</sup> Gónima, Ester, *op. cit.*, p. 44

# Los exámenes\*

Relato en tono quijotesco sobre la historia real de un maestro de principios del siglo XX

Don Gabriel se despertó aquella mañana con la caricia de los tibios rayos del rubio Apolo y las arpadas voces de las aves canoras.

El olor de los manzanos y los duraznos en flor avivó su deseo de nutrir la mente de sus alumnos con la savia del conocimiento y «el amor a Dios por sobre todas las cosas» y a sus semejantes, como se lo exigían, primero sus más hondas convicciones y, después, los compromisos adquiridos con su ministerio magisterial, con la patria, con la sociedad y con la religión de sus mayores.

No obstante, un oscuro presentimiento anidó en su noble pecho: los dolores de la vena várice y de una reciente trombosis acuchillaban sus piernas convertidas en morados troncos hinchados y sanguinolentos y, en su memoria más reciente, resonaba el dulce ruego de su más alta dama, la dueña de su corazón y de sus pensamientos, su amada esposa: «asistí a los exámenes, mijo; mirá que estamos muy pobres, vos tan enfermo... y ahora que estamos esperando a nuestro primogénito, mijo...».

Pero no. Había dado su palabra, que era la mejor prenda de garantía y de confianza que se podía ofrecer como aval en aquella época en la que valía más la honradez que la rica cuna. Y él, particularmente, a pesar de su enfermedad adquirida como consecuen-

cia de su oficio, era un roble esbelto y recio, criado con la rectitud y la amorosa severidad de sus padres en su solar nativo. Nada ni nadie le cambiaría su inquebrantable decisión y, menos aún, a sabiendas de la injusticia que se iba a cometer con el pretexto de unas pruebas para evaluar la calidad de los maestros.

Porque, si bien es cierto el respeto a la autoridad establecida era su norma de plata, su regla áurea era la justicia, y en este caso el gobierno de turno se había inventado un mecanismo espúreo para despedir al mayor número posible de maestros del partido contrario y darle los puestos a sus copartidarios.

Llegó el día señalado. Los agitadores mercenarios del régimen se camuflaron en sus pieles de cordero amenazados e hicieron su mezquino trabajo en las almas y mentes crédulas y buenas como la de don Gabriel, el probo maestro de escuela que a sus cuarenta años había encontrado en aquella aldea tranquila de la fría meseta antioqueña, el amor de una mujer pura y hermosa, de cuna humilde, pero buena y digna como la más noble princesa de las antiguas gestas de caballería.

\*Tomado del *Correo Pedagógico* del CEID de Antioquia, No. 26, mayo de 2000

Si bien es cierto que nuestro sistema educativo ha carecido de una tradición evaluativa, en la última década han tomado vigencia una serie de discursos que promueven y contextualizan el proceso evaluativo; son resultado de ello el Decreto 1860 de 1994; la Resolución 2343 de 1996 y la evaluación por competencias.

Los maestros no vamos a seguir negándonos a ser evaluados, por el contrario, vamos a propiciar espacios de discusión que promuevan una **cultura de la evaluación** en donde se involucren tanto los docentes como las autoridades educativas para que se analicen conjuntamente los desempeños de los docentes y se definan estrategias para su cualificación en un proceso de acom-

pañamiento y trabajo cooperativo. Superando así los simples debates de carácter sancionatorio.

Bienvenidos entonces todos aquellos espacios propositivos que giren en torno al tipo de evaluación requerida para evaluar la práctica docente; teniendo en cuenta los aspectos a evaluar, los instrumentos de la evaluación, manejo de resultados etc.

Una evaluación diagnóstica del maestro colombiano planteada en éstos términos, posibilitaría generar cambios significativos en las políticas educativas en general y en la formación docente en particular.

