

BOGOTÁ D.C. COLOMBIA - ABRIL 2005 N°67 ISSN N°67 0120-7164-TARIFA POSTAL REDUCIDA 57 \$3.000



Competencias Ciudadanas

¿Si es posible?

Concurso y desprofesionalización docente

Colegios en concesión



Efectivo FCO Unos Maestros en Protección

En el Fondo Común Ordinario
Efectivo FCO de Fiduprevisora,
buscamos las mejores opciones
para su inversión con seguridad,
rentabilidad y respaldo.



Efectivo-FCO
Fiduprevisora S.A.

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

www.fiduprevisora.com.co

Director
Jorge Eliécer Guevara
Consejo Editorial
Jorge Gantiva Silva
Juvenal Nieves
William René Sánchez
Miguel De Zubiría
Editor
Mauricio Contreras Hernández
Gerente
Lucila Silva Reyes
Diseño, Diagramación y Fotografía
Mauricio Correa Pulido
Caricaturas
Kékar (César Almeida)
Impresión
Printer Colombia S.A.

Distribución y Suscripción
Cra. 13A # 34-36
Tel. 2458155
Fax. 2853245
A.A. 14373
Bogotá D.C. Colombia

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la revista. Así mismo, no se hace responsable de la devolución de los artículos originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas de FECODE. Las colaboraciones se pueden enviar a EDUCACION Y CULTURA.

E-mail: fecode@fecode.edu.co /revedcul@fecode.edu.co



TEMA CENTRAL COMPETENCIAS CIUDADANAS

CARTAS DE LOS LECTORES

EDITORIAL

CARTA DIRECTOR

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las falacias del concurso.
Witney Chávez
Análisis del concurso docente.
Miguel de Zubiría - Juvenal Nieves
Declaración ASCOFADE

COMPETENCIAS CIUDADANAS DEBATE

*Miguel de Zubiría (FIPC)-
Rosario Jaramillo (MEN) CEID.*
¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?
Sergio de Zubiría
La diferenciación de dominios,
un nuevo modelo de desarrollo moral
Jaime Yáñez
Incompetencias ciudadanas
Guillermo Carvajal

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Una experiencia de saber y de lucha
Olga Lucía Zuluaga

HOMENAJE

Carlo Federici - Alfredo Camelo

INTERNACIONAL

La educación en América Latina: derecho en riesgo
Conclusiones Foro Brasilia

DOCUMENTOS

¿Se está mejorando la calidad de la educación en Bogotá, con los colegios en concesión?
María Delcy Ávila
Algunas conclusiones del Seminario Internacional de Pedagogía
William René Sánchez
Foro Social Mundial
Foro Social Colombial

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Joven, bien común
Defensoría del Pueblo-Emilio Merchán-Ricardo Jiménez
La investigación cooperativa en educación
Fabio Jurado (U. Nacional)
Formación de líderes para la convivencia y paz
Silvio Muñoz

PAGINA POESÍA

María Mercedes Carranza

VEINTE AÑOS EDUCACIÓN Y CULTURA

En defensa de la educación pública
Tarcisio Mora
Una herramienta necesaria
Boris Montes de Oca

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ADN: historia de un éxito científico (II)
Guillermo Guevara Pardo

AGENDA EDUCATIVA

DESDE LAS REGIONES

El aceite de *mojoy* en la cura de enfermedades respiratorias
Keyla Meneses

UMBRAL DE LOS LIBROS

ARTE Y CULTURA





Girardot, enero 18 de 2005

Señores
Revista Educación y Cultura
E.S.D.

Atento saludo de año nuevo

Mi nombre es Beatriz Forero, he sido docente durante muchos años y he tenido como hobbie en trabajo con proyectos y me gustaría compartir experiencias con personas de otros lugares interesadas en los mismos temas.

Por esta razón quiero saber si por medio de la revista podrían relacionarme con personas del medio de la educación sean o no docentes para intercambiar opiniones, documentos de consulta y de trabajo, videos caseros, etc., sobre los siguientes temas pedagógicos:

- Problemas de aprendizaje de lectoescritura en primero de primaria: dislexia.
- Desarrollo del pensamiento matemático y razonamiento abstracto en pre-escolar y primaria
- Desarrollo del pensamiento matemático a través de la música en grados primero y segundo de primaria. Elaboración de cuestionarios pre-icfes para tercero y quinto.

Para cualquier contacto mi correo es:

diosluz@hotmail.com

Agradezco de antemano su atención.

Medellín, 5 de diciembre de 2004

Señores
Comité Editorial Revista Educación y Cultura.
CEID FECODE

En la entrevista realizada al Dr. Abel Rodríguez Céspedes, que publicó la revista número 66 titulada El más importante logro cultural y pedagógico del Magisterio, menciona de manera especial el nombre de algunos intelectuales que forjaron la publicación de Educación y Cultura durante 20 años. Después de un estudio e investigación de maestría realizado sobre la producción y intelectual de Jorge Gantiva Silva, José Fernando Ocampo y Gustavo Téllez quienes por el número de artículos y por la significatividad en sus debates y propuestas enriquecieron la publicación a lo largo de los 20 años.

Mientras que, si bien Bernardo Toro, Estanislao Zuleta y Francisco Cajiao ennoblecieron la producción intelectual del Movimiento Pedagógico, no es así con la revista Educación y Cultura. Y una conmemoración como esta, merece una Memoria Histórica fiel a los héroes y a las batallas que la liberaron.

ESMERALDA LÓPEZ GONZÁLEZ
Investigación de Maestría:

"El maestro en la Revista Educación y Cultura: sujetos, saberes y prácticas".
Asesorada por Jesús Alberto Echeverri

Cc.
Dr. ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

Revista
EDUCACIÓN
y Cultura

**Invita a sus lectores a expresar
sus opiniones en esta sección.**

EL PENSAMIENTO ÚNICO DE LAS “COMPETENCIAS CIUDADANAS”

En el marco de la “Revolución Educativa” del gobierno nacional, la política de las “competencias ciudadanas” ocupa un lugar destacado. La moral y la formación democrática, ámbitos tan complejos de la sociedad y de la persona, terminaron siendo regulados por el Estado, como si se tratase del ente más pertinente. Después de promulgar los “estándares” en ciencias naturales y sociales, matemáticas y lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió los correspondientes estándares en educación moral y ciudadana, según el método de las “competencias” y el enfoque de la moral pragmático-procedimental.

Bajo esta denominación se han agrupado el conjunto de apreciaciones, valoraciones y visiones que sobre la moral y la formación ciudadana consideran pertinentes el MEN y algunos expertos. Por el fondo de sus implicaciones en la vida escolar y los efectos en la cultura política, esta política convertida en discurso pedagógico, plantea un urgente debate nacional sobre el problema de la moralidad, la formación de la personalidad y la construcción de la ciudadanía y la democracia.

Las “competencias ciudadanas” presentadas públicamente en la Cartilla No. 6 [2004] se definen como el “conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas” que buscan construir una sociedad democrática. El programa auspiciado por agencias internacionales está organizado en tres grupos temáticos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El proyecto con el cual quiere el MEN establecer la “formación democrática” se fundamenta en el desarrollo moral, cuyo núcleo central es la teoría del “avance cognitivo y emocional” y el “saber hacer en contexto”, lema central de las competencias.

Históricamente, la educación moral, ciudadana y democrática, tantas veces, catalogada de “trascendental” o despreciada, tiene hoy una particular importancia para el país. Durante largos siglos, clérigos, funcionarios, grupos de poder, ideologías y sistemas educativos han echado mano de la moral y de la educación cívica para consolidar los distintos proyectos de poder. Para algunos se trata de asegurar el orden establecido de acuerdo con las prescripciones religiosas e ideologías dominantes; para otros, se trata de construir un modelo pragmático que garantice el control social.

El magisterio, consciente de su importancia, ha destacado su pertinencia y valorado la dimensión de la formación democrática, de convivencia y paz que con tanto ahínco ha impulsado el Movimiento Pedagógico. Los fines de la educación abrieron el camino para su comprensión integral; sin embargo, las políticas educativas agenciadas por el MEN y los procesos regresivos impuestos al Estado Social de Derecho, así como la profundización del conflicto interno, chocan drásticamente con las posibilidades de establecer una práctica social coherente, y obstaculizan la construcción de una educación para la paz y la convivencia ciudadana.



Editorial

No obstante, siguiendo su política de desconocimiento el gobierno nacional desechó toda posibilidad de contar con la participación y la concertación de la ciudadanía y del magisterio. Sus funcionarios, envalentonados por el creciente autoritarismo, desestimaron la deliberación pública y la consulta democrática sobre este gran tema de interés nacional. Prefirieron optar por el camino de la imposición, sin respetar la diversidad y pluralidad ideológica y cultural, y desconocieron el sentido de los contextos socio-históricos, de género y comunidades. Este asunto, tan sensible a las escuelas, las familias y el profesorado, lamentablemente, quedó reducido a la opinión de un grupo de expertos y a la adopción de un modelo tomado de un esquema interpretativo bastante cuestionable.

De manera relevante, las competencias ciudadanas se ocupan de la moral que, como se sabe, comprende múltiples dimensiones. Refugiada con frecuencia en los lugares confesionales y las relaciones de control, la moral ha estado bajo la impronta del poder y de los sistemas de pensamiento hegemónicos. Su papel en las sociedades contemporáneas cobra un valor central, a sabiendas que su relevancia tiene los más diversos defensores y detractores. A nuestro juicio, se trata entonces de abrir un proceso de redefinición de su campo interpretativo.

Sobre el modelo de moral y de formación democrática existen muchas preguntas, experiencias y perspectivas. Cabe preguntarse, en primera instancia, si el gobierno colombiano puede legislar y “dictar cátedra” sobre la moral pública. En este campo son muy discutibles las pretendidas potestades, por lo menos en Colombia, de ordenar un modelo y discurso moral determinado. En su tormentosa existencia los gobiernos han demostrado venalidad, corrupción, violencia, injusticia e impunidad. En sentido moral, el gobierno carece de autoridad para establecer los parámetros de la moralidad socialmente compartida por los colombianos. ¿Por qué pretender entonces la homogeneización del juicio moral sobre la base de un esquema particular de valoración ética? La moral, tan apreciada para la reconstrucción de la nación y de la democracia, no puede ser obra de la pretendida acción “neutral” y “tolerante” del Estado, mediante la cual, lo que se quiere es imponer de hecho un particular punto de vista moral, desconociendo la valoración de los ciudadanos y, sobre todo, sin haber resuelto su tradicional déficit ético.

¿Existe la verdad moral? Esta es una pregunta crucial. Al respecto hay muchas respuestas y enfoques. El Estado, a través de las “competencias ciudadanas”, optó por una determinada corriente de pensamiento que proviene de importantes pensadores como Piaget, Kohlberg, quienes, no siendo los únicos, ni necesariamente los poseedores de la verdad, construyeron - no exentos de polémica - una ética abstracta y formal inaugurada por Kant y desarrollada, entre otros, por Rawls. En la versión colombiana se mezclan los ideales abstractos del formalismo kantiano y los postulados del pragmático norteamericano para simular una pretendida neutralidad.

En este campo, existe la polémica acerca de la relación de equivalencia entre el conocimiento y la moral, asunto que, por lo demás, la investigación psicológica y pedagógica ha invalidado. No siempre - o mejor, regularmente -, el desarrollo moral no corresponde al proceso del conocimiento, según las reflexiones del pensamiento crítico. Cada uno transcurre según procesos completamente diferentes. La moral comprende una diversidad de dimensiones y enfoques que no es posible condensarla esquemáticamente en un solo modelo.

Los traductores del MEN que han adoptado las “competencias ciudadanas” según el modelo de los “dilemas morales”, han querido legitimar una supuesta neutralidad inexistente en el mundo moral. Este esquema desestima la posibilidad de obtener la verdad moral, salvo en lo concerniente al imperativo de la norma establecida, esto es, a la validez de la norma universal y formal, formulada independientemente de los contextos y las diversidades histórico-culturales. Como tal, el esquema de los “dilemas morales” son una suerte de simulación para descalificar la posibilidad de una ética de los fines, de la responsabilidad social e histórica, comprometida con la justicia. En este sentido, la supuesta neutralidad y pluralidad no son sino mecanismos de control.

Las “competencias ciudadanas”, en vez de abrir un horizonte de construcción pública de la moral y de la democracia, han limitado sus posibilidades al mundo estrecho de los “estándares” en competencias, preceptos favoritos del pensamiento único tan apreciados por la globalización neoliberal. Para encarar estos desafíos, Colombia requiere, en primer lugar, reestablecer la moralidad del Estado y su legitimidad y, emprender un proceso de reconstrucción de lo público, la ciudadanía, la democracia y la justicia.

¿Puede entonces adoptarse unilateralmente un punto de vista con pretensiones de universalidad? Una sociedad como la colombiana en medio de las profundas convulsiones que vive, ¿puede darse el lujo de tomar el camino de un discurso pragmático formalista, sin conexiones con la vida social y cultural?. Ciertamente, es mucho lo que está en juego, como para desestimar su importancia. Promover la consulta, la participación y la deliberación ciudadana, sería un primer paso. Requerimos desarrollar un amplio debate nacional que convoque a al Estado y a la sociedad civil, a los educadores, a los jóvenes, a las mujeres, sin menoscabo de sus experiencias, tradiciones, discursos, culturas y perspectivas. En el fondo, se trata de plantearnos socialmente la redefinición de los fines y objetivos de la educación como marco interpretativo en la reconstrucción de la moral y la cultura democrática.

Tres temas centrales son hoy la preocupación del Consejo Editorial de nuestra revista: las “competencias ciudadanas”, la despedagogización del saber del maestro y el concurso docente.

Competencias Ciudadanas

El concepto de competencias, a pesar de sus múltiples significados, se ha convertido en la “categoría oficial” que busca reorientar el contenido de los procesos educativos de la institución escolar, desconociendo todo lo ordenado por la Constitución del 91, la Ley 115 y Plan Decenal, sobre fines y objetivos de la educación para Colombia. La tarea de la escuela, entonces, esta orientada a “formar en Competencias”. Formar en lo que los técnicos del ministerio han decidido que deben “saber” y “saber hacer” los estudiantes.

Primero fueron los conocimientos, y ahora la moral y la ética con las competencias ciudadanas; para seguir consolidando el currículo mínimo y homogéneo, y empobrecer aún más la calidad de la educación. En medio de la injusticia, la pobreza, la violencia, la desnutrición y el hambre; el desplazamiento, la negación de los derechos a la salud, la educación y el trabajo; altos índices de corrupción, impunidad y politiquería; la desinstitucionalización del país, con la modificación de la Constitución y la ley a la medida de los intereses reeleccionistas; los niños, niñas y jóvenes, deben aprender a ser “buenos ciudadanos”; los ciudadanos que los responsables de esta situación quieren que los educadores y educadoras formemos.

El ejemplo entra por casa; quines hoy dirigen los destinos de Colombia deben saber que la moral, la ética y la participación democrática, se aprenden con el ejemplo, no solamente con el discurso. El llamado retórico del MEN, es a educar para obedecer la norma y la Ley, que en manos de la clase dirigente es la responsable de la miseria y pobreza de las grandes mayorías; nuestro llamado es a formar para defender las instituciones democráticas; formar para la participación y la democracia, y en este ejercicio ciudadano poder asumir la tarea colectiva de transformar los factores generadores de injusticias y desigualdades.

Concurso docente

Para aplicar el famoso “Estatuto de Profesionalización Docente” del gobierno y eliminar la profesión docente lograda con el Decreto 2277, o Estatuto Docente, el gobierno sometió a los nuevos aspirantes a un examen que no era para pedagogos, mas si para profesionales de otras disciplinas que tuvieran aptitudes en matemáticas y lenguaje. No buscó conocer del saber pedagógico, la experiencia, la investigación y las innovaciones. Del paquete de preguntas sobre las disciplinas se escogieron los cuestionarios aplicados; nada propio y especializado para seleccionar los mejores maestros; eso lo sabían los técnicos del ICFES, y sin embargo callan, y que los resultados de dichas pruebas se generalicen y permiten que, desde la Ministra de Educación hasta los columnistas y medios de comunicación al servicio del régimen, se atrevan a condenar a las facultades de educación, denigrar y desprestigiar a los educadores de los niños, niñas y jóvenes de la Colombia, que tanto necesita de sus mejores maestros y maestras. Creen equivocadamente que con un país sin verdaderos profesionales de la educación ganan ellos.

Los concursos para el ingreso al escalafón docente, fueron una exigencia y conquista de la organización sindical de FECODE; pero los concursos para acabar por esta vía con la profesión docente, siempre serán rechazados por la Federación y los maestros y maestras. Con apego al fallo de la Honorable Corte Constitucional continuaremos las acciones legales a que haya lugar, y presentaremos a consideración del magisterio y del país, un proyecto de Estatuto Docente Único para la discusión y la exigencia de un nuevo decreto, por el respeto a la profesión docente.

Despedagogizar el saber del maestro: “A mí no me importa cómo enseñen”

Para que todo este caos se consolide, se requiere imponer obediencia y verticalismo para readecuar los procesos escolares y despedagogizar el saber y la profesión docente: los maestros como administradores de currículos instrumentales, reducidos a planes de estudio basados en estándares y competencias, para un saber mínimo, que pueda satisfacer las demandas del mercado. Para ello también las evaluaciones a estudiantes y maestros, y exámenes de concurso para aplicar el estatuto docente del gobierno; el Decreto 1278. No importan los PEI, la autonomía, ni el saber y la práctica pedagógica, el diálogo de saberes y las pedagogías liberadoras. Ya contamos con el nuevo diseño instruccional para formar en ciencia, técnica, sociedad y ciudadanía.

En palabras de la señora Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez: “a mí no me importa cómo enseñen”, en el periódico El Colombiano del 7 febrero del presente año; lo único que termina importando son los tecnicismos de las competencias y estándares. La pedagogía, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la experiencia, las innovaciones; la pedagogía como ciencia responsable de la formación humanística, la formación en el conocimiento y la cultura universal, la formación democrática y la participación; la pedagogía, que tiene como problema de estudio la enseñanza y el aprendizaje; la pedagogía, garante de la superación de los problemas de aprendizaje; la que responde a las preguntas del, qué se enseña?, cómo se enseña? y cómo se aprende?, dependiendo de las condiciones y particularidades de los estudiantes; quieren desaparecerla del saber del maestro. Quieren desaparecer la pedagogía de la relación entre el alumno y el maestro. No tendrán en cuenta lo que Savater les dijo: “los sabios son malos maestros por que ellos no saben como es la ignorancia del otro”, por ello no importa que a la educación lleguen profesionales que no saben de pedagogía.

Es la política que impulsan los defensores del neoliberalismo, no es la decisión de la sociedad y el magisterio en su conjunto. La propuesta de FECODE y la Movilización Social por la Educación es la impulsar mucho más el Movimiento Pedagógico, defender la profesión docente, el saber pedagógico del maestro y realizar el III Congreso Pedagógico.

*Jorge Eliécer Guevara.
Bogotá, D.C. Marzo de 2005*

LAS FALACIAS DEL CONCURSO

Witney Chávez Sánchez
Secretario General de Fecode

El concurso que actualmente adelanta el Gobierno Nacional, del cual hacen parte las pruebas realizadas por el ICFES el 16 de enero del año en curso, convirtió el tema de la vinculación de docentes en un tema nacional.

Infortunadamente, la manipulación de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y de algunos medios de comunicación, con sus tergiversaciones y falacias, terminaron ocultando ante la opinión pública los verdaderos alcances del concurso, su ilegalidad y sus nefastas repercusiones para el gremio docente.

Se insistió en que “FECODE y el Magisterio se oponen al concurso”, por temor, por ocultar la falta de preparación o por respaldar de algún modo las viejas prácticas clientelistas en el nombramiento de docentes. La falsedad de este enfoque salta a la vista: no son los maestros ni sus sindicatos los encargados de los nombramientos, ni de la politiquería, ni del clientelismo reinante en algunas entidades territoriales. Por el contrario, FECODE avaló la inclusión del concurso en la Ley 115 de 1994, tal como lo establece la Constitución Política Nacional.

En correspondencia con lo anterior, antes y después de 1994 se han efectuado concursos para la vinculación de docentes sin que el magisterio a través de sus organizaciones sindicales haya planteado objeciones de fondo. De hecho más de cien mil educadores de planta ingresaron a ella mediante concurso abierto como ordenó la Corte Constitucional en diferentes sentencias. El rotundo rechazo al último concurso tiene otras motivaciones que se verán a continuación y no significa un rechazo “en general” al mismo.

Se dijo ante la opinión pública que “el concurso era para incorporar docentes” lo cual no es más que un sofisma. Convocado en un marco de racionalización, con el concurso se redujo la planta en más de nueve mil educadores. Allí se concreta la insistente presión del Fondo Monetario Internacional para la modificación del régimen de transferencias que culminó en la aprobación del Acto Legislativo No 01 de 2001: reducir costos y personal, con base en la racionalización, en medio del discurso neoliberal de la “rendición de cuentas” para desprestigiar la profesión y el servicio público, bajo el lema de que sólo lo privado sirve.

Con el concurso se vulneraron los derechos de sesenta mil docentes provisionales que durante varios años estuvieron efectivamente al servicio con modalidades fraudulentas como el sistema de órdenes de prestación de servicio y la provisionalidad. El legítimo derecho de estos docentes a la continuidad fue escatimado siempre con el argumento de que la incorporación automática era de los costos educativos y no de los docentes.

Se defendió por doquier “la legalidad del concurso”, flagrante engaño a la opinión pública. El concurso fue convocado sin estar conformada la Comisión Nacional del Servicio Civil y la prueba del ICFES se adelantó sin que dicha comisión adoptara su propio reglamento y los procedimientos para atender las reclamaciones, violando claramente lo dispuesto en la Ley 909 de 2004. Además, con la declaratoria de inexecutable parcial del parágrafo del artículo 9 del decreto 1278 (Sentencia C-734 de 2003), desapareció el marco jurídico para la presentación de los recursos lo cual añade otro componente de ilegalidad a la convocatoria.

Las sentencias C-313 de 2003 y C-1169 de 2004, al declarar la inexecutable del artículo 7° del decreto 1278 de 2004, ratificaron la ilegalidad que FECODE venía denunciando sobre los requisitos para el concurso. Pero la respuesta del Ministerio de Educación Nacional incurrió en nuevas causales de ilegalidad, al interpretar amañadamente la segunda sentencia. Allí, dijo la Corte que los requisitos para el concurso eran los establecidos en el artículo 116 de la Ley 115 de 1994, lo cual no fue acatado en la convocatoria gubernamental.

El Ministerio hizo a un lado la exigencia de “estar inscrito en el escalafón docente”; omitió la cláusula que establece que los profesionales sólo pueden ingresar por “necesidades del servicio” y dejó por fuera a quienes tenían otros títulos docentes, como es el caso de los bachilleres pedagógicos, a quienes los ampara la última cláusula del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, cuando establece la vinculación “con las excepciones planteadas en esta Ley y en el Estatuto Docente”.

De otra parte el concurso no es “para incorporar docentes a la planta”, como se ha dicho sino para colocar a quienes lo superen en una provisionalidad de un año, perversa modalidad que ha sido revivida legalmente con el nuevo estatuto docente, el cual no garantiza estabilidad, ascensos, permanencia, es decir, no brinda las garantías de la carrera docente. Es un estatuto que descansa en la “gerencia” y la gestión administrativa y que menosprecia la pedagogía, regido por la eficiencia y la rentabilidad que demandan los planes de ajuste.

Tampoco garantiza mejores salarios como lo estableció la Ley 812 de 2002; basta con decir que “el mejor salario de ingreso” según las nuevas tablas salariales es de 20% en relación con las anteriores y, lo que resulta aberrante en extremo, el salario del máximo grado en el escalafón nuevo es inferior al correspondiente al grado 14 del escalafón anterior. Con ello, la pretensión de “atraer a los mejores” apenas alcanzó para ilusionar a los profesionales sin empleo.

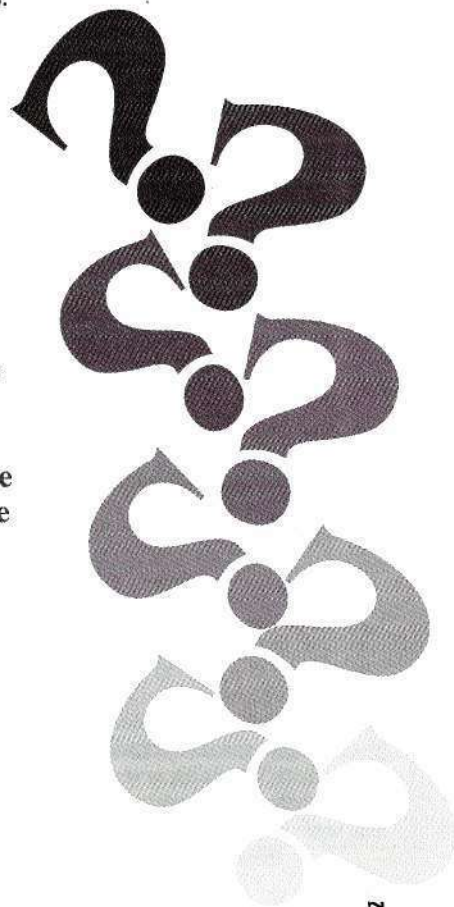
También se ha dicho que FECODE se opone al ingreso de los profesionales, lo cual es una falsificación de la historia. En el Decreto Ley 2277 de 1979 los profesionales de otras disciplinas eran admitidos al servicio y podían ingresar al grado sexto del escalafón, mientras los licenciados lo hacían al grado séptimo, en reconocimiento a la especificidad de la labor pedagógica; luego la Corte Constitucional estableció que unos y otros estaban en igualdad de condiciones para alcanzar el grado catorce.

La Ley 115 de 1994 también los admite, como ya lo hemos dicho, previa necesidad del servicio y con derecho a escalafonarse si realizan un curso de formación pedagógica de por lo menos un año. Es claro, entonces, que FECODE no se opone al ingreso de profesionales de otras disciplinas pero considera imprescindible que obtengan una mínima formación pedagógica, aspiración legítima de cualquier profesión. La pretensión ilusa del Ministerio de Educación Nacional de eliminar los docentes y llenar la escuelas con profesionales de otras disciplinas no tuvo acogida en este concurso, en tanto el 80% de los aspirantes son docentes.

Las pruebas efectuadas por el ICFES son hoy objeto de toda clase de especulaciones sin que la entidad haya publicado los resultados globales. Los comentarios de prensa han prescindido de las condiciones reales en las cuales se efectuaron las pruebas: los cambios de fecha, el tiempo insuficiente, la violenta represión de la fuerza pública, en fin, un ambiente nada propicio para las mismas.

Tampoco han indagado sobre la validez y la pertinencia de las pruebas, sobre la ausencia del componente pedagógico o la sobrevaloración de las aptitudes matemáticas y del razonamiento abstracto, para mencionar algunos de los aspectos, los cuales sólo podrán esclarecerse cuando se analicen los cuestionarios de cada nivel y modalidad. También sería útil cotejar estos resultados con los obtenidos por los estudiantes de las universidades y por otros profesionales. Por eso, aunque es prematuro hacer un juicio sobre los resultados cabe preguntarse si quien fracasó fue la prueba y no los maestros.

Finalmente, FECODE continuará la lucha para que los futuros concursos respeten los derechos del Magisterio, para que su realización sea en el marco de un Nuevo Estatuto Docente que ampare a todas y todos los docentes y restablezca los derechos de carrera, lo cual se inscribe en la lucha por la democratización de la educación, sometida hoy al encanto autoritario.





El mito de la selección de docentes

**Miguel De Zubiria *Juvenal Nieves Herrera
Miembros Consejo Editorial Educación y Cultura*

Todo instrumento o mecanismo de selección debe ser **VÁLIDO** y **CONFIABLE**, lo saben los estudiantes de tercer semestre de psicología. Válido significa “que mide lo que debe medir, lo que dice medir”. Confiable significa que vuelto a aplicar a las mismas personas la variación en los resultados es mínima, preferible cero.

Cuando el procedimiento de selección es inválido significa que “No mide lo que debe medir, Ni lo que dice medir”. Como cualquier falso diagnóstico médico, las consecuencias son gravísimas porque resultan seleccionadas personas que carecen de las condiciones afectivas, de los conocimientos y de los saberes que los evaluadores con falsedad aseguran que sí poseen; los seleccionados quedan desconcertados. Y lo que es peor, puede eliminar a los pocos candidatos excelentes, a las personas que cuentan con las mejores actitudes, mejores conocimientos y mayores destrezas; también acaba maltrecho el autoconcepto en este caso singular y único de nuestro querido gremio de profesores profesionales, por las falsas noticias que circulan en los medios de comunicación.

Con lo cual el país pierde, los futuros alumnos pierden y el autoconcepto de los excelentes candidatos acaba injustamente maltrecho por la superficialidad, la falta de rigor y de seriedad del equipo de psicólogos y expertos que diseñó el procedimiento. ! Muy grave para todos!

Aunque parece sencillo, diseñar un procedimiento de ubicación resulta una tarea compleja de meses a años. Al menos debe responder dos preguntas centrales: ¿**QUÉ** cualidades deben poseer los mejores candidatos? y ¿**CÓMO** identificarlas o saberlas? Si omite identificar con precisión las cualidades o no hay congruencia entre la manera de operacionalizar cada cualidad, el procedimiento resulta **INVÁLIDO**, como pensamos ocurrió con la selección de docentes y directivos hecha por el Icfes a inicios de 2005 a escala nacional.

¿Qué evalúa una prueba para un concurso?

La psicología ha diseñado técnicas que favorecen la validez. La primera y fundamental, asegurarse y saber Qué se busca. Por caso, si usted fuese a seleccionar de entre docenas de candidatos al segundo violinista para la recién constituida orquesta sinfónica, ¿qué le interesaría observar? “Que sea el mejor violinista posible entre los candidatos”. Por supuesto. ¿Pero, qué significa “ser el mejor”? He allí el meollo del asunto.

Primero, observar su nivel de ejecución: su destreza violinística. Que no basta. Además, es básico que cuente con suficientes conocimientos de teoría musical, contrapunto y orquestación, que domine el lenguaje; además de historia de la música que favorece la interpretación musical. Los dos procedimientos previos nos indican que es apto y que domina el lenguaje musical. Muy bien, salvo que además se debe comprobar qué tan apasionado es su interés, su motivación musical pues le esperan miles de horas de escalas, interminables entrenamientos y exigentes audiciones: un sólo error al pisar la cuerda en cualquier instante echa a perder la obra de conjunto. Sin un férreo componente afectivo de largo aliento las destrezas y los conocimientos sirven de poco.

Cuando pretendemos ubicar al mejor médico para un hospital la situación es similar, aunque parezca curioso. ¿Qué interesa observar? “Qué sea el mejor médico posible entre los candidatos”. Por supuesto. ¿Pero, qué significa ello? Que es diestro, que sabe y que lo enamora su profesión. A fin de comprobarlo, primero es menester observar su ejecución o destreza médica: cómo aborda al paciente, cómo le interroga, cómo decide qué exámenes de laboratorio realiza en términos de adecuación y economía, su habilidad diagnóstica. Pero además, debe conocer sobre miles de enfermedades, con sus ayudas de laboratorio, procedimientos de intervención, medicamentos. Las dos cualidades nos indican que es médicamente apto y que sabe mucho del tema. Muy bien, salvo porque además es básico comprobar la intensidad de sus intereses, su pasión médica, pues le esperan miles de horas de consulta, de extenuantes intervenciones y agotadores turnos hasta de treinta y

Seis horas continuas; sin un férreo componente afectivo médico las destrezas y los conocimientos sirven de poco. Cada hospital tiene la responsabilidad máxima por que sus médicos sean los mejores, para bien de sus pacientes; como la orquesta sinfónica para bienestar estético de sus abonados.

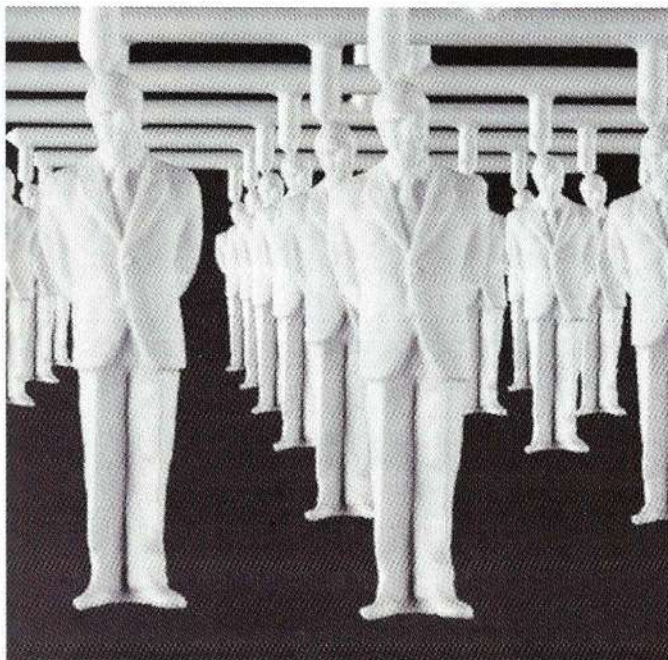
¿Qué evaluar de los candidatos docentes?

Pero al optar por candidatos a profesores ¿Qué interesa observar? “Qué sea el mejor profesor posible entre los candidatos”. Por supuesto. ¿Pero, qué significa ello? Que es un profesor formado, que sabe y que lo enamora su profesión, ya lo sabemos.

Observar su ejecución: su destreza docente. Tenemos la suerte de contar con los magistrales estudios de Benjamin Bloom, los cuales descubren luego de un extenso análisis mundial que la destreza docente, que produce el mejor aprendizaje de los niños, la definen cuatro y solo cuatro variables críticas: i) la motivación que crea el profesor, ii) su claridad expositiva, iii) el estímulo a la participación-ejercitación que promueve, en un contexto de iv) frecuente evaluación formativa. Las cuatro cualidades previas demuestran su destreza.

Además, el candidato debe dominar su área de conocimiento, pues “nadie puede enseñar aquello que desconoce”, lógico. Tanto saber de pedagogía, sus enfoques, sus teorías, sus problemas como de psicología y sociología. Con base en dichos conocimientos conceptuales de pedagogía, psicología y sociología sabrá decidir las rutinas creativas de su quehacer profesional diario: establecer propósitos, elegir enseñanzas, evaluaciones creativas, secuenciar temas, escoger la didáctica más acorde y los mejores recursos metodológicos. Todo de cara a sus estudiantes concretos (psicología) en las circunstancias socioculturales concretas en que viven (sociología), como insistía el maestro Alberto Merani.

El candidato es conocedor de la didáctica y domina la pedagogía. ¡Bravo! No obstante, apremia comprobar la fortaleza de su interés, su pasión como profesor: qué tanto le alegra enseñar, formar niños y jóvenes. La razón es la misma que para la esposa, el violinista o el médico: le esperan miles de horas de microdiseño curricular, selección de enseñanzas, evaluar, miles de horas de interacción grupal e individual, cara a cara, frente a las demandas y necesidades de sus discípulos; lecturas, relecturas, diseño de guías, discusiones, reflexiones con sus colegas. Sin un férreo componente afectivo docente, los dominios didácticos y los conocimientos pedagógicos y del área específica sirven de poco.



Con grandes beneficios para todos. La habilidad docente asegura que sus alumnos asimilarán más y mejor que de cualquier otro profesor, bien para ellos. Los conocimientos de pedagogía, psicología y sociología garantizan que posee los criterios para decidir los propósitos, privilegiar las enseñanzas y evaluarlas de manera fluida, bien para él. Los conocimientos de su área específica indican que sabe lo que enseña, haciéndose claro y profundo, bien para los escolares. El interés o amor a la pedagogía garantiza que cada día se hará mejor profesor. Bien para el profesor seleccionado pleno con su trabajo, bien para sus estudiantes que disfrutarán el magnífico arte humano de adquirir conocimiento de sus antepasados, y bien para la institución escolar y la pedagogía de Colombia nutridas por los mejores docentes.

Todo gracias a un bien diseñado y responsable proceso de escogencia de docentes. A un proceso **VÁLIDO**.

Lo bueno y lo malo. Salvo que cuando el procedimiento de elección es incompleto, parcializado, las decisiones resultan inválidas: “No dicen lo que debe saber” con lo cual pierden todos. Ingresan al servicio miles de inhábiles didactas, nuestros hijos asimilarán menos y peor que con cualquier otro profesor, mal para ellos. La ignorancia en pedagogía, psicología y sociología les impedirá decidir los propósitos, definir los sistemas de enseñanza y evaluarlas, mal para él. Su desconocimiento del área específica lo hacen oscuro y superficial, pésimo para los discípulos. El desinterés o desamor hacia la pedagogía le hará peor profesor cada día que transcurra en el colegio. Pésimo para el profesor seleccionado que se frustrará con su trabajo, pésimo para los niños, niñas y jóvenes que sufrirán adquiriendo conocimientos, y pésimo para la institución escolar y la pedagogía nutridos por los peores elementos. Pésimo para todos.

Y a una escala enorme como comprueban los siguientes datos

Inscritos	194.645
Profesionales diferentes a la docencia	40.000
Evaluados	135.856
Aspirantes que pasaron la prueba	57.517
Aspirantes que reprobaron la prueba	78.339
Aspirantes que pasaron a cargos directivos	2.048
Aspirantes que pasaron a cargos de educación básica	17.236
Aspirantes que pasaron a cargos de educación secundaria	33.389
Aspirantes que pasaron a cargos de educación preescolar	4.844

El Concurso a los maestros realizado por el Ministerio de Educación Nacional, además del cuestionamiento por todo el proceso irregular denunciado, tipifica lo considerado por Michael Foucault que todo examen “busca seleccionar, clasificar y excluir”. Así, se demuestra con la estadística del concurso, según la fuente del Icfes, (El Tiempo, 11 de Febrero de 2005, página1-6):

¿Qué evaluó el Icfes?