## AGENDA EDUCATIVA

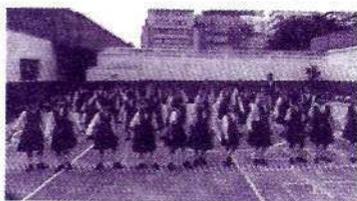
### PRIMER ENCUENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA DEL CARIBE COLOMBIANO

Del 4 a 7 de septiembre se reunió en Mompox el Primer Encuentro de Educación Media del Caribe colombiano en el Colegio Nacional Pinillos bajo la dirección de su rector el profesor Manuel de los Santos Cassiani. El propósito del encuentro consistió en analizar el Decreto 955/2000 según el cual la educación media se convierte en un híbrido entre la educación básica y la educación superior. Se abrió el debate en torno al papel que ha de jugar la educación media dentro del contexto social, político, económico y cultural. La educación media debe tender un puente con la universidad y el trabajo y afrontar el desafío del milenio para que sea más pertinente con su realidad, entorno y vivencias en consonancia con los retos del desarrollo y de la cultura.

Los temas tratados tuvieron que ver con el desarrollo regional, la identidad cultural, la ciencia, la tecnología y la productividad, el currículo y las prácticas pedagógicas. En consonancia, se examinó el currículo, el perfil del docente, las estrategias psicopedagógicas, la diferencia con la educación básica, la identidad de la educación media.

El Plan de Desarrollo del gobierno de Pastrana intenta desvincular la educación media de la educación básica, trastocando el artículo 67 de la Constitución para introducir la autofinanciación y la autonomía financiera tal como se ha hecho con las universidades y los dos años complementarios de las normales. Ésta es la tendencia privatizadora de la educación que busca todos los recursos posibles para implementarla.

El segundo encuentro ha sido convocado para el año 2001 en la misma ciudad de Mompox.



### INEXEQUIBILIDAD DEL DECRETO-LEY 955

La caída del Decreto Ley 955 de 2000, consagra el hundimiento de la maniobra mediante la cual, de manera inconstitucional, el gobierno de Andrés Pastrana pretendió revivir la versión original de su nefasto Plan de Desarrollo.

Tras lo anterior quedan sin sustento jurídico y sin validez legal políticas y medidas como la contrarreforma educativa contenida en el programa Caminante, que tiene como eje al llamado Nuevo Colegio; la evasión de la responsabilidad de financiar la Educación Media, transfiriéndola a departamentos y municipios, el impulso a la informalización de la atención temprana a la niñez a través del programa Úrsulas en sustitución del pre-escolar de tres grados, tal como lo manda la ley, la omnipotente discrecionalidad en los traslados de los educadores, la eliminación de la compatibilidad entre salario y pensión; los retiros en caso de jubilación y el desconocimiento del derecho a la retroactividad de las cesantías a un considerable número de docentes.

Decidido a imponer, de todas maneras, tales medidas lesivas a la Educación Pública y al Magisterio, el régimen pastranista ha anunciado la intención de incluirlas en el paquete de proyectos de ley que se apresta a llevar al Congreso de la República, o de expedirlas unilateralmente a través de nuevos decretos. A la obsecación oficial por darle puntual cumplimiento a las obligaciones contraídas con el F.M.I., los trabajadores, y en particular el magisterio, deben responder elevando la vigilancia ante las argucias y atropellos neoliberales y procurando las mejores condiciones para la más decidida resistencia a sus políticas antinacionales y anti-populares.

## COLEGIOS DE CONCESIÓN EDUCATIVA EN BOGOTÁ

La Secretaría de Educación de Bogotá ha iniciado un proyecto de privatización de la educación con el experimento de concesión de colegios completos a entidades sin ánimo de lucro. Para ello construyó la planta física para 16 colegios con una inversión de cinco mil millones de pesos y planea construir seis más el año entrante. Las entidades escogidas van desde el colegio Gimnasio Moderno, la Fundación Nuevo Retiro y los salecianos, hasta las cajas de compensación Cafam, Colsubsidio y Comfenalco. Pero el proyecto es llegar hasta 51 colegios más.