Evaluó sólo uno de los cuatro componentes. Si, no nos equivocamos. En sus *pruebas para selección de docentes aspirantes a ingresar al servicio educativo estatal*, publicadas por Internet en octubre de 2004 se muestra cómo de los cuatro componentes que mencionamos inherentes al ejercicio docente, sólo tomó uno. El componente de conocimiento específico: matemáticas para los aspirantes a profesor de matemáticas, ciencias para los aspirantes a profesor de ciencias, y así en cada caso. Los demás: aptitud verbal general y aptitud matemática general, aparte de una "prueba psicotécnica", donde lo único que comenta es: "Esta prueba consta de 90 proposiciones, las cuales presentan diferentes situaciones de la vida diaria. Usted debe indicar la posición que asumiría frente a cada una de dichas situaciones". Ni idea a qué viene al caso, ni en qué consiste. Como profesor, ¿qué calificación daría a un alumno desjuiciado que al finalizar el año de cuatro materias pierde tres?

Procedimiento irresponsable con el cual perdemos todos. Así, es posible que ingresen al servicio educativo candidatos mal identificados: sin las habilidades didácticas, sin los dominios en pedagogía, psicología y sociología; o peor docentes desmotivados de la profesión y el quehacer formativo. A la vez que la grave invalidez del procedimiento pudo haber eliminado a miles de potenciales excelentes candidatos, con los valiosos aportes que podrían hacer a nuestros niños y muchachos en las instituciones oficiales, que por serlo requieren los mejores profesores, para no perpetuar la doble exclusión económica y además educativa de los niños de menores ingresos del país. ¡No puede ser!

Y es que por mejores aptitudes generales verbales, no así expresivas ni comunicativas, que omite el Icfes o mejores aptitudes matemáticas generales, irrelevantes salvo en el área específica de matemáticas ya doblemente evaluada, las incompetencias didácticas harán que los candidatos "seleccionados" carezcan de claridad expositiva, desconozcan cómo aplicar métodos motivantes para enseñar, no sepan promover la participación, ni maneras ingeniosas y dinámicas para evaluar sus enseñanzas.

En el punto de matemáticas vale la pena detenerse un instante, ya que ilustra mejor que cualquier pensamiento cómo se procedió en la práctica.

Los conocimientos de matemáticas o los códigos numéricos se vienen imponiendo como fundamentales o condiciones básicas para vivir en sociedad. Todo mundo debe tener éstos dominios so pena de fracasar en su proyecto de vida. Seguramente no tiene discusión. Sin embargo, cabe preguntar ¿qué tipo de ejercicios matemáticos serían los apropiados para evaluar a unos maestros que aspiran a trabajar con el estado en las actividades docentes? Hay conocimientos básicos que hasta noveno grado todos deben saber y, esos fueron los que precisamente en términos generales se aplicaron. Por ejemplo:

1. Un gavilán vio una bandada de palomas y les dijo "Adiós las 100 palomas". A lo que una de ellas respondió: "Nosotras, más el doble de nosotras, más el triple del doble de nosotras, más usted señor gavilán, somos 100"; entonces había

- A. 9 palomas
- B. 10 palomas
- C. 11 palomas
- D. 15 palomas

Respuesta: El modelo en términos matemáticos es el siguiente:

$$\begin{aligned} X + 2X + 3(2X) + 1 &= 100 \\ \text{Entonces,} \quad 9X + 1 &= 100 \\ 9X &= 100 - 1 \\ X &= 99 / 9 \\ X &= 11 \end{aligned}$$

El problema, como otros, presenta una fácil solución, que sin obstáculos los maestros participantes de matemáticas (licenciados y profesionales del área), las pudieron superar. Los demás educadores de otras disciplinas o normalistas superiores sin permanente relación con los dominios matemáticos fueron masacrados por el peso de los números. Y, ¿qué tiene que ver la aptitud matemática en un concurso para el ingreso a la docencia? ¿Qué evalúa, qué "mide", qué le aporta a un maestro de inglés, a uno de preescolar, al de religión, al de español?

De todos modos, por mejor conocimiento específico de su área, excelente que sea así, la falta de dominios de miles de candidatos de la pedagogía, de sus enfoques, opciones, modos de definir sus resultados están condenados al fracaso. Desde hace siglos se conoce que saber no garantiza lograr enseñar, que también ciertamente es necesario saber CÓMO comunicar el conocimiento; de lo contrario cualquiera podría ser profesor, tal y como lo piensa el Icfes. Y no. Este proceder resulta tan torpe como contratar biólogos que trabajen en la clínica de nuestro ejemplo inicial y que luego de que produzcan malformaciones a decenas o cientos de pacientes con sus malos diagnósticos, indigestas recetas y más peligrosos procedimientos quirúrgicos rindan un examen de medicina luego de transcurrido un año. Aberrante. Sea el momento oportuno de insistir en que los autores del artículo para nada estamos contra del concurso de méritos. Maravilloso que se abran las clases a los mejores docentes potenciales, pero en el sentido válido de la palabra ¿Por qué no, que se formen y demuestren su preparación en pedagogía y luego concursan? ¿Por qué no?



Ignorar la psicología educativa les impedirá adecuar las enseñanzas a las capacidades evolutivas de sus grupos, tanto como interesarse genuinamente por sus alumnos, más allá de su enseñanza profesional. La ignorancia presumible de sociología educativa les impedirá adecuar las enseñanzas a las características concretas del contexto en que habitan los niños con la enorme diversidad económica y cultural de nuestro país. ¡Un desastre completo! Ni para qué mencionar saber ubicarse de cara a los grandes problemas de la educación y la pedagogía, ni la investigación escolar.

Nunca se había visto en la historia educativa, que una norma permitiera que profesionales distintos sin ninguna clase de dominios pedagógicos ensayaran con los escolares. Si existiese una planificación desde el ICFES y el Sistema de Acreditación Nacional, se establecería para las facultades de educación una perspectiva en carreras técnicas o tecnológicas para la formación docente en las áreas disciplinares que urgen la vida moderna y no acudir a la salida espontánea de copiar los vacíos en la docencia con profesionales no titulados para la función académica-pedagógica.

Y es que no sobra ratificarlo una vez más. Definitivamente, la prueba evidenció un total desconocimiento de la pedagogía como fuente matriz para la orientación de los Proyectos Educativos Institucionales.

Allí solo aparecieron unas dos preguntas genéricas que al insistir en las respuestas de selección múltiple, las opacaron definitivamente, perdiéndose y minimizándose totalmente. El interés se finca en borrar de la práctica docente las concepciones, escuelas, enfoques y sistemas de pensamiento pedagógico que dinamicen la escuela por dentro a mediano y largo plazo.

Por último, el presumible desinterés o desamor hacia la pedagogía (que ni siquiera a los expertos les interesó ni lo tuvieron en cuenta en su proceso de selección) les hará peores profesores. Muy grave para los profesores mal seleccionados, pésimo para sus escolares. Pésimo para todos.

Por demás, aparecen preocupaciones sobre el texto y capítulos de la prueba que no hizo el esfuerzo de los técnicos del Icfes por superar las concebidas pruebas de estado para los bachilleres que los enrute hacia la universidad y replicándolas las trasladan al examen clasificatorio de los docentes, para otro nivel por completo distinto.

La prueba de gestión escolar merece un comentario aparte

El preguntario para saber y conocer el dominio de los maestros concursantes en materia de gestión escolar podría ser el más cercano al interés de una prueba para examinarlos. Es pertinente que un directivo docente y un maestro, indistintamente, deben tener claro cómo funciona una institución escolar, cuáles son sus problemas a resolver y qué alternativas debe plantear para la transformación permanente del colegio o la escuela. Desde luego que no pueden tener una respuesta objetiva de señalización de una opción. Los problemas no pueden ser inventados, tienen que ser reales y ellos no se pueden atender puntualmente. Merecen discusión, análisis, controversia, subjetividad.

Ejemplo 1

Uno de los servicios de bienestar del alumnado que una institución educativa puede brindar es:

- A. *Odontología.*
- B. *Biblioteca pública.*
- C. *Visita a museos.*
- D. *Organización de bazares.*

Las tres primeras son válidas. Quiere decir que no se puede marcar una sola. La última no es servicio de bienestar sino una actividad de consecución de recursos que acostumbran algunas instituciones como imposición a los padres de familia. Por lo tanto es una pregunta ambigua y falaz.

Ejemplo 2

La planeación estratégica implica que el cuerpo directivo del establecimiento educativo se dedique con prelación a:

- Tomar decisiones de mediano plazo.*
- Diseñar los planes curriculares.*
- Fortalecer las comunicaciones.*
- Motivar al personal para el trabajo.*



Conocer sobre planeación estratégica no garantiza la labor docente. La planeación estratégica es una de tantas concepciones para administrar la institución educativa. Quien no se identifique con esa concepción de todas maneras se ve obligado a contestarla. Por lo demás, todo el contexto de la prueba está orientado por una corriente administrativista que desde el MEN se quiere imponer como estrategia de corte empresarial para la implementación de “planes de mejoramiento escolar”

¿Cómo explicar la fatal invalidez del examen del Icfes en un asunto tan serio?

Como habrá verificado al recorrer el artículo, diseñar procedimientos de selección es una tarea menos fácil y sencilla de lo que parece. Exige adentrarse con profundidad en la profesión y resolver la pregunta crucial de todo proceso selectivo, para el caso: ¿Qué es un excelente profesor? Sólo conociendo a profundidad la profesión resulta posible establecer los parámetros significativos y los criterios técnicos que los evalúen e identifiquen. De no proceder así los resultados son INVÁLIDOS, como ocurre en este caso.

Única explicación a tamaño desacierto, pensamos, pudo estar en la premura de tiempo, o en la superficialidad, o en el desconocimiento de nuestra compleja profesión educativa por parte del equipo técnico a quien encomendaron el diseño. En todo caso, producto de no estudiar con seriedad las actitudes, los conocimientos y las destrezas que hacen a un excelente profesor, pues dudamos que algún psicólogo educativo serio cínicamente sustente que son aptitud matemática, o aptitud verbal, ni siquiera expresiva. En ningún caso, dichas pruebas se emplean en la selección de niños o máximo adolescentes o en la selección de soldados en los Estados Unidos en las primeras décadas del siglo pasado. Razón obvia para no elegirlos es que todos los candidatos son profesionales, con un recorrido extenso de diez y siete años completos con lo cual su información es espuria; salvo si acaso para los candidatos a profesores de matemáticas en cuyo caso la prueba específica de conocimiento matemático es más que suficiente.

Ocurre es que los test de aptitud verbal y matemática son genéricos, viejos y sencillos de calificar. Con lo cual la otra explicación del grave error de validez en la selección de docentes puede estar en el simple y llano facilismo. Facilismo, o salirse por la tangente (matemática).

Absolutamente grave que solo se hayan seleccionado a los docentes y directivos con criterios de aptitud verbal y matemática, mediante un procedimiento por completo incompleto, que omite las dimensiones básicas del ejercicio profesional docente (intereses pedagógicos, destrezas didácticas, conocimientos de pedagogía, psicología y sociología, conocimientos del área).

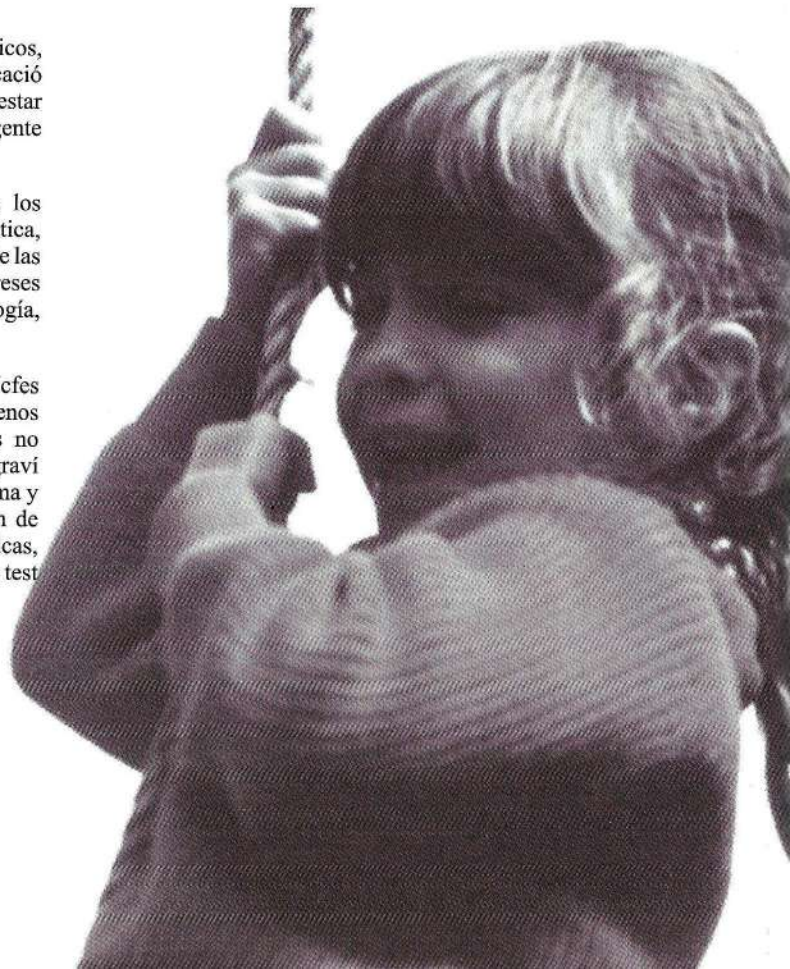
Absolutamente grave es que por la irresponsabilidad del Icfes injustamente quedaron sin trabajo miles de potenciales buenos profesores, con actitudes no evaluadas, con conocimientos no evaluados, con destrezas didácticas no evaluadas. Con los gravísimos efectos también para su propia autovaloración, autoestima y proyecto de vida. Nos imaginamos qué ocurre en el corazón de alguien que ama su profesión, la conoce, posee dominios didácticas, la considera su proyecto de vida y fue eliminado mediante unos test verbales y matemáticos.

Pero el concurso no solo tuvo la intencionalidad de nombrar a los maestros, sino de juzgar sus capacidades de formación para ubicarlos como ineptos ante la pérdida de la prueba. No se hacen esperar los artículos de prensa que señalan a los maestros sus falencias y deficiencias disciplinares para superar un examen y de paso comprometerlos con sus carencias que les impedirán entregar conocimientos de buen nivel a los estudiantes. Allí se confunde el objetivo de un concurso con la calificación que se pretende hacer a los maestros, cuando exactamente una cosa no se puede confundir con la otra. FECODE y la dirigencia sindical del magisterio han venido levantando propuestas en materia de adelantar una evaluación de desempeño concertada que supere la sanción y permita por el contrario apoyar a los docentes en vías a la cualificación de la profesión y la educación.

Pensamos que lo más decente que podría hacer el Icfes es aceptar su facilismo e irresponsabilidad psicométrica y rediseñar un procedimiento de evaluación que consulte a expertos, que cuando menos considere los siguientes tres componentes esenciales.

1. Componente afectivo. Prueba de actitudes e intereses educativos y pedagógicos
2. Componente cognitivo. Prueba de conocimiento de la educación, sus teorías, sus problemas, sus métodos y enfoques, psicología y sociología. A más de la ya aplicada propia del área.
3. Componente expresivo. Demostración práctica de las cuatro destrezas didácticas esenciales, u otras, descubiertas ya hace décadas por el equipo internacional dirigido por Bloom, ante un pequeño jurado de tres profesionales, uno de ellos pedagogo, con tiempo suficiente por candidato.

Solo en tal caso de excepcional responsabilidad social y política ganaríamos todos: nuestros hijos, los profesores y directivos y, a mediano plazo nuestra querida Colombia.



Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADES

COMUNICADO

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADES expresa su rechazo al sentido y los términos de la convocatoria de méritos para seleccionar aspirantes a ocupar 50.000 cargos docentes y 10.000 directivos docentes al servicio del Estado.

Esta convocatoria desconoce la formación pedagógica y didáctica que caracteriza la profesión docente como factor consustancial, garante de calidad e idoneidad en la orientación y construcción de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje.

La convocatoria también desconoce la Ley 115 (Ley General de Educación) y otras disposiciones del Ministerio de Educación Nacional que establecen las exigencias para la formación profesional de educadores.

Se convoca a las comunidades educativas y académicas a expresar públicamente su rechazo a aquellas políticas que intentan eliminar la profesión docente y deslegitimar su saber. Así mismo se invita a la sociedad colombiana a constituirse en veedora de la calidad de la educación en el país.

Competencias Ciudadanas

DEBATE

La revista Educación y Cultura convocó a un debate sobre el tema de las Competencias Ciudadanas. Participaron, alrededor de cinco interrogantes, Miguel de Zubiría (FIPC), Rosario Jaramillo (MEN) y el CEID-FECODE. Esperamos que este sea el inicio de un proceso de discusión en torno a esta temática fundamental para la educación y el país.

1 A nivel formativo ¿encuentra elementos positivos en los lineamientos curriculares en competencias ciudadanas?

M. De Z. Descubro en los lineamientos dos aspectos muy positivos. El primero, que competencias ciudadanas define un campo de formación humana; no tiene que ver con ninguna área curricular informativa como las demás. El segundo que, aunque de manera muy tímida, en el primer ciclo 1º a 3º, aporta algo a la enorme crisis familiar con sus correspondientes problemas afectivos y psicológicos serios recayendo sobre los niños y niñas.

Positivo es que son lineamientos formativos, no informativos. Un siglo atrás el maestro Freud, creador del psicoanálisis, al ser entrevistado acerca de su concepto de salud mental fue claro y preciso: amor y trabajo. Desde entonces cientos de trabajos e investigaciones, muy en particular los recientes en inteligencia emocional y en psicología de la felicidad, ratifican la genial intuición de Freud. La formación, como el consiguiente equilibrio mental, de un ser humano resultan de su capacidad de dar y recibir amor (familiares, compañeros, colegas, amigos, amigas, novia, esposa, hijos), tanto como de su realización como individuo productivo. Desde la otra cara de la moneda, quienes trabajamos en psicología de la soledad, depresión y suicidio sabemos que cuando falla la capacidad afectiva o fallan las destrezas laborales la persona se sitúa peligrosamente muy cerca de las tres epidemias del siglo XXI.

En suma, la formación asegura una vida afectiva y laboral a futuro plena; no la información. Salvo que formar al niño fue tarea conjunta de la comunidad, la familia extensa y la familia nuclear. Eran sus tutores afectuosos quienes le enseñaban a valorar a los otros, a conocerlos, a interactuar con ellos, tanto como a sí mismo, dominios que hoy la psicología afectiva denomina: competencias inter-personales e intra-personales.



Foto M. Correa

Tristemente las tres resultan instituciones formativas hoy desaparecidas o en proceso de muerte final. Al desaparecer la última familia nuclear la formación humana de niños con familiares distantes, sin hermanitos, demasiados sin padre y con madre de tiempo parcial sufre su último golpe mortal. Motivo que educativamente hablando hace más necesaria que nunca recuperar a sus labores la formación, muy por sobre la infomación. No es con más horas de matemáticas, ni de ciencias, ni de lenguaje, ni de sociales. Como se podrían corregir las deficiencias afectivas señaladas. tal es a mi criterio el mérito del planteamiento de competencias ciudadanas, al menos entre 1º y 3er grado. cuando al menos insiste en enseñar a los pequeños a: i) reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas, o a ii) expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc), y otras cuantas habilidades esenciales inter e intrapersonales, formativas.

R.J. Es importante aclarar que no son lineamientos curriculares sino Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio que aparecen en la Serie Guías No.6 *Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es Posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* y la introducción a los mismos que aparece en la cartilla, y yo contestaría que: ¡Naturalmente! Diría que lo más importante es haber superado la noción de que la ciudadanía se aprende a base de conocimientos. Lo que el Ministerio propone es pensar en la *formación* ciudadana y esto implica pensar en competencias: competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas que articuladas entre sí y junto con los conocimientos *disponen* a la acción ciudadana. Se trata de pensar qué es lo que, de verdad, lleva a los comportamientos que consideran

el bien común. Pensar cuándo actuamos correctamente en cuanto a lo social, cuándo no y por qué. Estas preguntas nos las debemos hacer *todos* no sólo los estudiantes para desentrañar lo que nos mueve a la acción moral y política, en el buen sentido de estas dos palabras.

No se trata sólo de *saber* que debemos actuar correctamente. Por su puesto que esto es importante. ¡Pero no basta! La mayoría de las veces que actuamos incorrectamente no lo hacemos por ignorancia sino porque ponemos en marcha toda clase de mecanismos de justificación que necesitan ser revisados para que no continúen. Necesitamos analizar las motivaciones reales de nuestras acciones y decisiones y las consecuencias de las mismas. Y lo importante de la propuesta del Ministerio es que pensamos que poner en marcha estos procesos de reflexión sobre la acción a nivel tanto individual como institucional y social *Sí es Posible*.

Pensamos que las competencias cognitivas de, por ejemplo, descentrarse para comprender diferentes perspectivas o ser creativos en la solución de problemas; que las competencias socioafectivas de sentir empatía por el otro y por eso poder controlar las emociones destructivas o fomentar las constructivas para cuidar las relaciones y hacer que crezcan; que escuchar atentamente las posiciones del otro, estar dispuesto a comprender de dónde viene y por qué piensa así o de hacer afirmaciones respetuosas pero firmes, por ejemplo; conocer qué desarrolla estas competencias o cómo se afecta la sociedad con ellas o qué propone el Estado sobre las normas y porqué, etc, etc. son aprendibles y educables y que la Institución Educativa debe centrarse en conseguir que todos sus miembros puedan desarrollarlas.

Esto también es uno de los puntos centrales del programa de competencias ciudadanas: saber que una competencia moral ciudadana se continúa haciendo perfectible todo el tiempo y que, por eso, todos podemos y debemos procurar seguir creciendo. Es romper con la noción de que los adultos sabemos todo y que lo único que hay que hacer es enseñárselo a los alumnos y entender que, aun cuando los adultos tenemos ya unos desarrollos importantes, todos nos encontramos en proceso de crecimiento y nos podemos ayudar unos a otros en este desarrollo.

Ahora bien, es importante anotar que el Programa de Competencias Ciudadanas no se basa, ni mucho menos, exclusivamente en los estándares. Hemos desarrollado unas pruebas que pueden consultarse en las páginas de Internet del ICFES y del Portal del MEN elaboradas de forma tal que fueran herramientas útiles al maestro para conocer mejor a sus estudiantes y poder planear sus clases de manera más informada y creativa. Así mismo, con los resultados de las pruebas, con los estándares y con los elementos que hayan desarrollado en sus PEI, las Instituciones Educativas pueden hacer sus planes de mejoramiento.



Pero quizás lo más importante del programa fue el Foro Nacional 2004 de Competencias Ciudadanas que recogió las experiencias de los docentes en el desarrollo de estos temas.

En 2005 estaremos fomentando y acompañando a las Secretarías de Educación en la multiplicación y consolidación de lo aprendido en el año anterior, por medio de intercambios y talleres presenciales y en línea (con redes de internet) que adelantarán las Secretarías de Educación en conjunción con docentes experimentados, profesores universitarios (con el apoyo de ASCOFADE) y de las Normales y personas adscritas a centros de formación formal y no formal (muchas apoyadas por Agencias Internacionales). Entre sus objetivos está que los docentes de todas las áreas conozcan el sentido de las competencias ciudadanas para que puedan desarrollar propuestas curriculares integradas.

Además, es importante resaltar que el programa le ha dado marco al desarrollo de programas y propuestas transversales que le apuestan a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas y de la institución educativa en su conjunto, incorporando, por supuesto, a la comunidad educativa. Hoy estamos retomando programas como educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía y educación en derechos humanos que empiezan a construirse, recogiendo las experiencias previas del MEN, a partir de 2005. Aquí le apostamos a construir herramientas pedagógicas y de fortalecimiento institucional con el sector educativo, en su conjunto.

CEID-FECODE En sentido estricto, el MEN abandonó el mandato legal de organizar los contenidos de la enseñanza según los lineamientos curriculares y el principio de autonomía escolar, de conformidad con los postulados de la Ley General de Educación. El giro suscitado ha sido drástico; el desarrollo de estos elementos resultó muy limitado para propiciar un significativo avance en la calidad de la educación, tan frecuentemente socorrida para promover las políticas educativas regresivas.

Desde finales de los años noventa, los gobiernos neoliberales acentuaron la extensión del modelo neoliberal y optaron por la vía de la organización, la nacionalización y el control gerencial de la educación y de la enseñanza. Precisamente la llamada “revolución educativa”, impuso una política de “estándares” y “competencias” que homogeneizaban los contenidos, las prácticas y los métodos de enseñanza. En este sentido, el propósito de los lineamientos curriculares quedaban subsumidos en un enfoque pragmático y homogeneizante.

La política de estándares en competencias ciudadanas es justamente una regresión en materia de formación ciudadana y moral. En primer lugar, porque la idea de pretender un discurso único y universal, sobre algo que es realmente relativo y condicionado social e históricamente, nos parece un verdadero retroceso que, a decir de muchos estudiosos y expertos, significa devolvernos 40 años de la educación colombiana. Los estándares tienen la aspiración de alcanzar una metas de calidad establecidas por los organismos multilaterales y para ello, buscan homogeneizar la educación y la conducta humana.

Lo que pudo haber sido un proceso participativo y creativo de las comunidades educativas y de los educadores, terminó entonces en una imposición arbitraria de un currículo único y obligatorio que desmontó la autonomía escolar y las libertades fundamentales, en particular, la libertad de pensamiento y cátedra. El modelo de los estándares (imposición sobre lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender), bajo la impronta de las agencias internacionales, sepultó el proceso que aspiraba a reanimar la educación

2. ¿Qué elementos negativos piensa contienen los lineamientos curriculares en competencias ciudadanas?

M.DeZ. Que por ser un área formativa, no in-formativa, carece de los tutores que sepan formar dichas destrezas. Pues no se trata solo de enseñar algo, menos contenidos cognitivos. Que profesores, por caso, podrán enseñar a los pequeños, siguiendo el lineamiento curricular elemental previo a: i) reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas, o a ii) expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc)? ¿El profesor de matemáticas? ¿El profesor de ciencias naturales? ¿El profesor de lenguaje? ¿El profesor de sociales? Muy seguramente que no. Otra limitación viene de ser unos lineamientos sin asignaturas, sin responsables, sin sistema de evaluación, sin peso curricular. Lo más seguro es que acabe como acaban todos los contenidos educativos transversales. En nada. Pues si nadie en particular, ningún profesor, debe enseñar a los niños dichas “competencias” es muy difícil que los aprehendidos aprehendan aquello que nunca nadie les enseñan. ¿Por osmosis? No.

R.J. Aun cuando, como dije arriba, no son lineamientos sino el programa de Competencias Ciudadanas en su conjunto, más que elementos negativos, lo que creo que es fundamental es que los maestros, los alumnos, los directivos, los padres de familia, al comenzar a trabajar estas ideas, trabajen los estándares y las pruebas y nos cuenten qué cosas faltan, qué es imposible lograr desde tan temprano o qué podría trabajarse desde mucho antes, etc. Pienso que el trabajo que está haciendo el Ministerio permite abrir este diálogo. Ya hemos comenzado a instalar redes de maestros, de investigadores, de agencias internacionales que pueden ayudar a fomentar estas conversaciones y que permitirán que los estándares y las pruebas puedan revisarse a la luz de lo que ocurre en el aula de clase para irlos construyendo entre todos. Lo importante era proponer unas competencias básicas fundamentales que permitieran ver los distintos aspectos que habría que considerar para atender el derecho de todos los niños a recibir una verdadera educación ciudadana... pero ahora el reto consiste en seguir transformándolos y construyéndolos entre todos, según las realidades locales.



CEID-FECODE La política de los últimos gobiernos ha sido muy regresiva. En lo fundamental han propiciado una completa contrarreforma educativa, cuyo eje central es el desmonte de la educación pública. Para colmo de males, no contento con la imposición de estándares para el conjunto de las demás ciencias, el gobierno nacional optó por establecer un punto de vista en el campo de la formación ciudadana y moral. Sin que mediara ningún tipo de participación ciudadana, ni deliberación pública, escogió el camino que las agencias internacionales vienen promocionando: el enfoque pragmático de las competencias.

Es grave lo sucedido porque en materia tan compleja, el gobierno nacional no podía desconocer la participación de la sociedad y los aportes de los educadores, las asociaciones científicas y comunidades educativas. El hecho es aún más negativo, en la medida en que a nombre del pluralismo, lo que se pretende imponer, es una determinada corriente del pensamiento político y moral. Es sumamente regresiva esta política, porque Colombia, en medio de sus convulsiones sociales no puede dejar en manos de expertos y agencias internacionales, el asunto que quizá, constituye la prioridad nacional: la construcción de la democracia y la convivencia pacífica entre los colombianos. Esta decisión unilateral del MEN castiga los anhelos de amplios sectores de la sociedad por emprender un proceso de democratización y participación.

Esta política trae consigo el mayor desconocimiento de la autonomía escolar y afecta sensiblemente las funciones de los educadores. Este retroceso impuesto por los organismos multilaterales vulnera los principios de participación y responsabilidad de las instituciones educativas y pasa por alto el papel de los gobiernos escolares.

En este ámbito los estándares en competencias ciudadanas, sólo tienen el propósito de uniformar la conducta social y moral, en un nombre de un pluralismo vacío. En vez de haber suscitado el entusiasmo democrático, por el contrario, ha propiciado una enorme desazón por la manera tan arbitraria como viene el MEN manejando los asuntos educativos.

3. ¿Cuál es su balance general del área?

M.DeZ. Para el desarrollo psicológico pleno y armónico infantil y juvenil se requiere tanto formación como información y conocimiento. Mientras que la información y el conocimiento permiten comprender el mundo y lo dotan con saberes valiosos de cara a su futura formación profesional, laboral. La formación despliega las destrezas primordiales para interactuar con otros, con grupos y consigo mismo. Tarea absolutamente compleja y de largo aliento, como bien lo saben los padres de familia, que aún hoy se ocupan de ella. El problema es que los últimos 50 años la formación humana de niños y niñas corrió por cuenta de la comunidad, rota, de la familia extensa campesina, disuelta, y de la familia nuclear en fase terminal. Mientras que existieron las instituciones formativas el balance entre forma-



Foto M. Correa

ción y educación fue perfecto. Hoy no, pues como advierte el filósofo español Savater "Ya no queda nadie en casa". Cada vez menos niños cuentan con la presencia de formadores afectivos: la madre, de tiempo muy parcial, el padre, para uno de cada tres ausente, hermanitos, inexistentes, los demás familiares, habitan muy lejos del pequeño y abandonaron su función formativa milenaria. En tal panorama afectivamente desolador urge incluir elementos formativos al proceso escolar, aparte de las tradicionales enseñanzas informativas cognitivas (matemáticas, ciencias, lenguaje, sociales). ¿Cierto que sí? E igual como con la re-evolución industrial la primeras escuelas asumieron la maravillosa tarea de transferir a los niños y jóvenes el conocimiento antiguamente patrimonio del clero, la aristocracia y el ejército, hoy se requiere que las escuelas introduzcan elementos formativos en sus currículos meramente informativos y cognitivos. Pues de lo contrario, como pasa ya nos enfrentaremos ante una generación completa con graves disturbios emocionales y afectivos. Entre los cuales comienzan a sobresalir las tres epidemias del siglo XXI, la soledad, la depresión infantil y el suicidio juvenil.

Salvo que ante tan grandes males deben ser más que tímidos paños de agua tibia, como la sugerencia, bien intencionadamente, de los lineamientos curriculares en competencias ciudadanas, ocupados del desarrollo afectivo casi solo entre 1° y 3°. Siendo ésta la dimensión central del desarrollo humano, definitivamente muy por sobre los procesos cognitivos, hipertrofiados por la escuela industrial. Sin maestros formados en desarrollo afectivo, sin horario disponible, sin apoyos didácticos, sin un sistema de evaluación y sin otras tantas cuestiones educativas imprescindibles el área esta condenada a fracasar, o a mantenerse como un ensayo tímido ante un grave problema de dimensiones humanas como nunca antes se vio otro jamás.

R.J. En un país como Colombia en el que el 80% de las muertes violentas no se debe al conflicto armado sino a un sin número de otras causas posibles de prevenir tales como la conducción en estado de embriaguez, la solución de conflictos personales por medio de las armas, la negligencia, los “atajos”, etc, sobra la pregunta. En una conferencia internacional decía que la única ventaja de los niveles de violencia en Colombia es que era absolutamente innecesario justificar un programa de Competencias Ciudadanas. Si queremos evitar actos violentos contra grupos y personas vulnerables, debemos empezar por acciones concretas en el aula de clase como, por ejemplo, impedir que los niños más lentos en matemáticas no tengan tiempo de encontrar sus propias respuestas o impedir la intimidación de los más fuertes con los más débiles en clase de educación física o la exclusión del grupo de la persona que las demás consideraron que las había traicionado....

Dentro de esta línea, es importante anotar que no se está proponiendo un “área” de formación sino una aproximación transversal en la que todas las áreas deben ocuparse del tema y la Institución en su conjunto. Enrique Chauz, Juanita Lleras y Ana María Velásquez escribieron con un grupo de profesores de la Universidad de los Andes un excelente libro llamado *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, que ofrece alternativas pedagógicas que muestran cómo los maestros pueden trabajar las competencias ciudadanas en la escuela y en las distintas disciplinas. Recomendamos su lectura y la innovación pedagógica propia que puede surgir de ésta.

CEID-FECODE En sentido estricto es ilógico e impertinente la creación de un “área de competencias ciudadanas”, así como son incongruentes tanto el sentido y el instrumento de la prueba de evaluación según este enfoque. La Ley General de Educación (Art. 23) establece con claridad las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación. Entre ellas, señala un área para la ciencias sociales y otra, para la ética y los valores humanos. En particular, el Art.25 señala que la formación ética y moral se impartirá “a través del currículo, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional”.

Imponer un área en “competencias ciudadanas” es simplemente desbaratar la matriz establecida de las áreas fundamentales y obligatorias y, de manera particular, dispersar las ciencias sociales y la ética en un discurso pragmático-formalista. De algún modo, esta política limita las libertades fundamentales en el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje y pensamiento.

Es más acorde con los fines y el espíritu de la constitución de 1991, ¿el área competencias ciudadanas; o una posible área de formación para la democracia, la participación y la soberanía?.

M.DeZ. Mi crítica previa insiste en que se le otorgue mayor peso al desarrollo afectivo, a las destrezas interpersonales, difíciles, a las destrezas sociogrupales, muy complejas y a las destrezas intra-personales, prácticamente imposibles: el ¡Conócete a ti mismo! Délfico y Sócrático. Definitivamente un niño o muchacho con dificultades para interactuar con los otros (padre, madre, hermanos, compañeros, celadores, profesores, amigos, novia y demás), con incompetencias de orden sociogrupal, o peor aún que desconoce quien es, que desea, que desconoce sus áreas de potencial de aprehendizaje, talento humano, o que no logra canalizar y persistir en sus esfuerzos, difícilmente podrá llegar a ser, como insinúa la pregunta, un genuino demócrata, concientemente participativo y defensor radical de la soberanía. Como debe ser. No porque estas actitudes vitales resulten poco valiosas, exactamente al contrario porque son tan importantes y complejas que para alcanzarlas es menester conquistar primero lo primero, el desarrollo afectivo elemental, básico que le otorgue sentido y satisfacción a la vida diaria cotidiana para luego embarcarse en ambiciosos proyectos de orden humano y político. Primero lo primero. Y los lineamientos en competencias ciudadanas que no son ni siquiera una genuina área curricular, como debería ser se vuelcan casi por completo hacia los temas de conflictos, democracia y participación. Demasiado poco al desarrollo afectivo de nuestros aprehendices. Sólo el Ciclo 1 se ocupa del hogar y la escuela. Ya el Ciclo 2 aborda los conflictos, el Ciclo 3 la comunidad local, el Ciclo 4 el municipio y el Ciclo 5 la aldea global. Se pretende avanzar demasiado rápido. Y seguramente por pretender abarcar tanto se acabe por apretar muy poco.



R.J. No estoy del todo segura de qué quieren decir con soberanía, pero la pregunta que yo me haría más bien es, ¿en qué sentido el programa de Competencias Ciudadanas no forma para la democracia y la participación cuando éstos son dos de los ejes centrales que junto con la pluralidad y valoración de las diferencias, enmarcados dentro del ejercicio, respeto y promoción de los Derechos humanos, se consideran los ámbitos para el desarrollo de las competencias ciudadanas?

Mi propuesta sería que las personas comparen lo que establece la constitución y lo que se propone desarrollar en el programa de Competencias Ciudadanas. Que analicen el documento que ofrece el Ministerio y vean en qué medida se logra el propósito de formar en Derechos Humanos y el de asumir a los niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales de derecho en formación constante. Quisiéramos que estudien si la propuesta pedagógica sí permite entender el *sentido* de los Derechos Humanos y de la Constitución incorporar los principios en que se basan en la vida cotidiana para aprender en la práctica y no sólo en la teoría a ejercerlos, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando están en riesgo. Las recomendaciones, comentarios y sugerencias fruto de esta lectura crítica nos las pueden hacer llegar al Ministerio. Con seguridad tendremos entonces nuevos aportes que nos permitirán trabajar juntos para superar el estereotipo, el prejuicio y el lugar común y conseguir así un país con ciudadanos capaces de escucharse unos a otros y construir la paz.

CEID-FECODE La formación democrática, ciudadana de paz y Derechos Humanos representa junto con las otras dimensiones como la formación de la personalidad, el desarrollo del conocimiento científico y técnico y el desarrollo de la identidad cultural, los pilares centrales de la educación integral, concepto que entró en desuso por orden de las agencias internacionales y las instrucciones del MEN. De conformidad con la Ley General de Educación, tiene sentido la estructuración de una área de formación democrática bajo la denominación de “ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia”.

Resulta crucial para el porvenir de nuestra nación, la dimensión de la formación democrática que bien podríamos decir, se trata del ámbito en el cual la escuela y las prácticas pedagógicas reconstruyen el entramado de las complejas relaciones de poder de la sociedad, del conocimiento y de la institución educativa.

Como bien lo indica el postulado de la Ley 115, para el caso de la ética y de la moral, el campo de aplicación no es sólo el currículo, sino también los contextos, las responsabilidades de la autoridades educativas, el papel de los Manuales de Convivencia y el contenido de los Proyectos Educativos Institucionales.



5. Puede plantear propuestas alternativas ante el área y las directrices del MEN

M.DeZ. Acorde con las consideraciones anteriores, la propuesta que hace la Fundación de Pedagogía Conceptual es radical: establecer un área curricular completa denominada Desarrollo Afectivo, de grado cero hasta grado once.

Entre muchas razones porque de poco sirve enseñar números fraccionarios o metabolismo o los tiempos verbales del pasado perfecto o la lista de los virreyes a niños y niñas, miles de quienes carecen de las destrezas humanas imprescindibles para interactuar con otros, para integrarse a grupos o para conocerse a sí mismos y dirigir su vida. Por una razón elemental, porque nadie les enseña.

Los estudios iniciales de la red afectiva de la Fundación de Pedagogía Conceptual con muestras superiores a cinco mil niños y niñas de preescolar y primaria reportan un panorama afectivo en demasiado preocupante. La mitad de nuestros pequeños sufren de discapacidades afectivas entre leves y severas, de estas finales uno de diez. Y las primeras exploraciones con adolescentes sugieren que el panorama en lugar de aclararse con la edad se enturbia más. Por estas y otras muchas más razones que trata el libro del autor *La afectividad humana: su naturaleza y funciones*, apremia crear el área Desarrollo Afectivo.

Por último diré que bien podría la acción decidida sobre el desarrollo afectivo de nuestros aprendices tener consecuencias sorprendentes aún sobre los desempeños en las áreas curriculares tradicionales como matemáticas y lenguaje. Al menos así lo sugiere con fuerza un estudio de una universidad chilena, publicado en el año 2002 y que posee la Fundación para prestar a los interesados. Con una enorme muestra de 50.000 aprendices tomada de trece países de América Latina comprobó como entre cuarenta y siete, la variable que mayor peso aportaba al rendimiento en matemáticas y en lenguaje era para desconcierto de los investigadores la variable CLIMA DEL AULA. Consistente en tres simples preguntas, que mal recuerdo textualmente eran: ¿Estás a gusto en el colegio? ¿Hay pocas peleas y conflictos? ¿Tienes amigos? Entre cuarenta y siete variables, que el niño esté a gusto en su colegio, haya pocas peleas y un clima de cordialidad y el hecho fundamental de tener amigos producía la mayor diferencia entre los aprendices con altos puntajes en matemáticas y lenguaje y los alumnos con bajos puntajes. Sorprendente. Como si aprender matemáticas y dominar las operaciones lingüísticas tuviese que ver demasiado con encontrarse a gusto en un colegio cordial y contar con buenos y cálidos amigos. ¡Sorprendente!

Algo que desconcertó a los investigadores, pero que para nada desconcierta a los investigadores del neurodesarrollo cerebral y de la mente que reconocen de inmediato este hecho pues son las grandes áreas prefrontales del cerebro, afectivas, las que deciden a qué atender y a que no, las que hacen relevantes ciertos aprendizajes y no otros, siendo la base neocortical del módulo afectivo humano. Hecho que tampoco desconcierta a mi abuelo, quien me enseñó que primero está el interés, el amor a los otros a si mismo y al conocimiento y luego el conocimiento.

Y a usted ¿lo desconcierta?

**Sin maestros formados en desarrollo afectivo,
sin horario disponible, sin apoyos didácticos,
sin un sistema de evaluación y sin otras tantas
cuestiones educativas imprescindibles el área
esta condenada a fracasar,**

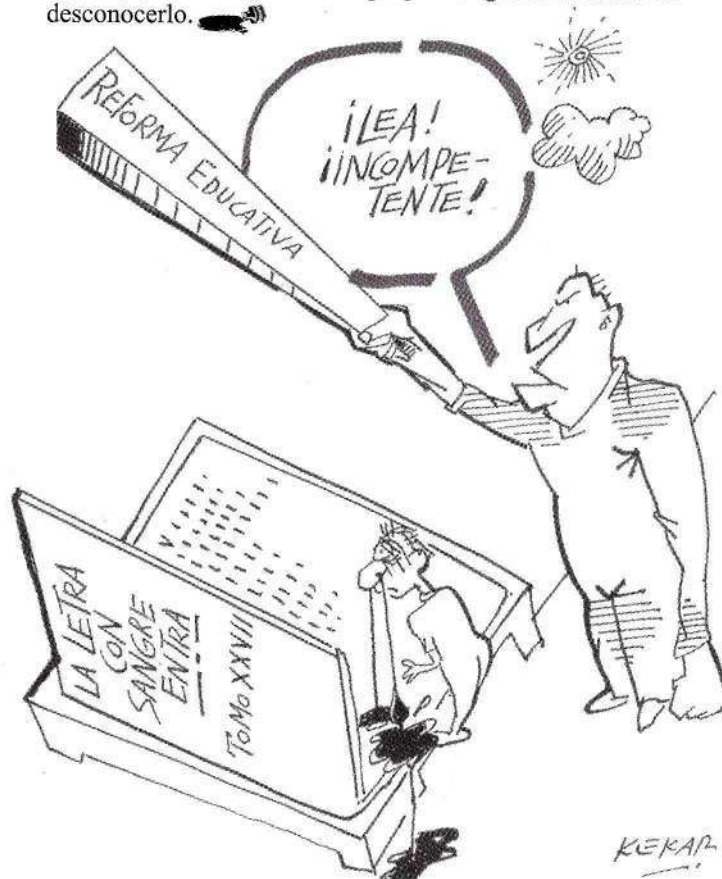
R.J. En mi caso esta pregunta no aplica. Sin embargo, me gustaría añadir aquí que las alianzas que estamos estableciendo con Agencias Internacionales que tienen una muy importante presencia en las diversas regiones del país, con los proyectos intersectoriales de otros estamentos tanto del gobierno como de la empresa privada y con las Secretarías de Educación que hayan desarrollado propuestas novedosas e interesantes muestran cómo el Ministerio está interesado no en promover una única alternativa de trabajo de estas ideas sino un abanico de posibilidades. Lo importante es descubrir quién está haciendo qué. En dónde, desde maestros en el aula hasta programas nacionales e internacionales para mostrárselo a las Instituciones educativas y que ellas puedan escoger, según sus intereses, según su PEI y según las evaluaciones las ideas y programas que más se adecúan a sus necesidades.

Así mismo, el poder establecer relaciones importantes con proyectos como el de la sexualidad o el del medio ambiente muestra cómo lo importante no son las temáticas específicas sino llegar a la esencia misma de los comportamientos humanos y cómo necesitamos aprovechar los avances en cada una de las áreas para ponerlas en diálogo de forma tal que nuestros alumnos y nosotros mismos podamos crecer en nuestras relaciones con el otro y con la sociedad en su conjunto.



Realmente estamos en un momento sumamente grave por la ofensiva neoliberal contra el patrimonio público nacional, en particular contra la educación, la salud y los derechos de los trabajadores y ciudadanos. Sumado a ello, la profundización del conflicto interno - con sus secuelas de desplazamiento, violación de los Derechos Humanos y eliminación de maestros -, exige que el país entero asuma el significado de la construcción de la formación democrática y moral de las nuevas generaciones. Este asunto no puede ser legislado por meros expertos o estándares, codificado según el capricho de la moda gerencial de las competencias. El país necesita un amplio debate nacional que replantee la grave crisis de legitimidad del Estado, señale las repercusiones morales, emocionales y sociales que representa una política de profundización de la guerra, sitúe la pertinencia de los fines y objetivos de la educación como marco interpretativo de la formación democrática y la moral.

El camino tomado por el MEN y sus agencias neoliberales es una ruta hacia del descalabro como lo prueban la serie de investigaciones internacionales que indican la vulnerabilidad de tales postulados y evaluaciones. Este asunto es tan importante que el principio fundante de cualquier proceso de renovación democrática y moral pasa, en primer lugar, por el reconocimiento del conjunto de actores, experiencias y comunidades que "en carne viva" viven, sobreviven, conviven y reconstruyen los procesos de nuevos modos de pensar y vivir la democracia y la moral. En este horizonte, el magisterio tiene que ser reconocido como fuerza moral e intelectual, como sujeto de derechos y de saber y, en modo alguno, puede seguir el despropósito gubernamental de desconocerlo.



¿CIUDADANOS EN COMPETENCIA O CIUDADANOS EN DEMOCRACIA?

*Sergio De Zubiría Samper
filósofo. Profesor Uni Andes*

“Una competencia siempre es la misma, lo que evoluciona es la capacidad del estudiante para aplicarla en situaciones de la vida cotidiana”. El cuarto, la indefendible afirmación administrativista que es un “hecho comprobado” que lo que “se mide mejora”.

Avanza en el discurso educativo institucional, en los últimos cinco años en Colombia, la propuesta y concepción de la evaluación de las “competencias ciudadanas”. Un proyecto de evaluación que se inició como “una propuesta de evaluación por competencias” centrada en la competencia comunicativa y el “interés de evaluar sus expresiones o manifestaciones, es decir, la acción interpretativa, argumentativa y propositiva”, se fue ampliando a las matemáticas y las ciencias naturales, para colonizar actualmente el mundo de la vida ciudadana. “La Alcaldía Mayor de Bogotá y específicamente la secretaría de educación han puesto en marcha desde 1998, de manera sostenida, progresiva y periódica, el proyecto de evaluación censal de competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno de las instituciones educativas de la ciudad, tanto públicas como privadas. Adicionalmente, entre los años 1999 y 2000 desarrolló y aplicó de manera muestral una prueba para medir la comprensión y sensibilidad ciudadana”.

En esta sucinta genealogía no dejan de sorprender algunos asuntos: el abandono de su condición de “propuesta” para convertirse en el casi único tema de la actual agenda educativa; la reducción progresiva de la competencia comunicativa a lectura y escritura; el tránsito de la noción genérica de “educación en valores o educación política” a competencias ciudadanas; su naturaleza “adicional” en un principio; y, la suposición de que existen estándares homogéneos para “medir” las “conductas” del “buen ciudadano”.

Suelen aludirse, para sostener la importancia del retorno del tema de la ciudadanía, argumentos disímiles y problemáticos: crisis del Estado Bienestar; resurgimiento de los movimientos nacionalistas; crisis de “representatividad” de la política; reivindicaciones de los movimientos multiculturales; ausencia de una “cultura ciudadana”; manifestación de la crisis de las democracias representativas contemporáneas; la necesidad de reducir la violencia; apatía de los potenciales votantes; fracaso de las políticas ambientalistas; etc. A la postre, esta pluralidad de situaciones y de perspectivas, nos muestra que están y seguirán abiertos profundos interrogantes filosóficos: ¿Es la noción de ciudadanía la categoría que sintetiza los grandes dilemas ideológicos y políticos de nuestra época? ¿Existe una noción o ideal unívoco de ciudadanía? ¿Detrás de su resurgimiento se traslapa la apología del neoliberalismo “realmente existente”?

Problemas Conceptuales

Tanto en su genealogía como en su existencia la evaluación por competencias ha ido mostrando un conjunto de problemas teóricos bastante notorios. Quisiéramos destacar algunos de aquellos que son visibles tanto a nivel conceptual como en la práctica educativa concreta.

La propuesta de evaluación de competencias fue concebida como “una” de las posibles alternativas para evaluar ese acto puntual que es la enseñanza-aprendizaje, pero en su trasegar se fue convirtiendo en la finalidad última de educación. Esta transmutación expresa graves problemas conceptuales: empobrecimiento del discurso pedagógico; reducción de la compleja acción educativa a evaluación de efectos; inversión de los medios en fines; falta de reflexión filosófica sobre el sentido de la educación.



Además de empobrecerse lo pedagógico sólo hacia lo evaluativo, la unidad de análisis que originariamente era la “institución educativa”, ha terminado siendo los estudiantes y/o profesores. Se va imponiendo una evaluación exclusivamente individualista, desde parámetros abstractos y desligada del contexto histórico-cultural. Existiendo, por lo menos, tres posibilidades (comparación con un parámetro predefinido de carácter ideal; con parámetros mínimos que todos deben alcanzar; de acuerdo con las posibilidades que permita el contexto), se ha impuesto aquella que tiende a la homogenización con un tipo ideal. “La educación de calidad puede definirse en términos del grado de aproximación que pueda haber entre el objetivo y los aprendizajes de los estudiantes que se manifiestan en sus logros y desempeños... la calidad exige que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales o procedencia socioeconómica puedan alcanzar, tras su paso por la institución escolar, las metas previstas en la educación básica”.

Al haberse arrancado la palabra competencia de su paradigma teórico (Chomsky Vigotsky) en función de un interés operacionalizable, se presenta la posibilidad que las competencias se conviertan en un listado completamente arbitrario (competencias para toda conducta). Ninguna noción o categoría que constituya un paradigma teórico, puede desligarse de su relación con las otras tesis del paradigma. Es oculto porque a esa competencia en sociedad no se le denomina más bien “crítica”, “social”, “valorativa”, “estimativa”, “solidaria”, “transformadora”, entre muchos otros posibles adjetivos.

Existen al menos cuatro asuntos cargados de supuestos en la definición institucional de competencia: “la actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto de sentido”. El primero, la noción de “idoneidad”, definida en términos de oportunidad, no extemporaneidad, cantidad temporal; con cinco minutos y ante una situación concreta hay que responder oportunamente. El segundo, el ocultamiento o ausencia de una noción explícita de “contexto”, que conlleva al predominio ideológico de perspectivas funcionalistas, como aquellas que reducen el

“contexto” a la subsunción de un caso particular en una regla general. El tercero, la suposición de que la competencia es “medible” de manera universal y homogénea; aspecto que entra en contradicción con las nociones de contexto e idoneidad.

Educación y Ciudadanía

Desde el inicio de la filosofía de la educación, en el libro VII de La República de Platón, constituye un tema inquietante el valor de la educación en la formación de los ciudadanos. En la propuesta de la paideia platónica se resuelve que para garantizar la continuidad de la cultura griega se debe “inculcar” en los ciudadanos el “mismo ideal” de hombre moral que contenga las virtudes griegas. “Esta decisión. asegura la continuidad y la unidad orgánica de la evolución de la cultura griega lo mismo en cuanto a su forma que en lo tocante a su contenido, y evita la ruptura completa con la tradición en un momento de agudo peligro para ésta, cuando el espíritu racional de la filosofía se volvía del estudio de la naturaleza a la reconstrucción conceptual de la cultura”. En cambio desde los inicios de la pedagogía moderna se cuestiona la obligatoriedad de un ideal “único” de vida y ciudadanía por argumentos tan fuertes como: afecta la autonomía de la voluntad individual y colectiva; destruye la rica diversidad de lo humano; conlleva al dogmatismo y fundamentalismo; establece ciudadanía de primera y de segunda; es una manifestación de eurocentrismo; entre muchos otros.

Encontramos en las reflexiones de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Kant, agudas referencias contra el “amaestramiento o adiestramiento” que contiene una “instrucción” que intente imponer un tipo exclusivo de idea de hombre y sociedad. Para Rousseau hay que impedir a través de una adecuada educación que el hombre social se convierta en totalmente “artificial”; en Kant un “principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro”.

Desde los textos fundacionales contemporáneos sobre la formación en valores, E. Durkheim *La educación moral* y J. Piaget *El juicio moral en el niño*, se cuestiona profundamente la idea de una educación que “implante” unas supuestas concepciones correctas sobre lo bueno y lo malo. No existen de antemano valores mejores o superiores que otros, y, la moralidad no se construye “aprendiendo” códigos de urbanidad, leyes, ni ordenanzas. Lo más distante a una vida en la moralidad es la pretensión de “igualar” el comportamiento con una “mejor disciplina” o con “hechos virtuosos”.

Es importante destacar como, para la tradición occidental la formación moral y ciudadana, además de conformar una tarea problemática, siempre está amenazada por inminentes peligros: la pérdida del sentido futuro de la educación; la imposición de modelos no respetuosos de la autonomía y la diversidad humanas; la reducción de la ciudadanía a una sola visión cultural; la confusión entre moralidad y disciplinamiento; la indistinción entre ajustamiento de “conductas” y acciones humanas con sentido; etc.

Tal vez, por los peligros anteriores, teóricos de la sociedad como F. Quesada, A. Cortina y B. De Sousa Santos, advierten sobre la “hiperrepresentación simbólica”, la diferenciación entre moda y actualidad o la necesidad de ligar el tema a emancipación y subjetividad, cuando abordamos la discusión sobre educación ciudadana. Para De Sousa un discurso que sólo hable de ciudadanía puede estar esquivando las formas patógenas de esa experiencia en las sociedades actuales: a. ciudadanía sin subjetividad ni emancipación=normalización disciplinaria foucaultiana; b. subjetividad sin ciudadanía ni emancipación=narcisismo, autismo, consumismo; c. emancipación sin subjetividad ni ciudadanía=despotismo, totalitarismo, reformismo autoritario; d. emancipación con ciudadanía y sin subjetividad=reformismo socialdemócrata; e. emancipación con subjetividad y sin ciudadanía=mesianismo.

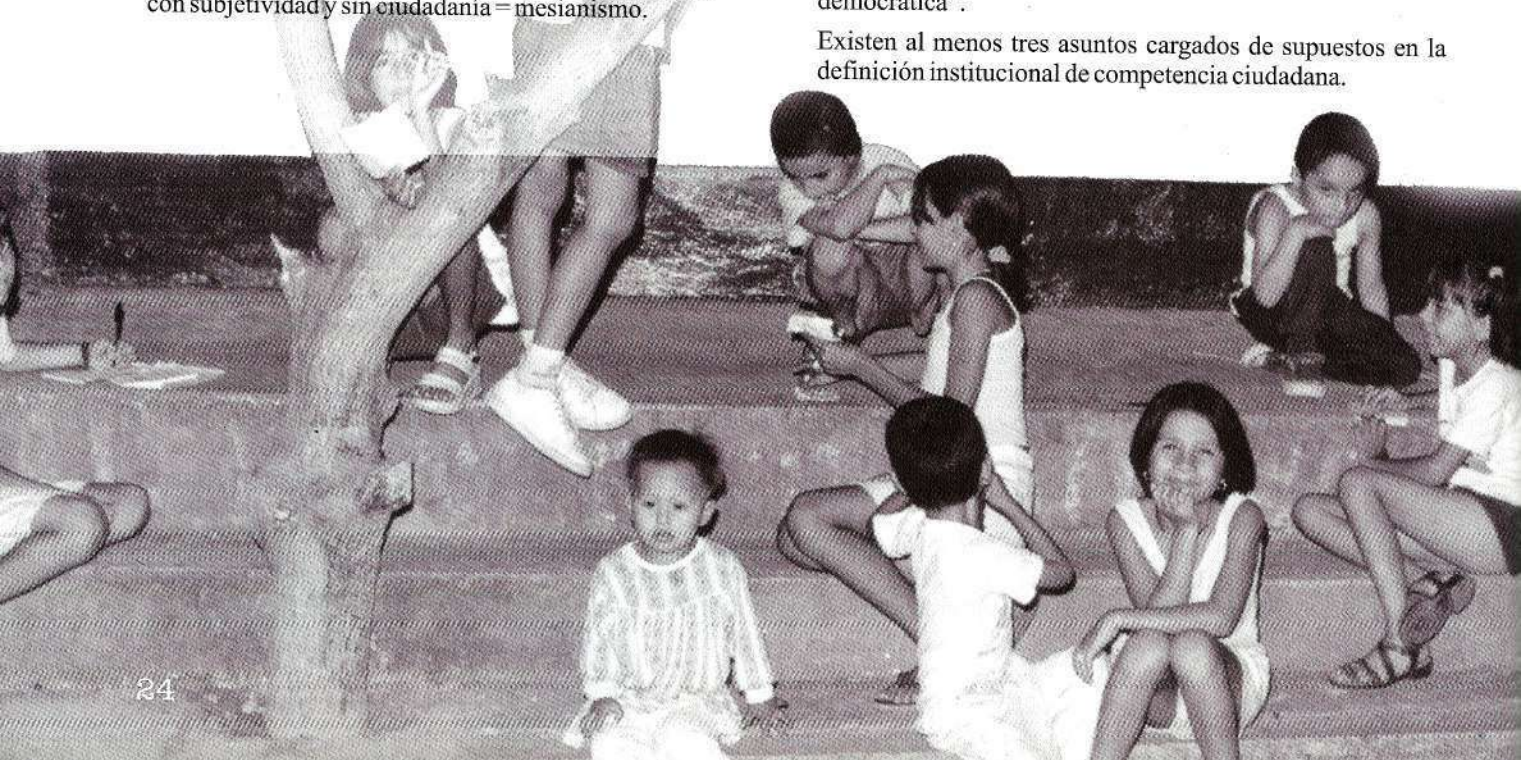
Competencias Ciudadanas Naturaleza y finalidad

En el año 1999 se iniciaron las primeras pruebas para la “evaluación de valores y sensibilidad ciudadana” a estudiantes de séptimo y noveno, aspirando a obtener información sobre tres aspectos: desarrollo del juicio moral frente a dilemas frecuentes que la vida en comunidad plantea; construcción de representaciones sobre ciudadanía; y, conocimientos sobre las normas, estructura y funcionamiento del Estado. Con pretensiones moderadas, sin utilizar la noción de “competencias ciudadanas”, y, muy ligado al asunto del conocimiento de la institucionalidad y la consistencia de la argumentación en valores morales, ingresó en la agenda institucional el tema de la educación ciudadana.

Luego de la conformación de varios grupos de expertos por el Ministerio de Educación Nacional, hemos transitado en los dos últimos años a un discurso gubernamental que prioriza la noción de competencias ciudadanas como fin de la educación, aduce su condición de propuesta integral y operacionaliza su implementación en las aulas. Ejemplos de esta producción bibliográfica son la guía No. 6 sobre Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas del ICFES, y el reciente libro compilado por el profesor Enrique Chaux.

La noción de competencias ciudadanas es definida como “el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hace posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática... las competencias ciudadanas se refieren a saber interactuar en una sociedad democrática”.

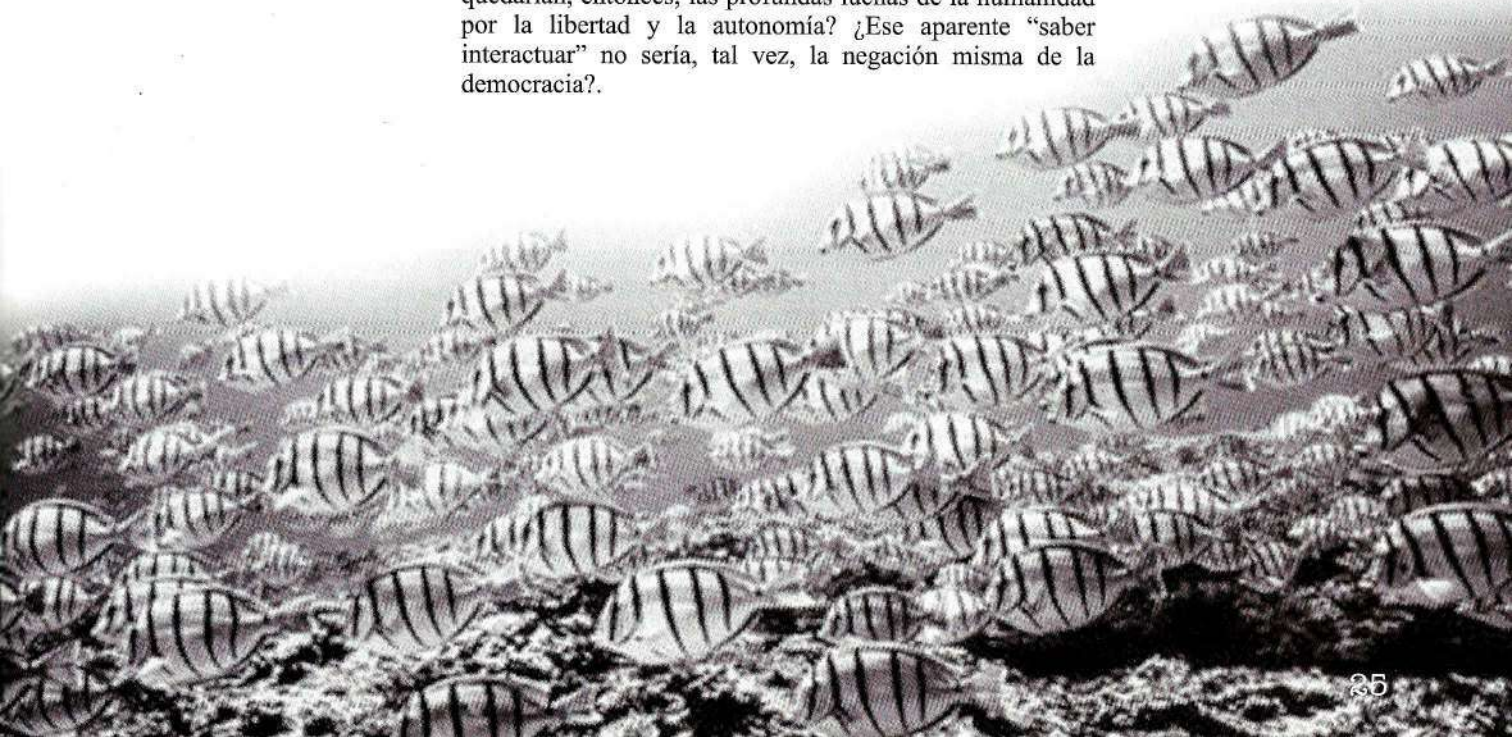
Existen al menos tres asuntos cargados de supuestos en la definición institucional de competencia ciudadana.



El primero remite al interrogante sobre la clara distinción entre competencias y habilidades /capacidades / actitudes; en la definición citada, es la posesión de las últimas, gracias al aprendizaje, que el alumno-ciudadano actúa. En los documentos fundadores de la teoría de las competencias se intenta una distancia de la educación por habilidades y conocimientos: “es más importante estar en condiciones de compartir el trabajo en una comunidad que se transforma, que cumplir con un “perfil” que definiría las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en un campo de acción predecible”.

El segundo la condición de ciudadanía es ligada obligatoriamente a la actuación “constructiva” y en una “sociedad democrática”. La preguntas inmediatas que emergen son: ¿Quién, cuándo y cómo se decide que esa y no otra es una actuación constructiva? ¿Qué es actuación constructiva y cuáles quedan excluidas de esa condición? ¿No lleva esta valoración a excluir otras formas de acción y de ciudadanía?. En un mundo donde existen tantas teorías de la democracia también se esquivo la remisión a una visión concreta de la democracia; no sabemos si se trata de una democracia clásica, protectora, desarrollista, directa, elitista-competitiva, pluralista, participativa, representativa o autónoma. O simplemente la democracia “que tenemos”. Como recordara a menudo T. Adorno, cuando las palabras se presentan de forma neutral es porque siempre esconden dominación.

El tercero lo conforma la identificación con el “saber interactuar” en aquella “sociedad democrática”. Se supone que ya está predeterminado ese “saber interactuar”, esas reglas ya están plenamente establecidas. Será necesario simplemente aprenderlas de una especie de manual que las prescribe; unas reglas homogéneas, claras y precisas. Una visión de la educación alejada de la paideia moderna: existe un tipo “ideal”de ciudadano, aceptado supuestamente por todos, al que debemos cada uno asemejarnos. ¿En qué lugar quedarían, entonces, las profundas luchas de la humanidad por la libertad y la autonomía? ¿Ese aparente “saber interactuar” no sería, tal vez, la negación misma de la democracia?.



La diferenciación de dominios, un nuevo modelo de desarrollo moral

Jaime Yáñez Canal
Profesor Universidad Nacional

En la psicología del desarrollo se ha entronizado como una verdad incuestionable la concepción de que el niño pasa por una serie de estadios hacia un nivel donde puede pensar de forma abstracta, logrando liberarse de las apariencias perceptivas y de los accidentes de las situaciones particulares.

Esta misma concepción se manifiesta en las teorías que tratan de entender las maneras como los sujetos aprenden las reglas morales y sociales, como las personas incorporan la preocupación por los demás, el respeto a las diferencias sociales o asumen la libertad, la justicia y la igualdad de los seres humanos. Bajo esta concepción, esos juicios se hacen posibles cuando el ser humano ha logrado independizarse de las necesidades particulares o grupales y es capaz de pensar independientemente de las variaciones contextuales y de todos los aspectos que le impiden trascender las especificidades que propician las diferencias irreconciliables entre los seres humanos.

Usualmente se piensa que el niño cuando se hace adulto logra diferenciar lo moral de lo social. Es decir, una persona habrá logrado su mayor nivel de desarrollo si logra diferenciar los aspectos que atañen a toda la humanidad y que garantizan el trato igualitario, de aquellos que competen únicamente a su grupo de referencia social y que procuran mantener la unidad y estabilidad del grupo social al que pertenece. Los juicios que contemplan aspectos sociales reflejarían un momento más primitivo, ya que el sujeto estaría constreñido a juzgar según lo haga la mayoría o según una serie de costumbres y hábitos poco reflexivos.

Recientemente esta concepción del desarrollo psicológico ha sido puesta en cuestión y se ha desarrollado un modelo alternativo que propone el desarrollo como un proceso de diferenciación de los dominios social y moral, y en cada circunstancia cada uno de ellos operaría con ciertas particularidades sin que ninguno sea entendido como un momento previo del que habría que desembarazarse.

El primer hecho que nos permite dudar de la concepción tradicional representada en la teoría de Kohlberg y Piaget es el hecho de que los niños pequeños son capaces desde edades muy precoces de emitir juicios diferenciales ante problemas morales y sociales. En los juicios de los niños en edad preescolar se observan principios morales universales que



Llevarían a oponerse a formas de agresión y exclusión, independientemente de que existan unas reglas sociales que lo permitan o lo acepten. Los niños desde edades bien tempranas considerarían "incorrecto" o "malo" agredir a cierto niño, para conseguir algún objeto o fin deseado, independientemente de que exista una regla o norma que lo autorizara o lo considerara aceptable. El niño emite juicios relacionados con garantizar la seguridad y bienestar de los otros, independientemente de las opiniones de sus maestros o las leyes que pudieran regir una comunidad o grupo social determinado.

Un segundo argumento conduce a mostrar que, en contra de la pretensión de Kohlberg, las condiciones de prueba por él presentadas favorecen sus conclusiones. El experimento clásico de Milgram permitirá ilustrar este argumento. El experimento de Milgram consistía en una situación de investigación en donde a los sujetos experimentales se les pedía colaboración para probar una metodología novedosa para desarrollar las capacidades de memoria y aprendizaje. Metodología que se les decía habría de transformar la educación y ofrecería infinidad de posibilidades para la especie humana.

En esta situación el experimentador contaba con un "cómplice", que era un actor profesional, el que habría de convertirse en "víctima" del experimento y del sujeto experimental. El sujeto experimental, o "colaborador", es decir aquel cuya conducta iba a ser estudiada, debería aplicarle una descarga eléctrica (que progresivamente iba subiendo si los errores en la tarea propuesta no eran corregidos) al "cómplice" del experimentador, al que percibía sufriendo "sinceramente" por las descargas recibidas.

La situación estándar consistía en que el experimentador estaba al lado del sujeto experimental (el "colaborador" que aplicaba el "castigo" de las descargas eléctricas) y la "víctima" Se encontraba en otro espacio no cercano espacialmente.

En esta situación estándar, Kohlberg creyó encontrar una confirmación de su teoría, ya que los sujetos experimentales que se encontraban en los niveles postconvencionales interrumpían en un mayor porcentaje el experimento, negándose a infligir daño a alguien por algún propósito científico, que podría ser muy loable.

Turiel & Smetana al contrario, mostraron que las respuestas de los sujetos variaban de acuerdo a las situaciones experimentales y no dependían del nivel de desarrollo moral, según el esquema de Kohlberg. Cuando se hacen algunas variaciones de la situación estándar, como por ejemplo, el que las órdenes del experimentador se den por teléfono desde un salón contiguo y la "víctima" se encuentre cerca del sujeto experimental, los resultados son completamente diferentes. Cuando los sujetos experimentales están más cerca del dolor de la "víctima", y el experimentador o responsable de la investigación se encuentre a mayor distancia, los primeros tienden a interrumpir el experimento (incluso hasta porcentajes por encima del 80 %), independientemente del nivel de desarrollo moral en que se encuentren.

Estos resultados lo que muestran son dos dominios de conocimiento en conflicto; por un lado está el dominio del conocimiento moral, que refiere al daño a otro ser humano, y por el otro el dominio de conocimiento social, referido en este caso a las reglas y expectativas propias del mundo de la ciencia, de su metodología de trabajo y de la responsabilidad de los investigadores. Cuando el mundo de la ciencia es el que prevalece (cuando el experimentador está más cerca del sujeto experimental, que el "actor cómplice" y lo insta constantemente a continuar "aplicando" las descargas eléctricas) la mayoría de los sujetos continuaban el experimento y seguían "causando" dolor a la supuesta víctima. Cuando es el dominio moral el que ocupa el centro de la atención (es el caso donde la persona que sufre el "dolor" está cerca del sujeto experimental, y el experimentador está en otro salón dando las instrucciones por teléfono) la mayoría de los sujetos interrumpían el experimento independientemente del nivel de desarrollo moral en que se encontrarán.

Estos estudios muestran, no un desarrollo según formas de razonamiento cada vez más abstractas, sino un proceso de sensibilización a las exigencias contextuales y una diferenciación de los dominios y de sus posibles límites y posibilidades. Con otras palabras el sujeto en el desarrollo va adquiriendo progresivamente la capacidad para analizar las demandas de cada situación independientemente de reglamentaciones rígidas o procedimientos generales para sopesar argumentos o intereses en disputa.



En ánimo de ampliar ésta nuestra concepción del desarrollo, nos referiremos adicionalmente a una investigación realizada sobre la comprensión de las relaciones de inclusión-exclusión en los niños. Es claro que de acuerdo a ciertas características de las asociaciones, o según las actividades a realizar, los grupos usualmente deben establecer criterios de admisión o exclusión para conseguir, por ejemplo, determinadas metas o planes propuestos. Hay situaciones "sociales" que demandan un proceso de selección de sus miembros sin que este sea percibido como incorrecto o atentatorio de algún derecho o deber.

Cuando se busca conformar un equipo deportivo, por ejemplo, los integrantes deben ser escogidos de acuerdo a su habilidad, su destreza o el aporte que puedan hacer para el triunfo. Obviamente en estas situaciones pueden presentarse también razones discriminatorias, sin embargo no puede decirse que todo acto de selección en estos contextos deba ser rechazado por atentar contra el trato igualitario que merecen todos los seres humanos. Un equipo o un grupo del que se esperan unos precisos resultados, debe seleccionar de la mejor manera posible a sus miembros para intentar lograr el objetivo para el que fue creado.

En este ejemplo podemos diferenciar los juicios morales y sociales en los siguientes términos: en lo moral los juicios contemplan referencias a la igualdad de los seres humanos, la dignidad de las personas, la justicia en el trato, la equidad y los derechos del otro, la igualdad tanto en las oportunidades que se le ofrecen a las personas, como en el tratamiento que reciben. Los juicios sociales al contrario incluyen referencias al funcionamiento del grupo, a las metas y objetivos que buscan determinadas asociaciones, la identidad del grupo, los roles y funciones que deben tener sus miembros y las reglas o rituales que deben seguir sus integrantes para pertenecer a ellos.

Tema Central

En nuestro estudio, que pronto publicaremos, encontramos que la relación del dominio social y moral en referencia a la conformación de un equipo deportivo varía con la edad. Inicialmente los niños pequeños (de 5 años) no logran comprender la situación de competencia y no logran diferenciar sus juicios morales de los sociales. Juzgan como incorrecto tanto costumbres referidas a modales, como cualquier rechazo y exclusión de una persona en actividades deportivas. La no diferenciación de los dominios social y moral les lleva a reclamar normas severas que tienen aplicación en todos los casos y que pueden expresarse en términos de “todos deben jugar”, “debemos siempre compartir”. Los niños de 9 años pudiendo ya reconocer la situación de competencia y la demanda por cierta habilidad para participar en una actividad deportiva, opinan que nadie puede ser excluido, ya que “lo importante es la integración”, y “a nadie se le puede rechazar por que se le hace mucho daño”.

A la edad de los 13 años los niños ya logran diferenciar los dominios referidos al daño de los otros de las situaciones sociales de competencia, pero no logran postular un discurso que integre estos dos dominios. Se resisten a admitir a todos a una competencia deportiva, pero o son incapaces de solucionar el conflicto referido a la adecuabilidad moral de la conducta de selección, o proponen maneras para permitir que todos puedan jugar (es usual encontrar respuestas como: “primero entran los buenos y hacen puntos y después se le da la oportunidad a los que no saben jugar”). Sólo hasta los 17 años los niños logran establecer la prioridad de la habilidad y de las capacidades deportivas para seleccionar o excluir a una determinada persona. En este último momento del desarrollo el niño considera que las razones morales sólo deben ser consideradas en casos excepcionales, cuando no se da a las personas las mismas posibilidades de ser evaluadas en términos deportivos y se tiene en cuenta para la Selección

Factores extradeportivos como amistad, raza o credo. En este momento se puede lograr la diferenciación e integración de los dominios, lo que posibilita el establecimiento tanto de un procedimiento formal que garantice el trato igualitario de todos los aspirantes a pertenecer al equipo deportivo, como de las especificidades demandadas para la tarea específica, la que establece los objetivos y reglas de selección.

En este estudio pudimos observar que el proceso de desarrollo se da por una progresiva diferenciación e integración de dominios, donde cada vez más los sujetos pueden contemplar las demandas particulares de las tareas y pueden considerar aspectos de los contextos, de una manera más rica y flexible. Al contrario de las teorías tradicionales, el proceso de desarrollo se dirige a una mayor contextualización y a una mayor riqueza presuposicional para contemplar más posibilidades en la interpretación de las complejas situaciones humanas.