Estas concesiones constituyen la modalidad de “nuevo colegio” propuesta en el Plan de Desarrollo de Pastrana y cumplen las características que se le asignan al Nuevo Sistema Escolar: plena autonomía financiera —que el plan denomina “autonomía real”—; gestión gerencial con el nombramiento de un gerente con sueldo de empresa privada; contratación y pago de la nómina de maestros; dotación completa a cargo del Distrito Capital. Se trata de la aplicación de lo que se ha llamado gestión gerencial en educación.

Un experimento de esta naturaleza se había iniciado en Antioquia bajo la gobernación de Álvaro Uribe Vélez. La diferencia consiste en que allí no aportaba el departamento sino el subsidio por estudiante, pero no favorecía a los contratistas con plantas físicas de lujo como en Bogotá. Tres años después el experimento es un completo fracaso. El subsidio a la demanda entregado a los nuevos concesionarios es de un millón de pesos por estudiante cada año y los estudiantes pagan unos treinta y cinco mil pesos.

Estos colegios están focalizados, o sea, se destinan a estudiantes de estratos uno y dos. Es decir, se conceden a colegios o entidades de ricos para que atiendan a los pobres. Es una solución para los pobres. Esto es, la innovación consiste en que los pobres tienen mejores oportunidades, pero bien separados de los ricos. Se constituyen así en verdaderos *ghettos*. Los funcionarios del Distrito defienden que así obtienen mejor calidad. ¿Por qué, entre tanto, abandonan el resto de la educación? Nunca le podrán entregar toda la educación a esas ONGs. Por esa razón, no es una verdadera solución. Aún más grave es el desvío de recursos del situado fiscal y de recursos propios de educación para financiar entidades privadas.

Ni la privatización, ni la gestión gerencial, ni la autonomía financiera, ni la nómina privada, ni el subsidio a la demanda, son una solución para la educación de los colombianos.



## DIÁLOGO GLOBAL EXPO 2000 HANNOVER

La exhibición universal del año 2000 tuvo lugar en Hannover, Alemania, entre el 1 de junio y el 31 de octubre del presente año, bajo el lema central: Humanidad-Naturaleza-Tecnología. En este foro mundial participaron 190 naciones, 800 proyectos representativos y 18.000 actos culturales en la idea de compartir experiencias educativas, científicas y tecnológicas comunes; reconocer las profundas desigualdades y enfrentar los desafíos planetarios del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Fueron abordados los siguientes temas: recursos naturales en el mundo independiente, la gobernabilidad en la sociedad global; ciencia y tecnología en la sociedad del futuro; pobreza, innovaciones sociales y alianzas estratégicas; lo local, la alimentación y el trabajo; sociedad y desarrollo; sociedad del conocimiento; ciudad y territorio; sociedad laboral, industria y comercio; y el tipo de “sociedad que queremos”.

La metodología prevista para desarrollar el Diálogo Global comprometía a cada uno de los países a desarrollar amplios debates y deliberaciones. La discretísima presencia de Colombia en Hannover como resultado de múltiples falencias históricas del país en materia de gestión, investigación y responsabilidad social, amén del conocido turismo “educativo” de la tecno-burocracia oficial y privada, refrendó la ausencia de discusión pública y compromiso sobre la educación. Ningún evento significativo fue convocado; la participación de las 56 universidades colombiana, un tanto menos que modesta.

Hannover puso de presente el hecho incuestionable según el cual los países avanzados siguen controlando y explotando los bienes y las conquistas de la ciencia y la tecnología. En este sentido, la globalización profundiza enormes desigualdades sociales y tecnológicas en el mundo. De igual manera, quedó confirmado el modo como las transnacionales continúan ejerciendo el monopolio sobre las fuentes y el consumo de energía, el agua, los bosques, las cosechas, el empleo, la biotecnología, la administración de las tierras, la salud, la educación, las cuales están íntimamente correlacionados con el desarrollo, la preservación de la especie y la calidad de vida. El uso de los recursos naturales, la aplicación de las nuevas tecnologías y los sistemas de educación pública, afecta necesariamente la independencia, la justicia social y la democracia de las naciones. En Hannover pudo haberse discutido todo el temario, sin que las naciones del primer mundo y las transnacionales hayan manifestado un compromiso en respetar los recursos naturales y garantizar las conquistas de la ciencia en beneficio de la humanidad. El Diálogo Global de Hannover constató una vez más el abismo existente entre las naciones que controlan los resultados de la ciencia y la tecnología y las naciones subordinadas al tutelaje de la banca mundial y de las transnacionales que imponen una política restrictiva en materia de educación, investigación, ciencia y tecnología.

# NOCHE DE RONDA

Selección de Poemas de Jorge Humberto Serna Páez

Jorge Humberto Serna Páez, docente de Norte de Santander, nació en Ocaña en 1947, licenciado en Supervisión Educativa de la Universidad de Pamplona, docente de primaria, secundaria y universidad, actualmente se desempeña como coordinador del Colegio Nacional San Luis Gonzaga de Chinácota. Es miembro de la Asociación de Escritores de Norte de Santander. Sus poemas han sido publicados en periódicos y revistas de Colombia y Venezuela.

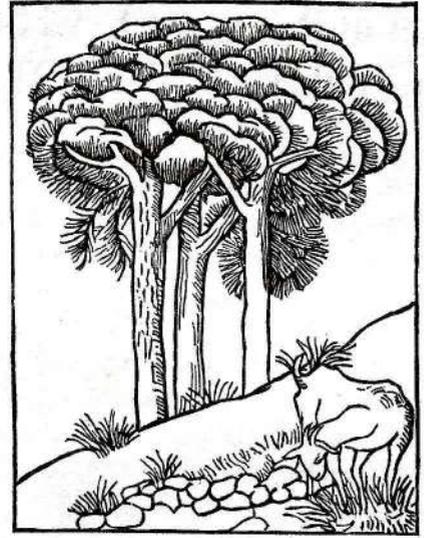
De su libro *Noche de Ronda*, hemos seleccionado algunos poemas que dan cuenta de su creación, de sus búsquedas. "Se mueve entre la violencia y la paz, entre el desasosiego y la tranquilidad, entre el ahogo persecutivo y el ansia infinita de libertad, entre la luz y las sombras, entre la vida y la muerte". Un ejemplo más de la rica creación literaria que anida entre los maestros colombianos.

## MI CASA

Mi casa tiene crispadas sus noches  
Porque una grieta se abrió  
en la yugular de su historia.

La incertidumbre no la deja despabilar  
y en su silencioso ambiente  
el grito quiere desahogar  
su insulto.

Alguien pasa revista a su pesar  
y yo también  
tensiono mi pluma  
porque una corazonada  
se agita  
después de la ráfaga.



## LA HISTORIA CONTARÁ CÓMO LA SAL EXPIÓ

Tendrá que llegar el día  
en que la mar salga río arriba  
llena de pasos, de miradas y de cuerpos  
y de su torrente  
saldrán los anónimos  
que crearán los días,  
los días que no vieron.

La historia contará los estallidos  
de su corazón de sal  
y el afloramiento de la furia aplazada  
de su ola salvaje.

Volverán el agua y la lluvia,  
beberemos la sed que no consume,  
las semillas romperán su manto  
los árboles mutilados y derribados  
seguirán los caminos cuesta abajo  
y los jilgueros interpretarán las canciones  
que "sólo podían soñar".

El prodigio atigrado,  
camuflado entre las ansias,  
romperá la barrera del silencio  
y la nostalgia se desvanecerá  
como neblina al sol.

La historia contará cómo la sal expió.



## TITILAN LUCES

Allá en mi pueblo la gente ver no quiere,  
oír no quiere, hablar no quiere  
porque la inquina, la cizaña y la bronca  
se metieron en su pecho como hiedra.

El miedo y el odio cabalgan en la noche  
en medio de las tristes  
casas habitadas por el desconsuelo.