Con esta investigación podemos confirmar lo que en otros textos ya habíamos formulado: el desarrollo moral y político es un proceso de diferenciación de dominios y de expertización. El ser humano en su desarrollo va progresivamente entendiendo los diferentes significados y demandas de cada dominio, lo que le permite realizar juicios cada vez más ricos en posibilidades interpretativas y juicios cada vez más flexibles e independientes de “principios” y reglas rígidas. Los niños pequeños, al igual que los novatos en una tarea, intentan seguir de manera estricta una serie de normas o pautas de acción, sin que puedan entender que cada fenómeno humano demanda una complejidad interpretativa, y una flexibilización, que sólo la vivencia y la experimentación de infinidad de casos posibilitan desarrollar.



INSCRÍBASE



CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SALÓN ROJO - HOTEL TEQUENDAMA Bogotá, Abril 21, 22 y 23 de 2005

Con el apoyo de:

Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



Informes:

IMAGEN Y MERCADEO

Bogotá: Tel.: 2851951 Fax: 5267222

Cali: Tels.: (2) 3317403 - 3300236

E-mail: congresolatinoeducacion@yahoo.com

CONFERENCIAS

- ¿TIENE SENTIDO LA VIDA PARA LOS JÓVENES? Dr. Miguel de Zubiría Samper. Presidente Liga Colombiana Contra el Suicidio
- PROGRAMA SAT PARA EDUCADORES: HACIA UNA EDUCACIÓN HOLÍSTICA Y TRANSFORMADORA
Dra. Juana Gallardo. Representante de A.E.D.E.A (Asociación Española para el Desarrollo de una Educación Armónica) España
- EL PODER DE LA MODIFICABILIDAD EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO VIDEOCONFERENCIA.
Dr. Reuven Feuerstein. Presidente Centro Internacional para el Perfeccionamiento del Potencial de Aprender. Israel
- ESCUELA NUEVA
Dra. Vicky Colbert. Directora Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente
- PEDAGOGÍA AFECTIVA: CONSTRUCTIVISMO Y SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN LA SALA DE CLASE.
Dr. Mario Morales. Asesor Escuela de Psicología - Universidad de Las Américas. Chile
- PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN
Dr. Raimundo Dinello. Presidente Fundador, Federación Latinoamericana de Ludotecas. Montevideo. Uruguay
- DESAFÍO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN NIÑOS Y JÓVENES. PEI EN BAÍA
Dra. Aida Varela. Gerente de Investigación ATC Bahía. Brasil
- CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN
Dr. Eduardo Posada Florez (ACAC)
- EVALUACIÓN DESEMPEÑO DE DOCENTES. Dra. Ingrid Vanegas. Subdirectora de Evaluación de Estándares. MINEDUCACIÓN
- COMO DESARROLLAR COMPETENCIAS. Dr. Jorge Eliecer Guevara. Presidente FECODE

CONFERENCIAS SIMULTANEAS

- Conferencia 1: PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS - ESPACIOS DINÁMICOS DE FORMACIÓN**
Dr. Germán Roberto Pilonieta. Director Equipo CISNE de Investigación
- Conferencia 2: ESTRATEGIAS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE INVESTIGACIÓN**
Dr. Mario Tamayo y Tamayo. Director de Investigaciones. Universidad ICESI. Cali
- Conferencia 3: MODELO ED. VIRTUAL "HUMANIZAMOS LA TECNOLOGÍA"**
Dr. Guillermo Cardona Ossa. Rector Colegio Virtual S. XXI
- Conferencia 4: CÓMO SE REALIZAN LOS CAMBIOS DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN**
Dr. Julian de Zubiría (Colombia)

TALLERES

1. DESARROLLO HUMANO DE LOS EDUCADORES: DARSE CUENTA
Dra. Juana Gallardo (España)
2. VIVENCIANDO UNA HOJA DEL PEI. Dra. Aida Varela (Brasil)
3. METODOL. DE LA EXPRESIÓN LÚDICO CREATIVA. Dr. Raimundo Dinello (Uruguay)
4. PEDAGOGÍA AFECTIVA: EVALUACIÓN DINÁMICA Y SUS APLICACIONES EN LA SALA DE CLASE. Dr. Mario Morales (Chile)
5. ESCUELA NUEVA. Dra. Vicky Colbert (Colombia)
6. EDUCAR PARA PENSAR. Dr. Julio Santiago Cubillos (Colombia)
7. ESCRITURA CREATIVA. Dra. Gladys Zamudio T. (Colombia)
8. LEER Y ESCRIBIR EN EL S.XXI- ESCUELA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN.
Dr. Francisco Cajiao (Colombia)
9. PEDAGOG. CONT.: NUEVOS NICHOS PARA UNA EDUC. DEL FUTURO.
Dr. Germán R. Pilonieta (Colombia)
10. PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA. Dr. Rómulo Jaramillo (Colombia)
11. DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS. Dres. Aleyda Yepes y Uldarico Mosquera (Colombia)
12. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS. Dra. Claudia M. Polanía (Colombia)
13. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS. Dr. Jaime Sarmiento (Colombia)
14. COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS. Dr. Wilmer de Jesús Toro (Colombia)
15. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS PARA LA PRESENT. Y ADMINIST. DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. Dr. Mario Tamayo y T. (Colombia)
16. COMPETENCIAS CIUDADANAS: ENSEÑANZA PARA COMPRENDER NOS LOS UNOS CON LOS OTROS. Dra. Rosario Jaramillo (Colombia)

FORO

¿TIENE COBERTURA, CALIDAD Y PERTINENCIA LA EDUCACIÓN HOY?

Incompetencias Ciudadanas

Guillermo Carvajal C. M.D.
Medico psicoanalista. Director de la Fundación
Psicoterapia Infantil.

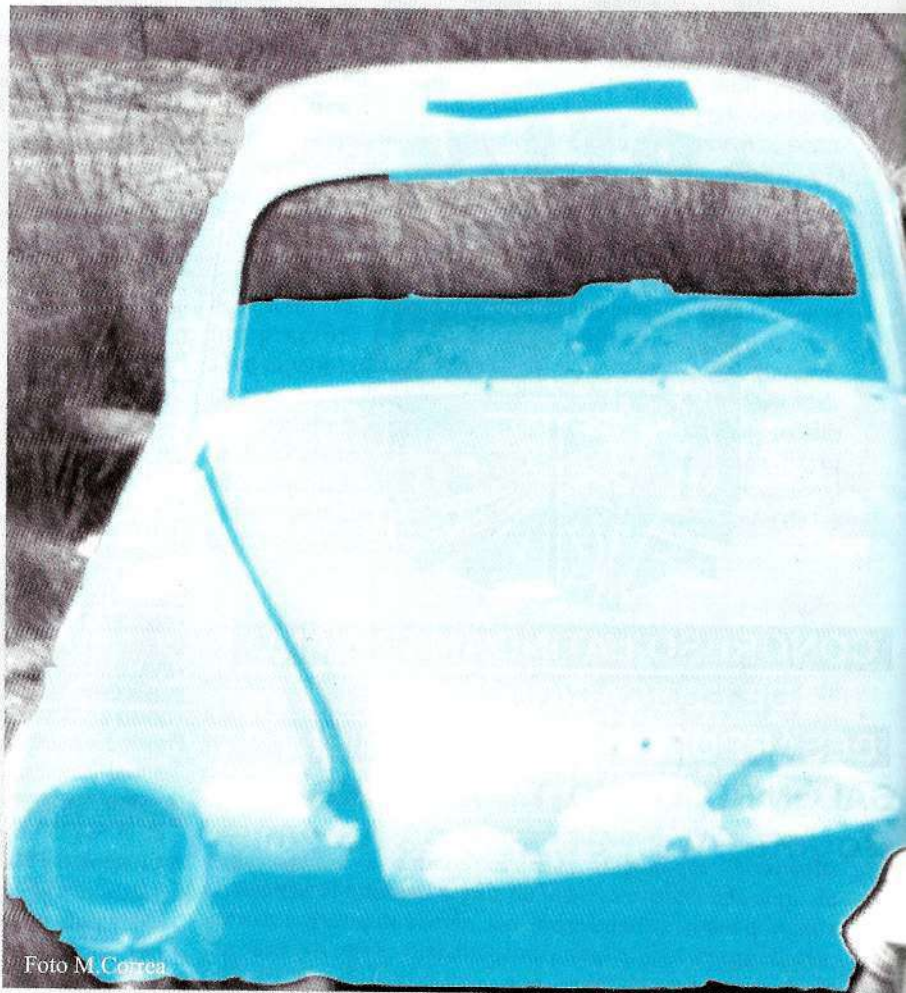


Foto M. Correa

Buena parte de nuestros niños y adolescentes se han desviado en su conducta de un ideal paradigmático de comportamiento que consideramos civilizados

Dicen que “por sus obras los conoceréis” y es inevitable entonces aplicar el rasero a la sociedad y ver sus productos y los actos de estos, y examinar sus orígenes y las dinámicas de sus conductas. Me estoy refiriendo a educandos de todo tipo, productos de una sociedad y de las manipulaciones que se ejercen para conducirlos y de los actores encargados de canalizarlos, obviamente con el énfasis puesto en la niñez y la adolescencia. Pero luego de este entremés vamos al tema.

En este discurrir son competencias la incumbencia o las aptitudes e idoneidades. No hablo obviamente de las disputas o contiendas, aun cuando me reservo entre telones esta acepción para más tarde hacer un análisis paradójico. Obvio, incompetencias son todo lo contrario: apartamientos del ideal buscado, fracasos, desvíos o retiros y lejanías en materia grave de lo pretendido o, mejor aún, propositivas y activas actitudes contrarias al ideal.

Quando hablamos de las competencias ciudadanas estamos refiriéndonos a la capacidad lograda en el común de las gentes de interactuar adecuadamente con otros y con su entorno, en este caso llamado ciudad. Es en últimas la expresión conductual de la civilidad y entendida ésta como la sociabilidad y la urbanidad, es decir, la capacidad de vivir en lo urbano, en la urbe.

Pero no son todas las competencias ciudadanas las que me interesan, ya que las variables de una gran ciudad con relación a la conducta de sus ciudadanos son en exceso abundantes y de difícil control, aún más tratándose de urbes invadidas todo los días por extraños en situación límite de supervivencia. Me interesan las que podrían y deberían esta controladas, ya que ellas son teóricamente el producto de un proceso estudiado, medido y sistematizado por la comunidad transformadora clásica: la escuela y la familia. Y aún me interesan más las competencias ciudadanas de los niños y los adolescentes educados en una escuela media e incluidos en una familia media. Me convoca el común masificado de la conducta infanto-adolesencial

Es difícil y a veces pretencioso el generalizar. Pero invito a mis lectores a cavilar si es medianamente cierto que buena parte de nuestros niños y adolescentes se han desviado en su



asombra ver que es ante todo en la escuela donde nuestros menores desencadenan con más ahínco estas conductas de horda primitiva, mayor que en el ambiente de la ciudad y muchísimo más que en sus casas.

Conducta de un ideal paradigmático de comportamiento que consideramos civilizados, es decir, dentro de la civilidad. Al verles interactuar espontáneamente nos preguntamos dónde queda el otro como referente frente a conductas en las que prima el egoísmo, la violencia, la destrucción de los objetos ajenos, el disfrute por el mal al prójimo, la ausencia de cortesía, la desbordada procacidad, el lenguaje grotesco y vulgar, la insolencia e incapacidad cada vez mayor de aceptar frustración y por ende la renuencia alérgica ante cualquier asomo de autoridad.

Y asombra ver que es ante todo en la escuela donde nuestros menores desencadenan con más ahínco estas conductas de horda primitiva, mayor que en el ambiente de la ciudad y muchísimo más que en sus casas. ¿Por qué el ataque a su escuela y a su maestro? ¿Por qué la necesitada competencia de civilidad se ha convertido en una lid, en una contienda y una lucha por intentar destruir el objeto contenedor, el que le proporciona el desarrollo de su cognición y le permite informarse, instruirse y desenvolver sus potencialidades? ¿Por qué el ataque asesino al partero de su mente?

Mucho se ha hablado sobre las fallas del método del maestro actual, el que insiste en mantener un “estado mental” correspondiente al método clásico un tanto expulsivo, que pone distancia, jerarquiza y tiende a la

Memorización y al sometimiento. Nos critican que poco hemos asumido el método contenedor en democracia, el que recibe, el que individualiza, el que contiene y acepta la diferencia, el que no jerarquiza ni hace preferencias. El que escucha y sorprende, el que comprende la conducta supeditándola a la historia de cada educando y el que hace referencia a un conocimiento conceptual global de lo que es su pupilo, por el mero hecho de localizarse en la niñez, la latencia, la pubertad o la adolescencia.

También se nos critica entre otras cosas por el uso iterativo de las técnicas clásicas y obsoletas de la tiza y el tablero, de la lectura en grupo, de la orden de escribir en el cuaderno o de mandar a casa tareas de investigación temática.

Se nos enrostra no ser expertos como el que más en los artes cibernéticos de la computación y el Internet, y el no utilizar las nuevas tecnologías de la imagería y la distracción gozosa del medio audiovisual. Y muchas más.

Puede ser razonable en parte la crítica y de hecho las cosas han estado cambiando hacia una modernización del método y la técnica más acordes con los vientos políticos y tecnológicos que corren en el presente. Se trata de introducir los nuevos conceptos y las nuevas maneras de concebir la

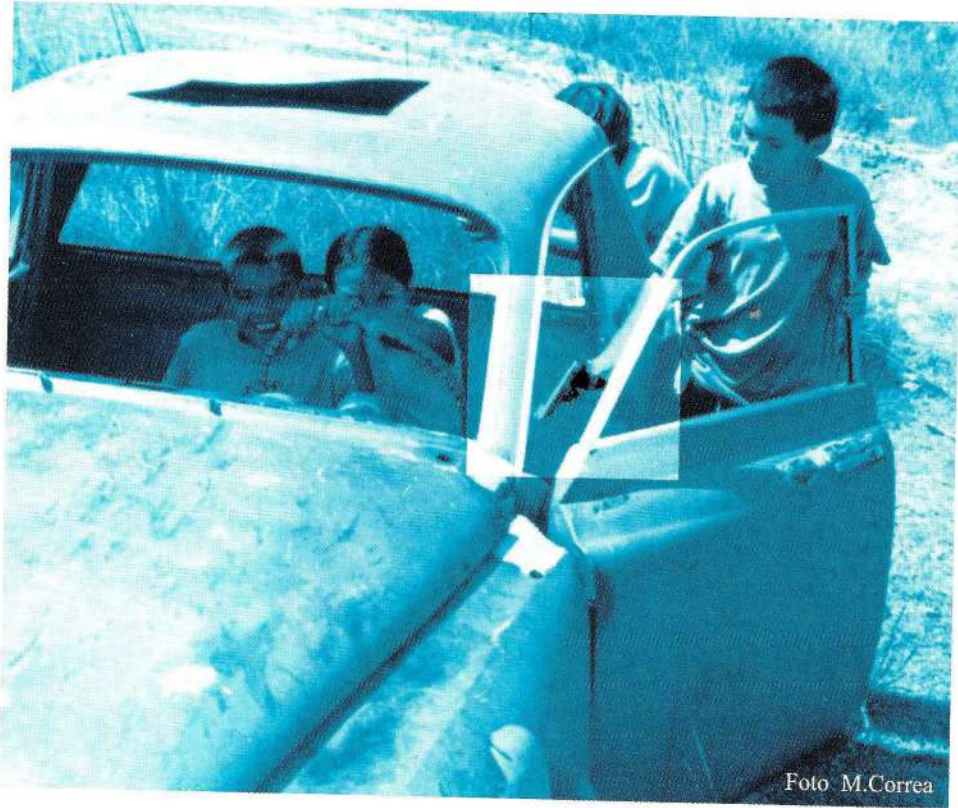


Foto M. Correa

educación, eso sí sin quebrar la esencia del acto pedagógico y sin diluir la identidad del maestro en la miriada de ofertas tentadoras de otras disciplinas que se han arrogado, a veces con razón, el derecho de incursionar con patente de corzo en la esencia del ser del maestro, pero que también han generado con no escasa frecuencia un Frankenstein que hace perder el norte a nuestra disciplina de educadores.

Y aquí nos preguntamos: ¿Es que al estar un poco “demodé” y alejados un tanto de los pedidos de nuestros educandos hemos dejado de tener influencia sobre ellos? ¿Es que la conducta que presentan es el fracaso total de nuestra ingerencia en canalizar sus comportamientos? ¿Es que en definitiva estamos hablando un lenguaje totalmente distinto al de sus intereses vitales? ¿Es que estamos tan lejos de la influencia familiar sobre su conducta y en competencia acérrima con sus progenitores, y entre todos ellos han ganado la batalla? ¿Y es entonces en contra de la escuela y con la anuencia de sus padres que han logrado ir en contravía de la civilidad y generar un complejo de conductas que son claramente de incompetencia ciudadana?

La respuesta en una linealidad simple puede ser positivamente absurda y avalar las premisas anteriores, pero en un modelo de realidad compleja y de multilinealidad no hay nada más alejado de la verdad. Faltarían muchos otros componentes para entender lo que está sucediendo y trataré de hablar de uno de ellos: la influencia de la multimedia como un proceso educativo. Para lograr la comprensión de lo anterior debo partir de una premisa ya demostrada ampliamente en la sociología económica y es la dinámica íntima de la sociedad del consumo y su ejecutor el consumismo.

La ausencia cada vez mayor de aprendizaje escalonado y productivo, y de presencia activa de estímulos macabros a una acción cada vez más destructiva y en contra de un pensamiento reflexivo y creativo.

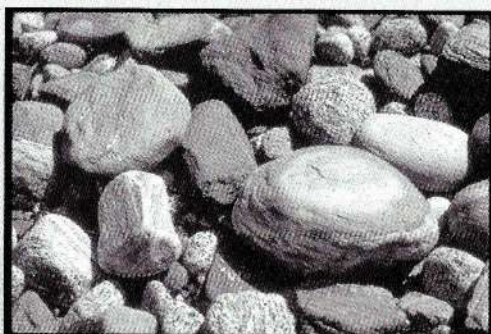
Los expertos en mercadeo desde hace más de sesenta años han entendido cada vez más la dinámica de que “excitar es vender”. ¿Y qué se excita? Todas las tendencias naturales que traemos los seres humanos en el “paquete adaptativo”. Todas ellas son los llamados instintos, tendencias comportamentales casi automáticas que responden a estímulos específicos, no subordinadas a la razón, que se disparan impulsivamente y que tienen una cuota de placer al realizarse, es decir, un premio de consolación que da la naturaleza por comportarnos según sus cánones y que en últimas conducen a la adaptación y más aun a la conservación del individuo y de la especie.

Los mercadeistas saben que tocando ese teclado ponen la gente a moverse. Y más aún, ya conocen exhaustivamente el menú y han compuesto las partituras para la danza de los millones de las ventas a granel. Pero también ente menos controles y más inmadura sea la estructura más fácil se logra hacer “target”, es decir, pegar en el blanco de sus pretensiones. ¿Y quiénes son más susceptibles y están más indemnes, dado su estado de inmadurez y de transición, a estas manipulaciones? Los niños y los adolescentes, y en particular estos últimos por su crisis de búsqueda de identidad y su consecuente necesidad de oponerse a la autoridad.

El otro ingrediente de esta multivariabilidad, el componente político de la democracia, nos ha dado la libertad acérrima y ha centrado el sistema en la dignificación del individuo. Pero una excesiva excitación, con un mensaje de centramiento egoísta sobre sí mismo y una omnipotentización del individuo con un peligroso estímulo al exceso de narcisismo y una invitación a actuar sin límites, y en el intermezo de todo esto vendiéndoles toda clase de baratijas, ha generado ese ser egoísta, centrado sólo en sí mismo, que sólo ve en el otro un objeto para el uso de su búsqueda de placer, que no concibe el colectivo y que no acepta la frustración de sus pretensiones y que requiere del logro a como dé lugar de sus imperiosas tendencias instintivas, excitadas por una imaginería rutilante y omnipresente. Y repito: ese ser fabricado así es un incompetente para convivir en comunidad y no hará gala de las exigencias de la civilidad que terminan oponiéndose a su desborde, dado su pedido de arrancada a la moderación y al recato.

La escuela, con sus principios básicos de disciplina y orden, con su inevitable tendencia a la frustración ya que todo crecimiento cognitivo, todo enriquecimiento intelectual y todo desarrollo de potencialidades implican frustración queda en el ojo del huracán de una lucha inmisericorde del excitado con patente de corzo que intenta demoler todo aquello que se oponga a sus pretensiones. Entonces escuela y civilidad se colocan en el mismo lado de la competencia, aquí sí de lucha y enrostramiento, enfrentadas a un modelo de permisividad sin límites, de logros inmediatos, de estímulos placenteros a todo dar y de ausencia cada vez mayor de aprendizaje escalonado y productivo, y de presencia activa de estímulos macabros a una acción cada vez más destructiva y en contra de un pensamiento reflexivo y creativo.

Sólo la toma de conciencia de estar en un verdadero y complejo problema y la concertación política de la mayor cantidad de fuerzas posibles, con inclusión de las variables necesarias para dar solución a la problemática descrita, podrá hacer posible que a la mente de nuestros educando ingrese un modelo de verdadero comportamiento ciudadano. De no ser así continuaremos con la paradoja de una corriente conceptual hacia la civilidad y la presencia cada vez mayor en nuestros niños y adolescentes de incompetencias ciudadanas.



¿Y entonces qué papel juega la familia en todo esto? Sabemos hoy que el trabajo de la madre, la dignificación de la mujer, las igualdades sexuales, la necesidad de mayores ingresos, entre otras causas, han tenido que empujar a los hogares a un abandono en mayor o menor grado de la cría. Agreguemos en nuestro medio absurdos pedagógicos como la doble o triple jornada que obliga a niños y adolescentes a pasar tres o más horas sin supervisión de adultos en casa, abandonados a la gran perversa maestra la TV o a cualquier actividad de multimedia o de cultura callejera que conduce a lo antedicho: a la generación de una subcultura perversa en donde campea la no frustración y el goce inmediato y en donde está penalizada en materia grave toda actividad que propenda por la reflexión o el enriquecimiento académico.

Además de esto vemos con frecuencia padres cada vez más culpabilizados por su ausencia y calmando sus culpas con la permisividad, o progenitores distantes e indiferentes ante sus crías, o en pánico ante la arremetida agresiva de sus hijos por pretender frustrarles en algo, y cómo en últimas todos coadyuvan a fijar conductas perversas, es decir, en donde no cabe la inhibición de nada y en donde predomina la necesidad de la gratificación inmediata de la tendencia de turno, sea ésta la que sea.

Y el gran ausente, el Estado. Su paquidérmica forma de moverse y su tendencia facilista de hacerse el de la vista gorda, no hace posible generar políticas claras y contundentes alrededor de temas tan trascendentales como la educación extra-escolar, cosa que ha permitido la generación de verdaderos estados mentales perversos en el actual mundo globalizado.



INEA

INSTITUTO DE NEUROCIENCIAS APLICADAS

MIGUEL DE ZUBIARA SAMPER
DIRECTOR CIENTIFICO



"Hoy es posible
corregir el futuro"



INEA

INSTITUTO DE NEUROCIENCIAS APLICADAS

Resolución No. 2756 del 9 de Septiembre de 2002
expedida por la Secretaria de Educación

Reconocido a nivel Nacional e Internacional
en problemas Neuropedagógicos y neuropsicológicos
en niños, jóvenes y adultos

Actividades Y Seminarios

DIAGNOSTICO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Una evaluación Neuropsicopedagógica en la jornada de la mañana y/o de la tarde

TALLER ESCUELA DE PADRES

- * Que hacer con un niño impulsivo
- * Estrategias de manejo en casa del niño con D.A.H
- * Inteligencia Emocional infantil para padres

TRATAMIENTO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN: ENFOQUE NEUROPEDAGÓGICO

- Psicología
- Fonoaudiología
- Pedagogía
- Neuropsicopedagogía
- Terapia Ocupacional
- Psiquiatría

TALLER DIRIGIDO A DOCENTES

- * Desarrollo de la atención en clase.
- * Desarrollo de la Función Ejecutiva en clase.
- * Déficit Autoadministrativo.
- * Actualización en competencias intelectuales
- * Temas seleccionados por la institución según necesidades

Actividades SIN COSTO

* PREDIAGNOSTICO

Del déficit de atención e hiperactividad D.A.H.

* SEMINARIO TALLER

Conocimiento y detección del Déficit de Atención e Hiperactividad en el aula

* SEMINARIO

Como desarrollar la atención en el aula

* TALLER

Conceptual Básico y Avanzado sobre el Déficit de Atención. Un Enfoque Neuropedagógico

* TALLER

Acreditación del manejo de escalas prediagnósticas de D.A.H

DIPLOMADOS 2005

Dirigido a:

Psicólogos, Psicopedagogos, Docentes,
Licenciados en Educación, Estudiantes de
Psicología y Preescolar de ultimo año y todas las
personas en carreras afines a la salud y educación

Neuropsicología del aprendizaje

Fecha de Iniciación: Mayo 20
Horario: Viernes de 6:00 p.m. A 10:00 p.m.
Sábados de 8:00 a.m. A 2:00 p.m.

Problemas del Comportamiento en escolares

Fecha de Iniciación: Mayo 24
Horario: Martes, Miércoles y Jueves de 6:00 p.m. A 9:00 p.m.

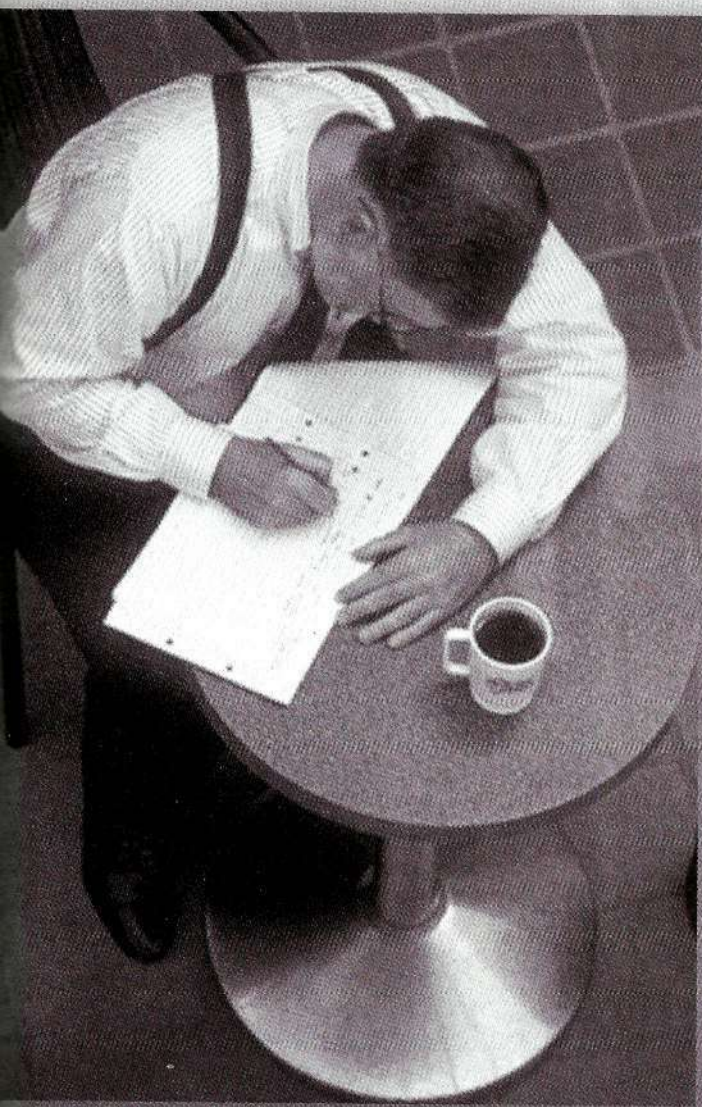
Avances en la Detección, evaluación y manejo del déficit de atención e hiperactividad D.A.H.

Fecha de Iniciación: Mayo 20
Horario: Viernes de 6:00 p.m. A 10:00 p.m.
Sábados de 8:00 a.m. A 2:00 p.m.

DIRECCIÓN CALLE 108 No. 14-22
Teléfonos: 6007852 - 6007780 - 6007835 Fax 2141347
e-mail: institutodeneurociencias@yahoo.es

Una experiencia de saber y de lucha 1982-2002: El movimiento pedagógico de los maestros colombianos

Olga Lucía Zuluaga Garcés



CONDICIONES DE POSIBILIDAD

Entendamos por estas condiciones aquellas fuerzas siempre en movimiento, provenientes de experiencias, luchas y saberes que abren paso en beneficio de estrategias que modifiquen, cambien o potencien el estado de las fuerzas.

Sin lugar a dudas, los maestros colombianos han acumulado un saber estratégico y pedagógico en sus luchas por el Estatuto Docente. En tres Congresos Pedagógicos Nacionales patrocinados por la Federación Colombiana de Educadores (1959, 1960, 1966), así como en los diferentes congresos sindicales y plenos de la misma, se estudió detenidamente, en comisiones especiales, el significado y la estructura de un verdadero Estatuto Docente.

En la década del 70, el magisterio derrotó el Decreto 128 de 1977. Dos años después, la Federación negoció el Decreto 2277 de 1979, acogido por los educadores como Estatuto Docente, gracias al pacto de representantes de grupos gubernamentales con los voceros sindicales de FECODE, organismo que presentó un proyecto con las reivindicaciones profesionales y laborales de los maestros de entonces.

Entendamos por estas condiciones aquellas fuerzas siempre en movimiento, provenientes de experiencias, luchas y saberes que abren paso en beneficio de estrategias que modifiquen, cambien o potencien el estado de las fuerzas.

Sin lugar a dudas, los maestros colombianos han acumulado un saber estratégico y pedagógico en sus luchas por el Estatuto Docente. En tres Congresos Pedagógicos Nacionales patrocinados por la Federación Colombiana de Educadores (1959, 1960, 1966), así como en los diferentes congresos sindicales y plenos de la misma, se estudió detenidamente, en comisiones especiales, el significado y la estructura de un verdadero Estatuto Docente.

En la década del 70, el magisterio derrotó el Decreto 128 de 1977. Dos años después, la Federación negoció el Decreto 2277 de 1979, acogido por los educadores como Estatuto

Docente, gracias al pacto de representantes de grupos gubernamentales con los voceros sindicales de FECODE, organismo que presentó un proyecto con las reivindicaciones profesionales y laborales de los maestros de entonces.

Se destaca en estas luchas y negociaciones que los maestros defendieron los títulos pedagógicos como exigencia de ingreso a la docencia, es decir, reclamaban para ellos un reconocimiento profesional y de saber. Apenas hace 25 años que el oficio de maestro fue reconocido en un pacto entre el gobierno y el organismo sindical de los maestros, no como concesión gratuita del Estado sino como efecto de la fuerza de oposición y de la conciencia profesional y de saber de los maestros, a quienes sería erróneo tildar despectivamente de sindicalistas. Estas confrontaciones responden al poder que no los escucha, les incumple promesa tras promesa, menosprecia su saber y desfavorece su oficio.



El Movimiento Pedagógico De Los Maestros Colombianos

El Movimiento Pedagógico planteó los siguientes propósitos:

- Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador.
- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados.
- Incidir en el cambio educativo desde el saber pedagógico y la presión sindical.
- Luchar por el fortalecimiento de la educación pública y por mejores condiciones de trabajo para los maestros.
- Contribuir a fundamentar y orientar transformaciones en la formación y actualización de los maestros.

Lo realmente novedoso en estos propósitos es que la lucha por su realización se plantea no sólo desde la presión sindical sino desde el saber pedagógico, se afirma que el magisterio para avanzar en sus pretensiones democráticas requiere además de la fuerza gremial, la fuerza del saber pedagógico y de los saberes específicos. *El Movimiento Pedagógico, desde el punto de la base social, está concebido como un movimiento de masas, amplio y democrático, que concierne no sólo a los maestros sino también a los estudiantes y a los padres de familia* (Rodríguez, 2002, 46-47).

El Maestro Como Sujeto Del Saber Y Trabajador De La Cultura

La razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional que emerge desde 1982 representa “una respuesta del magisterio al deterioro de la imagen del maestro y como una alternativa, gestada desde abajo, a la crisis que hoy soporta la educación. Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional”. (Rodríguez, 1987).

De este movimiento es preciso reconocer que sus fuerzas no nacieron ni del Estado, ni de la iglesia, ni de los partidos políticos, procede de las experiencias, del saber y de las luchas acumulados por los maestros colombianos entre 1959-1966 y de la década de los años setenta. Emerge de los maestros, de su sindicato, de algunos grupos de investigación, de docentes universitarios, de particulares, del centro y de la periferia.

En el contexto señalado, el rescate y la recuperación de la práctica pedagógica nos acercan a la historia de un saber que hace visible un sujeto históricamente definido: "el maestro", sujeto que hace posible la enseñanza. Sin embargo, la palabra del maestro se restringe al método de enseñanza como instrumento para transmitir lo que él aprende.

Ésta es la huella de la exclusión que pesa sobre el maestro a través de la historia. En consecuencia, mientras más se enfatiza la relación del maestro con el método de enseñanza, menor es su relación con la cultura. Se le trata, pues, como portador de un saber sometido, subalterno, inferior. En Colombia la pedagogía era un saber sometido, no era reconocida. Aún hoy su presencia es preciso sostenerla mediante la crítica y el debate; prueba de ello es el Decreto 1278 de 2002, críticamente llamado de desprofesionalización del maestro.

La crítica abrió al maestro a partir de su oficio de enseñar, a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes; es decir, lo retó a superar la concepción instrumentalista que le imponen las instituciones formadoras de docentes. Así, el trabajo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, en aquel entonces, fue una historia para la autonomía del maestro, porque le propició identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación subalterna y marginada como portador y como productor de saber.

El Saber Pedagógico: Un Saber Sometido

Algo que estaba sometido se liberó, tomó conciencia social, se volvió fuerza política, dinámica cultural, reconocimiento de un saber, antes todos estos elementos estaban como bloques enterrados, aquietados. El maestro era un excluido de su saber y de su experiencia. Se requería entonces salir del encierro para que pudiese ver la potencialidad de su oficio.

Varias fuerzas emergieron: el sondeo de pedagogos clásicos y contemporáneos, el conocimiento de las condiciones de existencia del maestro y la denuncia pública por parte del mismo. La erudición de los académicos, las críticas al currículo, el saber y las experiencias del maestro, unieron sus fuerzas para encontrar tensiones y posibilidades en el saber pedagógico, y evidenciar las relaciones de saber y poder que se daban entre los sujetos (maestro y alumno), los discursos y las instituciones.



El nombre de Movimiento Pedagógico surge del interés de rescatar la pedagogía en las huellas de nuestro pensamiento pedagógico, en el pensamiento pedagógico universal y en los grandes pedagogos clásicos y contemporáneos. Los maestros y quienes los acompañaban se interrogaban acerca del presente de la escuela, la pedagogía, las instituciones formadoras de docentes, la vida cotidiana del maestro, las condiciones de existencia social, política y profesional del maestro, la enseñanza, el conocimiento, los niños, los jóvenes, la educación pública, el maestro como hombre público; toda una revolución en el modo de pensar del maestro.

Consecuencias

Las conquistas del Movimiento Pedagógico han sido palpables, algunas muy afirmadas y otras en procura de estabilizarse.

El Maestro Como Intelectual

Las fuerzas del Movimiento crearon condiciones para desplazar al político parlamentario, al cura y al tecnócrata como depositarios del saber pedagógico. La pedagogía y todo su campo, la conversión de la práctica pedagógica en objeto de investigación logrados por el maestro, lo situó en su lugar propio sin permitir que otros hurtaran su palabra ni su lugar.

La intelectualidad fue llamada en condición de aliado, pero ya no fueron los únicos que tenían la comprensión, la palabra, los temas y la escritura; los maestros estaban ahí y se inventaban la manera de enseñar, formar e investigar a la vez, para esta última actividad constituyeron los Ceid, (Centro de estudios y de investigación docente). A mi modo de ver, la institución concentrada únicamente en la enseñanza y en la formación según unos delineamientos políticos, se agrietó y abrió sus puertas a otro mundo, a otros actores, a otras instituciones. El pedagogo se ubicó en un lugar diferente al de la Ley, jalonó su condición de hombre público, tomando partido, opinando, discutiendo sobre los derroteros de la educación en el país.

El Rescate Del Saber Pedagógico

¿Cómo rescatar la pedagogía? Los conceptos que me parecen más cercanos a los contenidos, interrogantes y reacomodamientos para dar fundamento y llevar a cabo esta operación (todavía incompleta), son los de saber pedagógico y práctica pedagógica. Ellos recorren numerosos escritos de la época.

El saber pedagógico es un campo donde el Movimiento Pedagógico movilizó la relación de grupos de enunciados en beneficio de la búsqueda de sistematicidad; en las instituciones formadoras de docentes insistió en la admisión de la pedagogía como discurso crítico, teórico, práctico e histórico.

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje y la formación, haciendo visible una discursividad a la vez erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber, sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía.

Desde sus inicios, la Revista ha sido la mejor contribución al debate nacional en las discusiones, debates y propuestas para la educación pública: el Movimiento Pedagógico, el currículo, la autonomía escolar, la defensa de la educación pública, la Ley General de la Educación, las reformas constitucionales, la escuela, las experiencias de los maestros, la universidad, la evaluación escolar, las diversas corrientes pedagógicas, la participación política, la formación de los maestros, la contrarreforma educativa, los derechos y las garantías de la educación y los educadores.

La Revista Educación Y Cultura

Esta es una de las consecuencias teóricas y prácticas más sustanciales del Movimiento que nos obliga a dialogar con diversas corrientes pedagógicas y didácticas; a formar, retomar y adaptar conceptos para formular nuestra propia pedagogía con capacidad de interlocución con otras culturas pedagógicas, tarea que hasta el momento han cumplido muy superficialmente las instituciones formadoras de docentes y que sólo lo lograría una institución dedicada a esta empresa intelectual, ya sea la Universidad Pedagógica Nacional o un Instituto Superior de Pedagogía. De este modo, conseguiríamos situarnos en la memoria activa integrada por los conceptos y proyectos disciplinarios que se desprendieron del saber pedagógico (Zuluaga, 2000).

Hacia Un Campo Conceptual

Como lo anota Echeverri, el Movimiento Pedagógico mostró la necesidad de producir un campo conceptual de la pedagogía, cuya condición de existencia es la superación de la distancia entre maestros e investigadores. (Echeverri, 2002, 134).





Foto M. Correa

Las conquistas del
Movimiento Pedagógico
han sido palpables,
algunas muy afirmadas
y otras en procura de
estabilizarse.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor W. (1969). *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu. BENJAMÍN, Walter (1982). *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus. CEID-FECODE (1984). "Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico", en *Educación y Cultura*, No. 1, julio de 1984, Bogotá, CEID-FECODE. COLOMBIA. CONGRESO (1994). *Ley General de Educación: ley 115 de 1994; ley 60 de 1993 y decretos reglamentarios*, Santafé de Bogotá, Federación Colombiana de Educadores. (2002). *Estatuto de profesionalización docente: Decreto 1278, junio 19 de 2002*, Bogotá. ECHEVERRI S., Alberto (2002). "El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico", en RODRÍGUEZ C., Abel... [et al.], *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades*, pp. 129-164. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. EQUIPO DE ESTUDIO DE FECODE (1972). "Por qué luchan ahora los educadores colombianos", en PUIG F., Julio y ZULUAGA G., Olga Lucía (Compiladores) (1974), *Movimiento de maestros en torno al Estatuto Docente 1972: legislación, análisis y pronunciamientos*, pp. 173-190, Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de investigaciones educativas CIED. FOUCAULT, Michel (1992). *Genealogía del racismo*, Madrid, La Piqueta. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta. GANTIVA SILVA, Jorge (1999). "La reconstrucción del Movimiento Pedagógico", en *Educación y Cultura*, No. 50, agosto de 1999, Bogotá, CEID-FECODE. GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL (CARLOS FEDERICI) (1985). "Documentos: la reforma curricular y el magisterio", en *Educación y Cultura*, No. 4, pp. 65-88, junio de 1985, Bogotá, CEID-FECODE. NOGUERA R., Carlos Ernesto (2002). "Movimiento pedagógico, investigación y políticas educativas", en RODRÍGUEZ C., Abel... [et al.], *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades*, pp. 249-280. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel (2002). *La educación después de la Constitución del 91: de la Reforma a la Contrarreforma*, Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio. RODRÍGUEZ, Abel (2002). "Movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía", en RODRÍGUEZ C., Abel... [et al.], *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades*, pp. 15-60. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. SUÁREZ, Hernán (Comp.) (2002). "Este libro", en RODRÍGUEZ C., Abel... [et al.], *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades*, pp. 7-14, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1984). *El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984, p. 151. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*, Santafé de Bogotá, Anthropos: Universidad de Antioquia: Siglo del Hombre.

La Ley General De Educación

Uno de los resultados más destacados del Movimiento Pedagógico ha sido la Ley General de 1994 (Ley 115 de 1994), en esta quedaron consignados los logros del movimiento pedagógico, como la autonomía metodológica y curricular reflejadas en el PEL. La Ley General de Educación condujo a la elaboración de un Plan Decenal de Educación, gracias a una movilización nacional donde participaron maestros y ciudadanos en foros nacionales, departamentales y regionales. Este plan recogía postulados centrales de la Ley General y debilitaba el enfoque neoliberal sin asumir del todo los principios del Movimiento Pedagógico.

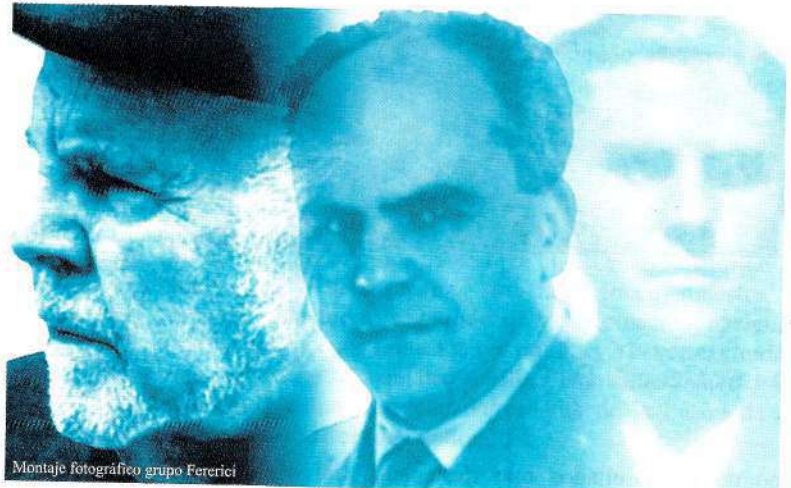
El Movimiento Pedagógico tal como se concibió y desarrolló en sus primeros años, afirma Rodríguez, ya no existe. Bajo la órbita de FECODE quedan algunas expresiones y posibilidades, siendo las más valiosas la Revista *Educación y Cultura* y los grupos de maestros e intelectuales agrupados alrededor del Ceid nacional y los Ceid regionales, que voluntariamente tratan de revitalizarlo. Por fuera, se encuentra una gran diversidad de organizaciones pedagógicas, que si bien pueden considerarse como prolongación del movimiento pedagógico, no se identifican con éste, ni como continuadoras ni como escisiones". (Suárez 2002, 11-12).

No obstante, el Movimiento Pedagógico dejó conciencia entre los maestros; la Expedición Pedagógica se ha visto potenciada por aquel Movimiento, gracias al propósito de articular la memoria activa del saber pedagógico y la historia de las prácticas pedagógicas y de estas dos con la pesquisa acerca de la identidad del maestro. De este modo, la vuelta a la historia conceptual y política se hace desde el presente, un presente herido por las sacudidas del neoliberalismo que golpean duramente la escuela, el maestro, la educación pública y el saber pedagógico. ; un presente ávido de la fuerza, la cultura, la decisión y la comprensión de los maestros en la década de los años ochenta.

Carlo Federici, educador

Grupo Federici de investigación educativa

Durante más de cincuenta años, hasta el día de su muerte, trabajó por la causa de la academia y de la educación en el país



Montaje fotográfico grupo Federici

Federici en tres épocas de su vida

El Profesor Carlo Federici Casa llegó a Colombia el 8 de abril de 1948. Durante más de cincuenta años, hasta el día de su muerte, trabajó por la causa de la academia y de la educación en el país. Aunque sus intereses intelectuales fueron muchos y variados -abarcando, entre otros, temas de epistemología, de ciencia, de matemática y de lógica-, dedicó sus mayores esfuerzos a la reflexión y discusión de los problemas de la educación y de la didáctica de la matemática y a la formación de maestros, jóvenes y niños en la universidad y en la escuela.

Entendiendo que la labor de educar es en gran medida un ejercicio de lenguaje y de comunicación, Federici mostró un constante interés por estos temas. La palabra, decía, nos distingue de los animales. Por eso mismo, el hombre es, de manera muy esencial, lenguaje. Para él, la relación comunicativa entre el maestro y el alumno es, en gran medida, una confrontación y un encuentro de dos discursos. Inicialmente el docente debe saber situarse en el discurso del alumno. Debe entender las representaciones que le permiten a este último comprender el mundo a su manera. A partir de esta comprensión, que enriquece al maestro, éste debe procurar que el propio discente eleve gradualmente esas representaciones a las del discurso del conocimiento históricamente decantado, que es el del docente. El buen uso del lenguaje el uso que devela y aclara- es en sí mismo formativo. La práctica de la comunicación, en la escuela y en la universidad, debe plegarse por eso a una ética estricta de la palabra. Cada palabra que el maestro pronuncia en la clase tiene repercusiones en el alumno. La comunicación, en la labor de enseñar, entraña por eso una enorme responsabilidad.

Federici mostró siempre una gran preocupación por la manera cómo se suelen enseñar la matemática elemental en

la escuela. Sostenía que ciertas formas tradicionales de enseñarla constituyen un tormento para los niños porque éstos no logran comprender la lógica de los procedimientos involucrados y acaban tratando de aprenderlos de memoria. Se crean así verdaderos obstáculos pedagógicos que vuelven difícil la apropiación de los conceptos y de los métodos. El profesor manifestaba, por ejemplo, fuertes objeciones sobre ciertas formas de enseñar las operaciones aritméticas y los números fraccionarios, que no lograban trascender representaciones concretas. Sostenía que la matemática había surgido históricamente a partir del trabajo de agricultores, agrimensores, arquitectos y técnicos. Sólo más tarde, el hombre habría llegado a percatarse de la existencia de reglas generales a las cuales se pliegan sus acciones y habría convertido estas reglas en objeto de estudio. Federici trasladaba esta idea al dominio de la didáctica. Los niños, por ejemplo en el aprendizaje de los sistemas numéricos, pueden empezar con la manipulación de lo concreto, de piedritas, de regletas, de ábacos, o con problemas que involucran cuentas con objetos o con dinero. Pero estos juegos son apenas un medio para llegar a la abstracción; son representaciones que deben llevar a la conciencia y a la apropiación de las reglas abstractas y generales que presiden las operaciones con objetos. Debe pasarse del cálculo mecánico al reconocimiento del orden válido de las relaciones. En este punto comienza propiamente la matemática.

Federici celebraba con estas palabras, la aventura de educar y de aprender: *el discente sufrirá y gozará de lo que es desaprender para aprender (...) porque el acercarse a la verdad transforma, porque la lógica última del saber es la superación, la transgresión en su sentido etimológico-, porque la dinámica del conocimiento es que todo lo establecido debe ser superado y trascendido.*

Pedro Alfredo Camelo

Su gran preocupación fue la situación de injusticia, desigualdad social y opresión política imperantes en el mundo.



Foto Archivo
Profesor Camelo

Dedicó toda su vida a cuestionarse sobre diferentes ámbitos del conocimiento humano. Su inquietamente, su férrea disciplina, su gran deseo de comprender el mundo en sus múltiples dimensiones, le permitieron incursionar en los ámbitos: filosófico, político ideológico, artístico y cultural.

Con tesis meritoria obtuvo el título de filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Posteriormente realizó estudios de Maestría en Historia en la Universidad Externado de Colombia y Licenciatura en Educación con énfasis en Humanidades.

Fue un virtuoso de la pluma, sus escritos en prosa los elaboró con gran rigor científico, y bellas expresiones líricas. Entre sus obras se destacan *Los Samper*, *Un Libro Abierto*; *Aguachica*, *Historia De Un Camino*, *Lecturas De Historia De Colombia*. Fueron múltiples los poemas que produjo entre ellos "La vida eterna de Ho Chi Min" en homenaje a la victoria de Vietnam y Camboya que le mereció el premio Nacional Universitario de poesía en el año 1976.

Su gran preocupación fue la situación de injusticia, desigualdad social y opresión política imperantes en el mundo. Por ello su respuesta fue el compromiso con la causa política y su dedicación a comprender el fenómeno social y político en su compleja trama, difundiendo esos conocimientos con sus compañeros, sus discípulos e incidiendo notablemente en organizaciones sindicales, políticas, culturales y académicas.

Participó activamente en comités de redacción de varios periódicos y revistas, entre ellas la revista *Deslinde*, en la cual analizaba la coyuntura en su columna "Sucesos y Tendencias". Combinó su actividad intelectual con el arte, mostrando especial interés por la pintura y la música. Como educador desarrolló una brillante carrera en el sector oficial del Distrito Capital donde prestó sus servicios desde 1974 hasta su fallecimiento. Amaba a su patria y su gran sueño fue ver su país libre de tiranos, invasores y verdugos para el bienestar del pueblo colombiano.

Sus esfuerzos de los últimos años, los dedico a rendir un homenaje al Gran Maestro Carlo Federici Casa, recopilando sus principales obras, elaborando la semblanza biográfica, y reconstruyendo su periplo vital en un libro que tituló *Carlo Federici Casa, Navegante Del Océano De Los Numeros*. Lamentablemente tanto el autor como el homenajeado fallecieron sin ver realizado su principal deseo: Que esta obra, de gran valor didáctico en el campo de la matemática, fuera conocida por los docentes e intelectuales del país.

Revista
EDUCACIÓN
y Cultura

Lamenta el fallecimiento de nuestro colaborador y amigo quién en varias ocasiones fue participe de esta publicación, y estrecha sus condolencias a sus familiares y amigos

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA:

DERECHO EN RIESGO

Las plataformas, forums, movimientos y organizaciones de la sociedad civil latino-americana y global que estuvieron reunidos en Brasilia durante los días 8 y 9 de noviembre de 2004, expresan a los participantes de la 4ª. Reunión Del Grupo de Alto Nivel de Educación Para Todos (EPT) convocada por la UNESCO en la misma fecha y ciudad; así mismo, quieren expresar a los gobiernos nacionales y a la sociedad civil, las siguientes preocupaciones y propuestas en relación con los desafíos para el avance de la calidad de la educación.

El deterioro de la educación en América Latina

La calidad de la educación es un desafío especial en América Latina, donde se conserva intacto un sistema económico altamente excluyente y fuente de profundas desigualdades sociales. El deterioro de la educación en el continente se refleja en la baja calidad, la disminución del gasto público y de los presupuestos de educación en muchos países, en la precarización de las condiciones de trabajo de los profesionales de educación y en el estancamiento o poco avance del acceso a la educación. Se constata un retroceso que amplía la brecha entre situación vigente y las metas de los gobiernos y de los organismos internacionales.

En este contexto, los sistemas educativos enfrentan muchas dificultades para responder de forma efectiva a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y desigual, sin garantizar el debido acceso a las diferentes etapas y modalidades de educación, sin garantizar tampoco la permanencia y el derecho de aprendizaje de la gran mayoría de estudiantes, así sean ellos niñas y niños, jóvenes y adultos. A pesar de algunos avances en relación con el acceso en educación primaria en América Latina en las décadas pasadas, su baja calidad reprodujo las desigualdades e inequidades, profundizando la exclusión social, política, económica y cultural en el continente, afectando de manera perversa a las poblaciones más marginales.

En el escenario internacional existe un conjunto de iniciativas y planes destinados a mejorar la situación de la educación en el mundo, de los cuales hace parte el Grupo de Alto Nivel de Educación Para Todos

Además, los indicadores asumidos actualmente por los organismos internacionales no se refieren a los graves problemas de educación en nuestro continente y especialmente en la región latino-americana.

Asumimos la calidad de la educación como un concepto político en disputa en la esfera pública y que debe tener relación con los contextos, necesidades y desafíos de desarrollo social de una región, de un país o de una localidad. La calidad es un proceso que exige inversiones financieras a largo plazo, participación social y reconocimiento de las diversidades y desigualdades culturales, sociales y políticas que están presentes en nuestras realidades. Optamos por una calidad que reconozca a las personas como sujetos de derechos, con inclusión cultural y social, relacionada con la calidad de vida, que contribuya al respeto y reconocimiento de la diversidad, al avance de la sostenibilidad planetaria y de la democracia, y a la consolidación del Estado Social de Derecho como modelo político que consolida este proyecto social.

El déficit latino-americano nos muestra el precario desarrollo de la educación, sin alcanzar todavía la alfabetización completa de las personas adultas y el acceso general de niñas, niños y jóvenes en el sistema escolar hasta la educación superior. América Latina se inserta obligatoriamente en el modelo de globalización neoliberal enfrentando un déficit del 10 % de analfabetismo y un 40% solamente en escolaridad básica, sin contar la educación superior en donde la brecha es mucho más grande en relación con otras regiones y continentes.

La reducción de la agenda global de educación

A partir de la década de los años 90, la agenda global de educación viene sufriendo un fuerte retroceso. Las metas se volvieron más tímidas y los plazos para el cumplimiento han sido extendidos (pasaron del 2000 al 2015), el financiamiento ha sido limitado y se ha mermado su cobertura y responsabilidad general, restringiéndola y estimulando la focalización de las políticas públicas, destinadas especialmente a grupos, países y regiones más excluidos del planeta, para lo cual, la Iniciativa del Fast Track (vía rápida) constituye un perfecto ejemplo de esa lógica. De esta manera, no se garantizan las condiciones concretas para el desarrollo y la consolidación de la educación como política pública universal.

Parte de las metas de Dakar 2000 significaron un retroceso en relación con las metas y el enfoque de Jomtien en 1990. A su vez, las Metas del Milenio (Septiembre 2000), incluyeron sólo dos metas de educación y la redujeron al acceso a la educación primaria obligatoria. Las Metas del Milenio deberían permitir un tratamiento más contextualizado y menos sectorial de la educación, reafirmando la como eje del desarrollo, pero limitando su acceso a la educación primaria, vuelve a verse esa lógica reduccionista de la agenda internacional de la educación.

Sobreposición de Planes e instancias internacionales de educación.

En el escenario internacional existe un conjunto de iniciativas y planes destinados a mejorar la situación de la educación en el mundo, de los cuales hace parte el Grupo de Alto Nivel de Educación Para Todos; sin embargo, cada uno tiene sus respectivas metas y cada uno es fragmentario; no siempre hay coherencia entre ellos, presentándose incluso un conflicto entre algunos de sus enfoques y apuestas. Para ilustrar esto, en América Latina están funcionando seis diferentes iniciativas y cada una con metas específicas. Esta situación general de dispersión de esfuerzos y de recursos, de sobreposición, falta de efectividad y de transparencia, además de desarticulación al nivel nacional, genera también numerosas dificultades para la participación e incidencia de la sociedad civil, entre ellas, el acceso a informaciones estratégicas.



Vía Rápida (Fast Track)

La iniciativa de Vía Rápida llamada también financiamiento inmediato, va en contravía de la comprensión de la educación como derecho humano de carácter universal, obligatorio y gratuito, al focalizar políticas y programas a partir de una concepción compensatoria y no como derecho de todos. De otro lado, el financiamiento de la educación no puede estar a merced de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, institución promotora de las políticas de ajuste fiscal que influencia a los gobiernos nacionales a retirar recursos de las políticas sociales y en especial de educación. En este sentido, la iniciativa de financiamiento inmediato constituye un retroceso en relación con la iniciativa global pactada en la primera Conferencia mundial de Educación Para Todos de Jomtien (1990). Preocupa además que esta iniciativa sea acogida, y particularmente por la UNESCO, como estrategia central de Educación para Todos para la cooperación internacional.

América Latina en la periferia de la agenda global

América Latina viene ocupando cada vez un lugar más periférico en la agenda global de educación definida en las diferentes reuniones internacionales. Esto se debe en parte al empobrecimiento de la agenda global al restringir las metas de educación al acceso a educación primaria, especialmente de los grupos más vulnerables (los más pobres entre los pobres) de los cuales hacen parte solamente algunos países latinoamericanos de acuerdo con la clasificación de organismos internacionales. Ese lugar periférico, se debe también a la falta de reconocimiento explícito del impacto nefasto de las políticas de ajuste fiscal en el continente, que han reproducido y agudizado en muchos casos las desigualdades sociales, además de la baja calidad y las limitaciones de acceso a la educación pública en América latina.

Las políticas económicas y de ajuste fiscal: obstáculos para el derecho a la educación

La limitación del financiamiento continúa siendo un obstáculo para la garantía y mejoramiento de la educación en el mundo y particularmente en América Latina, que se encuentra todavía subordinada a las políticas de ajuste fiscal, al pago de la deuda externa y a la generación de superávits primarios. No podemos olvidar que el discurso predomi-

nante de las reformas educativas en América Latina en los años 90, llevadas a cabo por los gobiernos nacionales con apoyo y orientación del Banco Mundial, pregonaban que no eran necesarios más recursos para la educación pública, sino que bastaba un uso más eficiente de los recursos existentes. Sin embargo, numerosos estudios internacionales, inclusive en el ámbito de Educación Para Todos, señalan la urgencia de mayores recursos para la educación pública como condición para un salto de calidad, para incremento del acceso y para el cumplimiento de las metas de Educación Para Todos. En este contexto, extrañamos que los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, omiten todavía una crítica explícita a las políticas económicas y de ajuste fiscal que vienen siendo obstáculo al ejercicio del derecho a la educación y a su calidad para toda la población.

Educación como servicio y como mercancía

Los acuerdos internacionales de comercio de servicios (GATS, ALCA y TLC) comprometen seriamente la comprensión y garantía del derecho a la educación al tratarla como mercancía, des-responsabilizando a los Estados nacionales e incentivando su comercialización en el mercado mundial. Esta situación transforma al ciudadano en mero consumidor comprometiendo así la consolidación de un Estado Social de Derecho fundamentado en la democracia y la ciudadanía.

La precarización de las condiciones de trabajo y la vida de los profesionales de la educación

A lo largo de las últimas décadas, las condiciones de trabajo y de vida de los profesionales de la educación han sufrido un fuerte impacto negativo, con la caída acentuada de los niveles salariales, disminución de beneficios, procesos de contratación con base en la tercerización, precarización de la situación de los ambientes escolares y fragmentación de las políticas de formación inicial y continuada. Todo esto ha contribuido a su vez con la baja calidad de la educación en América Latina.

Una educación de calidad para todos y todas, solamente es posible con la participación de la sociedad más allá de la sola comunidad educativa, considerando inclusive el involucramiento de Niñas. Niños y jóvenes.



Foto M. Correa

Participación social como derecho y como base de transformación

Una participación que no se restrinja a una consulta de organizaciones "amigas" como una mera formalidad, como rituales para la legitimación de las propuestas ya definidas. Se trata de una efectiva participación de la sociedad civil en su diversidad política. Es necesario revisar los procesos, instancias y procedimientos que permitan una mayor politización de la participación social en los niveles local, nacional e internacional, garantizando una gestión democrática en todo el sistema educativo. Así mismo, es necesario la transparencia y difusión de informaciones estratégicas que permitan una participación más cualificada.

Solicitamos que el Grupo de Alto Nivel de Educación Para Todos asuma las siguientes propuestas y necesidades. Así mismo lo proponemos a los organismos internacionales, a los Estados nacionales y a la Sociedad



La educación debe entenderse y garantizarse como un derecho humano fundamental, responsabilidad y obligación del Estado y eje de las políticas de desarrollo comprometidas con la justicia social.

- Rescate del sentido amplio de Educación para todos definido en la Conferencia Mundial de Jomtien, entendido como derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida y en el conjunto de espacios educativos que constituyen el hábitat humano, natural y social, revirtiendo el proceso reduccionista de las metas posteriores de educación.
- Toma de medidas urgentes frente al reconocimiento que ya se ha hecho del no cumplimiento de las metas en el plazo estipulado, para que se pueda modificar este proceso.
- Revisión y articulación de las iniciativas, políticas y planes internacionales especialmente en América Latina, para una mayor efectividad, transparencia, participación y sinergia de esfuerzos de gobiernos, garantizando la vinculación activa de la sociedad civil.
- Urgente necesidad de reconocer a las políticas de ajuste fiscal como fuente de desigualdad social y como obstáculo para el avance de la calidad de la educación; procurando buscar otras iniciativas menos nocivas al financiamiento social y de la educación en América Latina.
- Aumento de la inversión en educación pública a través de la revisión de los términos de la deuda externa, el impuesto a la circulación del capital financiero internacional, el impuesto al comercio de armas, combate efectivo a la corrupción y estímulo a las políticas nacionales de tributación progresiva y redistributiva.
- Retiro urgente de la educación como servicio en la negociación de los acuerdos bilaterales e internacionales de comercio.
- Mayor regulación del sector privado de educación, con el propósito de preservar la educación pública.

- Recomendación para que los países orienten el financiamiento de la educación que permita reconocer y responder a las diferentes necesidades nacionales y locales, y a los desafíos de equidad (género, etnia, raza, orientación sexual, situación económica, sector rural, portadores de necesidades especiales, etc) como condición para garantizar la calidad de la educación.
- Garantizar la efectiva participación social en los procesos e instancias de formulación, monitoreo y financiamiento de planes e iniciativas, garantizando también el acceso a la información estratégica en los diferentes idiomas.
- Rescate de la función social de educadoras y educadores, valorizando su profesión, fundamentalmente en relación con salario, carrera profesional, articulación e impulso de las políticas de formación inicial y continuada; así como la participación efectiva de los profesionales de la educación en la definición de las políticas públicas.



Brasilia, 9 de Noviembre de 2004

Redes y movimientos latinoamericanos y nacionales:

CEA Confederación de los Educadores de América
IEAL - Internacional de Educación de América Latina
CEEAL Consejo de educación de Jóvenes y Adultos de América Latina
ICAE Consejo Internacional de Personas Adultas
Campaña Colombiana por el Derecho a la Educación (PCDHDD)
Pronunciamiento Latino-americano por Educación para Todos
Repem Rede Latinoamericana de Educación Popular entre Mujeres
Plan Internacional (América Latina)
Forum de Educación de Bolivia
Fundación SES (Argentina)
Cecodap Venezuela
APTA/SP Asociación para la Prevención y el Tratamiento de SIDA y la Salud preventiva.
Tarea (Perú)
Eco Jóvenes Bolivia
SERPAJ-Paraguay
IDEAS (Argentina)
Save the Children Reino Unido
Action Aid
IBISS (Dinamarca)
Ayuda en Acción

Organizaciones Brasileñas:

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Uncme União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
MIEIB Movimento Interfórum de Educação Infantil
Ação Educativa
Instituto Paulo Freire Sao Paulo
Sintet - TO
CONTEE
Sindiupes
Cepac-PI
Fetems
MIAC
Cedeca-CE
Centro de Cultura Luiz Freire
Instituto Sou da Paz
OMEP
Casa da Cultura RJ
Ação Verde TO
CDVHS
CONAM
CENAP
Fórum de EJA RJ
SINAIT
APP
Ceas



Código No. 2610 - 1
Prestación de servicios de diagnóstico de salud en: Ginecología, servicios de diagnóstico clínicos (radiología, pediatría y neonatología), inmunología, hematología y programa de diagnóstico cardiovascular.



Código No. 2283 - 1
Prestación de servicios de promoción de la salud y prevención de la enfermedad a usuarios de la Organización Clínica General del Norte S.A.

Más de una década
al servicio del Magisterio
de Colombia



Calle 70 No. 48 - 35
PBX: 3564455 - 3604013
Atención Especializada: 3686441
www.clinicageneraldelnorte.com
Barranquilla - Colombia

Un Compromiso con la Vida

¿SE ESTÁ MEJORANDO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN BOGOTÁ CON LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN?

Mary Delcy Ávila de Pinilla
marydelcya@hotmail.co

El anuncio de la Administración Distrital de no continuar otorgando los colegios que se están construyendo actualmente en Bogotá en concesión, ha causado controversia y los políticos y periodistas sin tener conocimiento de causa, se han ido lance en ristre contra la Administración del alcalde Luis Eduardo Garzón, el secretario de Educación Abel Rodríguez, FECODE, el sindicato de la ADE y los docentes oficiales. Motivada por la polémica que se ha generado e indignada por los artículos injuriosos que se han publicado, me propuse hacer un estudio para comprobar los resultados exitosos que tanto pregonan políticos y periodistas sobre este modelo de administración de colegios.

MODALIDAD DE LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN

La oferta de establecimientos educativos en Bogotá está atendida por colegios de carácter oficial y privado. Dentro de la oferta de planteles oficiales de propiedad del Distrito están las 363 instituciones educativas distritales administradas directamente por la Sed y los 25 centros educativos distritales entregados en concesión a la empresa privada para su administración, a partir del año 1.999.

Cecilia María Vélez White, actual Ministra de Educación, cuando era Secretaria de Educación de Bogotá D.C puso en marcha el programa de los colegios en concesión, para mejorar la eficiencia y eficacia en la administración de los colegios oficiales y elevar la calidad de la educación pública en Bogotá, que estaba dando bajos resultados en las pruebas aplicadas por el Icfes. Esta modalidad se implementó con las falsas concepciones de que el Icfes realmente evalúa la calidad de educación de un plantel educativo (leer estudio sobre Indicadores de calidad a través de las pruebas Icfes) y que los docentes oficiales y sus sindicatos son los culpables de los bajos desempeños de los estudiantes en dichas pruebas.

Según el informe presentado por el Secretario de Educación Abel Rodríguez para responder a la columnista de El TIEMPO, Lucy Nieto de Samper, *La inversión pública realizada en estos colegios es de 280.000 millones, una cifra que nos obliga a velar por su funcionamiento y que cumplan con una educación de excelencia, pues con tal fin fueron creados*. *“El pago por alumno atendido en los colegios en concesión va de \$905.152,00 a \$1.250.771,00 (año 2003).*

CONTRATACIÓN DE DOCENTES

Los docentes de estos centros educativos son contratados por los concesionarios, no tienen estabilidad laboral ni gozan de las garantías del escalafón nacional. Los contratos son a término fijo de 10 meses y su renovación depende de su desempeño. Los concesionarios no reconocen la escala salarial oficial de acuerdo a los grados de escalafón, sino únicamente reconocen los asignados para las categorías 7ª u 8ª y trabajan en jornada extendida.

La Contraloría Distrital en la auditoría aleatoria que practicó encontró que un 30% de los maestros contratados no cumplen con los requisitos de formación académica, pedagógica ni de experiencia y en algunos casos los educadores no cuentan ni siquiera con un título universitario, lo cual va en detrimento de la calidad de la educación.

METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL PRESENTE ESTUDIO

Como el programa de los colegios en concesión se implementó por los “bajos desempeños” de los estudiantes de los colegios oficiales en las pruebas estandarizadas por el ICFES, la “medición de la calidad de educación” que imparten estos colegios se hará teniendo en cuenta los resultados de los Exámenes de Estado para ingreso a la educación superior de los años 2.002, 2003, 2.004 y 2.005, de 20 colegios en concesión de los 25 que están funcionando. Para el estudio se tendrán en cuenta los certificados que expide el ICFES a cada colegio, en el cual confirma la categoría: Muy Superior, Superior, Alto, Medio, Bajo, Inferior Y Muy Inferior; los rangos ocupados en cada área en la escala de 1 a 14 y los puestos ocupados por los colegios en el año 2.002. Este informe es un avance del estudio correspondiente a los años 2.002, 2.003 y 2.004.

Los resultados de los colegios en concesión se comparan con los obtenidos por 20 instituciones distritales (Ver Estudio Completo) de educación pública de la zona octava de Kennedy, con algunos colegios privados de los concesionarios y con los colegios que obtienen los “mejores desempeños” a nivel nacional. El estudio tiene un carácter pedagógico y de ninguna manera busca promover, ni desprestigiar la imagen de las instituciones seleccionadas, tanto oficiales como privadas.

DESEMPEÑOS DE LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN EN LOS EXÁMENES DE ESTADO PARA INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RANGOS OCUPADOS

Los desempeños de los estudiantes de los colegios en concesión en dichas pruebas, demuestran que, hasta ahora, no han dado los resultados esperados en términos de mejoramiento de la calidad de la educación, a pesar de estar en mejores condiciones que los colegios distritales con administración oficial.

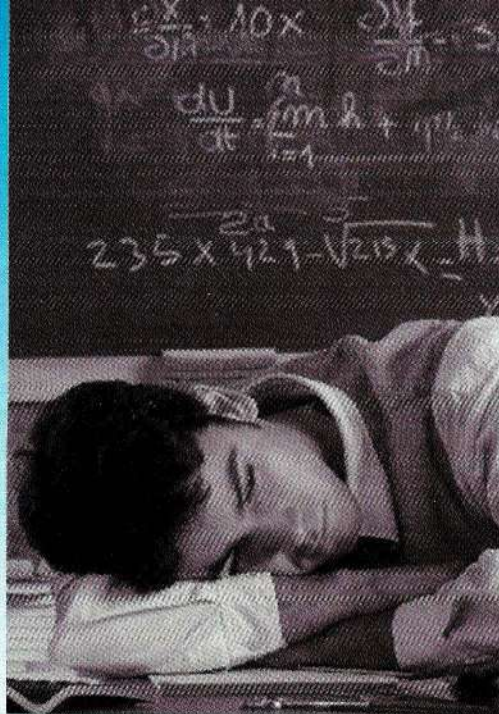
Aparentemente hay un notable mejoramiento del 2.003 al 2.004, pero esta tendencia se dio a nivel nacional porque las pruebas de Lenguaje y Geografía estuvieron más fáciles que las aplicadas en los años anteriores y esto permitió que muchos colegios escalaran un rango, sin que esto signifique que se haya mejorado la calidad de la educación. Las pruebas que se aplican para medir la calidad de la educación están sujeta al grado de mayor o menor dificultad de las preguntas.

PUESTOS OCUPADOS

Otro indicador de calidad que reportaba el Icfes a los colegios hasta el año 2.002, era el puesto ocupado por la institución entre el número de colegios que se presentaban a las pruebas. (ver estudio completo).

Confrontando las dos informaciones es evidente que los colegios distritales tradicionales se ubicaron mejor. Los puestos de los colegios en concesión oscilan entre 1.054 y 4.308, con el mayor número de colegios ubicados entre los puestos 2.000 y 4.000; mientras que los puestos de los colegios distritales tradicionales fluctúan entre el 287 y 3.432 con el mayor número de colegios clasificados por debajo del puesto 2.000.

En el 2.003, el ICFES suprimió esta clasificación y, a cambio, publicó un listado de los 100 colegios con los mejores desempeños por áreas y número de alumnos que se presentaron así: menos de cincuenta alumnos, entre 50 y 99 y con 100 o más estudiantes. En ninguno de los tres listados figuran colegios en concesión y de los distritales de Kennedy solamente uno: la Institución Educativa Distrital Colegio Nacional Nicolás Esguerra.



CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO

Es evidente que se posicionan mejor los colegios distritales tradicionales que los colegios en concesión. Es importante resaltar que la mayoría de los colegios Distritales tradicionales y en concesión en el 2.004, pasaron de la categoría MEDIA a ALTA por las razones expresadas anteriormente.

COLEGIOS EN CONCESIÓN CON RESPECTO A LOS COLEGIOS DE “MEJORES RESULTADOS” EN EL PAÍS

Si se confrontan los resultados de los colegios en concesión con los rangos más altos alcanzados a nivel nacional en cada una de las áreas, las diferencias son notables, (ver estudio completo).

Como puede evidenciarse, el Gimnasio Moderno no iguala a los colegios con “mejor desempeño” en el país y el colegio en concesión a su cargo, tampoco lo iguala ni mucho menos lo supera como lo afirman algunos columnistas.

Lo mismo está ocurriendo con los colegios privados del Calasanz, Cafam, Colsubsidio Y Don Bosco. Si uno de los criterios para otorgar en concesión un colegio es que el colegio privado del concesionario haya quedado clasificado en las categorías más altas y el PEI sea pertinente y adecuado a la filosofía de la Sed. ¿Entonces qué está pasando? ¿Por qué los colegios en concesión no igualan a los colegios privados de los concesionarios ni superan a los colegios distritales tradicionales que están en desventaja? Los colegios en concesión son de carácter oficial y son administrados por el sector privado. Funcionan en jornada extendida, tienen mejor infraestructura y dotación, les ofrecen refrigerios a los alumnos y según los detractores del magisterio oficial y de sus sindicatos *les ofrecen mejor trato y no hacen paros*, sin embargo, no se ven los buenos resultados.

CONCLUSIONES

La calidad de la educación en Bogotá, no se está mejorando con los colegios en concesión, según los desempeños de los estudiantes en los Exámenes de Estado para ingreso a la educación superior. Este híbrido que combina lo privado con lo oficial, con el cual se disfraza la privatización de la educación, no supera los promedios obtenidos por los colegios oficiales en los Exámenes de Estado para ingreso a la educación superior y presenta deficiencias en su administración como lo señala la investigación realizada, en el 2.004, por la Contraloría Distrital.

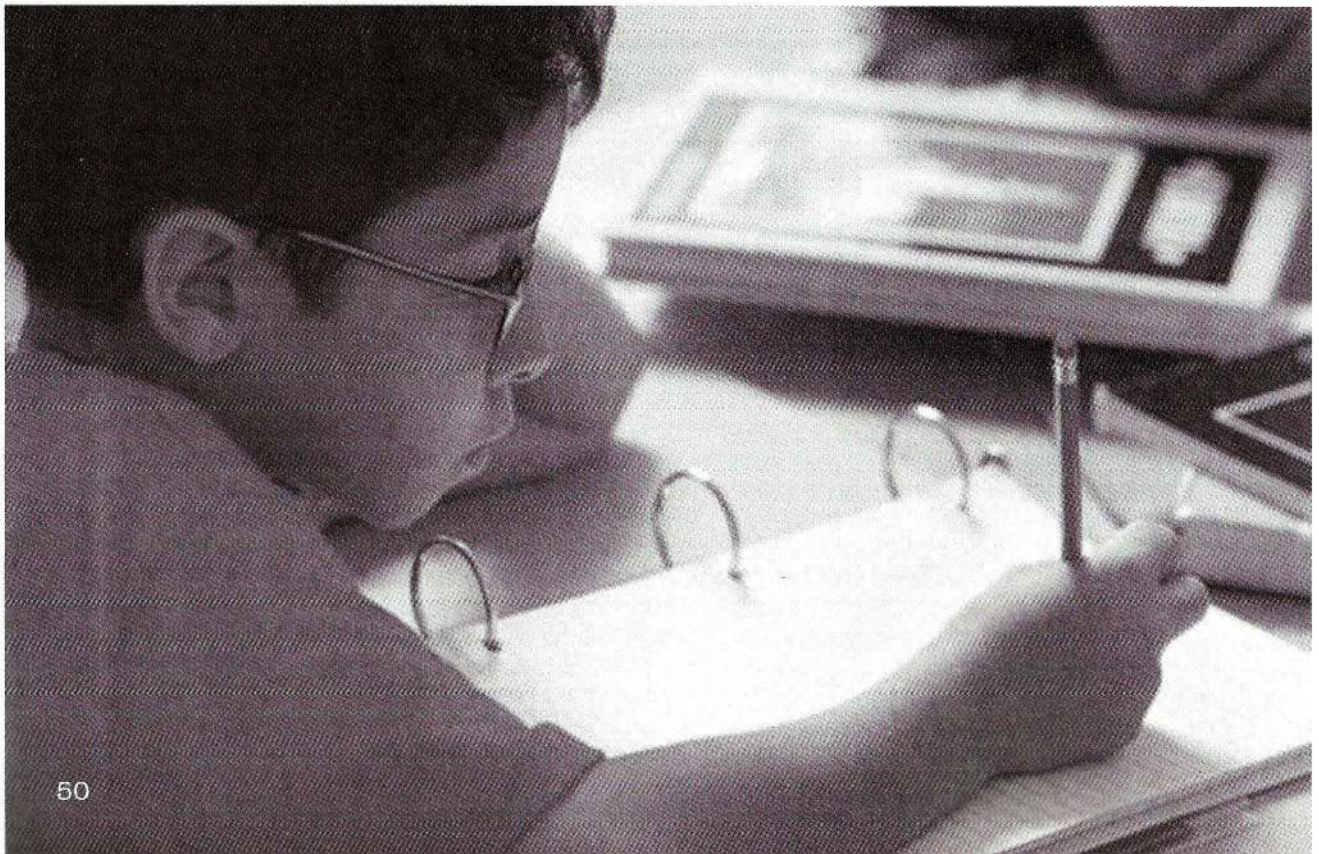
Los argumentos que utilizó la Ministra Cecilia María Vélez White, para implementar los colegios en concesión, se fueron abajo con los resultados que están dando los alumnos de los colegios en concesión en los Exámenes de Estado para ingreso a la educación superior y el informe de la auditoría de la Contraloría Distrital, con lo cual se demuestra, una vez más, que **los maestros oficiales ni los sindicatos somos los culpables de los bajos desempeños de los alumnos** en dichas pruebas y que los factores que inciden más en los bajos desempeños de los estudiantes son el bajo nivel cultural, social y económico de los estudiantes, los planes y programas de estudio que se ofrecen, **la promoción automática impuesta por decreto**, lo cual se traduce en un bajo nivel académico.