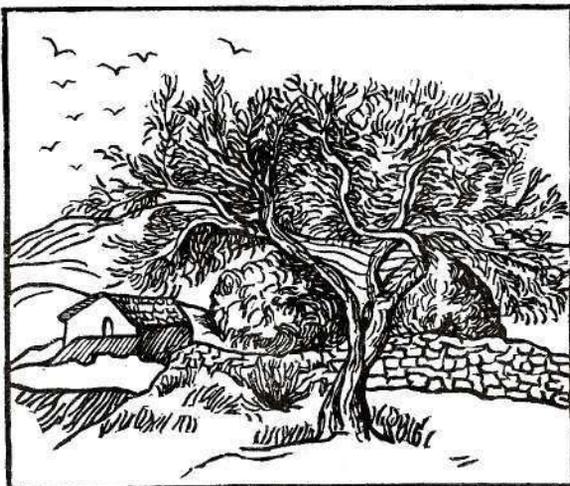
Allá apenas se susurra como viento  
y cual quebradita, sigilosamente se va

Después del cacareo de las pistolas, el llanto,  
tras el llanto, como parias, herrabundos,  
huyéndole a la muerte  
muriendo de otra forma.

¿Hacia dónde no llevan nuestros pasos...  
¿Quién en esta tormenta ahogará el hambre  
y despojará las tinieblas?  
¿Quién domará el futuro  
y devolverá los muertos?

El aire se llena de festivos ramilletes de  
esperanzas  
y el ruego por unos acuerdos de paz  
es el mejor aroma que se entrevera  
en los anhelos

Titilan luces a lo lejos.



## SOMBRAS

Vivimos en la sombra que tendió  
la mentira sobre la realidad  
el tiempo gira alrededor de su negror  
y el miedo anudado en las gargantas  
no permite la nitidez de las palabras

Los mansos ojos de los caminos  
ven cómo el hermano embosca al hermano  
y como el olor de la tierra  
se ha enrarecido

¿quién en este país no es un rehén  
del patio de donde caen las flores?

¿Quién saldrá victorioso de este desastre  
que enlutece a la patria desolada?

¿Quién tiene las manos limpias  
para encender las lámparas?

## DOMINGO DÍA DE LIBERTAD

Para Pacho Mosquera

Ellos quieren silenciar al día  
Para quedarse a sus anchas con las noches

Pero si a galope tendido se mantiene la  
palabra  
con esa risa interminable de cigarra  
la puntada de la vida siempre asomará  
como pañuelo  
en el trasegar alegre de las horas

Y cuando tu razón y el tiempo brillen como  
soles  
recogeremos los temblores y evaporaremos  
los quejidos  
para que la justicia social se esparza  
con sus fragantes ramilletes de oro florecido

Y será en ese momento cuando las sombras  
recobrarán  
sus colores y destrezarán sus sentidos  
y será en ese momento que los días tendrán  
per sécula  
la perenne sonrisa del domingo.

## LEVAR ANCLAS

Ah, pobre de mí,  
sonámbulo del tiempo  
obligado por siempre  
a desentrañar el caos  
y los sueños que me acosan.

¿por qué la luna  
no me afecta  
como a los elegidos  
de sus noches?

Días fríos  
y mi boca hambrienta  
se pierde en el desesperanzador  
torbellino de mis gentes.

Me han trastocado el presente  
y el futuro se evade  
en las tinieblas  
de lo incierto.

¿Acudiré otra vez al oráculo  
para llevarle anclas  
a la temporalización?

## MEACIDADE

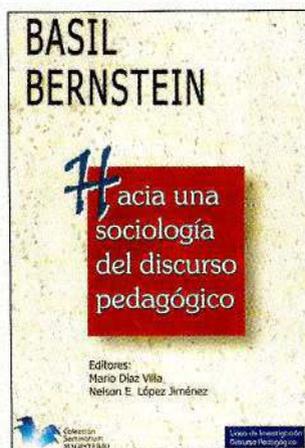
Ayer  
mi ciudad  
estaba amurallada  
de arboledas  
y el agua  
javaba su rostro

Hoy  
perpleja  
contempla  
las cenizas  
que cubren  
sus heridas  
y el mal  
aliento que vaga  
por los mutilados  
pensamientos  
de sus hijos  
la persigue.