No puede establecerse la analogía entre lo privado y lo oficial, como entre lo bueno y lo malo, lo que sirve y lo que no sirve. En lo que respecta a la calidad de la educación, la brecha que existe en los resultados de las pruebas entre **unos**

Pocos colegios privados con buenos resultados en las pruebas del Icfes y **los colegios oficiales** no obedece al tipo de administración de los colegios, ni al carácter oficial de sus maestros, la diferencia de resultados obedece a que los colegios que se confrontan no están en igual de condiciones porque no ofrecen los mismos planes ni programas de estudio; no implementan los mismos procesos de selección de estudiantes; no tienen la misma jornada escolar; no cuentan con los mismos recursos pedagógicos ni económicos; las exigencias académicas no son iguales; el nivel cultural y social es diferente; los estudiantes no cuentan con los mismos recursos económicos para comprar libros y computadores y, obviamente, todo esto se refleja en los resultados.

Los resultados de las pruebas del Icfes reflejan las diferencias sociales y hablan por sí solas: a mayor estrato y mejor nivel socio-cultural, mejores desempeños; a menor estrato y menor nivel socio-cultural, más bajos desempeños. Lo anterior demuestra que la calidad de la educación no sólo depende de la pertinencia y adecuación del currículo escolar, sino también del currículo familiar y del entorno de los estudiantes.

Los medios de comunicación desinforman a la opinión pública acerca del tema por desconocimiento o porque son utilizados por los funcionarios para que les publiquen los informes y estadísticas acomodadas a sus intereses políticos. No se puede seguir desprestigiando al magisterio oficial, ni estigmatizando a la educación pública por unos resultados en las pruebas del Icfes, ni por el hecho de que sus maestros ejerzan el derecho constitucional de sindicalizarse y protestar.



ALGUNAS CONCLUSIONES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

*William René Sánchez Murillo.
Secretario Nacional CEID-FECODE.*

La Federación Colombiana de Educadores, el Ceid Nacional y el Consejo Editorial, encontraron la mejor ocasión para resaltar la importancia y vigencia de la publicación que ha recogido el debate y las propuestas más significativas que se han hecho en Colombia en las últimas dos décadas, sobre Políticas Educativas, Pedagogía y Movimiento Pedagógico: nuestra Revista Educación y Cultura. Con motivo de los 20 años, celebramos en noviembre pasado el SEMINARIO INTERNACIONAL: PROBLEMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS; PEDAGOGÍA EN LA REFORMA Y CONTRARREFORMA.

Con invitados internacionales, nacionales y 400 maestros y maestras delegados de todo el país, desarrollamos siete paneles, para dar cuenta de la pedagogía y el Movimiento Pedagógico en diferentes concepciones y contextos políticos. Abordamos los temas de: Reformas Educativas en América Latina, La Pedagogía en la Reforma y la Contrarreforma, Enfoques Pedagógicos Contemporáneos, Corrientes de Pedagogía Crítica, Reforma y Contrarreforma en los Planes Sectoriales de Educación, Análisis y Perspectivas del Movimiento Pedagógico, Conflictividad Educativa en América Latina: Propuestas e Iniciativas.

Con las distintas intervenciones reafirmamos el conocimiento del sistema educativo de Cuba, Francia, Ecuador, Colombia y las grandes transformaciones que se vienen desarrollando en la República Bolivariana de Venezuela. Confrontamos nuevamente el proceso neoliberal de Contrarreforma Educativa, que venden como “Revolución Educativa”; y conocimos cómo este proceso tiene fisuras importantes; no es un proceso unificado y coherente, hay expresiones diferentes en los Planes Sectoriales de Educación de los Gobiernos Alternativos, como los de Bogotá, Valle, Fusagasugá y Barranquilla. El evento mostró que el magisterio es muy activo en las resistencias a las políticas de globalización neoliberal.

El Seminario da cuenta de la decadencia de los modelos pedagógicos universales en nuestro país y sugiere, potenciar, desarrollar y hacer visible las pedagogías locales y regionales del maestro (a) como productor de su propio saber pedagógico; para que no sea un reproductor de modelos; sino que desde su saber, su práctica y las particularidades locales se convierta en constructor de una nueva comunidad de acción pedagógica, como elemento de resistencia y reconfiguración del Movimiento Pedagógico y en respuesta la globalización neoliberal. Cobrando sentido e importancia la formulación y desarrollo de proyectos educativos alternativos.

Surge en el Seminario la vigencia e importancia de nuevas interpretaciones del Movimiento Pedagógico, a la luz de las experiencias de maestros (as), de la Expedición Pedagógica, de la Contra Reforma, de la Movilización Social por la Educación. Porque este Movimiento no fue algo que pasó, sino que es algo que está siendo, en lo educativo, social, político y cultural.

Hoy más que nunca, se vuelve necesario e importante para los maestros colombianos reconstruir el Movimiento Pedagógico para que permita acceder a formas creativas de resistencia frente a las políticas educativas del gobierno neoliberal y en este propósito los CEID y la investigación juegan papel fundamental.

Los maestros Colombianos debemos avivar el Movimiento Pedagógico y mantener en él tres características: defensa de la pedagogía como su propio saber, sus reivindicaciones, la pluralidad y la democracia; entendiendo que su papel principal en la sociedad es el de ser un hombre público y un asiduo trabajador de la cultura.

La Pedagogía y el Movimiento Pedagógico han quedado en punta, por tanto desde ya invitamos al magisterio y la comunidad educativa al II Seminario Internacional de Pedagogía y Primer Premio Nacional de Ensayo Pedagógico, para el mes de noviembre del 2005, y el III Congreso Pedagógico Nacional y Primer Premio a la Innovación Educativa, para el mes de agosto del 2006.

FORO SOCIAL MUNDIAL

un otro mundo es posible



Esta quinta edición del Foro Social Mundial ha empezado como expresión de la diversidad planetaria, la polifonía de voces que se encuentran en deseos universales de tolerancia, justicia, paz, igualdad. Termina dentro de ese mismo espíritu. Sin embargo, este foro tuvo el desafío de ser más propositivo, de avanzar en agendas comunes y proponer acciones. Para ello, las organizaciones participantes desarrollarán actividades de manera totalmente autogestionada. En los 11 Espacios Temáticos se han fijado murales para recibir propuestas que resultaran de las discusiones y asambleas. Hasta el momento, se han fijado 352 propuestas en estés murales, así que se encuentran aquí, expuestas. Se las divulgará para que más movimientos, organizaciones y personas puedan incorporarse a ellas.

Todo ha pasado en una geografía propia: el Territorio Social Mundial, que se ha instalado a lo largo de Guaíba, donde se han discutido propuestas y compartido la convivencia, con contradicciones y conflictos. Celebramos la vida comunitaria y la responsabilidad común en un espacio abierto, público, colectivo y democrático. El territorio del Foro ha sido un laboratorio para cambiar la vida. Ha sido el lugar de convergencia de inúmeras iniciativas. Además, de encuentro entre la comunidad del Foro y la de Porto Alegre, la ciudad cuyo símbolo es el poner-del-sol de Guaíba, que no tiene dueño, no ha sido construido, es de todos y de nadie de la misma manera. Ha sido ese crepúsculo que, todos los días, ha recortado un territorio en movimiento, geografía de un mundo en transformación.

En el territorio del Foro, hemos materializado varias prácticas transformadoras. La bioconstrucción ha enseñado que una casa puede nacer del simple ordenamiento racional del que la naturaleza ofrece. La economía solidaria, justa respecto a los precios y ética respecto al consumo, estuvo presente. Prácticas desafiantes, como el uso de software libre, la red de voluntarios de traducción y nuevas maneras de comunicación compartida se han incorporado al día-a-día. Eso ha exigido aprendizaje, persistencia, trabajo. Sin embargo, para aquellos y aquellas que quieren cambiar las cosas, sólo hay un camino: intentar. Por eso hemos intentado, insistido, resistido. Solamente de esta manera se puede aprender y seguir adelante.

Este año, por primera vez, el Campamento de la Juventud se ha incorporado a la geografía del Foro, innovando las prácticas comunitarias y de autogestión y radicalizando la defensa de los derechos humanos. La autogestión ha estado en todas las prácticas, desde el primer momento. Así que, en vez de eventos con grandes conferencias, hubo una discusión horizontal, plural y democrática de una multiplicidad de temas. Estas actividades han permitido el encuentro de muchas organizaciones y personas, tejiendo redes, planeando acciones, forjando nuevos encuentros. Porque el Foro no empieza ni termina en este espacio. Él es el momento de convergencia de movimientos que luchan, se encuentran y siguen luchando. Así que nuevas propuestas de acción surgirán en ese proceso.

Este Foro se ha multiplicado en el corazón y en las acciones de mucha gente. En total, han sido 155 mil participantes. Entre ellos, 35 mil integrantes se han alojado en el Campamento de la Juventud y 6.880 comunicadores. Personas de 135 países se han involucrado en 2.500 actividades y lo han hecho con muy buena voluntad, incluso para resolver problemas, y han representado la base para que este Foro se realizara: 2.800 voluntarios y voluntarias movilizadas por la consciencia y por la solidaridad. Todos han ayudado a dar sentido al espíritu del Foro, que se ha esparcido por el planeta. Millones de personas se han conectado al Foro de las más variadas formas de comunicación.

Para nosotros y para el mundo resulta un espectáculo de diversidad, que ha empezado al final de la tarde del 26 de enero de 2005: 200 mil personas marchando por Porto Alegre. Allí estaban los malabaristas en frente a un planeta azul que miles de manos cargaban. Los movimientos sociales y populares, los sindicatos, las ONGs. Han sido tantos colores y rostros, turbantes, batas, chados, cocares, las vestimentas indias, ojos rasgados, azules, pieles albinas, la expresión de la consciencia negra. Banderas con los colores del arco-iris. Un mar de gente en el corazón de la ciudad.

Esa energía circula en un planeta en movimiento. Este Foro impulsa muchas acciones que salen de aquí más fortalecidas y organizadas, con agendas para todo el año. El diálogo y el encuentro revigorizan perspectivas, abren horizontes. En el 2006, el Foro Social Mundial será descentralizado, y se realizará en varias partes del mundo. En el 2007, será en África, autogestionado, participativo, democrático, construido por organizaciones, entidades y personas que quieren hacer un mundo con paz, justicia y igualdad.

Es preciso reaccionar, caminar, transformar, vivir. El otro mundo posible depende de nosotros.

Porto Alegre, 31 de enero de 2005

II Foro Social Colombia

AGENDA ACORDADA

Presentamos la agenda acordada en cada uno de los espacios temáticos, durante la jornada del 5 de diciembre en el II Foro Social Colombia. En el esfuerzo por ser un espacio de convergencia orientado a la construcción de alternativas y acciones comunes, el Foro, posibilitó el trabajo por espacios temáticos en la vía de proponer mayor confluencia de temas, agendas y organizaciones; resultados de este esfuerzo colectivo presentamos a todos y todas las propuestas de agendas y acciones a desarrollar tanto de cara al V Foro Social Mundial, como a posibilitar la movilización de los movimientos y las organizaciones sociales, las universidades los grupos de investigación, en fin en la posibilidad de trabajar por otra Colombia Posible.

AFIRMANDO Y DEFENDIENDO LAS DIVERSIDADES.

Oponerse a la privatización de los servicios públicos impidiendo el desmonte de los mecanismos de favorabilidad como el consumo básico subsidiado y el aumento de las tarifas por cuenta del I.P.C.
Vincular lo anterior con la defensa del agua, los ecosistemas que la generan, en particular los páramos, la selva húmeda tropical y los bosques en general.
Fortalecer la organización y la participación para ello.

ECONOMÍAS SOLIDARIAS POR Y PARA LOS PUEBLOS

- Desarrollar planes, programas y proyectos en la formación del ejercicio de los derechos ciudadanos
- Promover y fortalecer las redes de la economía popular solidaria para el intercambio de experiencias y construcción de alternativas de modelo de desarrollo neoliberal

Centrar la acción en los sectores populares excluidos y vulnerados del modelo neoliberal

Promover planes y programas en la formación política para la defensa y exigibilidad de los derechos humanos y del estado social y desarrollo de derechos Promover y fortalecer la discusión y enfoque de la economía popular, como alternativa hacia el modelo de desarrollo social

Fortalecer las relaciones y la cooperación internacional e incidir en el cabileo político en el desarrollo de nuestra economía.

Promover espacios para el diseño y aplicación de políticas públicas en defensa y exigibilidad de los derechos humanos

PAZ Y DESMILITARIZACIÓN LUCHA CONTRA LA GUERRA LIBRE COMERCIO Y DEUDA.

- Campaña En deuda con nuestros derechos
- Inclusión del tema en las agendas
- Debate público
- Movilización
- Conexión con la agenda global

PENSAMIENTO PROPIO, REAPROPIACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DE LAS TECNOLOGÍAS

Las discusiones y propuestas en este espacio temáticos ven en la Movilización Social por la Educación un importante espacio de articulación y convergencia nacional para emprender una agenda con expresión local que aborde entre otras problemáticas y temáticas:

- Educación preescolar
- Proyecto Educativo Alternativo
- Gratuidad y Ley Estatutaria
- Dignificación de la profesión docente
- Resignificación de la Pedagogía como disciplina estructurante de la Educación.

DEFENDIENDO LAS DIVERSIDADES, PLURALIDADES E IDENTIDADES

- Construir los lazos de entre las mujeres, a partir de un proceso de sensibilización colectiva con mayor articulación entre las diversas organizaciones.
- Fortalecimiento interno de las organizaciones a partir de la construcción de redes donde se intercambian experiencias y saberes.

JOVENES

Propuestas

- Movilización Juvenil por la vida en Ciudad Bolívar 7 de diciembre del 2004.
- Buscar unidad en torno a la tarifa diferencial de transporte.
- Fortalecimiento del festival nacional de la juventud y los estudiantes a realizarse del 28 de abril a mayo 1 del 2005,
- Preparar las elecciones de los Consejos Locales Juveniles desde las organizaciones Sociales.



Fotos M. Correa

LUCHAS SOCIALES Y ALTERNATIVAS GLOBALES CONTRA LA DOMINACIÓN NEOLIBERAL

Agenda Marcha Mundial de Mujeres

Ejes trabajados

- Mujeres y militarismo
- Mujeres y situación laboral
- Campesina

8 de marzo de 2005, se lanza al mundo La Marcha de relevos para entregar país por país, la carta de las mujeres a la humanidad y la manta de la diversidad

1 de abril /05 esta MMM Colombia recibe la carta de la MMM Ecuador

2 de abril/05 vigilia mundial de las mujeres en solidaridad con Colombia y vigilia Nacional

3 de abril /05 entrega carta a la humanidad desde las mujeres a la MMM Trinidad y Tobago y entrega de carta a la humanidad de Colombia.

ÉTICAS, COSMOVISIONES Y ESPIRITUALIDADES, RESISTENCIAS Y DESAFÍOS PARA UN NUEVO MUNDO.

Problemática del Pueblo Afro en Colombia

En este contexto el Foro Social Colombia, dio un paso decisivo al incluir en la Agenda Global, diferentes tópicos pertinentes que se expresan en la problemática Nacional, como es el caso de los aportes y problemáticas de los afrocolombianos, las mujeres, los jóvenes, los niños, y otras expresiones del movimiento social, el Foro Social Colombia considera que el dialogo África- Afrodescendientes enriquece la lucha por un mundo posible, aumenta el radio de movilización y de articulación de los pueblos y posibilita el reencuentro de culturas procedentes de la diversidad, depositarias de un legado cultural afianzado en la lucha por la libertad, la dignidad y la autonomía

DERECHOS HUMANOS PARA UN MUNDO JUSTO E IGUALITARIO

- Crear mecanismos para el fortalecimiento de la sociedad civil y de las organizaciones a través de mecanismos de difusión y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y garantizar su participación en los espacios de definición de las políticas públicas.

- Fortalecer el Estado social de derecho a través de herramientas normativas que conduzcan a
 - garantizar los derechos de la población
- Garantizar la participación de la sociedad civil en la construcción del diagnóstico sobre derechos humanos y crisis humanitaria de cara a la elaboración del Plan nacional de Acción en DH y DIH. Así mismo, para debatir los contenidos de las políticas de acuerdo a las necesidades reales de dicha población.
- En relación con el Derecho a la Salud, implementar las conclusiones y recomendaciones del 2do Encuentro por la Salud y la Asamblea Distrital del Derecho a la Salud, orientadas hacia el fortalecimiento de la red pública hospitalaria.
 - Invitamos al Foro Social a que se una a las futuras movilizaciones que tendrán lugar en Colombia y otros países para demandar el cumplimiento de todos nuestros derechos. Igualmente a respaldar los procesos autónomos de las comunidades que garantizan un desarrollo humano sostenibles y en armonía con el medio ambiente.
 - Solicitamos se garantice el ejercicio del derecho a la libertad de expresión de todos los pueblos y comunidades sin ningún tipo de restricción o discriminación.
 - Por último, instamos a todos los actores del conflicto a respetar el derecho internacional humanitario, a buscar la celebración de acuerdos humanitarios y a garantizar la participación de todos los sectores de la sociedad civil en la búsqueda de una solución política negociada que garantice, entre otros, los derechos a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas y de la sociedad en general.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ORDEN DEMOCRÁTICO INTERNACIONAL Y LA INTEGRACION DE LOS PUEBLOS.

1. Organización, movilización y lucha.

Las apuestas en este sentido son:

- Generar una red nacional y un directorio nacional de organizaciones ligadas al proceso.
- Movilizar ampliamente a la ciudadanía de tal manera que se logren impactos innegables en los medios de comunicación.
- Articulación de iniciativas sociales y políticas que permitan una lucha diaria y continua que tenga capacidad de generar información constante a la ciudadanía.
- Apoyar las cumbres sociales regionales que organiza la Gran Coalición Democrática, como mecanismo para dinamizar todo el proceso.
- En relación con la movilización el gran aprendizaje lo plantean las acciones que han generado los indígenas, campesinos y destechados del suroccidente del país.
- La unificación de propuestas permitirá coordinar recursos de diversa índole y evitar la dilapidación de los mismos.

2. Formación Ciudadana y de Opinión Pública.

- Formar e informar a la opinión pública sobre el tema de la reelección.
- General foros, conversatorios, seminarios donde se discuta el tema de la reelección.
- Posicionar la campaña contra la reelección en la agenda pública, como una campaña por al democracia.
- Según alguno de los participantes: La formación de la ciudadanía daría la posibilidad de discutir la figura de la reelección como una institución democrática posible en Colombia después del 2020.

3. Comunicación Alternativa

Es necesario poner una agenda ciudadana alternativa a la que muestran los medios con su verdad oficial.

- Intervenir en espacios de la radio comunitaria.
- Contar con un medio de difusión propio. Por ejemplo se propone la unificación de los medios escritos de izquierda y de sectores progresistas.
- Realizar una campaña fuerte en medios de comunicación convencionales.

4. Control al Gobierno y al Congreso.

Estar atentos y atentas a las acciones del gobierno y del Congreso al rededor de la reelección.

Acciones:

- Seguimiento a las acciones del Presidente en el ejercicio de su campaña.
- Denuncia oportuna de los actos indecorosos del Presidente para ser reelegido.
- Seguimiento, visualización y difusión del proceso de reglamentación del acto legislativo que dio pie a la reelección.
- Intervenir en espacios de participación ciudadana en el Congreso. Se buscará incidir en la calidad de los argumentos de los legisladores y en sus posiciones.

5. Participación política.

- Trabajar en la articulación y coordinación de partidos y movimientos que permita la presentación de una candidatura única por parte de la izquierda.
- Avanzar en la consolidación de esta opción teniendo candidaturas a vicepresidente, gabinete ministerial y listas únicas al Congreso.
- La idea no es torpedear el camino de la reelección de Uribe, sino consolidar una opción política democrática.
- Estudiar la propuesta de voto en blanco. No verla como excluyente frente a la propuesta del candidato único.
- Estudiar la realización de un referendo de iniciativa popular para avalar la Constitución.

6. Apoyar demandas al acto legislativo de reelección y acompañar a la Corte Constitucional en todo este proceso.

PROYECTO

JOVEN, BIEN COMÚN

Defensoría del Pueblo: Emilio Merchán-Ricardo Jiménez

Cuando se nos pidió escribir un artículo sobre el proyecto JOVEN ¡BIEN COMÚN! desarrollado en los sectores de Cazuca y Ciudadela Sucre, pensamos en narrar al detalle todas las problemáticas de tipo social, político, económico y cultural que allí convergen; sin embargo con el transcurrir de las ideas ha quedado este documento más bien como un testimonio de esperanza al saber que pese a ese sinnúmero de dificultades, se pueden proponer acciones que permitan adelantar procesos significativos para nuestros conciudadanos que a pesar de estar tan cerca de Bogotá, sus condiciones de vida son las de confinados en el más lejano y abandonado territorio de Colombia.

Las problemáticas: Desde hace aproximadamente dos décadas, Soacha como puerta del sur de Bogotá y como zona limítrofe de la región del Sumapaz ha sido vista como punto estratégico para los intereses de los grupos armados ilegales del país, constituyéndose en un corredor de impunidad, igual para los urbanizadores piratas, los grupos organizados de las delincuencia común y la mirada oportunista de no pocas organizaciones e instituciones que han asumido estas zonas como un “laboratorio social” y, aprovechándose de la situación marginal de sus habitantes, han accedido a recursos financieros, que en la mayoría de los casos se disipan por falta de continuidad y sostenibilidad en los procesos. Son sectores sobrediagnosticados y sufren el golpe del asistencialismo nacional y extranjero. El mismo deterioro del conflicto que azota a zonas como el sur de Bolívar, Urabá y el nordeste antioqueño es el que asola a Cazuca y Ciudadela Sucre en particular pero se extiende a Soacha en general e incluso a Ciudad Bolívar y a Bosa, territorio de Bogotá.

Los Actores: Redes de delincuencia común organizada, grupos de paramilitares, insurgencia guerrillera, sectas satánicas, desempleo, carencia de oportunidades de estudio, trata de personas, extorsiones y la mal llamada limpieza social, surgen entre muchas otras tipologías de delitos de común tránsito ante la mirada indiferente de un gobierno que se ocupa de procesos de mayor impacto publicitario para el mundo, como es la supuesta desmovilización de paramilitares y en medio de este caos social y de gobernabilidad se encuentran miles de jóvenes que asumen el síndrome de la desesperanza aprendida, dada su predestinación a pertenecer a cualquiera de estas bandas de la muerte y si no a salir expulsados de la zona o simplemente ser asesinados.

El proyecto: En agosto de 2002 se promulgó la resolución defensorial 003 donde organizaciones comunitarias de base, algunas ONGS e instituciones de control del estado como la Procuraduría, la Fiscalía y la Defensoría del Pueblo, denunciaron abiertamente en una asamblea comunitaria masiva todas las violaciones de derechos humanos perpetradas impunemente y que hasta ese momento nadie se atrevía a denunciar. El resultado fue un listado de recomendaciones que debía implementar la Alcaldía de Soacha y a su vez el seguimiento que se iba a hacer por parte de los órganos de control del estado.



Niños
desplazados
en la sede de
La Cruz Roja



Pero ahí no paraba la cosa, porque resulta que la magnitud de la problemática no es del orden local sino nacional, al ser Soacha una zona de recepción del desplazamiento forzado y a su vez una zona de expulsión, es decir, que la responsabilidad de los hechos no solo recae sobre las autoridades municipales sino que obligatoriamente trasciende a la competencia del gobierno central, con una intervención tímida y en ocasiones abiertamente despreocupada por los fenómenos que ya se enumeraron anteriormente. Pues bien, ante esta situación la red de promotores de derechos humanos de la Defensoría del Pueblo de la cual hacemos parte, formuló iniciativas que contribuyan a mitigar el riesgo a que los jóvenes se ven enfrentados en su cotidianidad. De ahí nació el proyecto “Joven ¡Bien Común!” que desde una línea pedagógica aborda temáticas significativas para los jóvenes en el sentido que permite, inicialmente, abrir espacios de expresión para quienes sus voces son acalladas por el miedo y el temor.

Aspectos como la resignificación, la revalidación y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos es el primer paso para que ellos vean una puerta abierta, de posibilidades dignificantes y con sentido de progreso. Son muchos los peleos que entienden y ven la necesidad de esta carreta, tal vez porque ya aprendieron a distinguir cuáles propuestas son para utilizarlos como parapetos de gestión y cuáles para orientar procesos autónomos que sin abrir tantas expectativas les permiten construir redes para el bien común. Dado lo peligroso de publicar nombres propios por obvias razones, solo comentaré en forma de relato la experiencia que ha echado raíces y que es hija indirecta de este proceso. Es la de una escuela que atiende a los niños que no caben o mejor no quieren hacer caber en el sistema formal Educativo, son los niños y niñas que llegaron de un día para otro junto con sus padres o familiares y que por la prisa o el miedo llegan sin documentación o que mejor no la muestran para garantizar seguir viviendo, porque el drama del desplazamiento no es solamente la comida y la dormida, es la persecución incesante de sus victimarios. Pues bien, estos niños son recogidos por un grupo de jóvenes que entienden esta realidad, realidad que ellos vivieron y que afortunadamente ya superaron.

“JOVEN, BIEN COMÚN”
permite inicialmente abrir espacios de
expresión para quienes sus voces son
acalladas por el miedo y el temor.

No nos estamos inventando nada nuevo, simplemente queremos romper el falso paradigma que reza que la tragedia de los demás está tan distante de los que supuestamente “estamos bien” y que no hay nada que hacer. Aquí no se trata simplemente de promover automáticamente de un grado a otro a unos educandos que van obligados a estudiar, se trata de esa forma de construcción colectiva y participativa de conocimientos que nacen de una realidad concreta. Aquí se aprende más por el propio interés de salir adelante de una realidad apremiante pero marcando con acento la originalidad y la creatividad de quienes construimos a diario estas formas de exponer el conocimiento, conocimiento para la vida y aquí nos apropiamos de los supuestos del aprendizaje significativo de llegar inicialmente al ser, proponer un saber y muy seguramente implementar este saber en un saber hacer en un contexto específico, tan específico y particular como el que se ha intentado dibujar al comienzo de estas líneas.

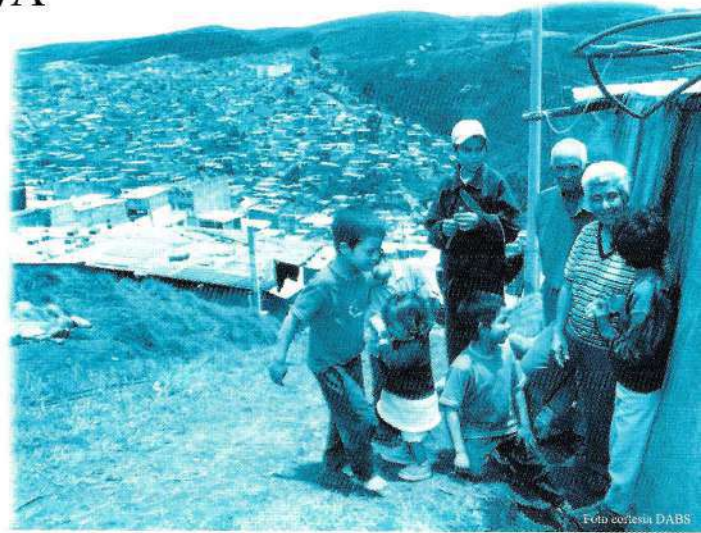
Queremos romper el falso paradigma
que reza que la tragedia de los
demás está tan distante de los
que supuestamente
“estamos bien”

Invitamos a que desde la escuela, la familia y en general la sociedad se resignifiquen estas frases de cajón, como los derechos humanos y que aterricemos su significado sin restarle importancia a su conceptualización, teoría y estudio, a la utilidad que ellos tienen en el diario vivir, para ello no basta sino interés, análisis, estudio y sobre todo voluntad de participación en estos procesos que a veces creemos que no nos pertenecen o que el tiempo académico no nos alcanza para hablar de ellos porque nos atrasan el programa prediseñado. Utópicamente nos atrevemos a decir que una verdadera cátedra transversal en derechos humanos no es rezar de memoria los protocolos y tratados que las guerras han generado, sino sobre todo que cada persona esté en capacidad de utilizar individual o grupalmente las herramientas que constitucionalmente tenemos para hacernos reconocer como sujetos de deberes y derechos y, de esta manera, dejar de pensar la paz como un estado estático del alma, todo lo contrario es el despertar de seres dinámicos y propositivos que tal vez tenemos al frente pero que los procesos anquilosados del academicismo no nos dejan percibir.



LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA EN EDUCACIÓN EXPERIENCIA CON DOS COLEGIOS DE CIUDAD BOLÍVAR EN BOGOTÁ

Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia



Si a alguien de Bogotá le nombran Ciudad Bolívar, inmediatamente asociará tal nombre con la inseguridad, el peligro y la violencia; si le nombran además una escuela de Ciudad Bolívar, imaginará el abandono y el rezago escolar. Pobreza absoluta y desidia puede ser una representación generada por tal nombre.

Muchos barrios de Ciudad Bolívar tienen el estigma de la barbarie y del miedo. Pero no hay algo más aparente que estas imágenes construidas por los medios. No he amanecido nunca en Ciudad Bolívar, luego no sé cómo serán sus noches; pero he permanecido en algunas de sus calles durante el día. La humildad es amabilidad allí. Uno siente que está en un pueblo y no en Bogotá. Las tiendas trajeron a mi memoria el pueblo donde hice la escuela y el bachillerato, Florida, Valle, en donde, en mis tiempos, se fiaba y se escuchaba a los vecinos.

En el mes de noviembre del año 2003 recorrimos algunos barrios de Ciudad Bolívar en procura de ubicar dos escuelas que requeríamos para su estudio en el marco de un proyecto de investigación, aprobado por la universidad. Queríamos saber por qué en estos barrios a una institución educativa le iba mejor que a otra, según los resultados de las pruebas que un grupo de trabajo de la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación habían aplicado entre los años 1998 y 2001. En un mismo estrato social (localidad 19) se observaban algunas diferencias importantes, en los puntajes según el perfil de estas pruebas. Entonces queríamos penetrar al mundo cotidiano de dos escuelas y develar los contrastes. Ello por cuanto hemos venido considerando que dichas evaluaciones tienen sentido sólo si empujan hacia procesos de investigación con los maestros, de allí el horizonte de nuestro proyecto.

Lo primero que hicimos fue analizar los puntajes de diez escuelas (cinco con puntajes aceptables y cinco con puntajes bajos) de Ciudad Bolívar y luego proceder a buscar los

Contactos (profesores o directivos) y a visitar algunas. Los puntajes nos mostraban que en la parte más alta de las lomas se encontraban las escuelas de más bajo puntaje; nos parecía que a más altura geográfica había menos altura académica.

Por las calles empinadas pudimos acceder a las escuelas, algo que hasta hace unos diez años era imposible, por el deterioro de las vías y la resistencia de los taxistas a “subir” o ir a las lomas del sur. Ahora cualquier taxista va a Ciudad Bolívar. Parcialmente, las calles están pavimentadas, hay agua potable, alcantarillado y energía eléctrica, al menos hasta donde alcanzamos a subir.

No todas las escuelas aceptan el ser miradas por dentro, en su diario quehacer. Éste fue nuestro primer obstáculo: prevenciones de algunos directivos, no de los maestros, frente a la observación. Pero otros directivos, al contrario, se entusiasmaron por la posibilidad de hacer un trabajo compartido con la Universidad Nacional. Finalmente, un centro educativo de Lucero Medio (Unión Europea) y otro del barrio San Francisco (Colegio San Francisco) acogieron el proyecto, en el que participarían cuatro profesores y 8 estudiantes de la universidad. Uno de estos colegios había sido “focalizado” por la Secretaría de Educación, en el año 1999, pero un grupo de maestros de la jornada de la mañana, se negó al “acompañamiento” que haría una universidad privada; el otro, aparecía en el grupo de altos puntajes entre los colegios de Ciudad Bolívar; en este contraste encontrábamos el primer aspecto fundamental.

HACIA LAS INTERACCIONES Y EL DEVELAMIENTO DE LO OCULTO

Un aspecto fundamental en la interacción con los maestros lo constituye el análisis del currículo propuesto por ellos y sus posibles convergencias con los lineamientos curriculares



Foto M. Carrera

Panorámica de Ciudad Bolívar

Emanados por el Ministerio de Educación Nacional; este fue el primer paso: ayudar a cohesionar el currículo de lenguaje y de matemáticas, las dos áreas comprometidas en el proyecto; y dentro del área de lenguaje, sondear por las visiones sobre la literatura y sobre la producción escrita. El proyecto también quería indagar por otras formas y estrategias de la evaluación: los desempeños de los estudiantes con la misma prueba de 1999, pero sin el control rígido del tiempo; la producción escrita, orientada hacia el diseño y publicación de un periódico; la participación en las olimpiadas de las matemáticas y en la feria de la ciencia; la elaboración de programas para la emisora; es decir, formas diversas para acceder a la caracterización de la calidad de la educación en estas instituciones educativas.

En el contraste con los puntajes del año 2001, la institución que había sido "focalizada" aparecía ahora con puntajes altos y esto nos asombraba, porque no había tenido el apoyo de un equipo externo para "mejorar" sus prácticas (como dijimos, habían rechazado el acompañamiento). Al indagar por aquello que había propiciado una cualificación tan significativa y rápida, nos encontramos con un grupo de maestros jóvenes recién vinculados por la Secretaría que se oponían al estigma de trabajar en una "institución focalizada", pero a la vez habían decidido proponer proyectos para ser desarrollados con los estudiantes; invocaban por la autonomía intelectual, participaban en las convocatorias para el financiamiento de investigaciones o innovaciones, y recibían apoyo financiero para su desarrollo. El desarrollo de estos proyectos habría de tener una resonancia en las aulas y en la comunidad del entorno; pareciera que todos fuesen sensibles al compromiso de mostrar que no son tarados y que pueden ir mucho más lejos que otros: de allí los resultados dos años después: se configura comunidad académica y se trabaja a partir de proyectos.

La experiencia de los proyectos desarrollados en la escuela Unión Europea estaba aún latente en el año 2004; esto se percibía en el plan curricular y en los propósitos de integración entre las áreas de lenguaje y ciencias, pero sobre todo era notable el dominio del campo disciplinar y la convicción en el oficio de ser maestros. Tan sólo que había un detalle: en el 2004 la mitad de los profesores que había participado en los proyectos ya no estaba, sólo quedaban 3 o 4, y los logros alcanzados ahora estaban en declive.

La potencia de los proyectos pedagógicos se evidenció, sin embargo, en la fuerza para la escritura, que aún se sentía a pesar del declive: los profesores de la escuela Unión Europea escribieron más y de manera más genuina para el periódico; animaron con mayor persuasión a los estudiantes en la importancia de escribir sobre los problemas del entorno y del colegio, y para mostrar la poesía y la narrativa de quienes gustaban hacerlo. Los estudiantes de la universidad realizaron talleres para pulir los textos escritos y editarlos. Unos y otros aprendían de manera significativa.

El periódico se imprimió en formato tabloide europeo y en él aparecían escritos de los dos colegios y de la universidad, si bien hubo dificultad y morosidad para recoger buenos escritos en el colegio que había alcanzado puntajes aceptables y que mantenía esa constante en las pruebas externas. En la parte central del periódico introdujimos una sección dedicada al avión, tomando el taller que sobre este tema aparece en la revista Museolúdica, del Museo de la Ciencia y el Juego, de la Facultad de Ciencias, de la Universidad Nacional. Alrededor de este tema se elaboró una prueba con los maestros de las dos instituciones cuyos resultados fueron, en general, altos.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones que podemos resaltar en la investigación realizada son las siguientes:

- La cualificación de los procesos académicos, en la educación básica, sólo es posible porque se constituye comunidad académica, es decir, porque hay trabajo colectivo en torno a proyectos específicos.
- La participación de los estudiantes en prácticas de pasantía en educación (cursos electivos), en el marco de proyectos de investigación que se desarrollan en el terreno de la escuela, hace parte de un paradigma fundamental para la formación docente inicial.
- El carácter flotante del profesorado hace que las iniciativas innovadoras se caigan, a lo cual se une la ausencia de liderazgo académico por parte de quien tiene a su cargo la gestión.
- Los escritos publicados en el periódico muestran cómo la escuela sí puede escribir con pertinencia, cuando se asume la escritura como una manera de impronta de sus regulaciones sociales y de sus indagaciones.
- La desesperanza converge en la irreverencia, en los casos de instituciones educativas cuya población estudiantil está desfavorecida socialmente; esto hace que le presten poca atención a las pruebas externas, a no ser que los profesores los animen para que demuestren que no son “deficientes”.
- Si se quiere que la evaluación externa tenga un mayor impacto hacia dentro de la escuela y en las comunidades es necesario involucrar a los maestros en estos procesos haciéndolos partícipes de ellos.
- El periódico, en el que aparecen las voces de las tres instituciones, es un indicio del desarrollo de determinadas competencias textuales que una prueba de lápiz y papel sólo puede mostrar de manera parcial. Estudiantes y profesores escriben porque saben para qué y quiénes serán sus destinatarios.
- Los maestros no necesitan ser acompañados “para mejorar la educación”; necesitan una interlocución permanente con grupos de investigación, requieren participar en redes para la autoformación y tener apoyos para poseer acervos bibliográficos propios relacionados con su trabajo.
- Se pone de relieve la necesidad de establecer acercamientos académicos entre la universidad y la escuela, como un modo de transacción de saberes.
- Hay un potencial de escritores literarios jóvenes en los barrios de Ciudad Bolívar, pero los estudiantes se sienten solos, pues la interlocución es muy débil.
- Desde la investigación cooperativa la universidad busca penetrar al mundo genuino de la escuela estando en ella, para reconocer cómo en estos espacios de carencias hay un potencial humano que sólo pide el derecho a una oportunidad.
- El desarrollo del proyecto en referencia nos muestra que una estrategia para cualificar el sistema educativo está relacionada con la presencia de las universidades en las instituciones educativas básicas, pero en una dimensión interlocutiva con los maestros, no en la dimensión de enseñarles a enseñar, porque esto no es posible. Se trata de ayudarles a desarrollar proyectos y de acompañarlos en los procesos de innovación.



Foto. Alberto Motta

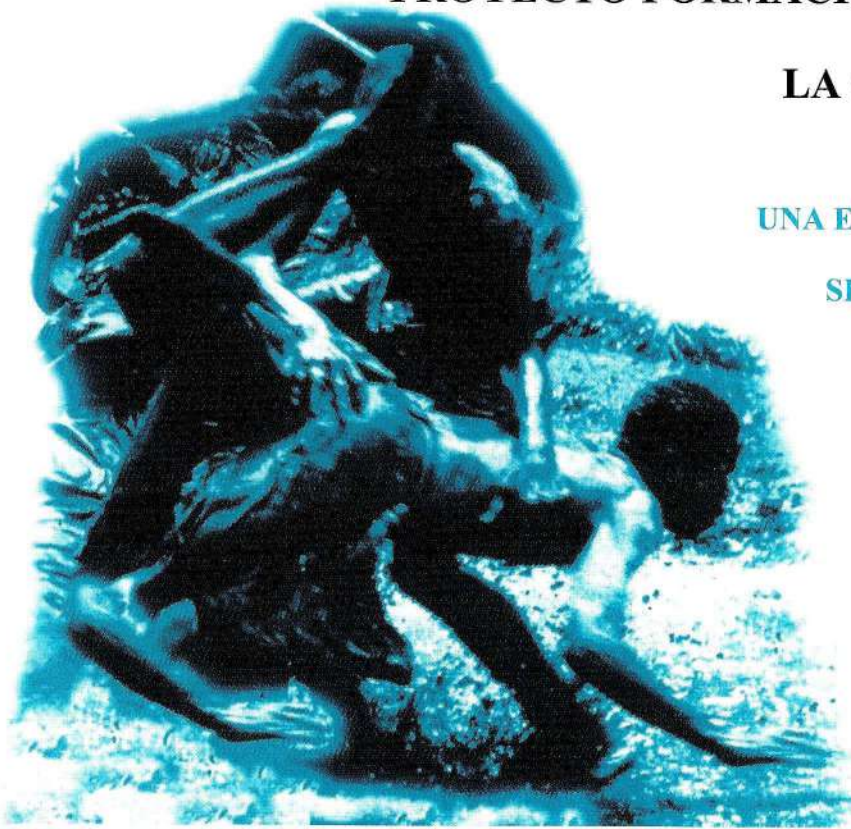
Experiencias Pedagógicas

PROYECTO FORMACIÓN DE LÍDERES PARA LA CONVIVENCIA Y PAZ,

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA EN LA SALLE

DE FLORENCIA

*Silvio Muñoz Cuéllar
Coordinador Proyecto
Formación de Líderes
Para la Convivencia
y la Paz*



Una sociedad mejor, es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino Productiva e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz *Estanislao Zuleta*

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de construir una cultura de convivencia y paz desde la escuela, estamos reconociendo que un nuevo país no se puede hacer de la noche a la mañana o con paños de agua tibia. Para construir el país que soñamos se requiere, entre otras cosas, desentrañar la historia para entender y comprender dónde están las causas de nuestros males, compararlos con el presente y así proyectar un futuro con certeza.

Nuestro Nobel de literatura en su artículo la proclama: por un país al alcance de los niños, hace una serie de reflexiones sobre lo que ha sido nuestro país desde la época prehispánica, pasando por la conquista, la colonia y la república y con una mirada global sostiene que a los niños y jóvenes no se les ha enseñado la verdadera historia, puesto que una es la que está en el papel y otra la que vivimos en la realidad. En éste sentido sostiene que la violencia que se vive en Colombia hace parte de una herencia histórica cultural caracterizada por la brutalidad, el engaño y la discriminación social y económica.

Por su parte, el doctor Francisco Cajiao en su artículo: Andando en contravía, plantea que un país que no pone la educación como eje central de todos sus esfuerzos, es un país condenado al atraso y a la dependencia. De lo anterior, se puede concluir que el mejor recurso que tiene un país es el recurso humano, y por eso donde falla el sistema educativo, falla la ciencia, la tecnología y los niveles de dependencia con otros países son cada vez mejores; en este sentido nuestro sistema educativo tiene muchas falencias, por eso debemos reorientarlo trabajando desde la base, es decir, desde la escuela como institución.

En este contexto, el proyecto Formación de Líderes para la Convivencia y la Paz busca formar jóvenes líderes que sean capaces de jalonar desde la escuela procesos de transformación, a partir de la democracia participativa, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. En síntesis el proyecto tiene como objetivo estratégico a mediano y largo plazo, ayudar a construir una cultura de convivencia y de paz desde la escuela.

RESEÑA HISTORICA DE LA EXPERIENCIA

El proyecto "Formación de Líderes para la Convivencia y la Paz" es una experiencia pedagógica surgida en el año 2000 a partir de las reflexiones realizadas entre profesores y estudiantes de los grados 10 y 11 en el área de Ciencias Sociales, y que se puso en funcionamiento como proyecto del área en febrero del 2001 y como proyecto institucional se inició en el año 2003.

Algunas razones o problemas que motivaron su creación fueron: la agresividad de un buen número de estudiantes, las dificultades en los niveles de comunicación entre los estamentos de la comunidad educativa, la resolución violenta de conflictos y el bajo sentido de pertenencia por la institución.

La Institución Educativa La Salle alberga un promedio de 1.800 estudiantes en dos jornadas diurnas y una nocturna de bachillerato por ciclos. Desde el punto de vista de su estratificación social el 80% se ubica en los estratos 1 y 2.

Inicialmente se trabajó con líderes de los grados 11, luego se incorporaron los 10, 9 y a partir del 2003 se vincularon todos los grupos de la media y en el 2004 a todos los cursos de la Institución Educativa, es decir, de primero de educación básica al grado once de la media.

ENFOQUE PEDAGÓGICO QUE ORIENTA LA EXPERIENCIA

El proyecto se desarrolla a partir del paradigma humanista que orienta el PEI de la institución y que textualmente se resume *ofrecemos una formación integral para que el egresado sea una persona autónoma, crítica, libre, justa, solidaria, creativa, tolerante, comunicativa, investigativa, democrática, con gran sensibilidad social, que favorezca su interrelación consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; es decir, capaz de responder por su proyecto de vida*

En el paradigma humanista la educación debe estar centrada en ayudar a los estudiantes, para que ellos decidan lo que son y lo que quieren ser.

El papel del maestro en éste paradigma es de facilitador de la capacidad o potencial de autorrealización de los estudiantes, fomentando el espíritu cooperativo.

Referente a la metodología, los programas deben ser flexibles y abiertos a los estudiantes, promover el aprendizaje significativo, vivencial, proporcionar autonomía a los estudiantes en el aprendizaje, promover y dar oportunidad a la cooperación entre los estudiantes, etc. En relación a la evaluación, el enfoque humanista hace énfasis en la autoevaluación responsable. Las reflexiones sobre los enfoques llevaron al grupo de docentes a replantear varios aspectos de la vida institucional para hacer coherente el enfoque con las prácticas pedagógicas.

Los cambios educativos y culturales no son de corto plazo, sino de mediana o larga duración. Tampoco existen fórmulas matemáticas para lograrlos, mucho menos cuando los modelos educativos tradicionales están bien arraigados en la cultura de las comunidades.

METODOLOGÍA

El proyecto se ha desarrollado en tres fases:

1. Organizativa: Se partió de la aprobación del proyecto por los organismos directivos de la institución. Se diseñó el proyecto en forma participativa, se seleccionaron los líderes de cada curso, teniendo en cuenta criterios establecidos democráticamente, se definieron mecanismos organizativos internos con jerarquías y funciones. Posteriormente se ofreció capacitación y se elaboró un plan de trabajo semestral y anual.



Foto M. Correa

2. **Consolidación Interna:** En ésta fase se intensificó la capacitación de los líderes y se realizaron actividades en los campos disciplinario, cultural y deportivo, buscando la participación de toda la comunidad educativa. Aquí los líderes participan activamente en las instancias del gobierno escolar.

3. **Potenciación:** El proyecto se difunde en eventos de carácter municipal, regional y nacional y se han producido materiales para sistematizar la experiencia a través de artículos en el periódico escolar, la revista Conexión Joven y la producción de videos.

Desde el punto de vista didáctico, se trabaja en talleres, conferencias, foros, mesas redondas, convivencias y trabajos de campo relacionados con liderazgo, derechos humanos y resolución de conflictos entre otros.



LOGROS TANGIBLES DE LA EXPERIENCIA

Se pueden señalar como resultados tangibles de la experiencia los siguientes:

1. Disminución de los niveles de agresividad en los estudiantes, comunicación horizontal entre los diversos estamentos y como consecuencia mejores relaciones interpersonales.
2. Reconocimiento interno de varios líderes que participan en las diferentes instancias del gobierno escolar.
3. Reconocimiento externo del proyecto, manifestado en invitaciones a eventos de carácter local, regional y nacional.
4. Mayor sentido de pertenencia de los estudiantes frente a la institución educativa.
5. El liderazgo que ejercen varios egresados en instituciones universitarias o en el campo laboral.
6. La sistematización de la experiencia, mediante la producción de materiales tales como: La revista Conexión Joven, el periódico del colegio, la producción de videos y diversos artículos de los estudiantes.
7. Institucionalización del proyecto y apoyo de toda la comunidad y por lo tanto mejores ambientes de trabajo.

Finalmente es necesario señalar que hemos avanzado, pero aún hay muchas cosas por hacer y mejorar, sabemos que éstos procesos no son fáciles ni de corto plazo. Estamos seguros que solamente mediante la educación y empezando por la familia y la escuela como institución, podremos lograr una sociedad menos violenta, más incluyente y más humana.

BIBLIOGRAFÍA

- *CAJIAO, Francisco. Andando en Contravía. El Tiempo, sept. 12 de 2002.
- *CELIS MENDEZ, Luis Eduardo. Resolución de Conflictos. Módulo 3, Bogotá, 2004.
- *CEPES, CUBA, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Ibagué, Colombia, 1996.
- *DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá, 1994, pg. 8
- *FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá. McGraw-Hill, 1994. Pg. 65
- *Gobernación de Antioquia. Programa para la tolerancia, Medellín, 1995.
- *MEN. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá, 2004.
- *NASSIFF, Ricardo. Pedagogía General. Cincel Kapelus, Bogotá, 1992.
- *VINYAMATA CAMP, Edward. Manual de Prevención y Resolución de Conflictos. Ariel. Barcelona, 1999.

MARIA MERCEDES CARRANZA



La revista Educación y Cultura presenta a sus lectores una muestra poética de esta mujer cuya voz nunca estuvo silenciada, ni lo estará, frente al aprobio y a la injusticia.

María Mercedes Carranza nació en Bogotá el día 24 de mayo de 1945. Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de los Andes.

Falleció en Bogotá el viernes 11 de julio de 2003.

Desde 1986 dirigió la Casa de Poesía Silva en Bogotá.

Fue miembro de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

Libros de poesía publicados:

Vainas y otros poemas (1972), *Tengo miedo* (1983), *Hola, soledad* (1987), *El canto de las moscas* (1997), *Maneras de desamor* (1993).

SOBRAN LAS PALABRAS

Por traidora decidí hoy,
martes 24 de junio,
asesinar algunas palabras.
Amistad queda condenada
a la hoguera, por hereje;
la horca conviene
a Amor por ilegible;
no estaría mal el garrote vil,
por apóstata, para Solidaridad;
la guillotina como el rayo,
debe fulminar a Fraternidad;
Libertad morirá
lentamente y con dolor;
la tortura es su destino;
Igualdad merece la horca
por ser prostituta
del peor burdel;
Esperanza ha muerto ya;
Fe padecerá la cámara de gas;
el suplicio de Tántalo, por inhumana,
se lo dejo a la palabra Dios.
Fusilaré sin piedad a Civilización
por su barbarie;
cicuta beberá Felicidad.
Queda la palabra Yo. Para esa,
por triste, por su atroz soledad,
decreto la peor de las penas:
vivirá conmigo hasta
el final

LA PATRIA

Esta casa de espesas paredes coloniales
y un patio de azaleas muy decimonónico
hace varios siglos que se viene abajo.
Como si nada las personas van y vienen
por las habitaciones en ruina,
hacen el amor, bailan, escriben cartas.
A menudo silban balas o es tal vez el viento
que silba a través del techo desfondado.
En esta casa los vivos duermen con los muertos,
imitan sus costumbres, repiten sus gestos
y cuando cantan, cantan sus fracasos.
Todo es ruina en esta casa,
están en ruina el abrazo y la música,
el destino, cada mañana, la risa son ruina;
las lágrimas, el silencio, los sueños.
Las ventanas muestran paisajes destruidos,
carne y ceniza se confunden en las caras,
en las bocas las palabras se revuelven con miedo.
En esta casa todos estamos enterrados vivos.

ELEGIA

Caminaba mirando el cielo
y me fui de narices.
A hora echo sangre por todas partes:
las rodillas, el aire, los recuerdos:
mi falda se desgarró
y perdí los aretes, la razón.
¿No hay en el alma
una manera otra
de vivir un desamor?



En defensa de la educación pública

Nuestra revista "Educación y cultura" durante dos décadas, ha hecho presencia en el país y en el Exterior, Luego de vencer grandes dificultades y someterse a múltiples debates, Comenzando por la oposición de quienes consideraban que FECODE estaba abandonando la lucha reivindicativa, cuanto tomó la decisión de desarrollar el Movimiento Pedagógico.

Si repasamos las diferentes ediciones y nos detenemos a analizar su contenido, encontramos que la revista ha aportado a los grandes debates educativos y pedagógicos; ha sido tribuna de denuncia y rechazo a las políticas educativas impuestas por organismos extranjeros; ha permitido la controversia entre las diversas corrientes y opiniones del saber pedagógico, es un espacio abierto a las propuestas e innovaciones de los maestros y en fin, es un referente imprescindible de la historia de la educación en Colombia.

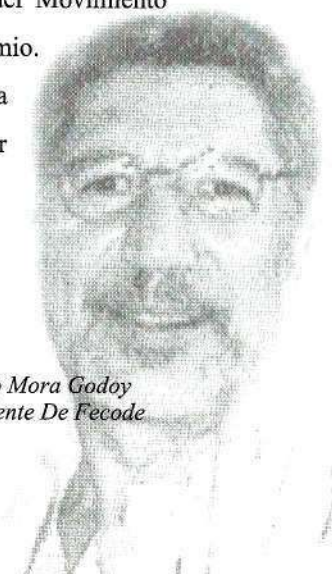
Sin embargo, vale resaltar el compromiso de "Educación y Cultura" con la defensa de la educación pública como un derecho de todos los colombianos (as), en momentos tan difíciles de la historia de FECODE como la aprobación del Plan de Desarrollo del Gobierno de Andrés Pastrana y la reforma constitucional del año 2001 con el Acto Legislativo 01 y la Ley 715; nuestra Revista ha contribuido a orientar el quehacer de la comunidad educativa, brindando elementos de análisis y aportes de investigadores, para enfrentar las políticas de los gobiernos de turno, que se han empeñado en hacer de la educación un servicio y una mercancía.

Podría afirmar, sin temor a equivocarme, que el devenir de la revista hace parte de la historia del movimiento sindical y social, ya que sus páginas han registrado el desarrollo de grandes temas como la nacionalización de la educación, la apertura educativa, la municipalización de la educación, la Ley General de Educación, la evaluación, la privatización, al lado de los avances y retrocesos del Movimiento Pedagógico, el funcionamiento de los CEID y la producción pedagógica y educativa del gremio.

Tenemos nuevos retos que la Revista va a acompañar, dirigida por el Comité Ejecutivo y de la mano del Comité Editorial, como es el Tratado de Libre Comercio, la movilización social por la conquista de la gratuidad y la obligatoriedad de la educación y la expedición de un nuevo Estatuto que respete la Carrera Docente y garantice condiciones dignas de trabajo Para Elevar la calidad de la educación pública.

¡ A todos nuestros lectores gracias por su apoyo
Y a redoblar esfuerzos que amplíen su difusión!

*Tarsicio Mora Godoy
Expresidente De Fecode*



La Revista Educación y cultura ha sido un gran aporte al debate educativo del magisterio organizado en la Federación Colombiana de Educadores, para enfrentar la imposición de las políticas educativas por los diferentes gobiernos. Con el contenido de sus páginas se cualifica la argumentación y el conocimiento de distintos temas, se dinamizan las propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación, el Movimiento Pedagógico, la formación de los profesionales de la educación, y se enfrenta la arremetida neoliberal contra la educación pública, conocida con el nombre de "Revolución Educativa".

En varios números se recogió la argumentación sobre una propuesta alternativa en materia de política educativa y pedagógica que dio sus resultados en el año de 1994 con la expedición de la Ley General de la Educación concertada por FECODE con el gobierno nacional; convirtiendo las secciones de la revista en verdadera plataforma de lanzamiento de propuestas de políticas educativas y pedagógicas.


En ella se han expresado diferentes enfoques y puntos de vista sobre los temas tratados, lo que le da una mayor riqueza a su contenido, por tanto, debe conservar y consolidar su carácter plural y democrático, es decir, abierta a todas las corrientes educativas y pedagógicas, emular el debate y contribuir a construir alternativas.

Es necesario que la revista recoja experiencias internacionales y nacionales en el campo pedagógico, y aquellas que desarrollan los docentes en sus instituciones como producto de sus investigaciones, su experiencia, su formación académica superior y de la actualización permanente. Esto implica reforzar el llamamiento a los docentes para que aprovechen el espacio que brinda nuestra revista, para dar a conocer y socializar su saber y sus innovaciones pedagógicas, en la perspectiva del mejoramiento progresivo de la educación pública y la exigencia de la educación pública como derecho y no como una mercancía, mediante su privatización. Para que sea gratuita, de calidad, para todos y toas y a cargo del Estado.

También merece resaltar con mucha fuerza la presencia y el fortalecimiento de la Revista Educación y Cultura, no solo en el territorio nacional, sino, en el ámbito internacional, en especial en América Latina, obteniendo el reconocimiento, por sus aportes al debate de las políticas educativas y la propuesta y desarrollo del Movimiento Pedagógico en Latinoamérica.

La Revista Educación y Cultura ha jugado un papel decisivo en el desarrollo de los dos congresos pedagógicos ya realizados, y estoy seguro que no escatimará esfuerzos para aportar al debate nacional, hacia la realización del III Congreso Pedagógico Nacional, que desde ya considero tendrá como centro el lugar de la pedagogía en la profesión docente.

Espero que la Revista siga abriendo espacios no solo a la intelectualidad del país, las universidades públicas y privadas, sino ante todo en la base del magisterio colombiano. Hoy se requiere del mayor apoyo de los educadores (as) hacia la revista, difundiéndola con permanencia en todo el territorio nacional, para seguir profundizando su posicionamiento entre sus lectores e investigadores, sobre la base del reconocimiento de la rigurosidad y cientificidad de sus contenidos, convirtiéndola en una trinchera de lucha permanente contra la agresión neoliberal al saber, la carrera docente y en general los derechos de los educadores (as) de nuestro país.



*Boris Montes de Oca Anaya
Expresidente de FECODE
Secretario General de la CUT*



ADN

II parte

HISTORIA DE UN ÉXITO CIENTÍFICO

Guillermo Guevara Pardo.
Asesor Comunicativa Distrital La Amistad, Bogotá D. C.
guillega28@latinmail.com

“Este terror, pues, y estas tinieblas del espíritu, necesario es que las disipen, no los rayos del sol ni los lúcidos dardos del día, sino la contemplación de la Naturaleza y la ciencia”

Lucrecio

EL REDESCUBRIMIENTO

Finalizando el siglo XIX los biólogos ya tenían conocimiento de los cromosomas y se empezaba a sospechar de su papel en la herencia. Los redescubridores del trabajo de Mendel emplearon el mismo material biológico que el sacerdote agustino había utilizado años atrás. En marzo de 1900 el holandés Hugo De Vries publicó dos artículos: uno en el cual sus resultados numéricos coincidían con los obtenidos por Mendel, a quien no cita, y otro editado en una revista alemana donde hace el justo reconocimiento al abad del monasterio de Brunn. La trilogía de redescubridores la completan el botánico alemán Carl Correns y el austriaco Erich Tschermak von Seysenegg quienes tuvieron la suficiente honestidad científica para reconocer la preeminencia del trabajo de Gregor Mendel. Los ecos del redescubrimiento se escucharon en Inglaterra, Francia y Estados Unidos.

Fue el inglés William Bateson quien en el marco de la Tercera Conferencia sobre Hibridación, en 1906, propuso la palabra *genética* para bautizar la nueva ciencia. La genética nació destinada a aclarar importantes fenómenos biológicos y ligada estrechamente a las necesidades económicas de la sociedad.

En 1909 el botánico danés Wilhelm Johannsen propuso la palabra *genes* (del latín *genus*, “que da origen a”) para designar a los viejos “factores” de Mendel, una palabra que puede ser útil como “una expresión de los “factores”, “elementos” o “alelomorfos” en los gametos, demostrados por los modernos investigadores mendelianos. Un “genotipo” es la suma total de todos los “genes” en un gameto o un cigoto.”

EL CAMINO HACIA EL ADN

Para los años 1880 ya se había observado y descrito el fenómeno de la mitosis por el cual, de una célula “madre”, se originan dos células “hijas”. Por esos mismos años Oscar Hertwig en Berlín y el suizo Hermann Fol observaron en el microscopio el fenómeno de la fecundación. En el año 1881 Edward Zacharias demostró que los cromosomas contenían nucleína.

Hacia el año 1929 ya se había establecido la existencia de los dos tipos de ácidos nucleicos (ADN y ARN), y que era el ADN el ácido que contenían los cromosomas los cuales también estaban compuestos de proteínas. Se consideraba a éstas como el propio material genético, hipótesis que ganó fuerza cuando se demostró que desde el núcleo se dirigía la producción de las distintas enzimas (proteínas) de la célula. Se suponía que en el núcleo celular había moldes de las distintas proteínas, hipótesis de por sí complicada dada la diversidad proteínica de una célula. El ADN se le daba el papel de mantener unidas a las proteínas en el núcleo.

El peso específico de la teoría proteínica en el papel de la herencia era muy grande en la mente de los científicos y a pesar de las pruebas que se iban acumulando a favor del ADN, no había aparecido aún una con la contundencia necesaria para abatir a las proteínas de su sitio. La demostración irrefutable solamente llegaría en la década de los años 1950.

PRIMERO FUE LA FUNCIÓN

En 1931 Martín Dawson del Instituto Rockefeller de Nueva York demostró que la transformación lograda por Griffith, en la búsqueda del tratamiento.

de la neumonía, se podía hacer *in vitro*, en el tubo de ensayo y que por lo tanto el ratón no ejercía ninguna influencia en el proceso. James Alloway dio el paso siguiente hacia la identificación del ADN como el material genético: rompió por centrifugación células de tipo S muertas y de su contenido extrajo una sustancia que era capaz de producir la transformación de los neumococos R en S. A la misteriosa sustancia se le dio el nombre de *factor transformante S*. Volvía a aparecer, con otro nombre, la nucleína que años antes había llamado la atención a Miescher.

En el mismo Instituto Rockefeller se presentó otro avance fundamental en la historia del ADN. Desde 1913 Oswald Avery se dedicaba al estudio de la neumonía, que para la época era la causa más frecuente de muerte. El trabajo del equipo se orientó por la metodología de ir determinando lo que *no era* para después, indagar por lo que *sí era*. Los cuidadosos análisis químicos del principio transformante extraído de los neumococos tipo S señalaban a un sólo responsable de la transformación, el ADN.

Uno de los bioquímicos que más se impactó con los resultados de Avery, Macleod y McCarty fue el austriaco Erwin Chargaff de la Universidad de Columbia. Después de superar innumerables dificultades técnicas para la extracción y purificación del ADN, Chargaff y su grupo reportaron en 1949 que la composición de bases nitrogenadas del ácido nucleico varía de una especie a otra y demostraron que en la molécula existía una regularidad sencilla y elegante, con carácter universal: la cantidad total de purinas (A+G) del ADN, siempre es igual a la de pirimidinas (C+T). Éstas, las llamadas proporciones de Chargaff, habrían de ser una de las llaves que permitirían más tarde abrir el arca donde se encerraba el misterio de la doble hélice.

En 1952 el experimento de Hershey y Chase demostraba de manera irrefutable que el ADN era la molécula portadora de la información genética, la base material de la herencia.

LOS PROTAGONISTAS DEL FINAL

La pareja de Watson y Crick (en ese eufónico orden) hace parte de la constelación de nombres históricos en este descubrimiento, también aportaron Maurice Wilkins, Rosalind Franklin, Linus Pauling y otros menos conocidos.

Para esa época las mejores fotografías del ADN por difracción de rayos X las poseía el grupo de Wilkins en el King's College de la Universidad de Londres. Las fotografías sugieren una forma helicoidal pero estaban aún lejos de saber si la molécula estaba formada por el entrelazamiento de uno, dos, tres o cuatro filamentos. Inicialmente Wilkins se decidió por un modelo de filamento único.

Pero en el King's no contaban con suficiente pericia para identificar las imágenes de difracción de rayos X. La experiencia sería aportada por la cristalógrafa Rosalind Franklin. En febrero de 1953 había escrito en sus notas de trabajo que el ADN tenía una estructura de dos cadenas, con los grupos fosfatos orientados hacia fuera.



EL ASALTO DEFINITIVO

Watson y Crick estaban plenamente convencidos de que el ADN *era* la molécula portadora de la herencia; el problema que tenían que resolver era encontrar una estructura molecular que explicara el mecanismo de la multiplicación de los genes. Francis Crick había desarrollado una teoría para explicar la estructura helicoidal de las proteínas con base en las imágenes de difracción de rayos X; esta teoría fue la base para intentar determinar el número de cadenas polinucleotídicas del ADN, que podían ser una, dos, tres o cuatro.

Para noviembre de 1951 Franklin y Wilkins poseían los datos experimentales suficientes para proponer que el ADN tenía una conformación helicoidal, que el esqueleto de azúcar y fosfato estaba en el exterior y que las bases nitrogenadas se acomodaban en el interior de la molécula. Mientras tanto Watson y Crick montaron un modelo de ADN de tres hebras con la cadena de azúcar y fosfato hacia adentro, una secuencia exterior de bases nitrogenadas y los iones magnesio manteniendo unidas las hebras.

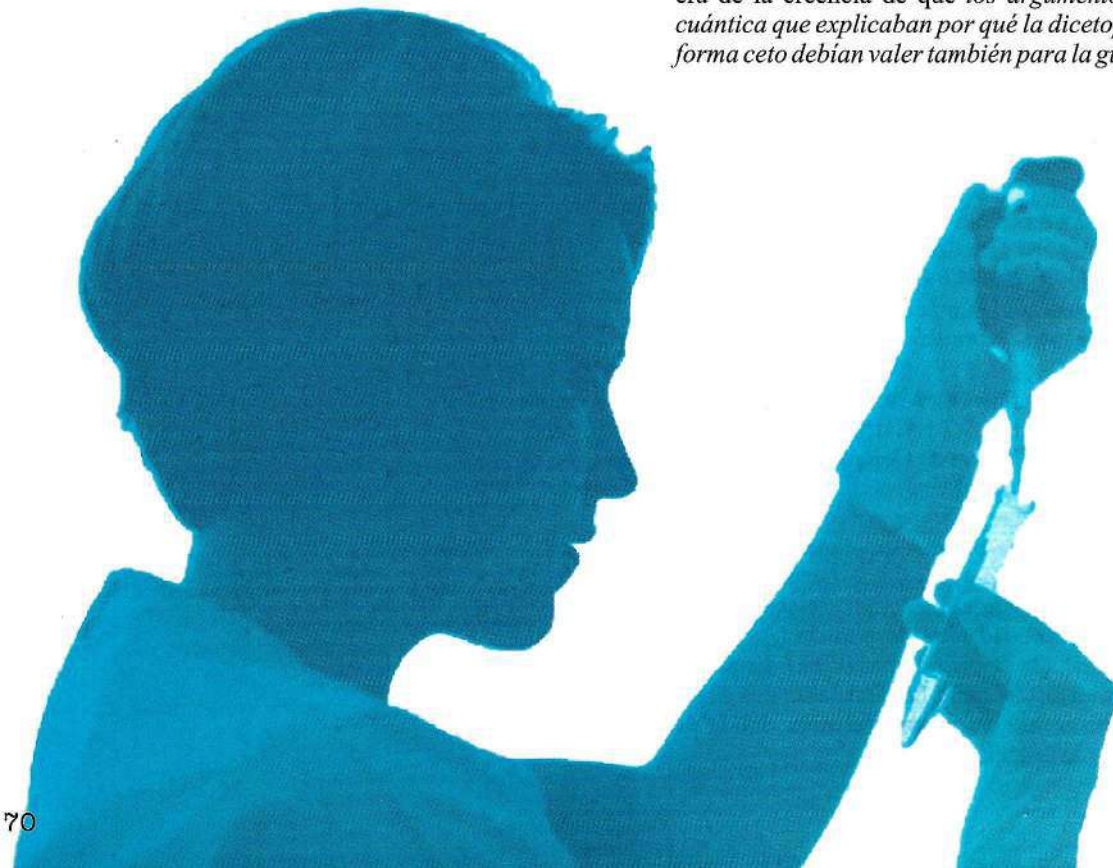
El fracaso de este modelo fue total y llegó a los oídos del director del Cavendish, quien ordenó a los osados inglés y norteamericano abandonar por completo la investigación sobre el ADN para dejárselo exclusivamente a los del grupo del King's.

Crick se aplicó al estudio de la molécula de hemoglobina para completar su doctorado mientras que Watson se dedicó a investigar la estructura del virus del mosaico del tabaco y su ácido nucleico (ARN), un ardid para no alejarse demasiado del ADN.

En febrero de 1953 llegaba al Cavendish copia del artículo de Linus Pauling próximo a aparecer: allí el químico norteamericano proponía un modelo de tres hélices, con los grupos fosfato y azúcar dirigidos hacia el interior de la estructura. Este modelo contenía errores de estructura química. Pero había que atacar, pues Pauling detectaría prontamente los errores cometidos y cargaría nuevamente sobre el problema. Una posible razón para entender el craso error cometido por Pauling podría estar en que él trabajaba con las primeras imágenes de difracción de rayos X del ADN obtenidas en 1938 por William Astbury.

Un incidente hizo que Wilkins le mostrara a Watson una fotografía del ADN rodeado de gran cantidad de moléculas de agua (la forma B) que Franklin había obtenido en mayo de 1952. El proceder de Wilkins era grave, pues lo hizo sin el consentimiento de la autora. Esa fotografía era definitiva, pues probaba que el ADN era una molécula de dos hélices, precisamente la estructura que permitía la autorreplicación de los genes.

En el segundo modelo Watson considera que las dos cadenas se unen por el apareamiento entre bases idénticas (adenina con adenina, guanina con guanina, citosina con citosina y timina con timina) unidas por enlaces de hidrógeno. Este modelo ya se acercaba a la verdadera estructura del ADN y comenzaba a mostrar un mecanismo plausible para la replicación de los genes. Pronto esta propuesta fue hecha trizas cuando el cristalógrafo norteamericano Jerry Donohue, experto en enlaces de hidrógeno, le hizo notar a Watson que las formas enol de la guanina y la timina que había elegido eran con toda seguridad incorrectas. Donohue era de la creencia de que *los argumentos de la mecánica cuántica que explicaban por qué la dicetopiperacina tiene la forma ceto debían valer también para la guanina y la timina.*



Watson atendió las orientaciones de Donohue y trabajando con modelos de cartulina advirtió que el apareamiento de la forma cetosa de la timina con la adenina y de la correspondiente forma cetosa de la guanina con la citosina, presentaban formas idénticas. Este hecho se constituyó en el aporte fundamental de Watson y Crick: el apareamiento específico de las bases nitrogenadas. Esta novedosa propuesta también convenció a Crick; había que definir si los pares A-T y G-C encajaban en el interior de las dos hélices, pero se tendría que esperar a tener el modelo metálico completo para poder comprobarlo. A pesar de eso Crick tuvo la osadía, a la hora de comer en el *Eagle*, de vociferar ante todos los presentes que acababan de descubrir el secreto de la vida.

Días después Wilkins informó a Watson y Crick que los datos de rayos X obtenidos por él y Rosalind Franklin avalaban satisfactoriamente el modelo. Ninguno de los científicos implicados en esta historia se dedicó a buscar una prueba de falsación para el modelo del ADN, por el contrario, lo que se intentaba era ver si el modelo propuesto reflejaba con propiedad las características estructurales de la molécula real. La evidencia obtenida por los rayos X había obligado a Franklin a abandonar su posición antihelicoidal y por primera vez le dejó ver a Crick sus datos experimentales, los cuales apoyaban plenamente el modelo recién propuesto.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- 1) Lucrecio, *De la Naturaleza*, Ed. Planeta, 1987.
- 2) *El descubrimiento de las leyes de la herencia*, Mundo Científico, # 210, p. 70-72.
- 3) Friedrich Miescher: éxito no reconocido, Mundo Científico, # 219, p. 72-73.
- 4) John Grubbin, *En busca de la doble hélice*, Biblioteca Científica Salvat, # 53, Salvat Editores, Barcelona, 1986.
- 5) François Jacob, *La lógica de lo viviente*, Biblioteca Científica Salvat, # 47, Salvat Editores, Barcelona, 1986.
- 6) James Watson, *La doble hélice*, Biblioteca Científica Salvat, # 85, Salvat Editores, Barcelona, 1987.
- 7) Emilio Yunis, *Evolución o Creación*, ed. Planeta, 2001.
- 8) Robert C. Olby, *Mendel, Mendelism and Genetics*, <http://herm.jastro.washington.edu/mirrors/MendelWeb/Mendel.html>
- 9) Nature, *The double helix-50 years on*, January, 2003, vol. 421, p. 824.
- 10) Darnell, Lodish y Baltimore, *Bioquímica, celular y Molecular*, ed. Elsevier, 1994.
- 11) *Aprendizaje de las ciencias*, Innovación y Ciencia, vol. X, # 3 y 4, 2002.
- 12) Ernst Mayr, *Así es la Biología*, ed. Debate, 1988.
- 13) Erwin Schrödinger, *¿Qué es la vida?*, Biblioteca de Divulgación Científica Muy Interesante, # 18, ed. Orbis, 1986.
- 14) Erwin Schrödinger, *Ciencia y Humanismo*, Tusquets Editores, 1985.
- 15) *Entrevista a James Watson*, Investigación y Ciencia, marzo de 2003.
- 16) *ADN, de la sustancia a la estructura*, Investigación y Ciencia, enero de 2004.
- 17) W. Wayt Gibbs, *El genoma oculto*, Investigación y Ciencia, enero de 2004.
- 18) Steven Weinberg, *El Sueño de una Teología Final*, ed. Grijalbo, Barcelona, 1994.
- 19) Ramón Fayad, *¿Qué es la vida? La autoridad de la Palabra Escrita*, Memorias del Seminario en Conmemoración del centenario de Erwin Schrödinger, Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y naturales, Bogotá D. C., 1987.
- 20) Griffiths, Gelbart, Miller y Lewontin, *Genética Moderna*, ed. McGraw-Hill, Madrid, 2000.
- 21) Lenin, V. I., *Materialismo y Empiriocriticismo*, Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú, 1974.



Encuentro Internacional de Historia Oral Oralidad y archivos de la memoria

Primer encuentro nacional de historia oral
"usos y expresiones de la oralidad en educación"
Bogotá D.C. Mayo 5,6y7 de 2005

Informes

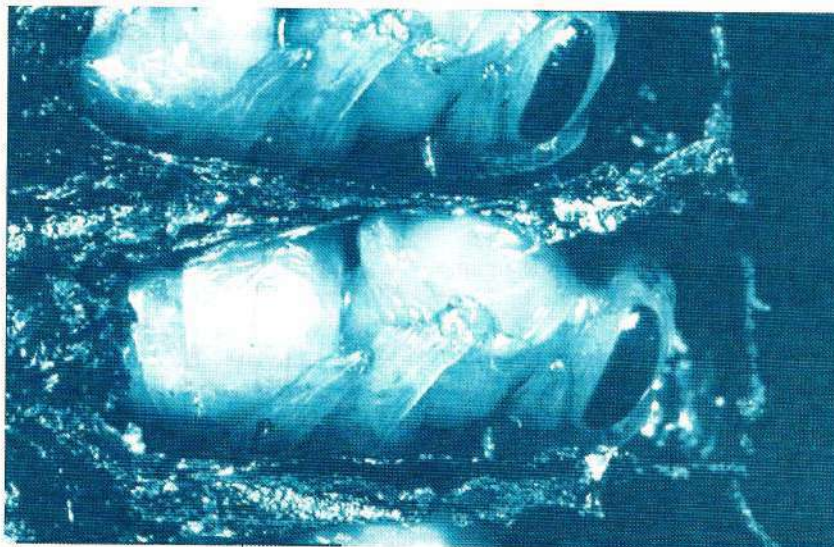
Av. Caracas No 34-86 Of. 408
Tel. 573 4057 Cel.315 833 9920
e-mail colectivohistoriaora@hotmail.com
www.colectivohistoriaoral.org

- Seminario: Articulación de las competencias básicas pre-escolar, primaria.
Informes: Sub-secretaría de Desarrollo Pedagógico. Gobernación del Valle del Cauca.
Tels: 8860000 Extensiones 1531/1532/1545 Fax: 8860167
E-mail surbano@valledelcauca.gov.co Ruben.lopez@valledelcauca.gov.co
- I Concurso de lectura "Jóvenes amigos de la ciencia". COLCIENCIAS.
www.colciencias.gov.co
Teléfonos: 6258480 Ext. 2133/2136/2146/2125
e-mail: concursodelectura@colciencias.gov.co
- Premio Iberoamericano en Ciencias Sociales. Informes: www.oei.es
También consultar la misma página para diversas convocatorias en educación y pedagogía.