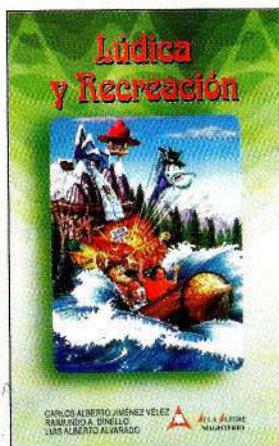


EN CIRCULACIÓN

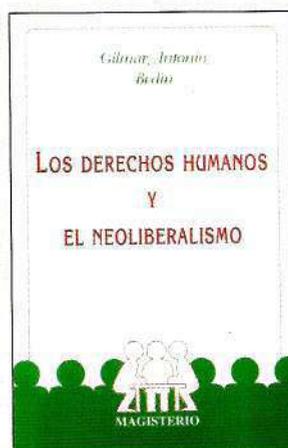
Lo mejor de la Pedagogía actual  
No le pierda el ritmo a los avances en Educación...



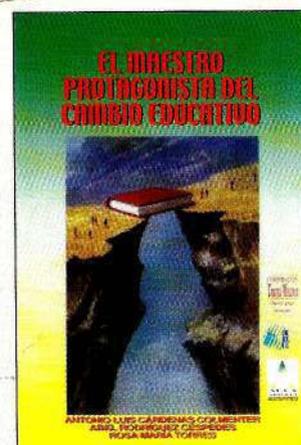
**HACIA UNA SOCIOLOGÍA  
DEL DISCURSO  
PEDAGÓGICO**  
Basil Bernstein



**LÚDICA Y RECREACIÓN:  
LA PEDAGOGÍA PARA EL  
SIGLO XXI**  
Carlos A. Jiménez  
Raimundo A. Dinello  
Luis Alberto Alvarado



**LOS DERECHOS  
HUMANOS Y EL  
NEOLIBERALISMO**  
Gilmar Antonio Bedín



**EL MAESTRO,  
PROTAGONISTA DEL  
CAMBIO EDUCATIVO**  
Antonio Luis Cárdenas  
Abel Rodríguez Céspedes  
Rosa María Torres

Solicítelos a nuestros distribuidores en las librerías, o en la **LIBRERÍA MAGISTERIO**

Av. Cra. 30 No. 40A-52 - Tels.: 269 22 21 - 340 41 61 - 615 45 05 - 268 87 83

Librería MAGISTERIO ahora le ofrece...

## JUGUETES Y MATERIAL DIDÁCTICO

Motricidad fina, Pre-matemáticas,  
Lenguaje y Lógica,  
Orientación espacial, Percepción,  
Atención, Memoria,  
Coordinación viso-manual,  
Lectoescritura, Juegos educativos,  
Juegos de construcción,  
Juegos de fantasía, Material escolar,  
Desarrollo socio-cultural



Carrera 30 No. 40A-52 - Teléfonos: 268 79 82 - 269 21 26 - BOGOTÁ, D. C.

AAA



## **FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO**

AAA

... una excelente calificación  
en solidez y confianza.

La Sociedad calificador de Valores DUFF & PHELPS de Colombia S. A. en su evaluación al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, administrado por Fiduciaria La Previsora S. A., le otorgó una muy alta calificación, por su capacidad operativa, experiencia de sus administradores, políticas de inversión y sensibilidad moderada a las condiciones cambiantes del mercado.

*Con nosotros el dinero de sus  
prestaciones está en buenas manos!*

**Fiduciaria  
La Previsora S.A.**

PORQUE EL MANEJO DE SU DINERO ES ALGO MUY SERIO

Calle 72 No. 10 - 03 Piso 5 Conmutador 310 0111



Centro de Atención al Maestro: 9800 911035 / 036 / 038