CARACTERIZACIÓN QUÍMICA DE LA LARVA Y ACEITE DE *Rinchophorus palmarum* “MOJOJOY”, EN LA CURA DE ENFERMEDADES RESPIRATORIAS POR LOS NATIVOS DE LETICIA AMAZONAS

Keyla Milena Meneses S. Edwin Javier Fonseca Joya Dir. Martha B. Ramírez
Lic. Biología y Química Msc. Ciencias Biológicas

“Nuestras culturas indígenas poseen gran potencial en conocimiento sobre la naturaleza, y lo utilizan de manera sostenible, es importante conocer los recursos que poseemos, hacer investigación y proporcionar nuevas alternativas para el hombre”



El **mojojoy** es un estado larvario del coleóptero *Rinchophorus palmarum*. Este coleóptero también es llamado gorgojo de las palmas, gualapán, casanga, gualpa, cucarrón o escarabajo, según comunidades indígenas

El hábitat de esta larva es el canangucho o palma de aguaje, cuyo nombre científico es *Mauritia flexuosa*.

En los troncos caídos y en estado de descomposición del canangucho (palma) se reproduce el coleóptero *Rinchophorus palmarum*, depositando allí sus huevos, de las que luego al eclosionar, surge de éstos el **mojojoy**. El **mojojoy** posee una coloración crema y está provisto de cabeza dura, con un sistema bucal masticador, lo que les convierte en grandes devoradores de palma.

Existe un procedimiento muy común dentro de estas culturas la cual es la extracción del aceite de la larva a través de técnicas autóctonas como la utilización de una lámina de Zinc (teja) en el cual se coloca la larva cuando el sol se encuentra en su máxima exposición, es decir, la temperatura ambiente se debe encontrar entre 30° a 40°C, aproximadamente al medio día.

Esta larva ha obtenido gran auge dentro de la población nativa y blanca, por tal razón, se observa que en Leticia dentro de los productos que los indígenas traen para la venta de los días sábados y domingos, se encuentran bandejas repletas de **mojojoy**, cobrando alrededor de 200 pesos por unidad, lo que conlleva a pensar en las múltiples posibilidades que en el futuro pueda brindar la reproducción de este insecto, y en vez de cultivar el aguaje para extraer sus frutos, lo hagamos para criar este pequeño consumidor de fibra de palma.

El aceite estudiado tiene gran similitud con el aceite extraído a partir de la semilla de palma africana (aceite de palmiste). Esto podría ser de gran utilidad ya que el aceite de palma africana se considera de gran amplio espectro comercial debido a su calidad como producto. En cuanto a su actuación contra enfermedades respiratorias se debe decir que no se debe a la presencia de la vitamina C, ya que la afirmación que “las dosis masivas de ácido ascórbico previenen resfriados y gripe no se han obtenido de experiencias meticulosamente controladas”. El control de las enfermedades respiratorias se debe a unas propiedades específicas que posee dicho aceite frente al principal agente causante de traumas respiratorios (neumonía y algunos episodios de gripe); Se considera este aceite como agente antimicrobiano para la especie *Staphylococcus aureus* ya que ejerció una acción inhibitoria que impidió el crecimiento de la bacteria en el medio Baird Parker, con una concentración mínima inhibitoria (CMI) de 50 mg/mL.

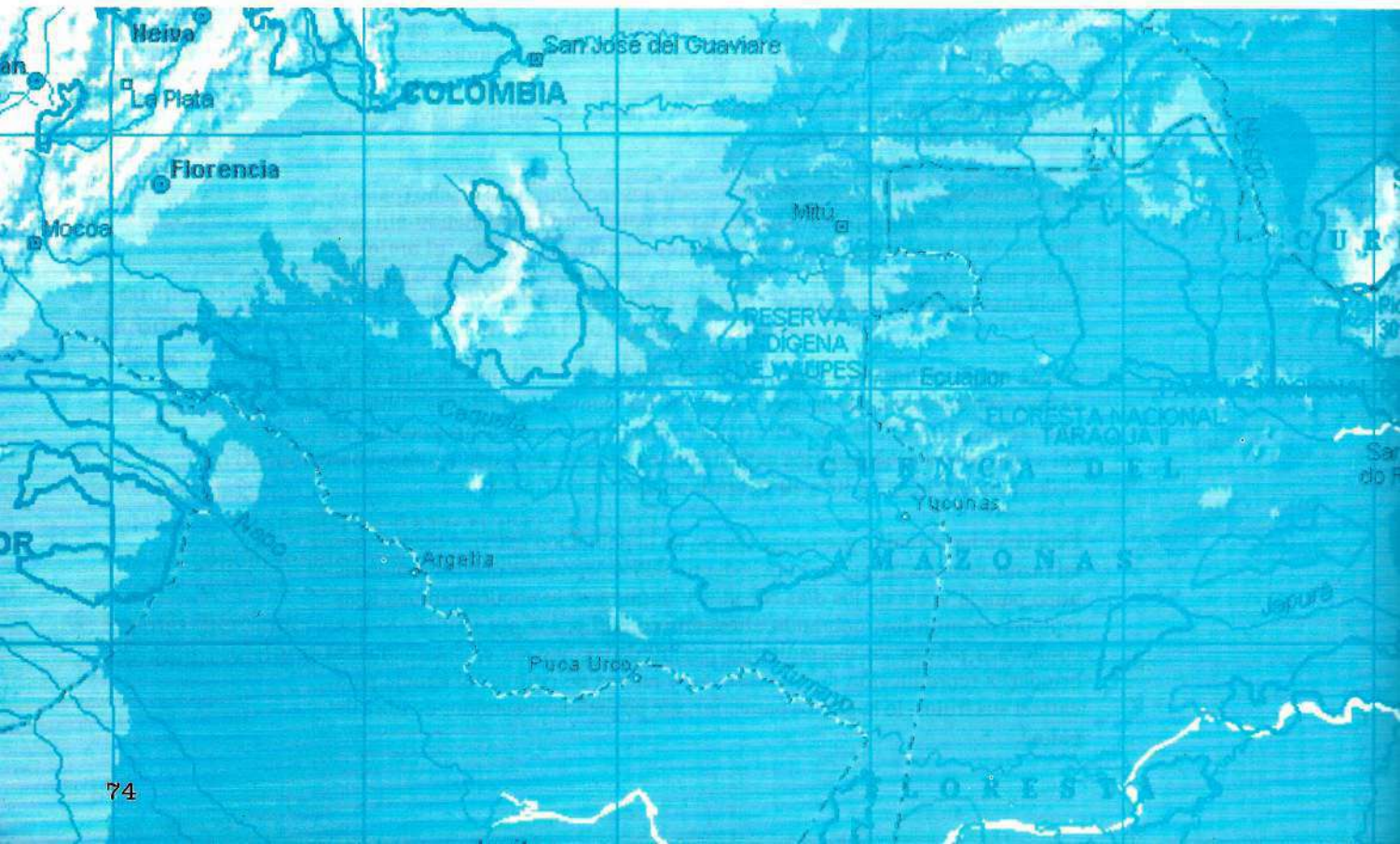
Dentro de la composición química establecida por algunas pruebas específicas como cromatografía en capa fina y de gases tenemos que; El aceite presenta una serie de ácidos grasos como (caprílico, caprico, láurico, mirístico, palmítico, esteárico, oleico, linoleico, linolénico), los cuales deben ser tenidos en cuenta para la obtención de productos

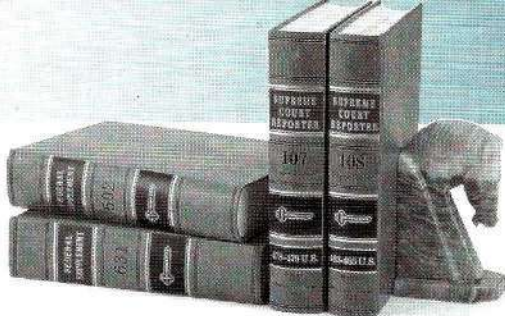
Naturales o químicos, gracias a las características particulares de cada uno de ellos, sobretodo en el mundo de cosméticos y a nivel industrial.

Los ácidos grasos esenciales Omega 3 y Omega 6 (Oleico, linoleico y Linolénico) caben ser resaltados en importancia ya que el organismo humano no los produce y deben ser consumidos en la dieta diaria, además de esto:

1. Incrementan el metabolismo. Aumentan la acción de La insulina
2. Activan la secreción de hormona de crecimiento
3. Aumentan la producción de testosterona
4. Aumentan la presión sanguínea
5. Son protectores hepáticos
6. Fortalecen el pelo o las uñas
7. Mejoran el perfil del colesterol
8. Disminuyen la respuesta inflamatoria
9. Activan el impulso nervioso
10. Mejoran el metabolismo del calcio
11. Activan el sistema inmunológico
12. Incrementan la producción energética de las células
13. Aumentan la retención de nitrógeno

El aceite estudiado no presenta proteína alguna, pero este factor es suplido ampliamente por poseer los ácidos esenciales Omega 3.





Magütagü arü kua

Ciudadanos siglo xxi

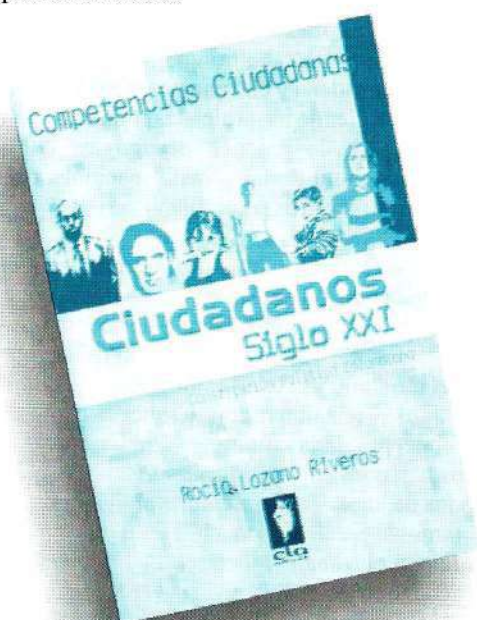
Rocío Lozano Riveros

Editorial, Círculo de Lectura Alternativa, 192 pags, 2005.

La Constitución Política colombiana, mirada con el lente de las competencias ciudadanas y junto a los principios y valores que le dan fundamento, es el tema de este libro, pensado de manera especial para las generaciones de jóvenes que hoy se forman como personas y como ciudadanos. Hechos de la vida reciente y lejana de nuestro país y del mundo, experiencias escolares, canciones, poemas y textos literarios, se intercalan para dar vida a los artículos de la Constitución.

La íntima relación entre formación cívica y formación ética y moral se hace evidente cuando en el texto se abordan valores como la libertad, la solidaridad, la responsabilidad, introduciendo al lector en la complejidad de estos conceptos y, a su vez, en sus implicaciones en la vida diaria.

Dejando a un lado los formalismos, se asume el aprendizaje de la Constitución de una manera crítica. No es un texto para memorizar sino para el debate, para la discusión, para la formación de mentalidades autónomas, de personas capaces de asumir con dignidad y libertad los grandes retos que hoy les impone la sociedad.



Saberes ticunas. Plantas y animales I

Fundación Terra Nova, 56 páginas, 24 x 17 cm

Al suroriente de la nación colombiana y haciendo parte de la cuenca fluvial más grande del planeta, conocida como la región del gran río Amazonas, se localiza el trapeo amazónico colombiano. Es en esta región, donde se encuentran los Magüta o Tikuna, grupo étnico con el que Terra Nova recopiló el material que conforma Magütagü arü kua.

Esta publicación identifica y analiza algunas de las historias ancestrales sobre animales y plantas, lo que es, esencialmente, parte de la cosmovisión Tikuna: el rey gallinazo, la danta, la boa, la tortuga terrestre y el tigre del agua; la ceiba, la yanchama, el huito, el tabaco y el aguaje, que han sido considerados por los ticunas mismos como de importancia mitológica y ecológica. En Saberes ticunas se establece un diálogo entre dos saberes, indígena y académico en búsqueda de la recuperación y afianzamiento de la identidad de la etnia Tikuna, que ha aportado desde sus saberes ancestrales un imaginario sobre la selva amazónica que durante siglos le ha permitido adaptarse, sobrevivir y prosperar como cultura mediante una relación de convivencia con la naturaleza y que, sin embargo, se encuentra en peligro de desaparecer.

Por esta razón, tanto sabedores de las comunidades ticunas como investigadores de Terra Nova se han propuesto generar actividades para la protección del patrimonio biológico y ecológico ante la necesidad de recuperar, proteger y divulgar el conocimiento tradicional que poseen los indígenas de regiones estratégicas como esta de la Amazonía colombiana; y, al mismo tiempo, activar una conciencia colectiva de relación cultural con el entorno, a partir del pensamiento indígena, de modo que, por ejemplo, este libro, desde el comienzo sea orientado por los sabedores hacia los miembros de la misma comunidad y asimilado por otros grupos indígenas y no indígenas.

Además, con Magütagü arü kua se pretende generar espacios que complementen las escasas investigaciones sobre determinación de fauna y flora fundamentados en una visión endógena, y que tengan en cuenta el respeto como en el universo Tikuna en donde todas las especies que lo conforman, participan de la misma virtud y nobleza del hombre.

e-mail: funterranova@yahoo.com funterranova@hotmail.com



De Zubiría, Miguel.

El mito de la inteligencia...
FIPC, Bogotá, 138 pgs.2004

En el actual panorama de la educación colombiana, en el que la evaluación se ha convertido en “fin último” de la educación, por obra y gracia de las políticas educativas, y en el que circulan, alegremente y sin explicación, nociones como “competencias”, “inteligencias múltiples”, entre muchos otros, aparece este libro del educador e investigador Miguel de Zubiría, en el cual se retoma la discusión en torno a las deficiencias que presentan los tests que miden el cociente intelectual (c.i), así como la debilidad conceptual del término *inteligencia*, como medida excluyente y reduccionista, cuando se aborda la pedagogía desde parámetros más flexibles que los meros indicadores de procesos cognitivos rutinarios y elementales.

Leemos en el prólogo: “lo que queda claro, luego de recorrer con cuidado el presente libro, es que la inteligencia es ya un concepto moribundo y que aquí Miguel de Zubiría, es importante decirlo, le da un 'entierro de primera', ya que la manera como conduce su discurso es de un rigor científico hermenéutico intachable y de una demoledora lógica que nos lleva argumentalmente a tener que aceptar la invalidez de conceptos y mediciones (...).”

Como propuesta a su crítica de la inteligencia, de Zubiría explora una propuesta educativa que vincule las llamadas “competencias afectivas” como componente fundamental de toda acción humana, incluidas la cognitivas o intelectuales.

Es pertinente señalar que sea este investigador, director de la FIPC, quien ha trabajado, desde su institución y durante varios años, con estudiantes “superdotados” quien asuma ahora este cuestionamiento a uno de los mitos que aún perduran en la educación: el de la inteligencia.

Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia

Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica. Bogotá, 2003. 320 pág.
ISBN 958-20-0701-X

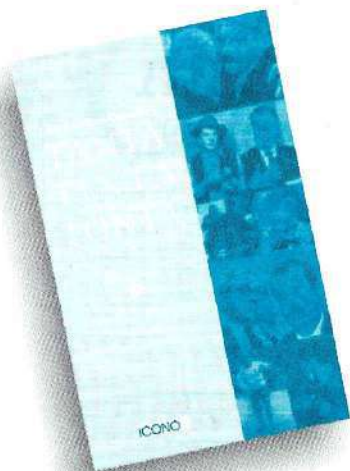
Este libro constituye un análisis profundo de las prácticas pedagógicas de los maestros colombianos a través de nuestra historia. Es una historia comprometida con el presente, pues se sitúa en la tradición de lucha del magisterio colombiano por construir su estatuto intelectual, cultural y ético.

Propone un análisis de los modelos pedagógicos ensayados en Colombia desde comienzos del siglo XIX hasta finales del siglo XX que muestra cómo se han construido unos dilemas míticos como la oposición entre pedagogía tradicional y pedagogía moderna, la dualidad pedagogía confesional y pedagogía laica, la distinción entre heteronomía y autonomía, y finalmente, la dicotomía maestro intelectual y maestro pedagogo. Falsas dicotomías, todas ellas hijas de la dualidad teoría-práctica, que han servido para condenar al maestro a no ser más que un simple aplicador, siempre deficiente, de las teorías supuestamente coherentes, que los creadores, los intelectuales y pedagogos, han ido refinando sin cesar.

En el último capítulo, el autor retoma elementos para ocuparse de la tensión entre el oficio de maestro, su estatuto como intelectual y la multiplicidad de funciones que le han sido asignadas. Se rastrean los tres tipos de maestro (el clásico, el moderno y el contemporáneo, el modo como cada uno de estos tipos se relacionan con su saber en el marco de cierto tipo de concepción de la cultura, y cómo por hibridación los maestros han construido de forma práctica y racional, tanto sus modos de hacer con la memoria activa de su oficio, pero cómo también se ha producido con ello una renovada jerarquización del trabajo educativo que opone hoy cada vez más al pedagogo y al maestro, el uno como “teórico” y el otro como “técnico” de la enseñanza.

El libro puede ser leído como una historia que avanza por etapas que se encadena y encajan en un rompecabezas que el lector irá descubriendo hasta alcanzar una visión panorámica de la historia de la práctica pedagógica colombiana y occidental, así como de las transformaciones del oficio de enseñar y de los maestros colombianos.

En el último capítulo, el autor retoma elementos para ocuparse de la tensión ante el oficio de maestro, su estatuto como intelectual y la multiplicidad de funciones que le han sido asignadas. Se rastrean los 7 puntos de maestros (el clásico, el moderno y el campesino), el modo como cada uno de estos tipos se relacionan con su saber en el marco de cierto tipo de concepto de la cultura, y cómo por hibridación los maestros han construido de forma práctica y racional, tanto sus modos de hacer con la memoria activa de su oficio, pero cómo también se ha producido con ello una renovada jerarquía con el trabajo educativo que opone hoy cada vez más al pedagogo y al maestro, el uno como “teórico” y el otro como “técnico” de la enseñanza.



Luis Liévano Quimbay

TANTA TINTA TONTA

ICONO ya no es el sueño de un editor. Es ahora una nueva editorial hecha realidad. y TANTA TINTA TONTA ya no es sólo un grafito. Es también ahora el título del primer libro publicado por ICONO EDITORIAL, una antología de palabras “políticamente incorrectas”, recopiladas y tituladas por el grafitero mayor, Luis Liévano Quimbay.

Este libro reúne una exquisita colección de palabras estúpidas dichas desprevenidamente por políticos y otras personalidades de ese mundillo, que dejan ver su poca sensatez en el manejo de los destinos de la humanidad. Por estas páginas desfilan George W. Bush y Augusto Pinochet, Ronald Reagan y José Stalin, Vicente Fox y Richard Nixon, Julio César Turbay y Harry Truman, Evita Perón e Imelda Marcos, Adolfo Hitler y José María Aznar... con todas sus poderdumbres.

Entre bárbaras y cónicas, tanta frase suelta no deja de producirnos una sonrisa involuntaria o una carcajada definitiva que aporta a nuestro entendimiento del Porqué “estamos como estamos”. Porque, como dice el autor, “hay gente de palabra y gente que... francamente. Te ruego señor, todo ojeroso, que nos libres de las garras de las dictaduras, de los políticos mañosos y los regímenes cabeciduros, de los gobernantes necios y los sátrapas inmaduros, del autoritarismo embrujador, de las fuerzas oscuras y, en general, de todo líder todo poderoso que a nombre de los que no oyen ni ven ni entienden, habla demasiado, piensa poco y hace mucho... mucho daño”.

José Atuesta Mendiola.

VALLEDUPAR DESDE LA OTRA ORILLA

Cuando se evoca la tierra vallenata un eco se despliega en la memoria: la voz de los juglares cantando y contando las cosas más simples de la vida mientras fatigan caminos, amores y pueblos.

Así, errante, nos llega este libro. Palabras desde otra orilla, donde las pisadas renuevan alianzas y el paisaje borra sus fronteras para surgir como la nevada, como el sonido del acordeón o como el aroma del sancocho bajo el matarratón.

Con este libro, su autor nos conduce a su más íntima visión: el poeta vigilante de su tiempo, reconciliando nostalgias con certezas de presente. Una voz que recorre a lomo de palabras los “caminos de la vida”.



Escuela Normal Superior de Saboyá.

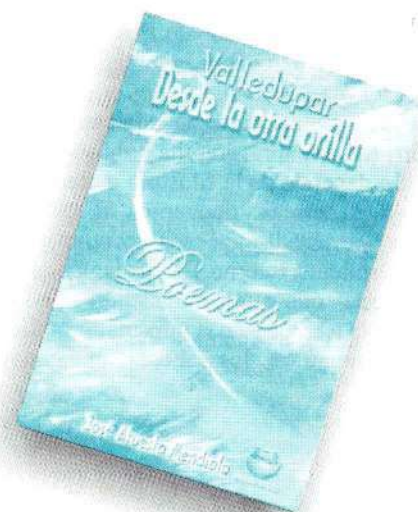
Revista *Saberes*

Año 1. Número 1. Saboyá (Boyacá). 36 pgs. 2004

Saludamos este primer número de la revista *Saber...es*, como una muestra del quehacer de los docentes de la Normal de Saboyá, preocupados por pensar la pedagogía desde su contexto y por establecer nuevos vínculos que posibiliten el intercambio de saberes con la comunidad pedagógica del país.

Destacamos esta revista como una muestra más de lo que, a diario y en todo el país, los docentes, los directivos docentes, las comunidades de padres y las instituciones educativas vienen realizando en procura de defender y mejorar la educación pública, ratificando con ello su compromiso pedagógico y social.

Si bien, el momento actual no es el más propicio para el gremio del magisterio colombiano por las políticas que, desde el M.E.N, pretenden desestimular la profesión docente; queremos acoger esta nueva revista de carácter pedagógico e invitar a sus editores y lectores a mantener viva esta propuesta y a generar nuevas acciones que den cuenta de la vitalidad y riqueza del movimiento pedagógico colombiano.





DOS GRANDES DE LA LITERATURA HABLAN DE LOS MAESTROS Y LA EDUCACIÓN.

Sábato Ernesto, *Antes del Fin. Memorias*. Seix Barral. Buenos Aires 1998.



Ernesto Sábato

Ernesto Sábato que ha escrito novelas como: *El Túnel; Sobre héroes y tumbas; Abaddón el exterminador* y ensayos como: *Uno y el Universo; Hombres y engranajes; Heterodoxia; El escritor y sus fantasmas; Apologías y rechazos; Entre la letra y la sangre*, en su Memoria más reciente intitulada *Antes del fin*, deja circular por su historia de vida toda una serie de acontecimientos que invitan al lector a conocer no figurada sino ciertamente el deambular del mundo con sus desventuras y formas críticas de razonada intervención.

En uno de sus capítulos, Sábato hace referencia a la educación y sobretodo a la pública que según su apreciación fue creada por los grandes intelectuales que nos gobernaron en el siglo pasado, quienes tuvieron la iniciativa de construir una educación primaria libre, gratuita y obligatoria.

Toda educación depende de la filosofía de la cultura que la presida. Debemos, agrega, oponernos al vaciamiento de nuestra cultura, devastada por esos economistas que sólo entienden del Producto Interno Bruto- jamás una expresión tan bien lograda- que están reduciendo la educación al conocimiento de la técnica y de la informática, útiles para los negocios, pero carente de los saberes fundamentales que revela el arte.

La educación
es lo menos material
que existe,
pero lo más decisivo
en el porvenir de un pueblo

La educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que es su fortaleza espiritual. Si queridos maestros, continúen resistiendo, porque no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio.

Y, en el epílogo del libro, Sábato es contundente en su mensaje a los jóvenes del orbe sobre los cuales finca muchas esperanzas.

Les expresa:

Tengo fe en ustedes. Se tienen que abrir al mundo. Sí, jóvenes, la vida hay que tomarla como tarea propia y hay que defenderla. La solidaridad adquiere, un lugar decisivo en este planeta que excluye a los diferentes. Millones de seres sobreviven en la miseria. Ellos son los mártires. Yo reafirmo mi confianza en ustedes los jóvenes. Son muchos los que en medio de la tempestad continúan luchando, ofreciendo su tiempo y hasta su propia vida por el otro.

Sólo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido.

Con estos apartes de un texto sentido por Sábato, los maestros de filosofía, de ética, humanidades en general deben asumir el libro total de *Antes del fin*, para ser trabajado con sus estudiantes como un manifiesto que atrae hacia miradas diferentes para los jóvenes.



Trilogía 170 x 40 cm



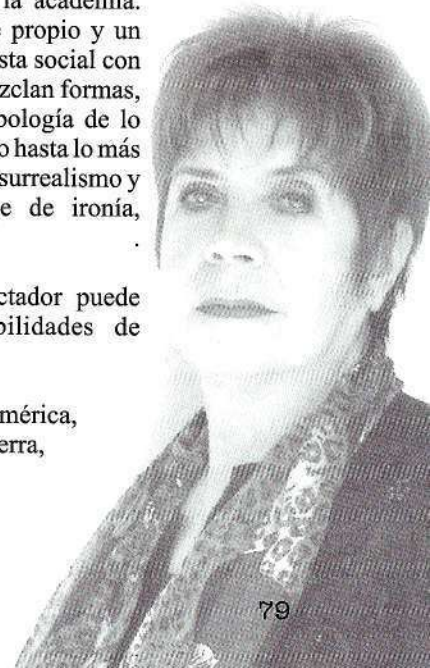
Sin Título 170 x 80 cm

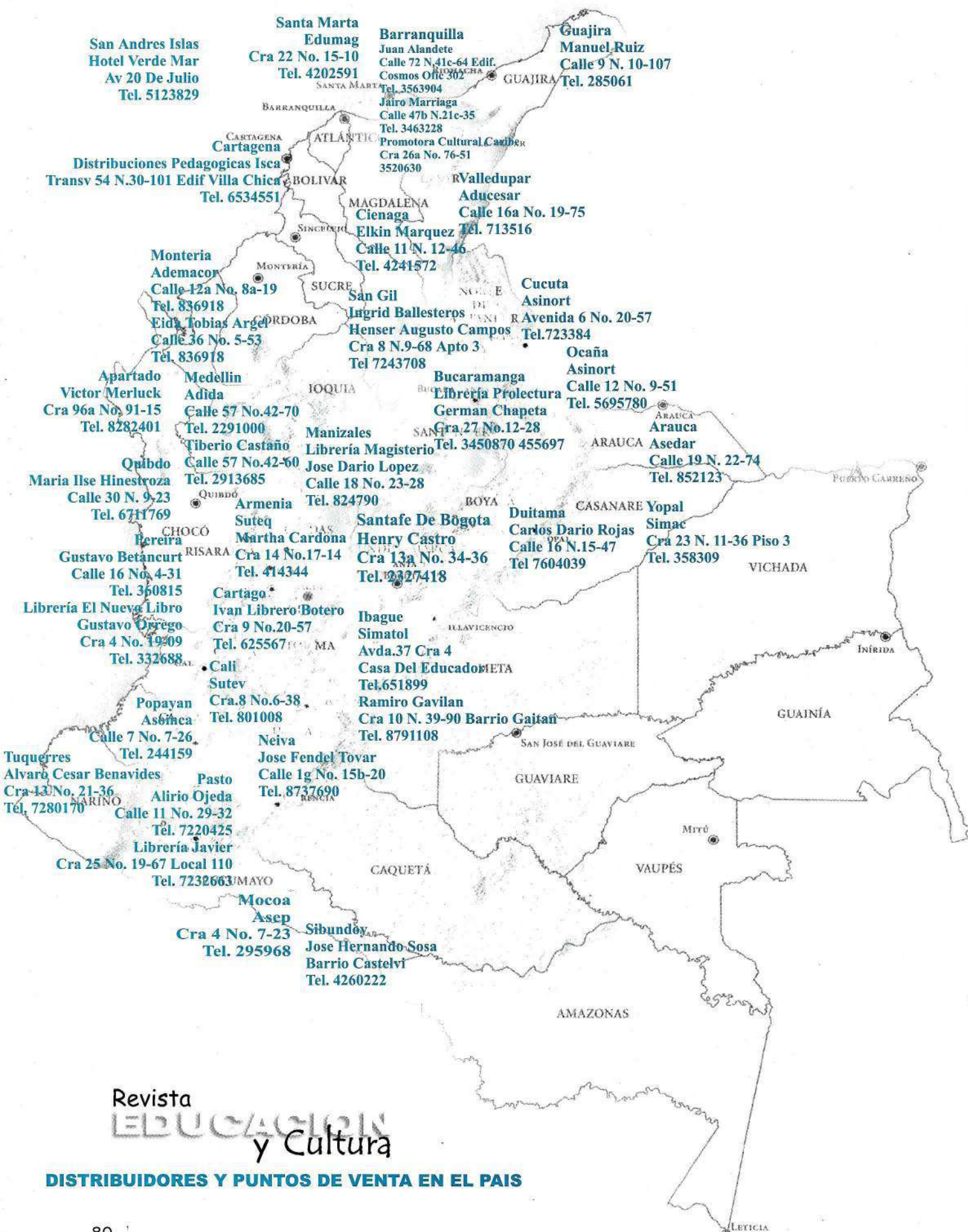
Tres épocas del arte

Desde muy temprana edad, la artista bogotana IRMA DE ARDILA incursionó en el arte, ejerciéndolo profesionalmente, después de haber pasado por la academia. Ha logrado crear un lenguaje propio y un modo personal de hacer protesta social con una obra ecléctica, donde se mezclan formas, texturas y colores en una simbología de lo cotidiano, desde el dibujo clásico hasta lo más contemporáneo, pasando por el surrealismo y la abstracción; en un collage de ironía, sarcasmo y humor.

Propuesta de la cual el espectador puede hacerse partícipe con posibilidades de transformarla y jugar con ella.

Su obra es conocida en Latinoamérica, Estados Unidos, España, Inglaterra, Italia y Francia.





Revista
EDUCACIÓN
y Cultura

DISTRIBUIDORES Y PUNTOS DE VENTA EN EL PAIS



**FUNDACION
MEDICO
PREVENTIVA**
para el bienestar social
I.P.S.

Código N° 2199-1

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

NTC-ISO 9001:2000

ICONTEC



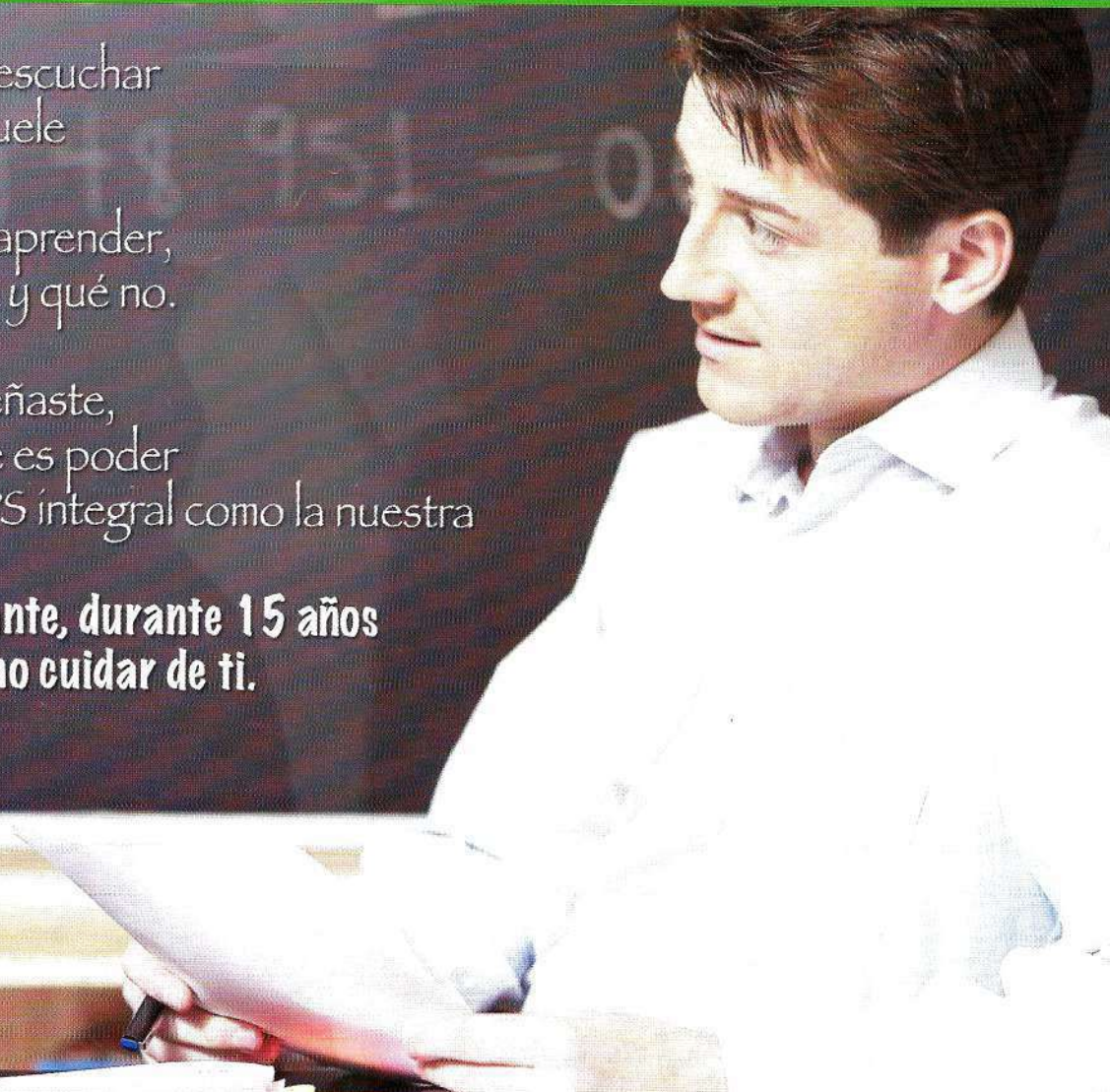
**CERTIFICADO
DE GESTION
DE LA CALIDAD**

Nos enseñaste a escuchar
cuando algo te duele

Nos enseñaste a aprender,
qué te hace daño y qué no.

También nos enseñaste,
lo importante que es poder
contar con una IPS integral como la nuestra

**Pero algo importante, durante 15 años
nos enseñaste cómo cuidar de ti.**



Eres parte de nosotros,
por eso aplicamos ese conocimiento para
proteger tu salud y la de tu familia.

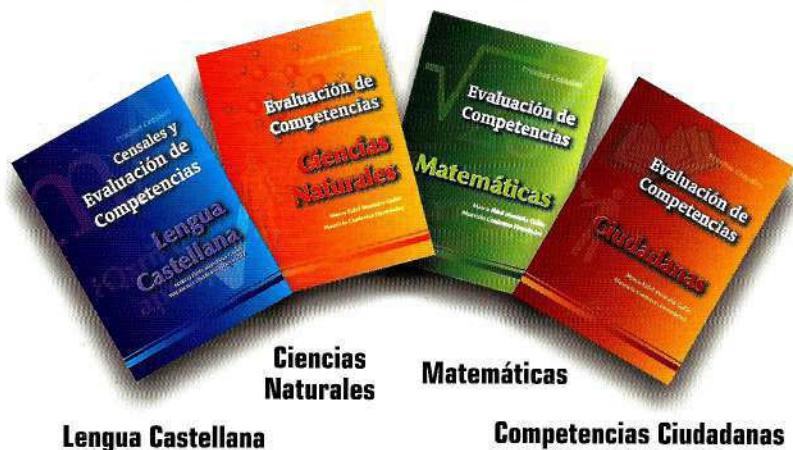
Así podrás seguir enseñándonos...

somos
Tus angelitos
de la guarda

www.fundamep.com

COLECCIONES

Evaluación de Competencias



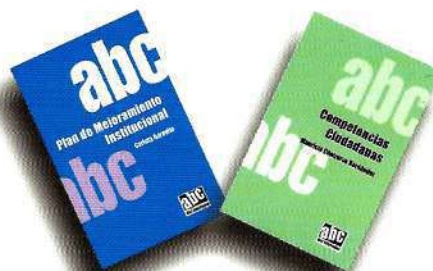
Lengua Castellana

Ciencias Naturales

Matemáticas

Competencias Ciudadanas

abc del Educador



Plan de Mejoramiento Institucional

Competencias Ciudadanas

Saberes y Prácticas



Cómo enseñar a pensar

Cómo ver TV y Video

Crítica y análisis literarios en el aula

Plan de Estudios



Educación Preescolar

Arte en la Escuela



Celebraciones escolares Incluye CD

Folclor Colombiano

Teatro Mundi

Disfraces, trajes y maquillajes

PEDIDOS

Servicios Educativos del Magisterio

Cr 5 N° 15-21 of. 201
PBX: 334 3618 Bogotá D.C. Colombia
servimagisterio@hotmail.com

Y en todas las principales librerías del país